

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

SIMONE DE LIMA SILVEIRA BARROS

**DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E MÍDIA JORNALÍSTICA:
uma análise metassêmica de programa de mídia direcionado ao ensino**

PORTO ALEGRE

2008

SIMONE DE LIMA SILVEIRA BARROS

**DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E MÍDIA JORNALÍSTICA:
uma análise metassemântica de programa de mídia direcionado ao ensino**

Dissertação de Mestrado em TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORIENTADOR: PROF. DR. VALDIR DO NASCIMENTO FLORES

PORTO ALEGRE

2008

“O que eu gostaria de renovar, cada um dos anos em que me será dado aqui ensinar, é a maneira de apresentar a aula ou o seminário, em suma, de “manter” um discurso sem o impor: esta será a aposta metódica, a *questio*, o ponto a ser debatido. Pois, o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto.”

(*Aula*, Roland Barthes)

*Aos meus amores
Manoela e Renato,*

A Gersi, minha querida mãe

AGRADECIMENTOS

Para o desenvolvimento deste estudo foram essenciais a energia, a presença e a compreensão de muitas pessoas especiais em minha vida.

Expresso, pois, com intensidade e contentamento minha gratidão:

Ao meu orientador e interlocutor, professor Valdir do Nascimento Flores, pela generosidade com que partilhou seu saber – peculiar e digno das mentes brilhantes –, pelas inúmeras e minuciosas releituras deste trabalho, pelo carinho, estímulo e sensibilidade.

A Manoela e Renato, valentes e sensíveis companheiros, fundamentais incentivadores, pelo amor sempre intenso, entusiasmado e paciente, mesmo quando a presença de mãe e esposa — ao longo do Mestrado — era desejo não correspondido.

À minha mãe, primeira incentivadora de minha paixão pelos estudos, sem a qual não teria concluído minhas graduações com entusiasmo e confiança em tempos melhores.

Aos meus familiares, essenciais em minha trajetória, pela aceitação da ausência, pelo permanente estímulo e, especialmente, pelo auxílio em todas as horas.

Às professoras Carmem Luci da Costa Silva e Sônia Lichtenberg, pela valorização de meus estudos iniciais no campo da Enunciação, pelo carinho e contínuo incentivo.

À minha querida amiga e colega de mestrado Ângela Plath, exemplo de determinação, pela solidariedade e pelas luzes nunca poupadas em suas palavras e ações.

A todas as pessoas que me estimam e estimulam – sou feliz por serem tantas! – antigas e recentes amigas, passados e atuais colegas de estudos e de trabalho, da Educação e do Jornalismo, pela complacência e pelo vigoroso apoio com os quais contei nesses últimos anos. E, hoje, pela alegria sincera com a qual compartilham comigo o encerramento desta etapa vencida no meio acadêmico.

RESUMO

Constatados o incremento no uso de textos jornalísticos como material didático e o interesse dos veículos de mídia jornalística em formalizar a utilização de suas publicações em sala de aula, defendemos neste trabalho a necessidade de observar como se constitui a comunicação intersubjetiva entre mídia e escola. Este estudo objetiva, assim, analisar a estrutura enunciativa de um programa de mídia jornalística dirigido ao ensino: o *Programa Veja na Sala de Aula (PVSA)*. Partimos de duas hipóteses, a saber: a) o *PVSA* é recurso utilizado pela Revista *VEJA* para instaurar o diálogo entre as duas instituições mencionadas e b) o *PVSA* apresenta-se como uma estrutura complexa (macroestrutura enunciativa) e desdobrada (comporta microestruturas enunciativas).

Marcado nosso propósito de estudar o fenômeno mencionado por um viés enunciativo, elegemos como fundamentação a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, apoiando-nos, principalmente, nos estudos do autor que enfatizam a relação língua-homem-sociedade. Por meio da noção de intersubjetividade – atravessada por três instâncias enunciativas consideradas em simultaneidade (cultural, dialógica e lingüístico-enunciativa) –, com base em abordagem semiológica da linguagem e com os mecanismos do *aparelho formal da enunciação*, construímos aparato metodológico por meio do qual propomos dois movimentos analíticos a serem desenvolvidos de forma integrada. Tal metodologia insere-se no desafio de trabalhar com a *metassemântica*, cujos pressupostos foram sumariamente explicitados por Benveniste em sua obra.

Ao seguirmos tal caminho, elaboramos os dois movimentos apontados, tomando como unidades de análise o *ato enunciativo*, relativo à construção de referência pelas marcas da intersubjetividade, e a *cena enunciativa*, relativa à construção de uma referência de conjunto para a linguagem. Como resultado, observamos que o ato enunciativo instaurador da comunicação intersubjetiva entre mídia e escola faz ocorrerem desdobramentos de novos atos enunciativos, já que os sujeitos culturais integrantes do processo enunciativo em estudo apoiam-se na possibilidade de uma enunciação ser antecipada, pois o locutor do *PVSA* antecipa: os interlocutores (*pessoas*: os tipos de alunos, professores), o tema de aula (a *não-pessoa*: aquilo sobre o qual se fala), o *espaço* (a sala de aula) e o *tempo* (a seqüência da aula), como se uma enunciação fosse repetível e nela coubesse a antecipação.

Palavras-chave: Teoria da Enunciação. Émile Benveniste. Metassemântica. Mídia jornalística-escola.

RÉSUMÉ

Constatés l'accroissement de l'usage de textes journalistiques comme matériel didactique et l'intérêt des moyens de média journalistique à formaliser l'utilisation de leurs publications dans la salle de cours, nous défendons dans ce travail la nécessité d'observer comment se constitue la communication intersubjective entre le média et l'école. Cette étude vise ainsi à analyser la structure énonciative d'un média journalistique dirigé vers l'enseignement: le *Programa Veja na Sala de Aula (PVSA)*. Nous partons de deux hypothèses à savoir: a) le *PVSA* est une ressource utilisée par la *Revue VEJA* pour instaurer le dialogue entre les deux institutions mentionnées et b) le *PVSA* se présente comme une structure complexe (macrostructure énonciative) et dédoublée (comportant des microstructures énonciatives). Marqué notre propos d'étudier le phénomène mentionné par un biais énonciatif, nous élisons comme fondement la Théorie de l'Énonciation d'Émile Benveniste, en nous basant, principalement, sur les études de l'auteur qui soulignent la relation langue-homme-société. Au travers de la notion d'intersubjectivité – traversée par trois instances énonciatives considérées simultanément (culturel, dialogique et linguistique – énonciative) –, basée en une approche sémiologique du langage et avec les mécanismes de *l'appareil formel de l'énonciation*, nous construisons un appareil méthodologique au moyen duquel nous proposons deux mouvements analytiques à être développés de manière intégrée. Telle méthodologie s'insère dans le défi de travailler avec la *métasémantique*, dont les présupposés ont été sommairement explicités par Benveniste dans son oeuvre. En suivant tel chemin, nous élaborons les deux mouvements indiqués, en prenant comme des unités d'analyse *l'acte énonciatif*, concernant la construction de référence par les marques de intersubjectivité, et la *scène énonciative*, concernant la construction d'une référence d'ensemble pour le langage. Comme résultat, nous observons que l'acte énonciatif fondateur de la communication intersubjective entre le média et l'école fait se produire des dédoublements de nouveaux actes énonciatifs, une fois que les sujets culturels intégrant du procès énonciatif étudié se basent dans la possibilité d'une énonciation d'être anticipé, car le locuteur du *PVSA* prévoit : les interlocuteurs (personnes : les types d'élèves, d'enseignants), le thème du cours (la *non-personne* : celui dont on parle), *l'espace* (la salle de cours) et le *temps* (la séquence du cours), comme si une énonciation était répétable et contenait l'anticipation.

Mots-clés: Théorie de l'Énonciation. Émile Benveniste. Métasémantique. Média journalistique- école

SUMÁRIO

Resumo	06
Résumé	07
Lista de figuras	10
Lista de quadros	11
Introdução	13
1. O diálogo entre Mídia-Escola: origem e incremento da utilização de programas jornalísticos na educação	18
9 1.1 A presença dos jornais no ambiente escolar.....	20
1.2 O <i>Programa Veja na Sala de Aula</i> como ferramenta pedagógica	27
2. A comunicação intersubjetiva em Benveniste: princípios enunciativos para o estudo da interlocução entre mídia jornalística e escola	30
2.1 As noções de subjetividade e intersubjetividade	32
2.2 Língua e linguagem sob a perspectiva da Enunciação	42
2.3 O aparelho formal da enunciação: da generalidade do sistema à singularidade do discurso	51
3. A semiologia de Benveniste no estudo da comunicação intersubjetiva entre mídia jornalística e escola	57
3.1 O lugar da semiologia na teoria de Benveniste	59
3.2 A semiologia enunciativa e o projeto da metassemântica	66
4. Elementos para a construção de uma interpretação da metassemântica	72
4.1 Da construção do aparato metodológico	73
4.2 Dos movimentos de análise	72
4.2.1 Movimento 1.....	78
4.2.2 Movimento 2	79
4.2.2.1 Integração dos movimentos: análise metassemântica	79
5. Análise enunciativa de programa de mídia para a escola: aspectos metodológicos	83

5.1 Da constituição do <i>corpus</i> : configuração dos fatos de linguagem	83
5.2 A apresentação dos fatos enunciativos	86
5.3 Íntegra do <i>corpus</i> selecionado	86
5.3.1 Plano de Aula 1	86
5.3.2 Plano de Aula 2	90
5.3.3 Plano de Aula 3	93
6. A estrutura da enunciação mídia-escola: uma análise metassemântica	96
6. 1. Análise da estrutura enunciativa do PVSA: índices de <i>pessoa, tempo e espaço</i>	97
6.1.1. Acerca da Intimação	97
6.1.1.1 Índices de <i>pessoa</i> na Intimação	98
6.1.1.2 Índices de <i>tempo e espaço</i> na Intimação	102
6.1.2 Acerca da Interrogação	104
6.2.1 Índices de <i>pessoa</i> na Interrogação	104
6.1.2.2 Índices de <i>tempo e espaço</i> na Interrogação	108
6.1.3 Acerca da Asserção	113
6.1.3.1 Índices de <i>pessoa</i> na Asserção	113
6.1.3.2 Índices de <i>tempo e espaço</i> na Asserção	115
6.1.4. Acerca da Modalização	117
6.1.4.1 Índices de <i>pessoa</i> na Modalização	118
6.1.4.2 Índices de <i>tempo e espaço</i> na Modalização	120
7. Considerações acerca da análise	123
Conclusão	129
Referências.....	131
Anexos	134

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema da “órbita da enunciação”	80
FIGURA 2 – Estrutura enunciativa do <i>Programa Veja na Sala de Aula</i>	82

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Esquema-síntese da análise	77
QUADRO 2 – O <i>corpus</i> de fatos.....	85
QUADRO 3 – Título e subtítulo da <i>aula da semana</i> , edição 1902, 27/04/2005	87
QUADRO 4 – Texto introdutório da <i>aula da semana</i> , edição 1902, 27/04/2005.....	87
QUADRO 5 – Seção <i>Para debater</i> da <i>aula da semana</i> , edição 1902, 27/04/2005	88
QUADRO 6 – Seção <i>Exercícios e outras atividades</i> da <i>aula da semana</i> , edição 1902, 27/04/2005	88
QUADRO 7 – Seção <i>Para saber mais</i> da <i>aula da semana</i> , edição 1902, 27/04/2005.....	89
QUADRO 8 – Indicativos das áreas do conhecimento, das disciplinas relacionadas à aula, de leitura e outras orientações, edição 1902, 27/04/2005	90
QUADRO 9 – Título e subtítulo da <i>aula da semana</i> , edição 1980, 1º/11/2006	90
QUADRO 10 – Texto introdutório da <i>aula da semana</i> , edição 1980, 1º/11/2006	91
QUADRO 11 – Seção <i>Atividades</i> da <i>aula da semana</i> , edição 1980, 1º/11/2006	92
QUADRO 12 – Indicativos das áreas do conhecimento, das disciplinas relacionadas à aula, de leitura e outras	92
QUADRO 13 – Título e subtítulo da <i>aula da semana</i> , edição 2020, 29/08/2007.....	93
QUADRO 14 – Texto introdutório da <i>aula da semana</i> , edição 2020, 29/08/2007	93

QUADRO 15 – Seção <i>Atividades da aula da semana</i> , edição 2020, 29/08/2007	93
QUADRO 16 – Indicativos das áreas do conhecimento, das disciplinas relacionadas à aula, de leitura e outras orientações, edição 2020, 29/08/2007.....	95
QUADRO 17 – Marcas de tempo e espaço expressas pelo uso da Intimação com verbo de dizer	104
QUADRO 18 – Marcas de tempo e espaço expressas pelo uso da Intimação com verbo de fazer	104

INTRODUÇÃO

As críticas à autoridade do professor, aos saberes impostos pelos livros didáticos ou às posturas pedagógicas ditas tradicionais têm produzido teorias e alterado a *práxis* no campo do Ensino. Se um bom número de reflexões já resultou em novas práticas nas salas de aula, podemos nos perguntar o que precisamente foi modificado. Mudaram os enunciados ou as enunciações? Ou mudaram ambos? De início, sinalizamos o que é de nosso entendimento: é pela linguagem que o homem concretiza suas transformações e por meio dela as manifesta. Mas antes de dissertarmos sobre tal asserção e acerca das primeiras interrogações, começemos passo a passo para não perder o fio à meada.

No Brasil, temos o meio acadêmico como um dos mais férteis espaços de pesquisa e discussão acerca do Ensino. Nesse debate, que se estende, porém, a toda a sociedade, chamamos atenção a presença da Mídia como um dos mais frequentes interlocutores da Escola – de modo especial, a mídia jornalística¹, cujas publicações, veremos neste estudo², já adquiriram *status* de material didático.

A par desse fenômeno, identificamos outro ainda mais contundente: o que produz a mídia não é somente tema sobre o qual se fala em sala de aula. A mídia jornalística é, também, instituição que diz ao professor como deve se enunciar em sua tarefa. Diante de tal achado, e como já era tempo, explicitamos o objetivo de nosso trabalho.

Este estudo destina-se a analisar a estrutura enunciativa de um programa de mídia direcionado a escolas, o *Programa Veja na Sala de Aula* (doravante também *PVSA*). Por meio de tal intento, entendemos ser possível identificar os recursos linguísticos que possibilitam à mídia jornalística ocupar a posição de sujeito que orienta o professor acerca de sua enunciação em sala de aula.

Em nosso percurso como professora, o programa foi conhecido em seu lançamento, há uma década, quando, empiricamente avaliado, chamou-nos atenção por sua proposta:

¹ Cabe destacar que trabalharemos com o campo do Jornalismo, especificamente com os veículos das mídias impressa (revista e jornal) e digital (Internet) e não com as demais áreas da Comunicação Social, a da Publicidade e Propaganda e a das Relações Públicas – mídias que se configuram com seus respectivos veículos, recursos e técnicas.

² No primeiro capítulo, apresentaremos pesquisa da Associação Nacional de Jornais a respeito do número de veículos de comunicação que possuem programas destinados a transformar o jornal em recurso didático.

“contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio, fornecendo-lhes subsídios para que se tornem atuantes, preparados e bem informados”.³

Pois, no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Instituto de Letras desta Universidade, tivemos oportunidade de analisar cientificamente o mencionado programa. O recurso didático foi então retomado, dessa vez, como *corpus* de nosso trabalho de conclusão, o artigo “O diálogo *eu-tu* no *PVSA*: as imagens de professor e de aluno constituídas pela mídia impressa”. Sob a competente orientação da professora Carmem Luci da Costa Silva, elegemos a Teoria da Enunciação de Benveniste para empreendermos nosso desafio: analisar o diálogo entre o locutor do *Programa Veja na Sala de Aula* e seu alocutário, a fim de nele verificarmos a constituição das figuras de professor e de aluno através de mecanismos enunciativos.

Em pesquisa fundamentada pela Enunciação, reunimos, assim, em um único estudo os campos de nossa formação e atuação profissional: a Educação e o Jornalismo. E o que inquietava, de modo especial, a jornalista – o tema da subjetividade –, transformou-se em descoberta concludente: a linguagem só é possível pela intersubjetividade, o que implica necessariamente, a existência da subjetividade na linguagem. Como explica Benveniste: “A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão (...)”. (PLG I, 1966, 2005, p. 289). E por meio de sua teoria, vimos ser possível investigar o que não era explicitado pelo *PVSA*, mas que nos perturbava: a sua orientação acerca de como o professor deveria utilizar os textos da Revista *VEJA* em sala de aula.

Contudo, ao desenvolvermos tais investigações iniciais, percebemos que, pelos recortes necessários aos procedimentos de análise, deixávamos à parte aspectos enunciativos que, desde então, sinalizavam a pertinência de um retorno.

Ao definirmos nosso projeto de dissertação, questionamo-nos acerca de tal regresso: aprofundaríamos nossa pesquisa sobre a estrutura enunciativa do *PVSA* a partir da perspectiva teórica já utilizada? Com o relato que acabamos de apresentar, cremos, em parte, ter respondido a tal interrogação e justificado as nossas escolhas.

Cabe salientar que o gesto de retorno confirma o reconhecimento do quão frutífera fora a investigação inicial, produzida no Curso de Especialização em Estudos Linguísticos do Texto, já que, pelo prisma da Enunciação de Benveniste, compreendemos o funcionamento da

³ As informações sobre o Programa estão publicadas no site www.vejanasaladeaula.com.br.

linguagem como exercício de intersubjetividade e, com ele, propusemos uma leitura mais crítica de um processo enunciativo como o instaurado pelo *PVSA*.

A pertinência desse estudo ampara-se, ainda, em dados (conf. 1.1) os quais apontam que, além do privilegiado espaço que possui na sociedade, um número expressivo de veículos de comunicação tem buscado ampliar e intensificar sua presença em ambientes educativos. Assim, entendemos que descrever o processo enunciativo do *Programa Veja na Sala de Aula*, utilizado há uma década em instituições públicas e particulares do País, representa observar uma das formas de mobilização da mídia jornalística para se inserir de maneira formal e sistemática no meio escolar.

De outra parte, já nesta etapa de estudo *Stricto Sensu*, defendemos a possibilidade de trilhar um novo caminho incentivado por Benveniste, para desenvolver pesquisa integrando o linguístico a aspectos gerais da cena enunciativa, o que será feito por meio de uma análise *metassemântica*. Tal desafio nos levará a investigar um processo enunciativo de modo mais abrangente, o que consideramos necessário, tendo em vista as hipóteses que norteiam nosso estudo, a saber: a) o *PVSA* é o mediador do diálogo entre mídia e escola e b) o *PVSA* apresenta-se como uma estrutura complexa (macroestrutura enunciativa) e desdobrada (comporta microestruturas enunciativas).

Apresentamos, em síntese, a partir de agora, as etapas que irão compor esta pesquisa sobre um processo enunciativo que aproxima e marca a relação entre os campos da Linguagem, da Educação e da Comunicação Social.

Nossa caminhada principia pela contextualização do vínculo entre a Escola e os Meios de Comunicação – especificamente a mídia jornalística de suporte impresso e eletrônico⁴. Recuperamos, no primeiro capítulo as experiências iniciais de programas com jornais na educação e a crescente formalização do uso de textos jornalísticos como material pedagógico. Ainda neste capítulo, introduzimos a apresentação do projeto já apontado como *corpus* deste estudo: o *Programa Veja na Sala de Aula*.

Para prosseguirmos, apoiamo-nos em Benveniste, no que concerne ao seu conceito de linguagem, o qual não a reduz a um instrumento de comunicação, mas a explica como processo pelo qual o homem se constitui como sujeito. No segundo capítulo, portando, apresentamos a teoria pela qual confiamos ser possível compreender as consequências para o

⁴ Fazemos referência ao jornalismo impresso e ao digital, já que tanto o *Programa Veja na Sala de Aula* como a Revista *VEJA* possuem edições nos suportes impresso e digital, apresentadas segundo as especificidades de tais suportes.

Ensino de uma enunciação como a que elegemos examinar, instaurada pela mídia e dirigida à escola.

Por considerarmos a linguagem aspecto determinante na aproximação das duas instituições em foco e constitutivo da relação que entre elas se estabelece, adotamos uma perspectiva linguística. Para tanto, como já antecipamos, elegemos a teoria da Enunciação de Émile Benveniste, cujos pressupostos permitir-nos-ão examinar a linguagem em uso.

Nessa primeira seção a explicitar a fundamentação teórica norteadora desta pesquisa, expomos a leitura por nós produzida a respeito das noções de subjetividade e intersubjetividade, língua e linguagem e acerca do *aparelho formal da enunciação*. A respeito desse aparelho, destacamos compor o quadro que formaliza os conceitos de enunciação e apresenta o funcionamento dos recursos enunciativos os quais elegemos como elementos fundamentais para nossa análise.

No capítulo três recuperamos os pressupostos teóricos benvenistianos acerca do campo da Semiologia. É nesta etapa que debruçamo-nos sobre os escritos pelos quais o autor propõe o desenvolvimento de uma análise translinguística, – voltada ao texto e ao conjunto da enunciação – projeto que o levou a elaborar sua semiologia enunciativa. Assim, se o teórico sinaliza-nos a necessidade de investirmos em pesquisa sobre a semiologia por ele denominada “de segunda geração”, aceitamos o desafio de empreendê-la, porque a identificamos como a mais adequada à análise de nosso objeto de estudo.

Como nos consente Benveniste, adotamos o viés da metassemântica⁵, cuja base semiológica implica trazeremos a relação língua e sociedade e o caráter antropológico que marca a visão de língua e linguagem de sua teoria. Assim, ao trabalharmos com uma teoria do simbólico, capaz de reunir homem, língua e cultura, entendemos ser possível examinar, em sua totalidade, o sistema enunciativo instaurador da comunicação intersubjetiva entre mídia e escola. Para tal intento, contamos com reflexão de fundamental relevância para nossa caminhada, a qual leva em conta a relação entre homem e língua sob três instâncias simultâneas: cultural, dialógica e linguístico-enunciativa.⁶

⁵ Nos capítulos 3 e 4 explicitaremos o embasamento teórico que nos permitirá apresentar este estudo a partir de uma perspectiva assim denominada pelo seu autor.

⁶ Adotamos a formulação proposta por Silva (2007) no que se refere às *três instâncias simultâneas* em funcionamento na constituição do sujeito da aquisição da linguagem, a saber, os sujeitos: cultural, dialógico e linguístico-enunciativo, por identificarmos tal funcionamento como próprio de todo processo enunciativo. Tratamos, pois, com a interpretação de Silva, do que Benveniste já propunha em seu artigo *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (PLG, 1966,1989), publicado em 1963, acerca da relação entre língua e

Assim, diante da teoria abordada no terceiro capítulo, deparamo-nos com a necessidade de construir um aparato metodológico que compreendesse a relação entre homem e língua e viabilizasse a análise metassemântica a ser realizada, pois, se identificamos a pertinência do trabalho com esse projeto, da mesma forma, reconhecemos na obra de Benveniste a ausência de indicativos sobre um método de análise. Partimos, portanto, na sequência deste estudo, ao cumprimento dessa tarefa.

No quarto capítulo, ingressamos, pois, em uma das mais complexas etapas de nosso trabalho. É o momento de descrevermos a *metassemântica* como movimento analítico e constituí-la como aparato metodológico de investigação. Dessa forma, tal momento de nossa trajetória envolveu profunda reflexão sobre o processo enunciativo no que se refere, de modo especial, à configuração do *ato enunciativo* e da *cena*, os quais adotamos como unidades de análise metassemântica, ao lado da *frase*, conforme Benveniste a definira como unidade de exame intralinguístico.

Identificadas as unidades de análise, propomos o desenvolvimento de dois movimentos analíticos: linguístico-enunciativo e metassemântico. Explicitamos, portanto, neste capítulo, como se configuram os estudos intralinguístico e translinguísticos, para com ambos trabalhar de maneira conjunta.

Construído tal aparato, avançamos à etapa de análise. Para desenvolvê-la, partimos dos recursos do *aparelho formal da enunciação* e do movimento intralinguístico por ele proporcionado. Tomadas do *aparelho formal da enunciação* as categorias de análise – *pessoa*, *tempo* e *espaço* e o *aparelho de funções* – desenvolvemos o novo movimento analítico que, embora se ocupando das mesmas categorias de análise, expande-se no exame do ato e da cena enunciativa.

Observada no *corpus* a construção da referência no primeiro ato enunciativo, que instaura a comunicação intersubjetiva entre mídia e escola, verificamos o necessário desdobramento que dele se projeta. E observamos, ainda, a existência de uma rede enunciativa composta por diferentes interlocutores, em tempos e espaços também singulares.

Por meio dessa análise, verificamos a produção de referência no conjunto do Programa, e constatamos que os mecanismos da Intimação e da Asserção sustentam a estrutura enunciativa, visto que o locutor tem como propósito definir o modo de instauração do processo enunciativo entre professor e aluno. Para tanto, aponta o que deve ser dito pelo professor, como deve ser dito e quando, sinalizando o seu entendimento de que uma

sociedade, a qual é ainda aprofundada pelo autor mais tarde em seu texto 'Estrutura da língua e estrutura da sociedade' (PLG II, 1974, 1989), de 1968.

enunciação constitui-se como processo que pode ser minuciosa e totalmente antecipado, já que o locutor *PVSA* antecipa: os interlocutores (*pessoas*: os tipos de alunos, professores), o tema de aula (*a não-pessoa*: aquilo sobre o qual se fala), o *espaço* (a sala de aula) e o *tempo* (a sequência da aula). Aspecto que revela a posição do locutor como sujeito da cultura, que compreende a escola como espaço de uma possível repetibilidade enunciativa.

De tal forma, concluímos que o programa de mídia jornalística em análise perde seu caráter inovador à medida que antecipa um processo enunciativo, imprimindo nele uma das feições mais criticadas pelos estudiosos dos processos pedagógicos e dos livros didáticos, referidas no início desta apresentação: a imposição do conteúdo e da metodologia de ensino.

1 O diálogo Mídia-Escola: origem e incremento da utilização de programas jornalísticos na educação

Nas três últimas décadas, textos de jornais e revistas têm se revelado presença constante nas salas de aula brasileiras. Desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, materiais produzidos pela mídia tornaram-se usuais e não mais surpreende que tenham conquistado *status* semelhante ao livro didático e às obras de literatura, por muito tempo instrumentos exclusivos da educação formal.

Parcialmente avaliada por professores, estudantes e jornalistas, essa relação entre escola e mídia, que se estabelece com o desenvolvimento de programas jornalísticos⁷ para aplicação em escolas, é objeto de estudo deste trabalho. Justificamos a necessidade de refletir acerca deste tema pela relevância que adquire o exame do diálogo⁸ entre essas duas instituições e em função das transformações pelas quais passa a educação, alterando, entre outras, a noção de fonte do conhecimento. Transformações por meio das quais se percebe professor e livro deixando de ser as únicas referências no processo educativo e passando a dividir com outros recursos a proveniência do saber.

Por ora, temos como objetivo apresentar, na primeira seção deste capítulo, um breve histórico sobre o surgimento do vínculo entre mídia e escola (cf. 1.1). Na sessão seguinte (cf. 1.2), traremos as propostas para aplicação, no Ensino, do *Programa Veja na Sala de Aula*⁹, cujo *Guia do Professor*, um de seus instrumentos de interação com a escola, foi selecionado como *corpus* deste trabalho.¹⁰

Ainda sobre o primeiro item, é pertinente antecipar que os dados apresentados resultam, em grande parte, de pesquisas elaboradas por associações de jornais, já que ainda

⁷ Desenvolvido pela Associação Nacional de Jornais (ANJ), o Programa Jornal e Educação realizou, há quatro anos, pesquisa que apresenta dados sobre os programas promovidos por empresas jornalísticas filiadas à ANJ. Traremos na sequência deste capítulo informações que constituem o relatório: *Os Programas de Jornal na Educação Brasileiros: um diagnóstico*.

⁸ Adotaremos a noção de diálogo que subjaz à teoria benvenistiana da enunciação – mais amplamente abordada no capítulo 2 deste trabalho –, a qual entende que na estrutura do diálogo – consequência da intersubjetividade – “duas figuras na posição de parceiros são alternadamente protagonistas da enunciação”. (Benveniste, PLG II, 1974, 1989, p.87)

⁹ *Veja na Sala de Aula* visa “proporcionar aos professores, orientadores e coordenadores pedagógicos os conteúdos de todas as disciplinas de modo atraente, dinâmico e inovador, permitindo que os estudantes compreendam a realidade que os cerca e tornando-se cidadãos críticos e sintonizados com seu tempo.” (www.vejanasaladeaula.com.br).

¹⁰ Cabe destacar que o *Programa Veja na Sala de Aula* será exposto, neste capítulo, de forma introdutória, já que será apresentado com maior profundidade no quinto capítulo deste estudo, o qual abordará os aspectos metodológicos a serem desenvolvidos e aplicados.

não localizamos estudos desenvolvidos no âmbito acadêmico dedicados a examinar os programas de mídia voltados especificamente ao Ensino, ao menos não com o viés imprimido por nós.

Com respeito a tal constatação, cabe ressaltar que, embora o texto e o discurso jornalístico venham sendo objetos de reflexão por parte de um número expressivo de pesquisadores¹¹, a forma como se apresenta a interlocução entre escola e mídia tem sido pouco examinada.

O avanço nos estudos sobre a aplicação de textos midiáticos na escola pode ser observado em artigos como os de Carmagnani¹², que tratam das relações entre sujeito, discurso e identidade e sobre a utilização de textos jornalísticos em aulas de língua portuguesa e/ou estrangeira. O uso de textos jornalísticos também é abordado em obras como as de Faria (2001)¹³, destinadas a orientar o professor em sua prática¹⁴.

Contudo, constatamos a ausência de pesquisas a respeito do que a mídia vem produzindo de forma específica e sistematizada para a escola e quanto às suas orientações para a utilização desses recursos.

Assim, empenhados em compreender tal fenômeno, passemos, de início, à história de como os jornais ingressaram, com *status* de material didático inovador, no ambiente escolar.

1.1 A presença dos jornais no ambiente escolar

Aos sete anos de idade, Mario de Miranda Quintana aprendeu a ler com a ajuda de seu pai, Celso de Oliveira Quintana, farmacêutico, e de sua mãe, Virgínia de Miranda Quintana. Nos idos de 1913, o guri, que se tornaria um dos mais expressivos poetas gaúchos, foi

¹¹ Os textos jornalísticos têm sido foco de estudo de pesquisadores de todos os campos da Linguística. Encontramos análises sobre tal tipologia textual na Linguística de Texto, na Teoria da Enunciação, na Análise do Discurso, na Sociolinguística, na Terminologia, na Linguística Aplicada, entre outras.

¹² São produções da autora sobre o tema: *Escola e Mídia: uma relação delicada* (2006) e *Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula* (2002).

¹³ *Como usar o jornal na sala de aula* é uma das publicações da autora.

¹⁴ A relação mídia e escola é, ainda, objeto de pesquisas como as da jornalista e educadora Rosa Maria Bueno Fischer, a qual veicula alguns de seus estudos no site do Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes. No artigo “*Educação, publicidade e cultura nos espaços midiáticos*”, Fischer (2002) defende que “professores e educadores [...] realizem trabalhos cotidianos na escola a partir desses mesmos textos e imagens que a mídia faz circular entre nós, de modo a ultrapassar o mero papel de espectadores de um mundo, tratado equivocadamente como algo “fora” de nós [...]”. (www.midiativa.org.br – acessado em 2 de setembro de 2007).

alfabetizado tendo como cartilha o jornal Correio do Povo. Já o menino Jorge Amado¹⁵ brincava aos 10 anos com o seu jornalzinho "A Luneta", criação que distribuía entre parentes e vizinhos.

Apesar de singulares, a experiência do poeta Mario Quintana, que, há quase um século, ingressou no mundo das letras por meio da leitura de jornais, ou do menino Jorge Amado, que tinha a escrita como diversão, observamos na história da educação formal brasileira uma significativa ausência de jornais ou revistas em salas de aula.

Espaço aberto para expressão dos mais jovens aos mais aclamados escritores, foi em jornais que muitos literatos brasileiros ensaiaram seus primeiros passos ou obtiveram importantes oportunidades para ascender ou consolidar suas carreiras. A lista é vasta daqueles que atuaram como jornalistas ou consagraram-se em um legítimo gênero literário adotado pela imprensa: a crônica. Euclides da Cunha, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Lima Barreto¹⁶, Rubem Braga, João do Rio, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Nelson Rodrigues, João Ubaldo Ribeiro, Raquel de Queiroz, Moacyr Scliar, Erico Verissimo e Luis Fernando Verissimo são alguns dos inúmeros nomes de destaque a circular na imprensa do País.

Se essa relação entre jornalismo e literatura é, há muito, explícita, caberia buscarmos razões para que na história do ensino formal – diferentemente do caso de Mario Quintana – os conteúdos de jornais tenham sido relegados¹⁷ como material didático. Em aulas de línguas, de leitura e de literatura, os livros sempre foram, como frisamos, a principal referência de estudo.

Sabe-se que a utilização de textos jornalísticos começa a ser registrada por especialistas somente nas duas últimas décadas no século XX¹⁸. As primeiras experiências em sala de aula com textos publicados em jornais e revistas terão início somente a partir dos anos 1980¹⁹. Mas será apenas na década seguinte que os livros didáticos avançarão no tratamento

¹⁵ Os dados biográficos do poeta Mario Quintana e do escritor Jorge Amado foram retirados da seção de biografias do Portal Releituras (www.releituras.com), em acesso em 12/08/2007.

¹⁶ De autoria de Lima Barreto, *O Triste Fim de Policarpo Quaresma* foi levado a público pela primeira vez em folhetins, publicados, entre Agosto e Outubro de 1911, na edição da tarde do *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro. Em 1915, também no Rio de Janeiro, a obra foi pela primeira vez impressa em livro, em edição do autor.

¹⁷ Esclarecemos que tratamos do estudo discursivo de textos publicados em jornais e revistas e não somente da utilização em sala de aula de tais materiais como fonte para identificação de imagens e palavras.

¹⁸ De 1990, o livro *Português de Todo Dia* (5ª série – Editora Ática), de Luís Agostinho Cadore, apresenta em suas atividades 23 textos literários e um texto informativo, este publicado em suplemento infantil do jornal Folha de S. Paulo em 1984. Já o livro didático *Português uma língua Brasileira*, de Ignez de Carvalho Machado (7ª série), cuja segunda edição foi publicada em 1989 pela Editora Scipione, propõe o estudo de oito textos literários, duas letras de música e três textos de outras áreas, extraídos de livros.

¹⁹ Publicado em 1989, o livro *O jornal na sala de aula*, da professora Maria Alice Faria, é uma das primeiras obras de grande circulação a tratar o assunto no País de forma sistemática. Nela a autora apresenta uma série de

de tipologias variadas de textos e as novas edições passarão a incluir peças publicitárias e textos jornalísticos, especialmente artigos e crônicas, além de notícias ou editoriais, em suas lições, cujas edições, até então, eram compostas exclusivamente por textos literários.²⁰

Curiosamente, cabe ressaltar que a crônica, mesmo nascida para circular na imprensa, consagrou-se como gênero literário, tornando-se um dos primeiros textos de cunho jornalístico a ser publicado em livros didáticos. Presente em sala de aula, grande parte das crônicas, contudo, torna-se objeto de estudo se produzida por autores consagrados.

Em síntese, o cenário revelado até as últimas décadas é o da absoluta exclusividade do livro (didático ou de literatura) como material pedagógico. Contudo – como veremos no próximo item deste capítulo –, um novo panorama social faz com que jornais e revistas passem a frequentar as salas de aula e o meio acadêmico brasileiro e surjam estudos²¹ para analisar esta moderna ferramenta, considerada uma inovação didática.

Embora não concirna a este trabalho aprofundar-se nas alterações pelas quais passou a educação brasileira, consideramos oportuno referir que as mudanças no cenário social esboçado acima ocorrem no mesmo período em que modernas teorias pedagógicas e novas tecnologias provocam questionamentos quanto à educação tradicional.²²

Para avançar no percurso o qual nos propusemos percorrer, partimos de registros acerca dos primeiros estudos relacionados ao fenômeno a que nos determinamos investigar.

experiências com jornal na escola feitas entre 1982-87 na rede pública de São Paulo. O sucesso da publicação fez Maria Alice prosseguir no tema e lançar, em 1996, o livro *Como usar o jornal na sala de aula*.

²⁰ Entre outros, citamos como exemplo de livros didáticos que aliam textos literários e jornalísticos, as publicações das editoras Moderna, *A Palavra – expressão e criatividade* (1997), de Gil Carlos Pereira; Scipione, *Do Texto ao Texto* (1998), de Ulisses Infante, dirigidas a estudantes de Ensino Médio; Ática, *A Palavra é Português* (1999), de Graça Proença e Regina Horta, voltada a alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, além da Editora Vozes, que lançou em 1992, o livro *Prática de Texto para estudantes universitários*, de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza.

²¹ Referida na nota 11, a obra da professora Maria Alice Faria é um dos primeiros estudos do uso formal de jornais como atividade educativa.

²² Do artigo *Los imperativos de las políticas educativas de los 90*, da docente da Universidade Nacional de La Plata (Argentina) Guillermina Tiramonti, registramos trecho que sintetiza o panorama da educação na América Latina: “Em meados da década de 80, a América Latina melhorou as taxas de alfabetização e de escolarização, ainda que tenha um longo caminho a percorrer no campo da inclusão. O processo de inclusão educacional trouxe inovações pedagógicas e administrativas, mas foi acompanhado por um deterioramento dos salários e das condições do trabalho docente. Está havendo uma reconfiguração do sistema educativo, a partir da definição do espaço social que ocupa a escola. O desenvolvimento dos meios de comunicação massiva, da informática, da grande variedade de recursos tecnológicos que aparecem no mercado, geram circuitos de informação e saberes alheios à escola e que competem com ela. Questiona-se o espaço escolar como o único possível para difusão cultural e a incorporação do conhecimento social produzido. (fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100005, acesso em 13/12/2007).

A relação entre mídia e escola – sendo especificamente abordada neste trabalho a mídia impressa – apresenta, segundo pesquisas da Associação Mundial dos Jornais (*World Association of Newspapers – WAN*), uma história cujo início data de 1795.

A publicação de um artigo pelo diário norte-americano *Portland (Maine) Eastern Herald*²³, em 8 de junho de 1795, o qual tratava da importância do uso de jornais em escolas, é considerada pelo Programa Jornal na Educação (*Newspaper in Education – NIE*) da Associação Mundial de Jornais como o primeiro registro na história. Já em 1930, programas desenvolvidos pelos também norte-americanos *The New York Times* e *Milwaukee Journal* são apontados pelo NIE como os pioneiros dos tempos modernos. Além desses, na década de 60, jornais da Finlândia e Suécia foram os primeiros na Europa a criar programas de interação entre mídia e escola, seguidos pela Noruega, Holanda e Alemanha na década de 70. Entre os resistentes estava a França, que banuiu os jornais das salas de aula até o final da década de 70.

Mais recentemente, em 1991, a Associação Mundial de Jornais criou um comitê permanente cujo propósito é auxiliar países interessados na elaboração e manutenção de programas que integrem jornal e escola²⁴.

Em termos de estudos do tema no âmbito acadêmico, acompanhamos na obra de Faria (2001) o interesse de países europeus e latino-americanos no debate sobre o uso de jornais/revista com fim educativo. A autora destaca os trabalhos produzidos por franceses e portugueses, referindo, ainda, pesquisas desenvolvidas no Brasil e Argentina.²⁵

Apresentado este sucinto histórico voltado à esfera internacional, retornamos à realidade brasileira. Para conhecê-la, contamos com relatório desenvolvido pela Associação Nacional de Jornais (ANJ), publicado em 2004, por meio do Programa Jornal e Educação. Em pesquisa, realizada entre seus 50 jornais afiliados em todo o País²⁶, a ANJ registra o Programa *ZH na Sala de Aula*, criado em 1981 pelo jornal Zero Hora, como a primeira

²³ A íntegra do texto publicada pelo *Portland (Maine) Eastern Herald* pode ser encontrada no site da Associação Mundial de Jornais na seção sobre o Programa Jornais na Educação (*Newspapers in Education*, em <http://www.wan-press.org/nie/faqs.php>, acessado em 10 de agosto de 2007)

²⁴ Em 2003, a Associação Mundial de Jornais e o fabricante de papel para imprensa Norske Skog assinaram acordo que previa, para os cinco anos subsequentes, o lançamento de uma série de programas em todo o mundo destinados a estimular o uso de jornais com propósitos educacionais.

²⁵ Constatam entre os artigos e obras de referência do livro da professora Maria Alice Faria, *J'apprends à lire avec le journal*, de Nicole Herr; *Presença do jornal na escola: iniciação ao exercício da cidadania*, de José Márquez de Melo (1971); *Ventanas de Papel: El diário en la escuela*, de Roxana Murduchowicz (1993); *A Imprensa na Escola* (1991) e *Utilizar criticamente a imprensa na escola* (1994), do português Manuel Pinto.

²⁶ Publicado em 2004, relatório produzido pelo Programa Jornal e Educação da ANJ com os jornais associados traça o perfil de 50 programas destinados a aproximar escolas e jornais. Disponível na página da ANJ na Internet (www.anj.org.br), a pesquisa revela um panorama acerca dos projetos desenvolvidos por veículos de mídia impressa, seus objetivos, funcionamento, abrangência, resultados, entre outros dados.

experiência do gênero no País. A partir da investida do periódico gaúcho, encerrada em 1999, muitas outras surgiram, algumas não tiveram continuidade, novas foram criadas e prosseguem em todas as regiões do Brasil.

Coordenada pela educadora Carmen Lozza, a pesquisa produzida pelo Programa Jornal e Educação teve como objetivo conhecer os trabalhos já existentes, saber de que forma eram executados e listar os jornais que não desenvolviam programas, buscando identificar as razões. Como propósito maior está a formulação de uma “concepção básica” de um Programa Jornal na Educação, capaz de orientar “a ação da ANJ junto aos associados” (p. 28)²⁷.

Assim, são itens da pesquisa feita pela ANJ: a) Jornais sem Programa Jornal e Educação; b) Jornais que interromperam o Programa; c) Jornais que estão implantando o Programa; d) Jornais que desenvolvem Programa Jornal e Educação (*localização, tempo de existência, objetivos, administração, atendimento, exemplares do dia ou encalhe*); e) Orientação Pedagógica.

Segundo dados do relatório, do total de jornais associados à ANJ, 51% não têm programa ou o interromperam (46% + 5% = 51%), o restante o está implantando ou já o tem em pleno funcionamento (4% + 45% = 49%).

Dos aspectos abordados na pesquisa, merecem ser destacados os propósitos das empresas jornalísticas com a promoção de programas de interação mídia-escola. Dos objetivos apresentados no questionário, foram apontados pelas empresas como os principais a serem atingidos (p.16):

- favorecer o exercício da cidadania por parte dos jovens – 24%;
- investir na formação de novos leitores de jornal – 20%;
- dar início a uma ação que expresse a responsabilidade social da empresa – 18%;
- contribuir com as escolas da região – 17%;
- melhorar a imagem da empresa jornalística perante os leitores – 8%;

²⁷ Em suas considerações finais, o relatório aponta 10 objetivos a serem atingidos pela ANJ a partir dos dados obtidos com a pesquisa. Entre eles estão: o estabelecimento dos “objetivos mais caros a serem conquistados por quem participar dos Programas, e que esse rol de objetivos seja divulgado a todos”; que ações puramente comerciais não sejam consideradas estratégias de Jornal e Educação, a criação de parcerias com universidades para ampliação de estudos na área de Jornal e Educação e a realização de cursos para os integrantes dos diversos Programas.

- melhorar a imagem do jornal perante os anunciantes – 2%.

Conforme o relatório (p.17), dos objetivos estabelecidos pelos programas educativos estão entre os que apresentam maior sucesso em sua concretização: aproximação da escola às questões do cotidiano (76%); ensino ao aluno sobre como é o jornal (74%); incentivo à leitura de jornais (61%); contribuição para que o aluno conheça melhor o mundo em que vive (60%); contribuição para o exercício da cidadania (57%).

Há pelo menos dois outros questionamentos os quais espelham como se estabelece o vínculo entre escola e mídia. O primeiro refere-se à forma como as escolas ingressam nos programas, neste caso, os entrevistados são chamados a responder sobre “quem toma a iniciativa: a equipe do Programa? A própria escola? Como se dá esse momento de escolha? O interesse de cada um é levado em conta? Ou não? Quais critérios são adotados?” (p. 22). As respostas dos entrevistados compõem os seguintes dados:

- a forma adotada pelo maior número delas (35%) é a da própria escola procurar o jornal para se inscrever;
- em segundo lugar aparece a equipe do Programa como autora do convite às escolas para que participem (15%);
- em seguida (12%) vem a opção conjugada de a escola escolher e de a Secretaria de Educação indicar escolas para participar;
- com 10%, há a opção, também conjugada, de a escola e a equipe se encarregarem pela escolha de quem vai ingressar no Programa;
- em 4% dos casos quem escolhe as escolas é a Secretaria de Educação;
- há, ainda, a opção de a equipe e a Secretaria de Educação se encarregarem, conjuntamente, da escolha das instituições (2%);
- e, tem-se como última opção (6%), o caso mais “composto”: a escolha se origina de uma trílice articulação entre a Secretaria de Educação, a escola interessada e a equipe coordenadora do Programa.

De acordo com a análise da ANJ, o fato de mais de um terço dos coordenadores dos Programas em vigor adotarem o critério de as próprias escolas serem autoras da escolha por participar indica uma significativa tendência: “a de considerar a autoria como condição que pode abrir a oportunidade de sucesso no desenvolvimento das atividades do Programa” (p.22).

Outro importante questionamento trata da orientação pedagógica. E a respeito de tal aspecto, os pesquisados respondem sobre a existência ou não de orientação pedagógica sistemática aos professores. Os resultados obtidos foram:

- nenhum tipo de orientação, seja por textos impressos, seja por outras atividades – visitas às escolas, reuniões, oficinas, etc. – é oferecido por 23% dos Programas;
- orientação é feita, seja por boletins, seja por outras maneiras – 62%;
- não se manifestaram a respeito – 15%.

Outros aspectos ainda foram investigados e avaliados pela ANJ em sua pesquisa, entre eles o número de escolas participantes dos programas, o tipo de jornal distribuído (do dia ou encalhe) e sobre outras instituições beneficiadas com programas educativos. Sobre os dados apresentados, entendemos que ilustram a existência de um diálogo entre mídia e escola.

Acerca dos objetivos apresentados pelos jornais com a execução de seus projetos, não concerne ao nosso estudo analisá-los, mas levá-los em conta pela aproximação que promovem entre a mídia e os participantes do processo educativo. E, conseqüentemente, pelo diálogo que, conjecturamos, tais programas têm o potencial de gerar.

Mesmo não sendo nosso objeto de estudo, ao trazermos a pesquisa da Associação Nacional de Jornais, a qual consideramos um rico e consistente material sobre a posição da mídia e de sua relação com a escola, torna-se imprescindível questionarmos acerca do que nos revela tal posicionamento.

Embora a pesquisa busque conhecer a realidade dos jornais afiliados quanto ao desenvolvimento de programas educativos, vemos que a ANJ não prevê entre suas futuras ações uma pesquisa com os profissionais do ensino ou outros trabalhos que apontem as opiniões, expectativas e sugestões das comunidades escolares participantes ou interessadas em programas de Jornal e Educação. Ao contrário, vemos que, na pesquisa, a escola não é tratada como uma interlocutora, mas sim como instituição capaz somente de adaptar-se a um projeto.

Desse modo, entendemos que tais dados reforçam a necessidade de avaliarmos a relação entre as duas instituições. Assim, como condiz a um estudo enunciativo, explicitamos que nosso exame focaliza a qualidade da relação mídia-escola propriamente dita e não a qualidade do conteúdo didático veiculado pelo programa deste estudo. Em outras palavras,

defendemos ser pertinente investigar como o locutor do *PVSA* se constitui e como constitui o “outro” – neste caso a escola – no processo enunciativo que instaura.

1.2 O Programa *Veja na Sala de Aula* como ferramenta pedagógica

Inserido nesse contexto, ao lado do número representativo de jornais citados no item anterior, está o *Programa Veja na Sala de Aula*, criado, há 10 anos, pela Editora Abril e revista *VEJA*. Destinado a estudantes de Ensino Médio de instituições públicas e privadas de todo o país, o programa foi selecionado como *corpus* de nosso estudo. Por ora, neste item, mostraremos como o projeto apresenta-se ao campo da educação, quais são suas características gerais e suas propostas.

Tal como compreendem educadores e profissionais da Comunicação empenhados em elaborar materiais didáticos inovadores e atualizados, o *Programa Veja na Sala de Aula* tem como proposta “contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio, fornecendo-lhes subsídios para que se tornem atuantes, preparados e bem informados”.²⁸

O desafio alinha-se ao que defende Faria (2001). Ao justificar a importância de escrever um livro que oriente professores não apenas no trabalho com textos jornalísticos, mas, ainda, no entendimento do processo de produção de um jornal, a autora enumera algumas das qualidades desse instrumento, que considera “ponte entre os conteúdos teóricos dos programas escolares e a realidade”. Sintetiza a autora:

A escola, (...), é um estabelecimento relativamente fechado e nela os alunos recebem (ou deveriam receber) instrução e formação. Dado o anacronismo, em parte evitável, de sua estrutura e dos programas, os alunos ficam ali isolados da sociedade que evolui à sua volta. Um dos principais papéis do professor seria o de estabelecer laços entre a escola e a sociedade. Ora, levar jornais/revistas para a sala de aula é trazer o mundo para dentro da escola. (Faria, 2001, p.11).

Ao discorrer sobre o que denomina pedagogia da informação, Faria aponta para a necessidade, por um lado, do estudante de aprender a localizar-se no caos provocado pelo excesso de informação, por outro, do professor de preparar-se para trabalhar nesta realidade.

²⁸ As informações sobre o Programa estão publicadas no site www.vejanasaladeaula.com.br.

Acrescentaríamos, ainda, a necessidade do aluno de identificar o que representa ter acesso à informação e o que representa produzir conhecimento a partir dela.

O *Programa Veja na Sala de Aula* integra-se aos projetos da área da Educação desenvolvidos pela Editora Abril, ao lado de publicações como a revista *Escola*, os fascículos *Ofício do Professor* e o Prêmio Victor Civita Professor Nota 10, sendo diretamente associado à *VEJA*, periódico semanal em circulação no país há 40²⁹ anos.

A revista *VEJA* possui, atualmente, mais de sete milhões de leitores³⁰ e, pela credibilidade que lhe é conferida por parcela influente da população formadora de opinião no país, consideramos pertinente avaliar como os produtores de tal publicação acreditam poder orientar professores e alunos. Assim, eleger o *Programa Veja na Sala de Aula* como *corpus* de estudo representa observar como ocorre sua inserção na sociedade como projeto educacional capaz de obter a mesma credibilidade que recebem as demais publicações jornalísticas da Editora Abril.

Como *corpus* para este estudo, recortamos o *Guia do Professor*, do *Programa Veja na Sala de Aula*. Tendo apresentado diferentes formatos ao longo de sua existência, atualmente o guia traz um texto com caráter de introdução e indica, por meio de outros textos, fotos, além de outros recursos gráficos (tabelas, infográficos, ilustrações etc), os assuntos a serem desenvolvidos entre duas e quatro aulas, em média.

Consideradas, portanto, algumas das principais razões que levam mídia ao encontro da escola – e vice-versa –, tratemos de refletir sobre como essas instituições buscam na e pela linguagem marcar a sua posição, como se caracteriza o processo enunciativo que se constitui pela presença de ambas e, especialmente, ponderados tais aspectos, como dar-se-á a produção de sentidos entre os interlocutores desse diálogo.

É relevante sinalizar que, ao longo deste trabalho, retomaremos o entendimento de que é pela linguagem que podem ocorrer transformações no campo do Ensino. É pelo processo enunciativo que os interlocutores se reconhecem, assumem as suas posições e selecionam os recursos linguísticos adequados às suas intenções comunicativas. Em outras palavras, se o professor deseja introduzir os instrumentos que a mídia lhe oferece em sua ação pedagógica, irá reconhecê-la como interlocutora. Ambos assumirão seus papéis na cena enunciativa e, ao lado de outros interlocutores (estudantes, demais integrantes da mídia e da escola), irão

²⁹ No mês de setembro deste ano, a revista completou 40 anos de circulação.

³⁰ Dados disponíveis na sessão de Publicidade (*Mídia Kit Veja*), do site www.abril.com.br, o qual apresenta pesquisa realizada em 2006 pela Agência Marplan sobre os leitores da *VEJA* (números, perfil, entre outros).

compor, segundo nossa hipótese, uma macroestrutura enunciativa, que, por sua vez, revelar-se-á integrada por microestruturas enunciativas.

Assim, considerada a introdução de jornais/revistas no cenário escolar, refletiremos a partir dos próximos capítulos sobre as possíveis mudanças nas posições ocupadas pelos participantes desta nova relação. Cabe reforçar que, ao falarmos de posições ocupadas, referimo-nos aos conceitos teóricos que adotamos, os quais tratam de como o ser humano comunica-se ou, nas palavras de Benveniste, como usa a língua *para viver*. Dessa forma, examinaremos no *Guia do Professor* as posições daquele que fala e de seu interlocutor, o momento e o lugar de sua fala, com o propósito de analisar os efeitos de sentido produzidos nessa interlocução.

Para tanto, traremos, no próximo capítulo, as noções teóricas de viés enunciativo que nos permitirão desenvolver este estudo.

2 A comunicação intersubjetiva em Benveniste: princípios enunciativos para o estudo da interlocução entre mídia jornalística e escola

*Se a linguística moderna separou vida e ciência,
Benveniste veio juntá-las. (Marlene Teixeira)*

Contextualizada, no capítulo anterior, a relação entre mídia e escola que é aqui considerada como material de análise, apresentamos nossa leitura acerca dos pressupostos teóricos que entendemos capazes de responder às questões deste trabalho.

Nosso objetivo é descrever a configuração da estrutura enunciativa do *Programa Veja na Sala de Aula* desde o prisma da Teoria da Enunciação de Benveniste³¹. Por consequência, esperamos identificar de que mecanismos linguístico-enunciativos o locutor do *PVSA* se apropria a fim de orientar o professor em sua interlocução com o aluno e verificar como ocorre o engajamento³² dos locutores e de seus interlocutores nesse processo enunciativo, que implica, segundo nossa hipótese, o desdobramento de novas enunciações.

Para tanto, partiremos das noções de subjetividade e intersubjetividade, as quais têm sido abordadas em estudos linguísticos e do campo da Comunicação. Inúmeras são as análises discursivas, pragmáticas, sociológicas, entre outras, as quais mostram que a busca da imparcialidade produz um efeito de ser o texto da mídia jornalística “dessubjetivado”³³. No entanto, tais análises não dão a conhecer os aspectos enunciativos decorrentes das posições ocupadas pelos protagonistas da cena enunciativa na estrutura da enunciação. Em outras

³¹ Flores e Teixeira (2005) abordam a existência de uma diversidade de teorias produzidas no campo da enunciação (Bally, Jakobson, Benveniste Ducrot, Bakhtin, Authier-Revuz, Antoine Culioli, Kerbrat-Orecchioni, entre outros), e, a partir do panorama traçado em seus estudos, apontam para a formação da Linguística da Enunciação.

³² Acerca de tal engajamento, observamos que a mídia busca apagar as marcas do sujeito em textos informativos, criando um efeito de ausência da subjetividade. Em *Técnicas de Codificação em Jornalismo*, Mário Erbolato defende três aspectos da divulgação de um fato: informação, interpretação e opinião. Dos três, o autor valoriza a informação e a interpretação: “Um das principais características do jornalismo moderno é a abolição do personalismo. Fora da página dos editoriais, qualquer opinião não tem sentido. A opinião deforma a informação, que deve ser comunicada intacta. Permite-se apenas interpretá-la, e informar interpretando é privilégio da imprensa competente [...]” (1991, p.34).

³³ Em *As Lacunas de Sentido no Discurso Jornalístico: do repórter ao editor da revista VEJA*, Furtado (2000, p.9) chama a atenção para os manuais de redação editados pelas grandes empresas jornalísticas do país, os quais tratam da padronização e das regras para a elaboração de textos jornalísticos: “Neles, invariavelmente, a questão da busca pela objetividade é ponto básico”. No artigo *A produção de sentidos no jornalismo: da teoria da enunciação a enunciação jornalística*, o jornalista e professor da UFPE Alfredo Vizeu, ao estudar a enunciação jornalística, aborda a notícia como construção social da realidade, tomando como suporte teórico as perspectivas enunciativas de Bakhtin e Benveniste. (<http://www.facom.ufba.br/Pos/gtjornalismo/doc/2003/vizeu2003.doc>, acesso em 2005).

palavras, as teorias da enunciação ao se preocuparem com o dizer, com o processo de produção do enunciado, e não propriamente com o produto, possibilitam uma análise da linguagem que coloca em relevo um sentido que é efeito do posicionamento de cada um na cena enunciativa e da forma de apropriação da língua.

Assim, tendo em conta o objetivo deste trabalho, que observará o funcionamento da estrutura enunciativa em enunciados direcionados à sala de aula, especificamente do *Programa Veja na Sala de Aula*, o desenvolvimento de nossas análises partirá dos pressupostos da Enunciação de Benveniste. A escolha dessa perspectiva decorre do princípio teórico benvenistiano, o qual defende uma concepção sistêmica de língua, que prevê o uso na própria estrutura e nela, conseqüentemente, a “presença do homem”³⁴.

Dando início a essa caminhada, em busca de sustentação teórica para o desenvolvimento das análises de processos enunciativos que promovem a comunicação intersubjetiva³⁵ entre mídia e escola — a serem realizadas no capítulo 6 —, partimos para a apresentação de alguns dos conceitos estruturantes da Teoria da Enunciação proposta por Benveniste. Trataremos, portanto, neste capítulo, das noções de *subjetividade* e de *intersubjetividade*, dos conceitos de *língua e linguagem* e do *aparelho formal da enunciação*. A partir desse conjunto conceitual, acreditamos poder falar em Enunciação em relação ao nosso objeto de pesquisa.

³⁴ Essa expressão é utilizada pelo próprio Benveniste para nomear a quinta parte de seus *Problemas de Linguística Geral*, dedicada a apresentar os trabalhos clássicos em enunciação. Do estudo dos pronomes, passando pela definição da língua-discurso, com o reconhecimento dos níveis semântico e semiótico da língua, à proposta do ‘aparelho formal da enunciação’, Benveniste indica na língua os signos que passam a ter sentido a partir da referência ao sujeito que os enuncia, que faz com que a língua deixe de ser apenas possibilidade e torne-se língua. A respeito do funcionamento dos dêiticos, Flores e Teixeira (2005) salientam que será em “O aparelho formal da enunciação” – artigo do qual trataremos adiante – que Benveniste defenderá a dependência de toda a língua à enunciação. A partir desse ponto, o autor irá considerar, nas palavras de Flores e Teixeira: “o sistema de referenciação como elemento constitutivo da língua, ou seja, a referência é um termo integrante da língua na sua totalidade, o qual é agenciado pelo sujeito e deste depende para ter sentido”. (p.40)

³⁵ A definição, conforme Benveniste, da locução “*comunicação intersubjetiva*” é de extrema relevância para nosso estudo e será precisada no primeiro item deste capítulo (cf. 2.1). Neste momento, contudo, chamamos atenção para a postura refratária de Benveniste à ideia de “comunicação”, tal como concebida pela Teoria da Informação. Por isso, utiliza-se da palavra “intersubjetiva” para especificar e adaptar o termo “comunicação” à sua teoria enunciativa. Embora não seja recorrente em seus textos, vemos a locução como importante recurso em função de nosso objeto de estudo, o qual envolve o campo da Comunicação Social. Importante, ainda, é explicitar que a expressão “comunicação intersubjetiva” adquire, em nosso trabalho, o valor de um primitivo teórico, o que esclarecemos com apoio nas palavras de Flores (2004). Segundo o autor, considerada a existência de um *a priori* na obra de Benveniste – o homem se constitui como sujeito na linguagem e a intersubjetividade é a condição da linguagem – observa-se que as noções da teoria benvenistiana (sujeito, linguagem, enunciação e referência, entre outras) se sustentam a partir desse *a priori*, funcionando de modo articulado por conterem em si a presença das demais. Por isso, para o desenvolvimento de nosso estudo, tomamos a “comunicação intersubjetiva” como um primitivo teórico: ela parte do *a priori* benvenistiano e se constitui como noção em sua relação com as demais noções, que nela estão contidas.

Explicitamos que tais conceitos compõem a base deste estudo porque, sendo conceitos-chave e produtivos da linguística enunciativa de Benveniste, auxiliam-nos a dar conta do que buscamos investigar. Como já mencionamos, no estudo da estrutura enunciativa, observaremos a relação entre os sujeitos e, para tanto, entendemos que as noções de subjetividade e intersubjetividade, por sinalizarem a presença e a relação do homem na e com a língua, são fundamentais.

Por sua vez, o trabalho com as noções benvenistianas de língua e linguagem decorre da necessidade de compreendermos a relação do homem com o que o constitui, isto é, com a linguagem. E por entendermos que o aparelho formal da enunciação é o dispositivo que permite explicar o processo enunciativo, buscamos nele ancoragem para descrever o modo como a língua é posta em funcionamento no *corpus* a ser analisado.

Com os artigos “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (PLG II, 1974, 1989), “A natureza dos pronomes” (PLG I, 1966, 2005), “Da subjetividade na linguagem” (PLG I, 1966, 2005), e “A linguagem e a experiência humana” (PLG II, 1974, 1989), exploraremos os conceitos de subjetividade e intersubjetividade, que apontam a presença do homem na língua, encaminhando a uma das principais proposições de Benveniste: a (inter)subjetividade é constitutiva da linguagem.

Acerca das noções de língua e linguagem recorreremos um pouco mais ao texto “Da subjetividade na linguagem” (PLG I, 1966, 2005) e aos postulados dos artigos “A forma e o sentido na linguagem” (PLG II, 1974, 1989), e “Semiologia da língua” (PLG II, 1974, 1989). Encerraremos este primeiro percurso³⁶ sobre a teoria de Benveniste com o artigo “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989), por meio do qual buscaremos o suporte necessário para compreender a língua também como um sistema de enunciação³⁷.

2.1 As noções de subjetividade e intersubjetividade

Ao longo de seus estudos, Benveniste parte de questionamentos que acabam por se constituir em eixos importantes de sua teoria: o que é o sentido? O que é a significação?

³⁶ Para a construção do capítulo 3, o qual tratará da semiologia desde uma abordagem enunciativa, retomaremos alguns dos textos de Benveniste presentes nesta primeira leitura.

³⁷ Salientamos que os artigos selecionados como suporte teórico, integrantes das seções *O homem na língua e A comunicação*, correspondem aos textos considerados “canônicos” no que se refere ao estudo da enunciação. Como entende Normand (1996, p.133): “[...] uma primeira clivagem os opõem assim aos outros textos que se repartem entre alguns artigos de linguística geral e, massivamente descrições morfológicas, sintáticas, léxicas”.

Como o sentido se organiza?³⁸ As respostas estão, conforme o linguista, na “presença do homem na língua” – que possibilita a comunicação linguística – e no entendimento de que o homem somente se constitui como tal por meio da linguagem.

Antes, porém, de tratarmos de tais noções, consideramos pertinente destacar o questionamento com o qual Benveniste abre seu artigo “Da subjetividade na linguagem” (PLG I, 1966, 2005): a linguagem pode ser vista como instrumento de comunicação?³⁹ E é a visão do termo *comunicação* para Benveniste que entendemos ser pertinente precisar, já que voltaremos a referi-lo, tomando-o com o sentido que o linguista nele imprimiu.

Assinalamos, assim, nossa concordância com Silva (2005) a respeito dessa noção. Salienta a autora que no texto supracitado, Benveniste chama atenção para a relação da linguagem como instrumento de comunicação com o propósito de desfazer tal entendimento.

Inicialmente, o teórico usa a palavra *comunicação* entre aspas para não limitar seu sentido à ação de “troca” ou para não ser vista como “instrumento”.

Ao questionar a visão da linguagem como instrumento, Benveniste aborda o papel de transmissão por ela desempenhado, apontando-o como “propriedade da linguagem”, não sendo, portanto, definido pelo homem, que, nas palavras do teórico, “não a fabricou”. Relacionando-a à “capacidade do locutor se propor como sujeito” (*op cit*, p.286), constituindo-se como ser na e pela linguagem, o autor explicita seu entendimento de comunicação: consequência pragmática do uso da língua pelo homem.

Sendo assim, marcada a distinção entre a comunicação linguística e outras possíveis formas de comunicação – algumas não-linguísticas –, Benveniste registra, no final do mesmo texto – ao qual retornaremos neste item –, o termo *comunicação* como adequado para o sentido de “relação entre interlocutores”, ao escrever: “é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de intersubjetividade, única que torna possível a comunicação linguística” (1966/2005, p.293). Assim, utilizaremos a locução “comunicação intersubjetiva” para precisar o que o linguista propõe como sentido para o termo comunicação.

Ainda acerca do termo, cabe trazer o que o linguista destaca no texto “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (PLG II, 1974, 1989): “A “comunicação” deveria ser entendida na expressão literal de colocação em comum e de trajeto circulatório”. (p.103)

³⁸ Para Normand (1996, p.222), sentido e significação não se distinguem na obra de Benveniste, mostrando-se, segundo ela, intercambiáveis.

³⁹ Como antecipado na nota 35, apresentamos, neste item, reflexão necessária acerca do termo “comunicação” e da locução “comunicação intersubjetiva”.

Assim, vemos que, em termos teóricos, somente é possível pensarmos as definições de *comunicação* e de *comunicação intersubjetiva* a partir das noções de subjetividade e intersubjetividade.

Passemos, pois, a essas noções, fundadoras daquela que se convencionou chamar de Teoria da Enunciação, a qual tem como propósito incluir a presença do sujeito ao objeto da linguística, elemento que, por sua irregularidade, fora considerado inapropriado aos estudos da nova ciência no momento de sua fundação.

Resgatando na língua a presença do homem, Benveniste aproxima-a de fatores culturais, sociais, antropológicos, enfim, da ação humana, que passa a ser considerada no estudo da linguagem. Com seu gesto inovador, o teórico amplia, portanto, o campo de investigação não apenas da linguística, mas de ciências de distintas áreas.

A respeito dos artigos que integram a seção *O homem na língua*, dos volumes I e II da obra *Problemas de Linguística Geral*, Teixeira (2004) pontua a presença da Enunciação em diferentes campos do conhecimento, salientando a pertinência e amplitude dessa teoria:

Qualquer tipo de análise política, psicanalítica ou semiológica não pode abstrair da noção fundamental de sujeito, intimamente ligada ao conceito de discurso, e Benveniste, ao considerar o processo de instituição subjetiva da linguagem, revela a vocação transdisciplinar da linguística da enunciação, abrindo-a ao diálogo. (Teixeira, 2004, p.119)

Por defender que a constituição do sentido opera-se no interior da língua (1974/1989, p.21), a teoria proposta por Benveniste produz noções que relacionam a língua como sistema — assim como defendida por Saussure —, ao seu uso. Tal abordagem explica-se pelo posicionamento e pelos objetivos do linguista. Apresentando-se como um semanticista ancorado no Estruturalismo⁴⁰, Benveniste parte de uma visão de língua como sistema de signos para, na singularidade de seus estudos, descrevê-la quando posta em ação por um sujeito.

⁴⁰ Ao apresentarem Benveniste como o mais expressivo linguista da Enunciação, Flores e Teixeira (2005) assinalam a filiação do autor ao pensamento de Saussure, cuja teoria é redefinida por Benveniste em artigos como “A natureza do signo linguístico” (PLG I) e ““Estrutura” em linguística” (PLG I), nos quais aborda concepções fundamentais do estruturalismo, tais como estrutura, relação, signo. Os autores destacam o que há de inovador no pensamento de Benveniste — “supor sujeito e estrutura articulados” — e salientam observação de Normand, que considera Benveniste “um continuador de Saussure ao mesmo tempo em que, com a inclusão das questões de subjetividade, tenta ultrapassá-lo”. (Flores e Teixeira, 2005, p.30,43).

Com o artigo “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (PLG I, 1966, 2005), o autor dá início ao projeto que criará noções centrais de sua teoria. Nesse trabalho, voltado à categoria de pessoa, desenvolve um esboço sobre as noções de subjetividade e intersubjetividade. Partindo do que fora descrito pelos gramáticos gregos, Benveniste defende a oposição entre as duas primeiras pessoas (*eu* e *tu*) em relação à terceira (*ele*), situando-as em duas correlações: a de pessoalidade e a de subjetividade. Da série de línguas que examina para propor sua teoria linguística da pessoa verbal, o autor descreve a relação entre as pessoas tomando as definições dos gramáticos árabes, para os quais, a primeira pessoa (*al-mutakallimu*) é “aquele que fala”, a segunda pessoa (*al-muhātabu*) é “aquele a quem nos dirigimos” e a terceira pessoa (*al-yā'ibu*) é “aquele que está ausente”.

Acerca da relação entre tais pessoas, aponta disparidade entre as duas primeiras e a terceira, a qual passa a tratar como “não-pessoa”. O autor observa: “Segue-se que, muito geralmente, a pessoa só é própria às posições “*eu*” e “*tu*”. A terceira pessoa é, em virtude da sua própria estrutura, a forma não pessoal da flexão verbal.” (PLG I, 1966, 2005, p.252).

Benveniste ressalta outra característica das pessoas “*eu*” e “*tu*”: a unicidade. Ambos são únicos a cada momento de emprego. “*Ele*”, por sua vez, pode remeter a uma infinidade de sujeitos ou a nenhum. Observação fundamental para o estudo do diálogo é notar, conforme o autor, que “*eu*” e “*tu*” são inversíveis: “o que “*eu*” define como “*tu*” se pensa e pode inverter-se em “*eu*”, e “*eu*” se torna um “*tu*”.” (Benveniste, *op. cit.*, p.253). E Benveniste ainda salienta: “Nenhuma relação paralela é possível entre uma dessas duas pessoas e “*ele*”, uma vez que “*ele*” em si não designa especificamente nada nem ninguém.” (Benveniste, *op. cit.*, p.253) Uma terceira característica, não menos importante, é verificar que “*eu*” e “*tu*” são marcados pela ausência de predicação verbal.

Ao entender que “*eu-tu*” possuem a marca de pessoa e “*ele*” de não-pessoa, o linguista explica a ocorrência de uma *correlação de pessoalidade* (*eu/tu* opondo-se à não-pessoa *ele*). Propondo-se a esclarecer a diferença de natureza linguística que entende existir entre “*eu*” e “*tu*”, Benveniste sugere a ocorrência de uma *correlação de subjetividade*. Para o teórico, ambas são marcadas por uma oposição: “*eu*” é interior ao enunciado e exterior a “*tu*”, porém o “*eu*”, embora tomado como transcendente ao “*tu*”, somente se constitui se estiver em relação ao “*tu*”.

O autor conclui sua proposta definindo o *tu* como pessoa não-subjetiva em face da pessoa subjetiva que *eu* representa. Em síntese, teríamos: uma pessoa subjetiva (*eu*), uma pessoa não-subjetiva (*tu*) e uma não-pessoa (*ele*).

E, assim, ao investigar a estrutura das relações de pessoa no verbo, vemos que Benveniste encontra no princípio que funda a oposição entre as pessoas, que imprime as suas diferenças, caminho para a criação das noções de subjetividade e de intersubjetividade. Com relação ao primeiro, pelo estudo do *eu*, signo que designa a categoria de pessoa e cujo significado remete necessariamente ao uso, mostra Benveniste: “*Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “*eu*”: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim.” (Benveniste, *op. cit.*, p.250). Está, portanto, no *eu* a noção de subjetividade: a capacidade de ser interior ao enunciado e referir-se a si próprio, constituindo-se como ser.

Da exigência como presença da segunda pessoa – a qual não pode ser pensada fora da situação proposta a partir de “eu” – nasce a noção de intersubjetividade, consolidando-se em uma relação de inversibilidade com a primeira pessoa. Como pontua Benveniste: “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”. (Benveniste, *op. cit.*, p.255)

São trabalhos que dão seguimento ao tema da distinção entre pessoa e não-pessoa, os artigos “A Natureza dos Pronomes” (PLG I, 1966, 2005) e “Da subjetividade na linguagem” (PLG I, 1966, 2005). Será com tais estudos que Benveniste defenderá uma Linguística na qual possa haver sujeito, e, havendo sujeito, seja considerada a referência. Com tais estudos, o teórico defende uma mudança no objeto da linguística, refletindo acerca da dicotomia saussuriana língua-fala. Partindo de Saussure, o autor sugere a relação Língua/Discurso para inaugurar a concepção de língua em uso. Como resultado de seus estudos sobre os pronomes, ao final do texto “Da subjetividade na linguagem”, conclui:

Muitas noções na linguística, e talvez na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecemos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de intersubjetividade, única que torna possível a comunicação linguística. (Benveniste, *op cit.*, p. 293)

Contudo, até construir as noções que iluminarão o estudo da língua em uso, é em “A natureza dos pronomes” (Benveniste, *op. cit.*) que o autor inicialmente define as pessoas *eu* e *tu*. Sobre as pessoas que sustentarão a noção de intersubjetividade, diz ser *eu* um signo diferente dos demais por encontrar a sua definição somente na situação de discurso. *Eu* só

pode definir-se em termos de “locução”, não em termos de objetos, como um signo nominal: “*eu* é o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*” (Benveniste, *op. cit.*, p.279). Diferentemente de outros signos, *eu* encontra a sua definição ao ser empregado. Na mesma situação encontra-se o *tu*, definido como o “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*.” (Benveniste, *op. cit.*, p.279).

Eu e tu, portanto, pertencem a uma “realidade de discurso”, a uma situação singular; *eu* só pode definir-se em termos de “locução”, não em termos de objetos, como um signo nominal. Por corresponder a um ser único a cada uso, não tem valor a não ser na instância na qual é produzido; sua forma só tem existência linguística no ato de palavras que a profere.

Situadas as significações das duas pessoas na instância de discurso – situação de alocação –, Benveniste indica outros termos da língua que, unidos às pessoas em uma mesma relação discursiva, também diferem-se dos demais signos da língua por adquirirem sentido na enunciação⁴¹. São eles, demonstrativos como *este*, advérbios como *aqui* e *agora*, necessariamente relacionados à instância discursiva que os manifesta, e destacados, ao lado dos pronomes *eu/tu*, como elementos fundamentais na comunicação intersubjetiva. Segundo o teórico:

Desprovidos de referência material, não podem ser mal empregados; não afirmando nada não são submetidos à condição de verdade e escapam a toda negação. O seu papel consiste em fornecer o instrumento de uma conversão, a que se pode chamar a conversão da linguagem em discurso. (1966/2005, p.280)

Para Benveniste, a intersubjetividade é possível pelo fato de a linguagem oferecer um conjunto de signos “vazios”, não referenciais com relação à “realidade”, os quais se tornam plenos pelo uso na alocação.

Com respeito à terceira pessoa, o teórico aponta como características distintivas a possibilidade de combinação com qualquer referência de objeto; de não ser jamais reflexiva

⁴¹ A partir do texto “Semiologia da Língua” (PLG II, 1974, 1989), de Benveniste, Possenti (2001, p.193) contesta a afirmação genérica de que o sentido depende da enunciação. Em sua opinião, “Não pode haver dúvida de que se poderia resumir Benveniste no que se refere a esta questão dizendo que, para ele, o sentido releva da língua, e o que releva da enunciação (portanto, da intenção do falante, no sentido característico da pragmática) é a referência.

da instância de discurso; de comportar um número às vezes bastante grande de variantes pronominais ou demonstrativas; de não ser compatível com o paradigma dos termos referenciais como *aqui*, *agora*, etc.

Segundo o linguista, portanto, as formas pronominais possuem naturezas diferentes, podendo ser classificadas como pertencentes à língua como atividade manifesta nas instâncias de discurso, no caso da 1ª e 2ª pessoas, e língua como repertório de signos e sistema das suas combinações, como é para a 3ª pessoa.

Prosseguindo nossa leitura de Benveniste, passamos a apontar os resultados dos estudos registrados no artigo, de 1958, “Da subjetividade na linguagem” (PLG I, 1966, 2005). Nesse texto, ao questionar o entendimento de linguagem como instrumento de comunicação, o autor retoma o conceito de *eu* para abordar a noção de subjetividade.

Ao tratar da subjetividade, apresenta-a como "capacidade do locutor para se propor como sujeito" (*op cit*, p.286). Na sua avaliação, a consciência de si mesmo na linguagem se processa por contraste: "Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*". (Benveniste, *op. cit.*, p. 286).

A linguagem efetiva-se cada vez que o *locutor* se apresenta como sujeito, referindo-se a si mesmo como *eu* em seu discurso. Como descreve Benveniste: "*eu* propõe outra pessoa, aquela que sendo embora exterior a "mim", torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*". (Benveniste, *op. cit.*, p. 286). Para o teórico, é a polaridade entre as pessoas que garante o processo de comunicação, pois uma complementa a outra, uma não existe sem a outra.

Ainda neste artigo, Benveniste volta a enfatizar aspecto que já apontara em “A Natureza dos Pronomes” (PLG I, 1966, 2005). Para reforçar a linguagem como possibilidade de subjetividade, refere-se às formas “vazias” propostas pela linguagem, as quais somente pelo uso, atualizadas pelo sujeito, podem se tornar plenas de significação. O que aponta para o fato do uso estar previsto na estrutura da língua. Cabe destacar, ainda, o que Flores e Teixeira (2005) apontam a respeito dos fundamentos da subjetividade e da intersubjetividade:

Benveniste é bastante claro em fazer distinção entre o que é da ordem da língua e o que é da ordem da linguagem. A intersubjetividade está para a linguagem assim

como a subjetividade está para a língua. “[...] na linguagem se vê a intersubjetividade como condição da subjetividade. (*op. cit.*, p.34)

No texto “A linguagem e a experiência humana” (PLG II, 1974, 1989), Benveniste corrobora a necessidade de descrever, na comunicação intersubjetiva, a função da categoria de pessoa, acrescentando a este estudo outra categoria do discurso que aponta como fundamental e que é, até então, pouco tratada: a de tempo.

Porém, antes de partir para tal abordagem, o autor chama atenção para o que descreve como “dialética singular” que desencadeia o princípio da subjetividade, a qual se relaciona ao sistema de referenciação da língua. Comportando um sistema de referências pessoais, a língua torna possível ao enunciador empregar de forma única um pronome que em nova situação discursiva manterá a mesma singularidade. Em outras palavras, “eu” e “tu” referem-se a diferentes seres, preservando, contudo, o mesmo sentido, cada vez que empregados. Fora do uso, porém, tais signos tornam-se, segundo Benveniste, “[...] uma forma vazia, que não pode ser ligada nem a um objeto nem a um conceito. Ele recebe sua realidade e sua substância somente no discurso.” (Benveniste, *op. cit.*, p. 69)

Sobre o tempo, segunda categoria reveladora da experiência subjetiva, Benveniste diz apresentar uma concepção totalmente diferente se analisada de uma perspectiva linguística. Para o autor, mesmo as línguas não flexionais expressam a ideia de tempo. Apontadas as diferenças entre *tempo físico* (do mundo), *tempo psíquico* (*interior*) e *tempo crônico* (dos acontecimentos), interessa investigar, segundo o autor, “a que nível de expressão linguística podemos encontrar a noção de tempo que informa necessariamente todas as línguas, e em seguida, como se caracteriza esta noção.” (Benveniste, *op. cit.*, p.70)

Acerca da singularidade do tempo linguístico, o autor diz que se deve à sua ligação com o exercício da fala, à sua definição e organização como função do discurso. Ao lado de “eu” e “tu”, a categoria de tempo constitui a enunciação, encontrando referência na instância de discurso.

Mas como explicar que uma categoria, cuja referência encontra-se na singularidade de cada alocação, possa ser única entre interlocutores? Benveniste explica que, embora manifestação de experiência subjetiva e aparentemente impossível de ser transmitida, a noção de tempo torna-se inteligível pela possibilidade da intersubjetividade: “O tempo funciona como um fator de intersubjetividade, o que de unipessoal ele deveria ter o torna onipessoal. A

condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística.” (Benveniste, *op. cit.*, p.78)

Partindo dos conceitos de tempo explicados por Benveniste, Lichtenberg (2001) propõe, ainda, a conceituação de *espaço linguístico*, diversa dos *espaços físico e geográfico*. Para a autora, assim como o tempo, o *espaço linguístico* encontra no *eu* a referência para sua organização.

Por tornarem possível a reformulação das noções de língua e de linguagem, a subjetividade e a intersubjetividade são objeto de reflexão de linguistas com trabalhos desenvolvidos à luz da Teoria da Enunciação. Em *Introdução à Linguística da Enunciação*, Flores e Teixeira (2005) veem os dois conceitos como eixo da obra de Benveniste. Da leitura de “Estruturas da relação de pessoa no verbo” (PLG I, 1966, 2005), “A natureza dos pronomes” (PLG I, 1966, 2005), e “Da subjetividade na linguagem” (PLG I, 1966, 2005), os autores abordam as características do par “eu/tu” em oposição ao “ele”. Sobre o primeiro, indicam-no como pertencente ao nível pragmático da linguagem, cuja definição encontra-se na própria instância de discurso, única a cada enunciação. O “ele”, por sua vez, por pertencer ao nível sintático, funciona independentemente da instância discursiva. Como sintetizam os autores: “[...] a unicidade decorrente do uso das formas “eu/tu” é conferida pela instância de discurso, e a não-unicidade de “ele” está ligada à sua independência com relação à enunciação” (Benveniste, *op. cit.*, p.33)

Vista como ato, na perspectiva de um locutor, a enunciação, conforme Lichtenberg, também pode ser pensada, na perspectiva de seu exercício, como processo: “[...] o locutor, ao exteriorizar sua *realidade* promove relações – *eu-tu-este-aqui-agora* – que, por sua vez, expandem várias possibilidades de associações previstas pela língua, constituindo correlações, na terminologia de Benveniste, ou paradigmas, propostos por Saussure”. (Lichtenberg, *op. cit.*, p.149)

Para Flores e Teixeira (*op. cit.*), o entendimento do tema da (inter)subjetividade na obra de Benveniste consolida-se a partir das reflexões sobre a noção de pessoa. A existência do “eu” no sistema da língua, o qual conta com a presença do “tu”, e, especialmente, o processo de inversibilidade, que marca a relação entre ambos, asseguram a intersubjetividade.

Com relação ao texto “Da subjetividade na linguagem” (PLG I, 1966, 2005), os autores criticam interpretações “psicologistas” dele resultantes. Para desfazer as leituras equivocadas de Benveniste, que veem em sua teoria uma concepção idealista de sujeito,

Flores e Teixeira (*op. cit.*) dizem ser necessário situar o que é apontado como sendo da ordem da língua e como da ordem da linguagem em sua obra. “A intersubjetividade está para a linguagem assim como a subjetividade está para a língua” (*op. cit.*), explicam os autores, que ainda reforçam:

A língua, para o autor, é o sistema ao qual os falantes de uma comunidade estão expostos desde sempre. Conclui-se disso que a intersubjetividade é a condição da subjetividade, assim como a linguagem é condição da língua. Há aqui uma espécie de anterioridade lógica, ou seja, é porque existe intersubjetividade que se pode pensar em subjetividade. O sujeito, para se propor como tal na linguagem, tem de estar, ele mesmo, constituído pelo outro. (Flores e Teixeira, *op. cit.*, p.34)

O mesmo entendimento é apresentado por Lichtenberg (2006) em suas considerações sobre a relação *eu-tu* e a configuração da intersubjetividade. É de uma relação não homogênea que fala a autora, frisando que a transcendência do *eu* sobre o *tu* é momentânea, graças à inversão dos papéis outorgados a ambos. E se em cada enunciação são imprescindíveis *eu* e *tu*, conclui Lichtenberg em reflexão sobre a ocorrência do diálogo:

[...] afirmamos que a subjetividade, ao se configurar, revela a intersubjetividade. *Eu* e *tu* são obrigatoriamente co-participantes da enunciação enquanto integrantes da instância de discurso e, para que a linguagem exerça sua função, não são suficientes sujeito e referência – o locutor e a atualização da língua –, mas a intersubjetividade e a co-referência, que permitem o diálogo. (*op. cit.*, p.162)

Ao abordar *eu-tu* como signos cuja função é promover a comunicação intersubjetiva, Flores e Teixeira (*op. cit.*) chamam atenção para a noção de dêixis na perspectiva de Benveniste, a qual estaria relacionada à categoria de pessoa (*eu-tu*), sendo não-dêiticos os elementos linguísticos ligados à não-pessoa (*ele*). Para os autores, a teoria aponta para uma dupla referenciação: “[...] a objetiva que contempla os signos “plenos” – do paradigma do “ele” – e a subjetiva que contempla os signos “vazios” autoreferenciais – do paradigma do “eu-tu”. (*op. cit.*, p.39).

Contudo, defendem Flores e Teixeira (*op. cit.*) que, em seu último texto, Benveniste modificará seus postulados acerca do mecanismo da dêixis. Em “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989), a referência passará a ser vista como termo integrante da

língua na sua totalidade, indicando que, ao propor sujeito e enunciação como mecanismo de referenciação único, “tanto os signos plenos como os vazios estão submetidos ao centro enunciativo do discurso”. (*op. cit.*, p.41)

A partir da leitura dos textos de Benveniste feita acima com o propósito de delimitar as noções de subjetividade e intersubjetividade, cabe destacar, conforme nossos objetivos:

- 1) o princípio da intersubjetividade como fundador, distintivo e constitutivo do diálogo;
- 2) a intersubjetividade como condição da subjetividade;
- 3) a língua como lugar no qual o sujeito imprime a sua presença através das formas propostas e cujo sentido por ele é atualizado a cada vez que enuncia.

Como síntese, pensamos ser importante enfatizar que é pelo estudo da subjetividade e da intersubjetividade que podemos compreender a noção de *comunicação intersubjetiva*, a qual, como verificamos em sua própria denominação, carrega em si as demais noções.

Com o mesmo propósito, apresentaremos, no item a seguir, a reformulação por Benveniste das noções de língua e linguagem, as quais igualmente estão contidas na noção de comunicação intersubjetiva.

2.2 Língua e linguagem sob a perspectiva da Enunciação

Como sabemos, o ponto vista que constituiu a língua como objeto da Linguística, isolando dessa ciência a linguagem, o fez por considerar a primeira como sistema de signos cuja regularidade somente tornar-se-ia acessível pelo seu afastamento em relação à segunda.

Em outras palavras, tomada a língua como objeto da Linguística, o que Saussure (no *Curso de Linguística Geral*, 1916/1997)⁴² entendia como fala, por sua irregularidade, não poderia caber em um estudo científico. Em questionamento sobre o que seria a língua, temos entre suas respostas:

⁴² É relevante observar que não ignoramos as releituras e os estudos sobre o legado de Ferdinand de Saussure, cujos manuscritos foram localizados em sua residência em Genebra há pouco mais de uma década e publicados em *Escritos de Linguística Geral* (1996). Trabalhamos, contudo, com uma leitura canônica de sua obra (CLG), contemporânea aos estudos de Benveniste.

Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada dela. “[...] É, “[...], um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A língua, “[...] é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (Saussure, *op. cit.*, p.17).

Depois de caracterizar a linguagem como “multiforme e heteróclita”, e apontar a dificuldade de se inferir a sua unidade, por “não se deixar classificar por nenhuma categoria de fatos humanos”, Saussure (*op. cit.*, pág.17) avança em mais uma etapa de seus questionamentos, afirmando não ser “ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem”. (*op. cit.*, p.18) E, mais adiante, ao tratar da natureza do signo linguístico, refere-se à língua como “o mais completo e o mais difundido sistema de expressão”. (*op. cit.*, p.82).

Entendemos ser necessário destacar aqui o nosso procedimento. Retomamos o fundador da Linguística, com uma passagem sobre seus conceitos de língua e linguagem, por representar o ponto de partida dos estudos de Benveniste, o qual teve como projeto “[...] tentar ir além do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante.” (1974/1989, p.224). E, especificamente para nosso estudo, por indicar que o conceito saussuriano de língua integra o conceito de língua-discurso proposto por Benveniste – como veremos adiante – e, por consequência, em função disso, não poderia deixar de integrar a noção de comunicação intersubjetiva.

Assim, partimos às considerações de Benveniste sobre o que vêm a ser língua e linguagem. Para tanto, recorreremos, novamente, ao artigo “Da subjetividade na linguagem” (PLG I, 1966, 2005). Nele, o autor descarta a possibilidade de tomar a linguagem como instrumento de comunicação: “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”. (Benveniste, *op. cit.*, p. 285). Ao defender o postulado definitivo, que diz ser “[...] na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*” (*op. cit.*, p.286), o teórico sugere um novo *status* para o estudo da linguagem, propondo-a como objeto da Linguística. Diferentemente do que propunha seu mestre, traz, entre outras, a noção de subjetividade para explicá-la. Implicadas nessa noção estão as pessoas e a condição de diálogo que defende ser constitutiva da *pessoa* em uma relação de oposição e reciprocidade. Afirma Benveniste (*op. cit.*, p.286):

A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. “[...] *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*.”

Os pronomes pessoais são, para a Teoria da Enunciação, signos reveladores da subjetividade na linguagem. São o eixo e a referência a partir dos quais se organizam outras classes de pronomes e demais “indicadores de dêixis”, além de advérbios e adjetivos, que irão integrar e singularizar, indicando tempo e espaço, uma instância de discurso. Em busca do sentido, Benveniste mostra que tais “indicadores de dêixis” e outras classes de palavras dependerão sempre do *eu* para obter referência, isto é, para significar.

Com relação ao exercício da língua, Benveniste diz que a subjetividade lhe é inerente. Fundamenta referindo que a linguagem propõe formas “vazias” que somente adquirem significação quando o *eu* as coloca em funcionamento.

Avançando em seus estudos sobre a linguagem, em texto de 1967, propõe a organização das “noções gêmeas de sentido e forma”. A partir da dicotomia língua/discurso, em “A forma e o sentido na linguagem” (PLG II, 1974, 1989), seguirá em defesa de uma nova ideia de língua, a qual chamará de língua-discurso, sobre a qual diz construir “uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo,” (Benveniste, *op. cit.*, p.234)

Em conceituação permeada pela noção de intersubjetividade, Benveniste propõe uma nova interpretação dos conceitos de *forma* e *sentido*, colocando-os não em oposição, mas de forma integrada em seu funcionamento.

Com o artigo “A forma e o sentido na linguagem” (PLG II, 1974, 1989), reinterpretará as duas noções no funcionamento da língua para tratar do problema cuja investigação lhe é fundamental: a significação. Lembra o autor: “a função primeira da linguagem é exatamente *significar*, função que transcende e explica todas as outras funções ligadas ao exercício do discurso”. (*op. cit.*, p.222).

Para Lichtenberg (2001, p.154), em um estudo da significação há que se levar em conta o que a língua-discurso revela. Como sintetiza a autora sobre as duas maneiras de ser língua, que se fundem na construção dos sentidos, a língua-discurso comporta e nos faz ver: a) a língua (presente no discurso de forma generalizada, desprovida de referência); b) a palavra

na frase (que conserva o valor do signo, particularizando-o no emprego); c) a sintaxe da frase (que confere à frase configuração própria).

O questionamento permanece: o que é a significação? Para evitar um conceito global, o autor trata, distante de uma perspectiva lógica, de particularizar a noção, a fim de enquadrá-la no enfoque da linguística. Segundo o teórico, é da natureza da linguagem significar, assim, a linguagem é “[...] a imagem mesma do que pode ser a significação.” (*op. cit.*, p.223).

Ao salientar que é da natureza da linguagem significar, por outro lado, Benveniste igualmente ressalta que a linguagem realiza-se por meios vocais, consistindo “num conjunto de sons emitidos e percebidos, que se organizam em palavras dotadas de sentido” (*op. cit.*, p.224). Esse duplo aspecto, inerente à linguagem e distintivo, remonta à noção saussuriana da língua como sistema de signos, que, segundo Benveniste, não dá conta de uma completa definição. Tal consideração o instiga a tentar avançar e ultrapassar os estudos do mestre genebrino no campo da semântica.

Primeiramente, Benveniste reforça o exame da noção de signo, definindo-o como unidade dependente da ordem semiótica, já que possui como limite inferior para sua existência o limite da significação. Leva em conta o que caracteriza a linguagem em relação aos objetos de outras ciências da natureza, para destacar que a linguagem é da ordem do descontínuo e do dessemelhante. A partir daí, retoma Saussure para descrever as unidades semióticas da língua, isto é, os signos, unidades bilaterais compostas por um *significante* e um *significado*. Acerca de cada um desses elementos, o autor recupera as noções gêmeas de forma e sentido. Essa primeira está relacionada ao *significante* — “[...] forma sonora que condiciona e determina o significado, o aspecto formal da entidade chamada signo” (*op. cit.*, p.225). Sobre a estrutura de cada idioma, propõe análises a partir de classes semióticas: semiolexemas (signos lexicais livres), semio-categoremas (prefixos, sufixos) e semiofonemas (aqueles que caracterizam a forma do significante).

Com relação à outra face do signo, o *significado*, importa à semiologia se o signo existe ou não, pois sua existência garante seu sentido. Para que um signo exista, é necessário que ele seja aceito, que seja usado pelos membros da comunidade, que *signifique* para aqueles que usam a língua, além de manter uma relação também com os demais signos. Assim, tem-se a *noção de uso* como um critério definidor: ou *está na língua* ou *está fora da língua*. Como exemplifica: “Chapéu” existe? Sim. ‘Chaméu’ existe? Não.” (*op. cit.*, p.227)

Considerando, assim, o signo como unidade semiótica, Benveniste traz como princípio:

[...] tudo que é do domínio do semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua. “[...] Quem diz “semiótico” diz “intralinguístico”. Cada signo tem de próprio o que o distingue de outros signos.” (Benveniste, *op. cit.*, p.228)

Diferentemente da separação feita por Saussure entre língua e fala, Benveniste procura compor a língua em duas maneiras *de ser língua*: no sentido e na forma. Abordada a estrutura ou as relações do signo, passa à descrição da frase, pelo que representa na comunicação intersubjetiva e por defender que a língua deve ser definida pela perspectiva da semântica além da semiótica. Modalidades da função linguística, a semiótica e a semântica, segundo Benveniste, possuem, cada uma, propósitos específicos: o da primeira é significar, o da segunda é comunicar.

Ao trazer a noção de semântica, o teórico une estrutura e enunciação. Abre caminho para o estudo da língua em ação, sobre seu funcionamento não como mero instrumento, mas como mediadora de relações entre sujeitos e dos sujeitos com o mundo, e conseqüentemente, da referência, ausente no âmbito da semiótica. Para o teórico, cabe estritamente ao funcionamento semântico da língua a tarefa de integrar a sociedade, já que, para ele, a semântica resulta da língua (com suas propriedades semióticas) em ação. Como signo pertencente ao domínio do semiótico, “eu” existe na estrutura da língua, é aceito e significa. No domínio da semântica, passa a ter sentido ao ser enunciado.

Dessa perspectiva, Benveniste vê a frase – produção do discurso – como elemento pertencente ao domínio do semântico, por avançar além do significado do signo com o propósito de comunicar, implicando, simultaneamente, referência à situação do discurso e à atitude do locutor. Ou, em outras palavras, por pertencer ao plano da enunciação.

Definido o signo como unidade semiótica, Benveniste sugere a palavra como unidade semântica, unidade mínima da mensagem. E, a partir de então, busca verificar como se realiza o sentido em semântica. Para tratar do que vem a ser o sentido de uma frase, introduz a noção de referência, a qual está relacionada ao uso, ao sujeito e às circunstâncias de emprego das frases e palavras. A respeito, reforça que se por um lado o sentido de uma frase relaciona-se à ideia por ela expressa, por outro, a sua referência diz respeito à situação de discurso por ela

mencionada. O locutor, o seu interlocutor, o “aqui e agora” estão aí necessariamente implicados.

Assim, se considerarmos sob a perspectiva da língua, entendida por Saussure como sistema de signos, a palavra “eu” é termo cujo sentido não se explica pela referência àquele que o utiliza. Nesse caso, segundo Benveniste, temos um signo vazio (sem um significado específico). Para a Teoria da Enunciação, “eu” passa a ter sentido somente ao ser usado. No uso da língua, na instância de discurso, o pronome “eu” passa a ser pleno em significação, porque existirá uma referência, um sujeito que se dirá “eu”. No entendimento de Benveniste, “eu” deixa de ser signo para tornar-se palavra.

Em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (PLG II, 1974, 1989), Benveniste examina a relação entre língua e sociedade, defendendo que, embora uma implique a outra, a segunda somente existe porque a primeira é seu *a priori*. Em suas palavras: “a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação” (*op. cit.*, p.93). Da compreensão sobre a complexidade do tema, levando em conta que língua e sociedade não apresentam estruturas isomórficas, Benveniste trata de suas distinções. Para o autor, entre ambas não existe correspondência nem de natureza nem de estrutura. Enquanto a língua é composta por unidades (caracterizadas por: serem discretas, em número finito, combináveis e hierarquizadas), a estrutura da sociedade apresenta uma natureza dupla (composta pelos sistemas de parentesco e de classes sociais).

No estudo destas relações, o que ocorre, no entendimento de Benveniste, é que língua e sociedade são termos que podem ser analisados a partir de duas concepções, ou níveis: o empírico (sociedade como dado histórico e língua como idioma histórico) e o fundamental (sociedade como coletividade humana e língua como sistema). E será neste segundo nível que poderão ocorrer aproximações entre os dois termos, conforme expõe:

Uma e outra são sempre herdadas, e não se imagina no exercício da língua e na prática da sociedade, neste nível fundamental, que tenha podido existir um começo tanto em uma quanto em outra. Nem uma nem outra podem ser mudadas pela vontade dos homens. [...] o que eles efetivamente mudam através da história, são as instituições, às vezes, a forma inteira de uma sociedade particular, mas nunca o princípio da sociedade que é suporte e a condição da vida coletiva e individual. [...] o que muda na língua [...] são as designações, que se multiplicam, que se substituem e que são conscientes, mas jamais o sistema fundamental da língua. (*op. cit.*, p.96)

Prosseguindo na tarefa de comparar ambas as estruturas, a partir de seu nível fundamental, Benveniste foca o estudo da língua como “meio de análise da sociedade” (*op. cit.*, p.97) e, para tanto, diz tomar língua e sociedade em sincronia e numa relação semiológica (relação do interpretante com o interpretado). Nesse ponto passa a desenvolver duas proposições fundamentais: a língua é o interpretante da sociedade; a língua contém a sociedade. A primeira decorre da propriedade metalinguística da língua; a segunda explica-se pelo fato de não ser possível descrever a sociedade fora de suas expressões linguísticas.

Assim, por ser interpretada pela língua, a sociedade “[...] torna-se significante na e pela língua” (*op. cit.*, p.98), completariamos dizendo: tal qual o homem, que pela linguagem se constitui. O que torna possível à língua ser interpretante da sociedade, segundo Benveniste, é sua inalterabilidade – “o sistema da língua não muda senão muito lentamente, e sob pressão de necessidades internas [...]” – e seu funcionamento, sua capacidade ilimitada de produzir mensagens e as combinações de signos que possibilita. Em outras palavras, por sua natureza formada por unidades significantes, o que irá denominar (um ano depois, em ‘Semiologia da língua’) de nível semiótico, e pelo seu emprego, que o autor relacionará ao nível semântico.

Considerada como prática humana, a língua deixa revelar a enunciação, em um processo que Benveniste descreve como “[...] fenômeno de apropriação por grupos ou classes do aparelho de denotação que é comum a todos” (*op. cit.*, p.102). Diante disso, cabe recuperarmos mais uma vez as palavras do autor, as quais antecipam a ideia de *apropriação* da língua – a qual irá aprofundar em “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989), pensamento que explica o processo de enunciação e confirma o que destacara como situação paradoxal da língua com respeito à sociedade (o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso):

Cada classe social se apropria dos termos gerais, atribui a eles referências específicas e os adapta assim à sua própria esfera de interesse e frequentemente os constitui com base em derivação nova. Por sua vez, estes termos, carregados de valores novos, entram na língua comum na qual introduzem as diferenciações lexicais. (*op. cit.*, p.102)

O que nos chama atenção em tais reflexões é que parecem cumprir justamente o papel de explicar a relação enunciação e estrutura. E de mostrar como o homem (coletividade) modifica a língua.

Produzido após a publicação de “A forma e o sentido na linguagem” (PLG II, 1974, 1989) e de “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (PLG II, 1974, 1989), o artigo “Semiologia da língua” (PLG II, 1974, 1989) é reflexão que estende o anteriormente postulado. Se primeiramente Benveniste estuda a língua e a combinação do semiótico e do semântico em sua estrutura, e busca o que aproxima as estruturas da língua e da sociedade, neste segundo momento, avança na definição da natureza da língua, se comparada a outros sistemas semióticos integrantes de uma ciência maior denominada por Saussure como Semiologia.

Nesse percurso, mostra ser a língua o único sistema capaz de interpretar os demais. Entre suas análises, ao comparar língua, música e artes plásticas, defende a existência de sistemas fundados em unidades significantes, no caso, a língua, e em unidades não significantes, como a música e as artes. Nas palavras de Benveniste: “Toda a semiologia de um sistema não-linguístico deve pedir emprestada a interpretação da língua, não pode existir senão pela e na semiologia da língua. [...] a língua é o interpretante de todos os outros sistemas, linguísticos e não-linguísticos” (Benveniste, *op. cit.*, p.61).

Tal privilégio da língua é assinalado por Flores (2001, p.29) como decorrente de seu caráter semiótico, o qual lhe dá unidade e funcionamento, revelando-a como modelo de um sistema semiológico. Um modelo que, fundado sob os domínios do semiótico e do semântico, segundo o autor, revela a simultaneidade da significância dos signos com a significância da enunciação.

Apontando a língua como “grande matriz semiótica”, Benveniste apresenta quatro razões para tal proposição:

- 1º ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar é sempre falar-de;
- 2º ela consiste formalmente de unidades distintas, sendo que cada uma é um signo;
- 3º ela é produzida e recebida nos mesmo valores de referência por todos os membros de uma comunidade;
- 4º ela é a única atualização da comunicação intersubjetiva. (1969/1989, p.63)

Em síntese, Benveniste preserva o conceito saussuriano de signo no “modo semiótico” de ser língua. Contudo, ao reconhecer na própria língua um “modo semântico”, pressupõe o

discurso como razão de ser da língua, instaurando, nesse processo a presença de sujeitos (eu-tu), com estes a subjetividade e a intersubjetividade, a referência e a co-referência.

Pois, como explica o autor, “o semântico toma necessariamente a seu encargo o conjunto dos referentes, enquanto que o semiótico é, por princípio, separado e independente de toda referência.” (*op. cit.*, p. 66)

Como resume Benveniste a respeito das duas dimensões da língua: “O privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação.” (*op. cit.*, p.66) Reconhecida a teoria saussuriana de signo, que, na opinião de Benveniste, daria conta do domínio semiótico da língua, cabe o desafio de tratar do que ocupa o espaço entre a língua e a fala. O discurso engendra um modo específico de significância ao qual temos acesso somente pela dimensão semântica⁴³. Para Benveniste, o campo do semântico exige “um aparelho novo de conceitos e de definições” (*op. cit.*, p.67), que veremos mais adiante na proposta de um aparelho formal da enunciação.

Sobre o mecanismo capaz de colocar a língua em ação — revelando, justamente, a relação do homem com a língua e dele com o outro —, denominado por Benveniste como aparelho formal da enunciação, trataremos no item a seguir.

Antes, porém, sistematizamos abaixo o pensamento de Benveniste acerca das noções de língua e linguagem. Cremos recuperar com esta síntese os princípios teóricos que dão conta do estudo da comunicação intersubjetiva – por dela fazerem parte –, com os quais procederemos a análise de uma estrutura enunciativa específica. Entendemos que tais noções possibilitar-nos-ão, ainda, tratar da enunciação como um sistema que se configura por desdobramentos, questão já mencionada, a qual aprofundaremos no próximo capítulo.

Assim, ao longo do percurso deste trabalho, teremos necessariamente em conta que:

1. Homem e linguagem constituem-se um pela existência do outro:
 - a) é pela linguagem que o homem se reconhece como sujeito;
 - b) é ao se instaurar a comunicação intersubjetiva que a linguagem torna-se possível;

⁴³ Em trabalho que busca um conceito de língua em Teorias da Enunciação, Gomes (2004, p.149) conclui ter encontrado não somente uma estrutura, mas a constituição da própria consciência do *sujeito* diante do outro. Flores e Teixeira (2005, p.34), por sua vez, destacam da relação entre homem e língua que a intersubjetividade é condição da subjetividade. Assim como a linguagem é condição da língua: “[...] é porque existe intersubjetividade que se pode pensar em subjetividade. O sujeito para se propor como tal na linguagem tem de estar, ele mesmo, constituído pelo outro” (*op cit.*, p. 34).

2. É na significância que se fundem língua e linguagem porque: a língua, vista como sistema de signos e integrada por duas faces, tem sua forma limitada pela significação, que, por sua vez, é reconhecida no uso, ao passo que é da natureza da linguagem significar;
3. Reconhecer a presença do homem na língua implica sustentar a Linguística não apenas no pilar da regularidade das formas da língua, mas na singularidade humana e, neste caso, na referência, que une subjetividade (sentido irrepetível) e estrutura linguística (forma) na composição da língua-discurso.
4. A possibilidade de se viver em coletividade e a plena existência de uma sociedade somente se efetivam por meio da língua em uso.

Assim, concluímos este item, reforçando a relevância para nosso estudo de pensarmos a língua tal como Benveniste propõe: por sua possibilidade de interpretar a sociedade e conter a sociedade. O teórico destaca outro relevante aspecto com respeito à enunciação: a língua inclui e situa o homem como participante na sociedade. Constatação que, em suas palavras, “[...] desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (*op. cit.*, p.101), resultado do que diz ser um paradoxo: “[...] a língua que é assim a emanção irredutível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supra-individual e coextensiva a toda a coletividade.” (*op. cit.*, p.101)

2.3 O aparelho formal da enunciação: da generalidade do sistema à singularidade do discurso

Reconhecido, em termos epistemológicos, como texto no qual Benveniste sintetiza sua teoria, não somente por apresentar um conceito de enunciação, mas por defender a existência de um mecanismo que explica o uso da língua⁴⁴, o artigo “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989) recebe item específico em nosso estudo.

Convém salientarmos que, mesmo ausente desse texto, a expressão “comunicação intersubjetiva” pode ser associada à reflexão sobre a noção de diálogo que integra “O

⁴⁴ Segundo Flores e Teixeira, em *Émile Benveniste: quelle sémantique* (1996), Claudine Normand refere-se ao aparelho formal da enunciação como mecanismo que “estende o papel da enunciação a toda a língua, incluindo os não indicadores de pessoa, ou seja, os termos de estatuto estável, pleno e permanente”. (2005, p.38)

aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989). Ao citar estudo do diálogo⁴⁵ que ilustra uma situação em que a linguagem não tem por finalidade informar, deixando de funcionar como um meio de transmissão do pensamento, Benveniste reafirma sua posição contrária à noção de comunicação própria da Teoria da Informação.

Considerando-se, assim, como foco desta pesquisa a estrutura enunciativa de um programa didático produzido pela mídia jornalística, apoiar-nos-emos nas reflexões de Benveniste expostas em “O aparelho formal da enunciação”.

Sustentaremos, pois, nossa análise no entendimento de que, ao apropriar-se da língua, o *locutor* necessariamente instaura a presença de um *alocutário*, ao mesmo tempo em que manifesta sua subjetividade. O fundamento da subjetividade, diz o autor, está no exercício da língua, na instância de discurso na qual são produzidos os sentidos através do uso de mecanismos linguísticos que atestam a presença do sujeito no enunciado (pronomes pessoais, indicadores da dêixis, marcas temporais, modalidades, entre outros).

Na abordagem do que considera ser o emprego da língua, feita no texto “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989), Benveniste traz, por meio da passagem do semiótico para o semântico, o conceito que sintetiza sua teoria: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (*op. cit.*, p. 82). E com essa conceituação destaca ser “o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado” o seu objeto de estudo. Em suas análises, importam a relação do locutor com a língua e as marcas linguísticas de sua presença nessa relação.

Para o linguista, a enunciação exige a presença de um *locutor*, o qual, no emprego da língua, confere-lhe efetiva existência, ao mesmo tempo em que ele próprio se reconhece como sujeito, atualizando a língua como um modo de ação. O sujeito, assim, é dotado de autonomia para, ao colocar a língua em funcionamento, escolher dentro de sua estrutura aquilo que lhe convém.

Em decorrência disso, Benveniste postula que o *locutor*, “desde que se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro.” (*op. cit.*, p.84). Para explicar o funcionamento do *aparelho*, o autor retoma as noções de subjetividade e intersubjetividade unindo-as para formar um princípio fundamental: a linguagem só é possível porque cada *locutor* se apresenta como sujeito,

⁴⁵ O estudo de B. Malinowski (1923) acerca do que chama de *comunhão fática* serve para Benveniste como ilustração em sua reflexão sobre as diferentes situações de diálogo.

remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. E, como já dissera no artigo “A subjetividade na linguagem” (PLG I, 1966, 2005): “[...] *eu* propõe outra pessoa, aquela que sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*”. (p. 286)

No texto de 1970, ao descrever o processo enunciativo, o teórico também volta a referir aspectos relacionados à exterioridade linguística (se considerada a língua como estrutura). Ao abordar a realização vocal da língua, avalia que as diferentes manifestações de um mesmo som são reflexo da “*diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida*” (Benveniste, *op. cit.*, p.83) (grifo nosso). E, nesse caso, podemos entender o processo enunciativo integrado em um contexto cuja complexidade envolve elementos de múltiplas ordens: física, psicológica, social, cultural, entre outras.

A semantização é igualmente apresentada como eixo do processo enunciativo, no qual os signos são materializados em palavras, e estas, por sua vez, são agenciadas em frases, tal como já explicara em textos como “A forma e o sentido na linguagem” (PLG II, 1974, 1989) e ‘Semiologia da língua’ (PLG II, 1974, 1989) (cf. 2.2).

Sequência, portanto, de tais estudos, o exame da enunciação a partir do que chama de “quadro formal de sua realização” é a resposta de Benveniste acerca do que sinalizara – em ‘Semiologia da língua’ (PLG II, 1974, 1989) – ser necessário desenvolver para a abordagem do domínio semântico: “um aparelho novo de conceitos e de definições” (PLG II, 1974, 1989, p.67).

Assim, o *aparelho formal da enunciação* é mecanismo linguístico que da generalidade engendra a singularidade (própria do locutor e de cada idioma), em um processo no qual estão implicadas as categorias de *pessoa*, de *espaço* e de *tempo*, estruturadas a partir:

- a) do próprio ato da enunciação;
- b) das situações em que esse ato se realiza;
- c) dos instrumentos de sua realização.

Ao tratar do texto “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989), Flores e Teixeira (2005) salientam que as reflexões de Benveniste sobre o dispositivo proposto apontam para um apagamento das fronteiras entre língua e fala, justamente por tal aparelho ser constituído por esses dois níveis. Como consequência, segundo os autores, há de se reconhecer a referência como mecanismo de estatuto enunciativo e não somente próprio da

fala. Destacam os autores que “o aparelho formal da enunciação não está limitado a formas específicas, mas é integrante da língua em sua totalidade”. (*op. cit.*, p.36)

A respeito de a referência integrar a enunciação, questão de fundamental relevância para a teoria, explica Benveniste (PLG II, 1974, 1989, p.84):

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

Cabe salientar o que sinaliza Normand (apud Flores e Teixeira, p.38), quanto a reformulações feitas por Benveniste em “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989). Destaca a autora que, ao relacionar referência à enunciação, o linguista estende o papel da enunciação a toda a língua, incluindo os não-indicadores de pessoa, anteriormente apontados como termos de estatuto estável, pleno e permanente da língua. Enfatizamos, portanto, que o conceito de signo para Benveniste comporta o uso, o que representa dizer que, por consequência, a enunciação cria estrutura.

Na enunciação, o sujeito adota mecanismos linguísticos que criam determinados efeitos de sentido, inclusive o efeito de buscar esconder-se, negando sua presença. A enunciação aponta como marcas linguísticas que evidenciam a presença do sujeito em seu dizer, formadoras do aparelho que a estrutura, os índices de:

- 1) pessoa/ não-pessoa: *eu-tu/ ele*, cuja relação é possível somente na e pela enunciação;
- 2) ostensão (aqui, este): elementos que, assim como as pronomes, ganham existência pela enunciação, e a cada enunciação designam algo novo;
- 3) tempo: tem como forma axial o presente, forma indicativa do momento da enunciação e origem mesma da categoria do tempo; é elemento que promove a inserção do discurso no mundo.

Benveniste também explica as relações de intersubjetividade por meio do que denomina "aparelho de funções", formado por recursos linguísticos como a interrogação, a

asserção, a intimação e a modalidade. Por meio desse aparelho, são criados efeitos de sentido que revelam o *eu* e seus objetivos para com o *tu*.

Para a Enunciação, a interlocução ocorre entre um *eu*, que, necessariamente, instaura um *tu* e estabelece um diálogo. Pode-se dizer que, nesse processo, o alocutário atua como sujeito que pode ser levado a um agir de acordo com os propósitos do enunciador, por meio dos efeitos de sentido criados por este.

No diálogo que estrutura a enunciação, o "aparelho de funções", segundo Benveniste, é o recurso pelo qual o locutor pode utilizar-se:

- 1) da *interrogação*: para suscitar uma resposta (conta com formas lexicais e sintáticas da interrogação, partículas, pronomes, sequência, entonação, etc);
- 2) da *intimação*: para ordenar ou fazer um apelo (manifesta-se por categorias tais como o vocativo, o imperativo);
- 3) da *asserção*: para comunicar uma certeza (manifestação mais comum da presença do locutor por meio de proposições afirmativas ou negativas);
- 4) das *modalidades*: para enunciar as suas atitudes diante do dizer ao *tu* (podem apresentar-se nas formas verbais (modos optativo, subjuntivo) que expressam as atitudes do enunciador acerca do que enuncia (expectativa, desejo, apreensão) e pela fraseologia (expressões indicativas de incerteza, possibilidade, indecisão ou recusa deliberada de asserção).

Assim, em seu conjunto, o aparelho de funções aponta para o que caracteriza o processo enunciativo: “*a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo*” (*op. cit.*, p.87)

Dessa forma, Benveniste descreve o aparelho de funções, situando-o no que denomina de “quadro figurativo da enunciação”, no qual duas figuras (*eu* e *tu*) são dispostas como protagonistas, alternativamente origem e fim da enunciação, compondo a estrutura do diálogo.

Vista dessa perspectiva, como um sistema enunciativo, a língua comporta o uso em sua estrutura e, portanto, prevê a existência de sujeitos que buscarão manifestar-se por meio dos suportes disponíveis. Da associação do sistema ao uso do sistema, promovida pelo *aparelho formal da enunciação*, salientamos em síntese:

- 1) A função da enunciação de introduzir aquele que fala em sua fala;

- 2) A promoção da comunicação intersubjetiva, por meio da qual locutor e alocutário assumem suas posições enunciativas;
- 3) A inserção da referência na língua, à medida que, a cada enunciação, a singularidade (irrepetibilidade) encontra sua origem na regularidade das formas linguísticas;
- 4) A possibilidade da estrutura, situada no plano da virtualidade, ingressar pelas mãos de um sujeito em um complexo plano que torna possível a existência do próprio sujeito.
- 5) A previsão do processo enunciativo concretizar-se por meio de diferentes suportes, entre eles, a escrita.

Reunidos, assim, os fundamentos teóricos que nos permitem reconhecer as marcas da presença do homem na língua, e ver nascer para a linguística um objeto de amplas dimensões – a linguagem – aproximamo-nos do final deste capítulo. Para encerrá-lo, contudo, é ainda de suma relevância explicitar nosso entendimento acerca de noção de *comunicação intersubjetiva*, já apresentada como primitivo teórico (conf. nota 35) neste trabalho.

Tomamos, pois, tal noção de *comunicação intersubjetiva* e a interpretamos como: efeito do processo enunciativo, no qual estão contidas as noções benvenistianas de linguagem e língua, de intersubjetividade e subjetividade, em funcionamento pelo uso do aparelho formal da enunciação e atravessada por exteriores linguísticos, ou seja, por elementos de ordem social e cultural.

No esforço para avançar na análise da estrutura de uma enunciação em seu conjunto, e partindo da possibilidade de examiná-la como ato instaurado em uma cena enunciativa, integrante, por sua vez, de uma rede de enunciações, abordaremos, no próximo capítulo, a Semiologia desde a perspectiva de Benveniste. Acerca de sua contribuição, cremos sinalizar o desenvolvimento de um estudo metodologicamente baseado na metassemântica.

Propomo-nos, assim, a ampliar o escopo de nosso estudo com o intuito de transitarmos por um campo ainda pouco explorado pelos estudos da linguagem, embora tenha sido anunciado pelo próprio Saussure no alvorecer da ciência que fazia surgir.

3 A semiologia⁴⁶ de Benveniste no estudo da comunicação intersubjetiva entre mídia jornalística e escola

“[A linguística pertence] a um compartimento das ciências que, se não existe, deveria existir sob o nome de semiologia, ou seja, a ciência dos signos, ou estudo do que se produz quando o homem procura significar seu pensamento através de uma convenção necessária” (Ferdinand de Saussure)

“É essa desconstrução da linguística que chamo quanto a mim, de semiologia.” (Roland Barthes)

Apresentados, no capítulo passado, os conceitos enunciativos selecionados como suporte teórico para a análise da comunicação intersubjetiva entre mídia jornalística e escola, abordaremos, a partir de agora, a contribuição para o desenvolvimento de nosso estudo do que poderíamos chamar de semiologia⁴⁷ enunciativa de Benveniste.

Tal propósito, reforçamos, deve-se à trajetória que decidimos trilhar, a qual prevê uma análise translinguística, ou seja, análise aventada por Benveniste como uma das vias para “[...] ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua.” (PLG II, 1974, 1989, p.67).

Nesse sentido, compreendemos que, para desenvolver análise de processo enunciativo em seu conjunto, devemos trazer uma interpretação da noção de *metassemântica*.

Assim, explicitamos que, de nosso ponto de vista, interpretar a noção de *metassemântica* implica investigar o que defende Benveniste sobre a construção de uma semiologia enunciativa, a qual denomina de semiologia de “segunda geração” (PLG II, 1974, 1989, p.67).

⁴⁶ Cabe destacarmos que, inicialmente, referimo-nos à semiologia enunciativa de Benveniste a fim de marcar sua relevância na elaboração da metassemântica, noção de fundamental importância em nossa pesquisa.

⁴⁷ Saussure considera a Semiologia como a “Ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social” (1916/1997, p.24). A Linguística, segundo ele, constituiria parte dessa ciência geral, cuja abordagem volta-se aos fatos humanos. Benveniste, como veremos, por sua vez, ampliará tal perspectiva, considerando os fatos humanos no próprio estudo da linguagem.

Começamos por destacar que, ao reler Saussure, Benveniste trabalha com fenômenos de linguagem os quais não são considerados pela tradição como estritamente linguísticos⁴⁸, o que configura sua semiologia enunciativa.

Assim, concebemos os elementos cultura e sociedade – bem como desenvolveremos adiante – campos de acesso a um estudo metassemântico, que transcende o estudo do signo linguístico, à medida que os vemos contemplados na obra de Benveniste como formas de simbolizar e constituir a existência do homem em coletividade a partir de seu uso. A única existência efetivamente humana, considerando-se que “a linguagem exige e pressupõe o outro” (PLG II, 1974, 1989, p.93). Sobre a relação de intersubjetividade que determina a existência de língua e sociedade, sintetiza Benveniste:

[...] cada um fala a partir de si. Para cada falante o falar emana dele e retorna a ele, cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou a outros. Entretanto, e talvez por causa disto, a língua que é assim a emanção irredutível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supra-individual e coextensiva a toda a coletividade. (*op. cit.*, p.101)

No segundo item deste capítulo, apresentaremos a relação entre o ponto vista semiológico a ser adotado e o projeto da *metassemântica*. Tal exercício, entendemos, explicitará o caminho a ser trilhado para interpretarmos metodologicamente a noção de *metassemântica*.

Desse modo, para compreendermos “a ciência que estuda a vida dos signos” a partir do prisma de Benveniste, selecionamos, duas entrevistas e três artigos publicados na obra *Problemas de Linguística Geral II* (PLG II, 1974, 1989), além de um texto do livro *Problemas de Linguística Geral I* (PLG I, 1966, 2005), os quais apontamos, respectivamente: “Estruturalismo e linguística”; “Esta linguagem que faz a história”; “A forma e o sentido na linguagem”; “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”; “Semiologia da língua” e “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”.

3.1. O lugar da semiologia na teoria de Benveniste

⁴⁸ Como buscamos aprofundar no capítulo 2, a noção de língua-discurso, uma das mais significativas dos estudos enunciativos, aponta a recuperação por Benveniste do sujeito como elemento exterior à língua, mas constitutivo da linguagem.

Anunciado o empreendimento de ultrapassar Saussure no que refere à análise da língua como sistema significante, Benveniste parte do próprio mestre para avançar e propor, por consequência, um novo entendimento sobre a semiologia.

Como referimos no capítulo anterior, Benveniste sustenta no texto “A forma e o sentido na linguagem” (PLG II, 1974, 1989), a possibilidade de transpor os estudos saussurianos quanto à análise da língua.

No mesmo estudo, onde defende haver “para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (*op. cit.*, p. 229), o autor esboça um novo olhar sobre a semiologia, o qual culminará no texto “Semiologia da língua” (PLG II, 1974, 1989). Será nesse artigo, publicado em 1969, que irá sugerir uma “semiologia de segunda geração” (*op. cit.*, p.67), isto é, uma semiologia que, mesmo voltada à língua como sistema, ainda dará conta de sua utilização.

Na leitura que faz de “Semiologia da língua” (PLG II, 1974, 1989), Normand observa que, ao defender um prolongamento da análise linguística no campo da semântica, Benveniste desenvolve “un vaste programme aux limites indéfinies, proche d’une anthropologie culturelle, que Benveniste resume sous le terme *sémiologie*, et précise à l’occasion par le terme *métasémantique*” (1996, p.228).

Para Normand, tal empreendimento também aproxima Benveniste do campo da filosofia à medida que o autor traz a referência como elemento constitutivo da ordem semântica. Porém, inserida na teoria da enunciação e não mais separada do sentido, a referência integra-se em um projeto predominantemente linguístico. Como salienta a autora ao descrever a nova linguística proposta por Benveniste:

[...] c’est en linguiste qu’il reprend le problème logique de la référence. [...] Benveniste va situer sa nouvelle linguistique, celle qu’à partir de 1966 il appellera indifféremment *linguistique du discours* ou *sémantique* dans la description de ces types d’énoncés qui ont la particularité de ne plus dissocier sens et référence, particularité dépendant uniquement de la présence d’un sujet marquée dans l’énoncé. (*op. cit.*, p. 230)

Vejam, assim, por uma perspectiva cronológica, como Benveniste atingirá essa formulação.

Publicado em 1966, o texto “A forma e o sentido na linguagem” (PLG II, 1974, 1989) aponta, primeiramente, a relação entre a semiologia e a dimensão semiótica da língua, para, posteriormente, trazer a semântica como tema de estudo. Ao tratar da significação no estudo dos signos, o autor refere-se à necessidade de “incluir, (...), na semiologia as diversas outras categorias de signos, os modelos e os esquemas segundo os quais os signos se engendram e se organizam (...)” (*op. cit.*, p. 228).

Em síntese, caberia à linguística ampliar os limites de apreciação dos signos, o que o autor entende ser possível ao apresentar o domínio da semântica, compreendendo-o como o estudo da língua em ação.

Nesse sentido, dois importantes aspectos são apontados por Benveniste, sobre os quais desenvolverá sua crítica. O primeiro diz respeito à ausência da referência na linguística saussuriana. Destaca o autor que “o signo tem sempre e somente valor genérico e conceptual. Ele não admite significado particular ou ocasional, excluindo-se tudo o que é individual, as situações de circunstâncias são como não acontecidas.” (*op. cit.*, p. 228)

O segundo fator refere-se à binaridade como “característica semiológica por excelência, na língua antes de tudo e depois em todos os sistemas de comportamento nascidos no seio da vida social e dependentes de uma análise semiológica”. (*op. cit.*, p.228). Aspecto que irá contrapor ao desenvolver “uma teoria trinitária”, ideia ratificada por outros estudiosos⁴⁹ que examinam tal singularidade da teoria da enunciação benvenistiana.

Assim, como apontamos no capítulo 2, em “A forma e o sentido na linguagem” (PLG II, 1974, 1989), Benveniste toma o uso da língua como critério semiológico para que um signo seja aceito, isto é, para que signifique: “[...] É no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe.” (*op. cit.*, p.227)

Modalidades da função linguística, a semiótica e a semântica, segundo o teórico, possuem, cada uma, propósitos específicos: o da primeira é significar, o da segunda é comunicar. Sobre o *significado*, diz importar à semiologia se o signo existe ou não, pois sua existência garante seu sentido.

⁴⁹ Na visão de Dufour, Benveniste elabora uma teoria trinitária. Teixeira (2004, p.118) expõe as observações de Dufour a respeito: “Para apreender a propriedade trina, basta evocar o espaço mais banal possível: lugar-comum de toda espécie falante, a conversação: *eu* diz a *tu* histórias que obtém d’*ele* (ibid, p.16). (...) É por essa singular relação de três que *a língua se precipita em discurso*” (*ibid*, p.72).

Retornamos, assim, às condições de instauração do sentido: o arbitrário e o uso dos signos. O mesmo entendimento, veremos adiante no texto “Semiologia da língua” (PLG II, 1974, 1989), será ratificado pelo linguista:

O semiótico designa o modo de significação que é próprio do SIGNO linguístico e que o constitui como unidade. [...] A única questão que um signo suscita para ser reconhecido é a sua existência, e esta se decide por sim ou não: [...] Com o semântico entramos no modo específico de significância que é engendrado pelo DISCURSO. Os problemas que aqui se colocam são função da língua como produtora de mensagens.” (p.65)

Cabe salientar que, nesta mesma passagem, o autor reafirma a referência como elemento próprio do domínio semântico. Diferentemente do que ocorre com o semiótico, “a ordem semântica se identifica ao mundo da enunciação e ao universo do discurso”. (p. 66)

Nas duas entrevistas, que abrem o segundo volume de *Problemas de Linguística Geral (Estruturalismo e linguística e Esta linguagem que faz a história)*, o tema semiologia não é aprofundado de forma explícita. Porém, de modo geral, percebe-se sua importância quando Benveniste refere-se à relação entre a ciência geral dos signos, a cultura e a sociedade. Acerca de tal vinculação, a abordagem não poderia ser diferente, mantendo-se em torno do mesmo foco: o sentido.

Antes de analisar a existência de dois domínios de sentido (semântico e semiótico), o linguista cita a relação língua e uso da língua, este segundo aspecto diretamente ligado à cultura. Observa-se que o elemento cultura é abordado pelo autor quando ele trata da possibilidade da “polissemia”. Nessa oportunidade, Benveniste refere-se ao processo de aquisição da linguagem e diz que aquilo que a criança aprende “não é o exercício de uma faculdade “natural”, é o mundo do homem” (*op. cit.*, p.20-21). E diz mais:

A apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem conjunto de dados que se considera que ela traduz, a apropriação da língua por todas as conquistas intelectuais que o manejo da língua permite”. (1968/1989, p.21)

Ao levar em conta que o domínio semântico envolve fatores não estritamente linguísticos, Benveniste entende que a cultura também determina o que tem sentido e o que

não tem. Toma como exemplo as cores e aponta que o branco e o preto apresentam valores diferentes nas culturas ocidental e oriental. A respeito dessa observação, explica:

[...] como fundamento de tudo encontra-se o simbólico da língua como poder de significação.“ [...] E, [...], todo o mecanismo da cultura é um mecanismo de caráter simbólico. Damos um sentido a certos gestos, não damos nenhum sentido a outros, no interior de nossa cultura. (PLG II, 1974, 1989, p. 25)

Em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (PLG II, 1974, 1989), o autor frisa que somente a língua pode ser o interpretante da sociedade por estar “investida de propriedades semânticas e porque funciona como uma máquina de produzir sentido, em virtude de sua própria estrutura” (p.99).

Como já mencionamos, ao comparar estrutura da língua e estrutura da sociedade, Benveniste defende que a primeira é capaz de interpretar a segunda, pois, conforme ele, a sociedade “torna-se significante na e pela língua”. Em outras palavras, somente a língua tem condições de converter experiências em signos, o que ocorre quando interpreta a sociedade. Explica Benveniste: “Há uma metalinguagem, não há uma metassociedade”. (PLG II, 1974, 1989, p.100)

Acerca do que difere uma estrutura da outra – considerando língua e sociedade em seus respectivos níveis fundamentais (a primeira como sistema de formas significantes; a segunda como coletividade humana) – Benveniste caracteriza a língua como interpretante da sociedade; sua estrutura permanece estável e funciona como uma máquina de produzir sentido; ela inclui o falante em seu discurso. E com relação a este terceiro aspecto, consideramos pertinente, em função dos objetivos de nosso estudo, destacar o que diz o linguista sobre uma nova configuração da língua:

[...] é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação. (*op. cit*, p.101)

Com esta avaliação, o autor trata da língua vista como “prática humana” que “revela o uso particular que os grupos ou classes de homens fazem da língua e as diferenciações que daí resultam no interior da língua comum”. (*op. cit.*, p.102)

Assim, podemos afirmar acerca da rede complexa de relações, tal como entendida por Benveniste, que os sentidos são produzidos a partir de manifestações linguísticas e por fatores não estritamente linguísticos, ambos podendo ser estudados sob o ponto de vista semiológico.

Em “Semiologia da língua” (PLG II, 1974, 1989), texto por meio do qual avança em suas reflexões sobre a relação entre linguística e semiologia, o autor parte do que propõe Saussure⁵⁰. Para este, o objeto da semiologia “será o conjunto dos sistemas fundados sobre o arbitrário do signo” (p.50).

Apoiando-se no que defende o mestre genebrino⁵¹ sobre o princípio da arbitrariedade, Benveniste indica a sua relevância em passagem na qual evoca o arbitrário como sendo “O que liga a linguística à semiologia [...]”. (*op. cit.*, p.50)

O autor ressalta que, além do trabalho com os sistemas de signos, a semiologia irá considerar as relações entre estes sistemas. Coloca-nos, assim, como tema de reflexão “o estatuto da língua em meio aos sistemas de signos” (*op. cit.*, p.51). Tal proposição explica-se por seu esforço em “promover a análise e consolidar as bases da semiologia” (*op. cit.*, p.50). Para tanto, avança no exame de sistemas não-linguísticos, comparando-os à semiologia da língua.

Inicialmente avalia os sistemas não-linguísticos tendo em conta que os vários sistemas disponíveis na sociedade não apresentam a mesma relação de significação. O autor denomina esse acontecimento como princípio de não-redundância entre sistemas e exemplifica com a impossibilidade de ocorrer “sinonímia” (aspas do autor) entre sistemas semióticos⁵². Conforme o linguista, “[...] não se pode “dizer a mesma coisa” pela fala e pela música, que são dois sistemas de base diferente”. (*op. cit.*, p. 53)

⁵⁰ Ao assumir a tarefa de definir o objeto da linguística, Saussure propôs a inserção da linguística como parte da Semiologia, denominação dada por ele a esta ciência geral dos signos.

⁵¹ Ao ponderar sobre o objeto da Semiologia, Ferdinand Saussure (1916, 1997, p.82) defende a arbitrariedade como princípio fundamental. Para ele, os signos inteiramente arbitrários manifestam com maior propriedade “o ideal do procedimento semiológico”, o que explica ser a língua o mais destacado sistema nos estudos da Semiologia.

⁵² Cabe frisar que o termo semiótico apresenta dois sentidos na teoria benvenistiana: um é dado como oposto ao semântico e, nesse caso, o autor está tratando de sua própria teoria. O segundo sentido é denominação referente aos demais sistemas de signos.

Por outro lado, ao referir a diferença de valor entre o branco da bandeira tricolor e o do luto na China, Benveniste ressalta: “[...] o valor de um signo se define somente no sistema que o integra”. (*op. cit.*, p. 54)

E com esta reflexão, prossegue trazendo um segundo princípio acerca da relação semiótica entre os sistemas: tal relação ocorrerá entre um sistema interpretante e outro interpretado. O autor afirma que “a língua será então o interpretante da sociedade” (*op. cit.*, p.55), fato, como veremos adiante, definitivo para a elaboração de uma teoria semiológica.

Como assinalamos no capítulo anterior – durante a busca por uma definição de língua, da perspectiva enunciativa –, Benveniste compara a língua a outros sistemas semióticos (música e artes plásticas) e revela que somente ela mostra-se capaz de interpretar os demais. Diferentemente da língua, cuja significância é inerente aos próprios signos, a arte – ou outras manifestações não-linguísticas – “não remete então jamais a uma convenção identicamente recebida entre parceiros”. (*op. cit.*, p.60)

Em outras palavras, para que haja troca, comunicação, os sistemas não-linguísticos dependem da interpretação da língua. Como explica o autor:

[...] nenhuma semiologia do som, da cor, da imagem será formulada em sons, em cores, em imagens. Toda semiologia de um sistema não-linguístico deve pedir emprestada a interpretação da língua, não pode existir senão pela e na semiologia da língua. Que a língua seja aqui instrumento e não objeto de análise não muda nada nesta situação, que comanda todas as relações semióticas; a língua é o interpretante de todos os outros sistemas linguísticos e não-linguísticos. (*op. cit.*, p.61)

A respeito da natureza e das possibilidades de relações entre os sistemas semióticos, Benveniste apresenta três tipos de relações, que assim explicitaremos:

- a) **De engendramento:** ocorre entre sistemas distintos, mas de mesma natureza, quando um sistema origina um segundo, que, por sua vez, cumpre uma função específica. Entre os exemplos citados por Benveniste estão o alfabeto normal, que engendra o alfabeto Braile, e a escrita ordinária, que engendra a escrita estenográfica.
- b) **De homologia:** pode ser constatada na existência de correlação entre as partes de dois sistemas semióticos. “A natureza da homologia pode variar: intuitiva ou racional, substancial ou estrutural, conceptual ou poética”. (p.62)

- c) **De interpretância:** nessa relação entre dois sistemas semióticos, um é interpretante e o outro é interpretado. No caso da língua, vê-se que é o interpretante de todos os sistemas semióticos por não depender de outro sistema para explicar e interpretar a si própria, diferentemente do que ocorre com os demais.

A partir do estudo das relações entre os sistemas semióticos, o teórico defende possuir a língua uma maneira única de significar, não manifesta por nenhum outro sistema. Explica que a língua apresenta uma dupla significância, que combina dois modos: o semiótico e o semântico. Tal constatação – como parcialmente referimos no capítulo anterior – confirma o passo adiante dado por Benveniste em sua tentativa de ir além do estabelecido por Saussure.

Neste momento, o linguista aponta dois possíveis caminhos para lograr “ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua” (*op. cit.*, p.67). Caminhos os quais, cabe destacarmos, serão fundamentais neste trabalho, já que nos interessa descrever o diálogo entre mídia e escola, o que representa dizer, mais precisamente, descrever a estrutura enunciativa que constitui a comunicação intersubjetiva entre ambas. Vejamos, pois, os caminhos propostos pelo autor para transpor Saussure:

- na análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo, e que será semiótica;
- na análise translinguística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação” (1969, 1989, p.67)

No primeiro desses caminhos, a análise intralinguística apresenta-se como estudo da língua desde uma perspectiva semântica, cujo exame da significância parte da referência à situação do discurso, na qual semântico e semiótico dividem espaço, como o autor já antecipara ao tratar das noções de forma e sentido na linguagem. Nesse nível de análise, Benveniste, que toma o estudo da enunciação em sua expressão pela fala, parece se deter no que denomina “frase”, o que sabemos se tratar de enunciado.

Acerca da segunda proposta de análise, a translinguística, vemos o autor apontar para a possibilidade de um estudo voltado ao texto, às obras, o que já sinaliza uma investigação do conjunto da enunciação. Neste caso, salienta que “o sentido de uma frase é outra coisa

diferente do sentido das palavras que a compõem. O sentido de uma frase é sua ideia (...)” (p. 231), pode-se compreender que o sentido de um texto igualmente não se constitui unicamente pelo sentido das frases que o compõem. E, no caso de texto escrito, embora materialmente apresente-se como enunciado repetível, em um processo enunciativo, será irrepitível, considerando-se que outros sentidos dele serão produzidos por novos interlocutores em um novo tempo e espaço.

Concluída, assim, a trajetória que nos coube traçar e que nos aponta a construção de uma nova semiologia por Benveniste, observa-se que, para o autor, o estudo dos signos linguísticos apresenta um duplo movimento. De um lado, verifica-se a aceitação do que propõe Saussure. Há a admissão da ciência geral dos signos. Por outro lado, Benveniste amplia essa perspectiva ao vincular a semiologia da língua a uma *metassemântica*, cuja base é a semântica da enunciação. Neste último caso, como já referimos, esboça-se um projeto não realizado, mas apenas anunciado.

O que dará sequência à inclusão do domínio semântico nos estudos de Benveniste será desenvolvido pouco depois em “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989), quando a significância da enunciação (semântica) será o centro de sua atenção.

Posto o desafio de trabalhar com o que Benveniste sinaliza como semiologia de “segunda geração”, a qual surge com o domínio semântico – e mais especificamente com a semântica da enunciação – passemos ao item que explicitará a importância dessa semiologia para nosso estudo.

3.2 A semiologia enunciativa e o projeto da metassemântica

Neste item relacionamos a contribuição dos princípios semiológicos de linha enunciativa para a descrição do objeto desta pesquisa: a estrutura enunciativa de um programa educativo produzido por veículo de mídia para aplicação em escolas, a qual possibilita a comunicação intersubjetiva entre essas duas instituições.

Considerada a língua como sistema de signos (Saussure) e como sistema de enunciação (Benveniste) e reconhecida a enunciação como uso da língua, propomos que se pense a enunciação, do ponto de vista da metassemântica, também como um sistema de atos enunciativos instanciados em cenas. Tomaremos, assim, esses atos como unidades da

enunciação, que, por sua vez, será examinada como sistema que se configura em desdobramentos, o que nos permitirá analisá-la em sua macroestrutura e em sua microestrutura.

Vista como uma macroestrutura, a enunciação comporta uma rede enunciativa (cenas em relação). Analisada em sua microestrutura, a enunciação apresenta-se como ato enunciativo instanciado na cena.

Em uma análise *metassemântica* (translinguística), faz-se necessário, portanto, o exame não apenas do ato enunciativo, visto como ato singular que, pelo funcionamento da intersubjetividade, é "produtor" de referência, mas é igualmente importante considerarmos o sistema enunciativo como uma macroestrutura. Nesse caso, o identificamos como um conjunto de cenas enunciativas, no qual uma cena mantém relação com outras.

Em síntese: vemos cada cena como uma instância de ato enunciativo (que instaura os índices de *pessoa, tempo e espaço*), conformando uma microestrutura, a qual, em uma rede enunciativa, forma uma macroestrutura. Examinadas as cenas em seu conjunto, buscaremos ver como a referência é construída na relação entre as diferentes cenas que constituem o objeto em estudo, para, enfim, compreender o sentido do processo enunciativo.

Considerando que a definição de nosso objeto conduz ao exame do diálogo entre duas instituições sociais, levaremos em conta que o sistema escolar dialoga com o sistema midiático a partir de uma relação complexa, a qual envolve instrumentais pedagógicos diversos e diferentes conceitos de conhecimento. Assim, entendemos que investigar a enunciação nos campos do Ensino e da Comunicação representa observar indícios de alterações sociais e culturais de origem linguística, cujas reflexões a respeito são imprescindíveis.

Embora não tenhamos o propósito de trabalhar as especificidades discursivas da mídia e da escola em seu conjunto – tomamos como *corpus* o programa educativo desenvolvido por uma determinada empresa de Comunicação – sabemos que tanto a mídia quanto a escola não podem ser tratadas como instituições homogêneas. O Programa *Veja na Sala de Aula* não representa o conjunto de todos os programas educativos, nem as escolas que o aplicam são o espelho da escola brasileira em sua totalidade. Diante disso, falamos de escola e de mídia jornalística como instituições complexas, e do objeto em estudo como um modelo a ser eventualmente seguido por outros veículos e escolas.

Cabe, assim, considerarmos que o processo de transmissão do conteúdo escolar, que historicamente apresenta origem na aprendizagem formal, institucionalmente apoiada no uso

de livros didáticos, vem abrindo passagem a novas relações com o conhecimento. Para os educadores contemporâneos, o conhecimento deixa de ser *transmitido* para ser *construído*. E nesse novo processo, que tende a ampliar o espaço para o diálogo, as mudanças previstas quanto à participação dos interlocutores podem se refletir em novos processos enunciativos e, por consequência, na produção de variados sentidos.

Ao tratar da língua e da sociedade, observadas, como já as situamos, a partir de seu nível fundamental (a primeira como sistema de formas significantes, a segunda como coletividade humana), Benveniste afirma:

Nem uma nem a outra podem ser mudadas pela vontade dos homens. [...] o que muda na língua, o que os homens podem mudar, são as designações, que se multiplicam, que se substituem e que são sempre conscientes, mas jamais o sistema fundamental da língua. (p.96)

Diante da impossibilidade de mudança na língua, em seu nível fundamental, tal como explica o linguista, passemos, pois, a trilhar um caminho por ele aberto. Nessa caminhada contaremos com uma semiologia de “segunda geração”. Como já referimos de forma breve, tal semiologia, por ter como base a enunciação, leva em conta o uso da língua e, assim sendo, os elementos constitutivos do processo enunciativo.

Creemos também ser possível identificar no programa da semiologia benvenistiana espaço para o diálogo com outros campos do saber. No caso deste estudo, abordamos a relação língua-enunciação-cultura, embora diferentes áreas do conhecimento possam ingressar como interlocutores da/na semiologia enunciativa.

Como sujeito que “não nasce na natureza, mas na cultura” e “aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura” (PLG II, 1974, 1989, p.23), aquele que enuncia o faz em conformidade com as regras (o simbólico) dessa cultura, segundo o que a estrutura social o orienta, sugere ou obriga fazer, conforme a especificidade de sua situação discursiva, em diferentes contextos – de formalidade, informalidade, acato, cortesia, reverência, subordinação, superioridade, igualdade, etc.

Ao tratar da estrutura da sociedade, Benveniste identifica sua dupla natureza: por um lado há um sistema de parentesco (relacional), por outro, apresenta um sistema de relação, o sistema de classes. A sociedade encontra na língua uma forma de organizar essas relações. Já

no que se refere à relação entre língua e sociedade no nível histórico, salientamos o exposto no artigo ‘*A estrutura da língua e a estrutura da sociedade*’(PLG II, 1974, 1989, p.100):

[...] ela (a língua) configura a sociedade instaurando aquilo que se poderia chamar o semantismo social. É esta a parte da língua que tem sido mais frequentemente estudada. Ela consiste na verdade, principalmente mas não exclusivamente, em designações, em fatos de vocabulário. O vocabulário conserva testemunhos insubstituíveis sobre as formas e as fases da organização social, sobre os regimes políticos, sobre os modos de produção que foram sucessiva ou simultaneamente empregados, etc.

Ao relacionarmos esse entendimento ao que Benveniste expõe em “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989), acerca da “diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida” (p.83), vemos que o sujeito apropriar-se-á do aparelho de funções, selecionando para o uso o que lhe cabe utilizar segundo sua posição como *sujeito cultural* na cena enunciativa e os efeitos de sentido que necessita produzir.

Podemos afirmar, assim, que fenômenos de ordem cultural e social integram o processo enunciativo, na atualização da língua em seus níveis sintagmático e paradigmático. O que representa dizer que o enunciado carrega as marcas linguísticas do que condiz e é próprio de cada cultura e dos papéis sociais (classe, profissão, relações de parentesco, etc.). A interpretação (ordem semântica) e a identificação (ordem semiótica) dessas marcas, reafirmamos, somente é possível por meio da língua.

Ao refletir sobre a língua como prática humana, o semanticista aborda o que para nós é relevante: “o uso particular que os grupos ou classes de homens fazem da língua e as diferenciações que daí resultam no interior da língua comum. (PLG II, 1974, 1989, p.101-102). A respeito, explica o linguista:

Eu poderia descrever este fenômeno como uma apropriação por grupos ou classes do aparelho de denotação que é comum a todos. Cada classe social se apropria dos termos gerais, atribui a eles referências específicas e os adapta assim à sua própria esfera de interesse e frequentemente os constitui com base em derivação nova. (p.102)

A referência, portanto, provém de um sujeito cultural e socialmente situado diante de outro sujeito que, por sua vez, irá co-referir desde sua posição social e de sua inserção em uma dada cultura.

O entendimento de que há espaço para *a presença do homem* nos estudos da língua e de que a linguística, assim, pode contribuir em pesquisas de vários campos do conhecimento já é manifestado por Benveniste em seu texto *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento linguístico*, de 1963. Ao avaliar a abertura proporcionada pela evolução da linguística, o teórico conjectura – de modo semelhante ao que propusera Saussure quando tratou da Semiologia (cf. nota 38) – uma teoria do simbólico, capaz de reunir homem, língua e cultura. Sobre este último elemento, o define:

[...] como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religiões, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as suas formas de atividade [...] (PLG I, 1966, 2005, p.32).

Em estudo de abordagem enunciativa sobre a aquisição da linguagem, Silva (2007) ancora-se em Benveniste para refletir acerca de como se constitui o *sujeito de aquisição da linguagem* (grifo da autora). Para examinar a relação de criança e adulto com a língua na enunciação, a autora defende que se conceba a intersubjetividade como noção atravessada “por três instâncias enunciativas consideradas em simultaneidade (cultural, dialógica e linguístico-enunciativa)” (p. 144) Acerca de tal entendimento, a autora sintetiza sua leitura de Benveniste a respeito do sujeito na linguagem e sobre o funcionamento da intersubjetividade, considerando a existência de:

[...] uma *relação homem-homem*, imersos na cultura, na qual estamos considerando a presença de um *sujeito cultural*; uma *relação locutor-alocutário*, na qual, segundo nosso ponto de vista, aparece um *sujeito da alocação ou dialógico* e uma *relação eu-tu*, expressa pelas formas de pessoa no discurso, constituindo o que estamos chamando de *sujeito linguístico-enunciativo*. (p.145)

Em sua proposta, Silva (2007, *op cit.*) apoia-se na possibilidade de levar em conta “a instância de funcionamento intersubjetivo de um sujeito cultural” (p.149), o que implica

definir o sujeito de aquisição da linguagem como ser cultural, já que o homem não nasce na natureza, mas na cultura.

A autora trabalha com as noções de subjetividade e intersubjetividade na aquisição da linguagem, especificando o *sujeito da aquisição da linguagem*, que, segundo ela “é, ao mesmo tempo, *cultural*, porque imerso na cultura, da *alocução* ou *dialógico*, porque constitui e é constituído na esfera do diálogo e é *linguístico-enunciativo*, porque é um sujeito produtor de referências e de sentido pelo/no discurso” (p.150-151).

Ainda a respeito da relação língua e homem, em seu estudo acerca da sintaxe da enunciação – definida como atividade dos sujeitos com e na língua –, Lichtenberg (2006) trata da intersubjetividade destacando a inseparabilidade homem-língua e afirmando, desde Benveniste, que “A língua é constitutiva do homem, o homem assim o é para língua, consciência de unicidade e distinção” (p.59).

Tomadas, assim, as contribuições de Silva (2007) e Lichtenberg (2006) acerca do funcionamento da intersubjetividade, cremos ser possível relacioná-las ao que Benveniste denominou semiologia de “segunda geração”, cujo caráter marcadamente antropológico exige a ocorrência de uma relação entre dois parceiros: o locutor e seu alocutário, os quais, situados em um tempo e espaço, apropriam-se da língua e a colocam em uso para falar-de.

Contudo, se a semiologia enunciativa de Benveniste encaminha-nos à elaboração de uma análise translinguística, além da intralinguística – relacionada à significância do discurso – cabe questionarmos o modo como deverá ser desenvolvida tal análise.

Assim, movidos por tal indagação, com base no suporte teórico exposto, buscaremos construir o aparato metodológico que nos permitirá desenvolver análise metassemântica a fim de compreendermos a estrutura e funcionamento da comunicação intersubjetiva entre mídia jornalística e escola.

Essa é a tarefa a qual nos dedicamos no capítulo a seguir.

4 Elementos para a construção de uma interpretação da metassemântica

“É definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura” (Émile Benveniste)

Neste capítulo buscamos descrever a *metassemântica* como RECURSO analítico que constituirá o aparato metodológico deste estudo. Conforme já anunciamos, entendemos ser possível desenvolver pesquisa integrando o linguístico a aspectos gerais da cena enunciativa. O esforço para explicar a estrutura enunciativa por uma análise translinguística (Benveniste, PLG II, 1974, 1989, p.67) configura-se, como nos indica Benveniste, na possibilidade de uma análise *metassemântica*.

Neste instante, cabe reforçarmos o que fora apontado no terceiro capítulo acerca do desenvolvimento de uma análise *metassemântica*, a saber: o desafio de trabalharmos com projeto não desenvolvido pelo seu idealizador, o que nos exige elaborar uma metodologia com tal viés.

Para tanto, adotaremos um ponto de vista entre outros, já que falar em análise enunciativa representa mobilizar um campo marcado pela multiplicidade de conceitos e por distintas perspectivas de estudo. Como salientam Flores e Kuhn (2006), é possível identificar entre as diferentes teorias enunciativas⁵³ a utilização de recursos metodológicos próprios. Segundo os autores, “o que um teórico define como método da análise linguístico-enunciativa não tem validade para além dos limites da teoria em questão.” (2006, mimeo)

Ao tratar do método de análise desenvolvido pelas teorias enunciativas, Flores e Teixeira (2005) abordam a peculiaridade da teoria proposta por Benveniste. Segundo os autores, o pai da Teoria da Enunciação não sistematizou um modelo de análise: “Sua obra é mais um roteiro indicativo de questões referentes à “presença do homem na língua” do que a proposição de um método nítido de análise” (p.104)

Por prevermos uma interface entre os campos da Educação, da Comunicação e da Linguagem, sustentaremos nossa metodologia na ideia destacada por Flores e Teixeira de que

⁵³ Como apontamos na primeira nota do capítulo 2, Flores e Teixeira (2005) defendem a existência de teorias da enunciação, as quais estariam reunidas em uma Linguística da Enunciação.

“todo e qualquer fenômeno linguístico carrega em si a potencialidade de um estudo em termos de enunciação, já que sua existência depende do sujeito que o enuncia.” (*op cit.*, p.106).

Ao vislumbrarmos as possibilidades de estudo sugeridas por Benveniste de ultrapassagem da semiologia da língua para uma semiologia enunciativa, buscamos reconhecer como as marcas linguísticas definem e revelam as relações enunciativas. Em outras palavras, veremos como as marcas que denominamos linguístico-enunciativas identificam, na cena enunciativa, uma relação específica, e sinalizam a produção de sentido considerando, simultaneamente, as marcas dos *sujeitos linguístico, dialógico e cultural*.

Levando em conta, portanto, que nosso olhar voltar-se-á ao conjunto de enunciados no qual está marcada a relação entre mídia e escola, detendo-nos no processo enunciativo instaurado entre/por ambas, tomaremos a intersubjetividade como noção central deste estudo, origem da subjetividade, ratificação da referência e da co-referência e, por isso, principal meio para o desenvolvimento de uma análise metassemântica.

Cabe salientar que, para Benveniste, “a condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística” (1989, p.78). Como explica Lichtenberg:

[...] afirmamos que a subjetividade, ao se configurar, revela a intersubjetividade. *Eu* e *tu* são obrigatoriamente co-participantes da enunciação enquanto integrantes da instância de discurso e, para que a linguagem exerça sua função, não são suficientes sujeito e referência – o locutor e a atualização da língua –, mas a intersubjetividade e a co-referência, que permitem o diálogo. (2001, p.162)

Nossos procedimentos metodológicos são igualmente sustentados pelo que Benveniste propõe a partir do *aparelho formal da enunciação*, mecanismo que nos permite, enquanto analista da enunciação, observar a língua em uso, além de explicitar o que o linguista sugere como semiologia de “segunda geração”, isto é, enunciativa, não voltada exclusivamente à língua como sistema (nível semiótico), mas à língua-discurso, que comporta o semântico.

4.1 Da construção do aparato metodológico

De início, apoiamo-nos nas proposições apresentadas por Benveniste no texto ‘Os níveis da análise linguística’ (PLG I). Na reflexão que promove sobre os procedimentos e

métodos de análise da linguagem, buscamos o norte para a construção do aparato analítico pertinente às nossas pretensões.

Do artigo supracitado, no qual o autor arrola os procedimentos relevantes para a produção de uma análise linguística, constatamos logo que transcrever ou recortar um fato revela-se como etapa primeira de uma investigação:

O procedimento inteiro da análise tende a delimitar os *elementos* através das relações que os unem. Essa análise consiste em duas operações que se comandam uma à outra e das quais todas as outras dependem: 1ª a segmentação; 2ª a substituição. (p.128)

Aponta-nos Benveniste que há uma condição: “O *sentido* é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico” (p.130). E ratifica: “É necessário somente ver como o sentido intervém nas nossas operações e de que nível de análise ele depende” (p.131)

Como indica o título de seu artigo (“Os níveis da análise linguística”), Benveniste explicita com detalhes o caminho a ser percorrido para o estudo da frase (o mais alto dos níveis de análise e que se define pelos seus constituintes), além dos níveis fonemático e morfológico (os dois limites inferiores a serem atingidos em uma análise, definidos como integrantes). Em capítulo singular no conjunto de sua obra, é nesse momento que introduz seus estudos sobre a *forma* e o *sentido* na língua por meio da distinção entre constituinte e integrante, a qual assim explica:

A *forma* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior.

O *sentido* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior. (PLG I, 1966, 2005, p.135-136)

Considerada a relevância de tal formulação para os estudos da linguagem até então restritos à significância dos signos, entendemos, contudo, que, em nosso estudo, será importante ultrapassar a análise de elementos circunscritos ao linguístico *stricto sensu*. Além

de trabalharmos com o enunciado, avançaremos no estudo da cena enunciativa, já que temos como propósito descrever a estruturação de um processo enunciativo⁵⁴.

Concordamos com Trois (2004) em sua abordagem da língua como sistema de enunciação quando afirma que, a partir do texto “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989), o ato de enunciação pode ser visto como a unidade de significação. Defende Trois:

O *Aparelho* integra os dois sistemas anteriores. Aqui as palavras (semantizadas pelas relações que estabelecem no interior das frases) transformam-se *em indicadores de subjetividade – eu-tu /ele* enquanto signos de *uma relação ao ato da fala* – pois implicam, na e pela enunciação, a “referência à situação de discurso e à atitude do locutor” (Benveniste, PLG II, p.230) onde atitude e contexto (este-aqui-agora) tornam-se inseparáveis. (Trois, *op. cit.*, p. 37)

Provém dessa constatação a análise que desenvolveremos, a qual ocorrerá sob dois movimentos: o que irá contemplar o ato enunciativo (considerada a intersubjetividade na linguagem) e o que estará voltado à cena enunciativa, que remete à construção de uma referência de conjunto, tomados os interlocutores (as pessoas subjetiva e não-subjetiva), o tema da interlocução (a não-pessoa), o tempo e o espaço. Contudo, nossa análise será sempre integrativa e visará o ato e a cena enunciativa de modo simultâneo, tomando-os como elementos de um sistema enunciativo, tal como já mencionamos (conf. 3.2)

Para tanto, consideramos, ainda, o que nos explica Benveniste ao relacionar linguagem e sociedade:

Aqui aparece uma nova configuração da língua que se acrescenta às outras duas que eu sumariamente analisei: é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação (PLG II, 1974, 1989, p.101)

⁵⁴ Apoiamo-nos aqui em uma das premissas defendidas por Lichtenberg (2006) com relação ao conceito de enunciação de Benveniste, visto pela autora como processo “que instaura o diálogo”. Diz Lichtenberg: “Embora concebida como *ato individual*, a enunciação é processo: processo enquanto colocação em funcionamento; processo, ainda que paradoxal, enquanto ato individual.” (p.74)

Das proposições que conformam o texto “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989), ter-se-á em conta o conceito de enunciação apresentado, que define a enunciação a partir do quadro formal de sua realização e considera os caracteres formais da enunciação. Benveniste aponta como elementos que constituem e definem a enunciação, “a partir da manifestação individual que ela atualiza” (*op. cit.*, p.83): o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização.

Importa destacar que entendemos o ‘ato individual de utilização’ como o reconhecimento do sujeito de sua singularidade, a qual se concretiza a partir do emprego da língua, segundo sua condição de *sujeito dialógico e cultural*. Do ato individual – ação instantânea e fugaz – cabe observar, por sua vez, a imediata instauração do interlocutor (*tu*), já que o funcionamento da língua implica necessariamente esta segunda (mas não secundária) presença.

Sintetizamos no quadro a seguir o que apresentamos até então: o suporte de nossa metodologia. No primeiro movimento, que denominamos linguístico-enunciativo, tomaremos a frase (enunciado) como unidade de análise, e a examinaremos como produto do ato enunciativo. Nesse exame, observaremos a construção da referência pelas marcas da intersubjetividade.

No segundo movimento analítico, o qual tratamos como *metassemântico*, examinaremos as cenas enunciativas, a fim de descrever a construção de uma referência de conjunto para a linguagem.

Cabe reforçar que a disposição dos dois movimentos de análise – apresentados a seguir em sequência – deve-se a uma necessidade metodológica, já que defendemos a inseparabilidade do trinômio sujeito, cultura e sociedade em relação à língua no processo enunciativo.

Ilustramos com o esquema abaixo nossa proposta metodológica:

M E T A S S E M Â N T I C A	
MOVIMENTO ANALÍTICO 1: Intralinguístico ↓	MOVIMENTO ANALÍTICO 2: Translinguístico ↓
Ato enunciativo → relativo à construção de referência pelas marcas da intersubjetividade	Cena enunciativa → relativa à construção de uma referência de conjunto para a linguagem

Quadro 1 – Esquema-síntese da análise

Assim, ao fixarmos frase (na concepção benvenistiana), ato enunciativo e cena enunciativa como unidades de análise deste estudo, passemos à apresentação das categorias de análise integrantes dos movimentos analíticos.

4.2 Dos movimentos de análise

Dado que procedemos nosso exame por duas vias, explicitamos nos subitens a seguir os aspectos que caracterizam, respectivamente, os dois movimentos, os quais seguem integrados neste estudo.

Nesta investigação, trabalharemos com as marcas linguísticas e os elementos da cena enunciativa que nos confirmam e/ou indicam:

- a) a configuração da estrutura enunciativa do *corpus* em análise – considerados o ato e a cena enunciativa;
- b) os efeitos de sentido criados a partir do desdobramento de novos atos enunciativos (no caso deste estudo, atos enunciativos presumidos);
- c) a construção da referência e da co-referência para o funcionamento da intersubjetividade;

4.2.1 Movimento 1:

A fim de examinarmos os fatos de linguagem que constituem o *corpus* deste estudo, trazemos, inicialmente, as categorias de análise definidas a partir do texto “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989):

a) índices de pessoa e não-pessoa: a pessoa subjetiva é, em síntese, quem fala, é quem diz *eu*. O *tu*, pessoa não-subjetiva, pode ser conceituado como aquele com quem o *eu* fala, seu interlocutor. Ambas as pessoas são reversíveis, constituindo, por isso, a intersubjetividade da linguagem. A não-pessoa, por sua vez, representa o discurso enunciado pelo sujeito, pois “falar é sempre falar-de” (PLG II, 1974, 1989, p.63);

b) índices de tempo: fatores de intersubjetividade que revelam a experiência humana e o exercício da fala, expressando a singularidade pelo “fato de se definir e de se organizar como função do discurso” (Benveniste, 1970/1989, p.74);

c) índices de espaço: o *espaço linguístico*⁵⁵, assim como o tempo linguístico, encontra no *eu* a referência para sua organização. Ao ser reconhecido e aceito pelo *tu*, tal como o tempo, apresenta-se como fator de intersubjetividade⁵⁶.

d) mecanismos enunciativos do aparelho de funções (reveladores do processo de reversibilidade e das atitudes do enunciador em relação ao seu interlocutor):

- 1) **interrogação:** indica que o *eu* quer a resposta enunciativa de um *tu* ao perguntar;
- 2) **intimação:** é usada para ordenar ou manifestar um apelo ao *tu*.
- 3) **asserção:** ao comunicar uma certeza, manifesta a presença do locutor na enunciação.
- 4) **modalização:** enunciam as atitudes do enunciador do ângulo daquilo que enuncia, expressa seu ponto de vista acerca do enunciado, sinalizando incerteza, possibilidade, indecisão, ou simples recusa de asserção.

⁵⁵ Tal conceituação é proposta por Lichtenberg (2001), para distinguir o espaço linguístico do geográfico e do físico.

⁵⁶ Ao tratar da categoria espaço, Fiorin (1996) defende: “Com efeito, não se pode deixar de futilizar, em hipótese alguma, o tempo e a pessoa na fala, mesmo porque essas duas categorias são expressas por morfemas sufixais necessariamente presentes no vocábulo verbal. Como, porém, o espaço é expresso por morfemas livres, pode não ser manifestado.” Completa Fiorin: “Parece que a linguagem valoriza mais a localização temporal que a espacial, pois podemos falar sem dar nenhuma indicação espacial, quer em relação ao enunciador, quer em relação a um ponto de referência inscrito no enunciado”. (p.258)

4.2.2 Movimento 2:

Para o desenvolvimento de uma análise metassemântica, buscamos identificar na cena enunciativa os elementos que a estruturam. Vista como uma microestrutura, propomos considerar a cena enunciativa como unidade de análise integrante de uma macroestrutura, a qual denominaremos de *rede enunciativa*.

Entendemos que esse movimento de análise integra, necessariamente, o linguístico (movimento intralinguístico). Assim posto, pensamos que a integração dos dois movimentos efetiva-se pela descrição do ato enunciativo em relação à cena. Temos, portanto, o USO da língua como fator preponderante de inter-relação entre os movimentos intralinguístico e translinguístico (*metassemântico*).

Dado que o processo enunciativo efetiva-se pelo ato de apropriação da língua por um locutor, o qual será analisado por meio dos índices de *pessoa, tempo e espaço* e pelo *aparelho de funções*, passemos, a seguir, à identificação das categorias de análise pertinentes a um estudo metassemântico, por meio das quais analisaremos a cena enunciativa (conf. Quadro 1).

4.2.2.1 Integração dos movimentos: análise metassemântica

Por ser ato produzido pelo homem, que se constitui e entra em relação com o outro e com o mundo por meio do uso da língua, a enunciação aciona, necessariamente, dimensões nas quais se conforma a existência humana. Dimensões de ordem social, cultural, cognitiva, psicológica, fisiológica, presentes na enunciação – por seu caráter antropológico – constituem a capacidade humana de simbolizar, a qual se concretiza pela língua (plano semiótico) e é singularizada por meio da língua em uso (plano do discurso).

Com o auxílio da figura abaixo, esboçamos a integração dos movimentos, apresentando em destaque o que irá compor nossa análise, sem, contudo, apagar as marcas das demais dimensões. E a respeito dessas dimensões que constituem e são constituídas pela enunciação, vamos sugeri-las como integrantes de uma espécie de “órbita da enunciação” que, em sua complexa dinâmica, promove a inter-relação entre tais constituintes. Concebemos com a ilustração a seguir a possibilidade da referência e da intersubjetividade, que se mostram a partir de um sujeito permanentemente constituído pela linguagem.



Figura 1: Esquema da “órbita da enunciação”

Processo que promove a constituição do homem pela linguagem, a enunciação, ao possibilitar o funcionamento da língua, envolve dimensões como as apontadas na ilustração. Assim, elementos de ordem cultural e social (convívio em coletividade, costumes, crenças, comportamento, organização social, etc.), cognitiva (relativos à aquisição e produção de conhecimento) e fisiológica (aparelho fonador, demais membros e órgãos do corpo humano, além dos sentidos) estarão, de forma integrada, sempre presentes no ato enunciativo e definirão o uso de estruturas linguísticas, assim como poderão também engendrar novos usos e cenas enunciativas.

Compreendemos esta visão da enunciação baseando-nos no que propõe Benveniste em “O aparelho formal da enunciação” (PLG II, 1974, 1989), ao abordar três aspectos que envolvem o processo enunciativo: a realização vocal da língua; a semantização da língua com sua conversão individual em discurso e, ao final, a definição da enunciação no quadro formal de sua realização, sendo este último o objeto de seu artigo.

Desta forma, entendemos que as dimensões fisiológica e cognitiva, apontadas na figura 2, remetem ao primeiro dos aspectos citados pelo linguista – a realização vocal da língua – traço que integra a enunciação, vista como ato individual e processo de apropriação da língua a que se refere Benveniste. Acerca desse aspecto, afirma o teórico que “[...] para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente, [...]” (PLG II, 1974, 1989, p.83).

Sobre as dimensões social e cultural, as situamos como elementos integrantes do processo enunciativo, fundamentais na instauração da intersubjetividade. Tal entendimento – como manifestamos no capítulo 3 – surge do que Benveniste já afirmara no artigo “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, ao dizer que “[...] é dentro da, e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (PLG I, 1966, 2005, p.27). Cremos ser tal pressuposto reafirmado em “O aparelho formal da enunciação”, quando a enunciação é compreendida como processo que exige a presença do outro.

Como mencionamos no início deste capítulo, tomaremos a intersubjetividade como noção central – por isso a relevância das dimensões social e cultural em nosso estudo. Levaremos em conta, portanto, a defesa de Benveniste no que concerne à relação entre língua e sociedade no artigo “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (PLG I, 1966, 2005):

Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são *dadas* (grifo do autor). Mas também uma e outra são *aprendidas* (grifo do autor) pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato. A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. (*op cit.*, p.31)

Considerados, assim, os procedimentos metodológicos construídos até este momento, os quais apontam a interseção entre os movimentos linguístico e metassemântico, entendemos que o segundo utiliza-se, igualmente, das categorias de análise enunciativas, a saber, *pessoa*, *tempo* e *espaço*, desde o *aparelho de funções*. E, desta forma, defendemos, para este estudo, que tal movimento de análise considere as mesmas categorias a partir da possibilidade de cruzamento entre si e a hipótese de desdobramento de novos atos, inseridos em novas cenas, os quais são engendrados pelo processo enunciativo.

Explicitamos, ainda, que nosso entendimento acerca da possibilidade de desdobramentos de cenas apoia-se também em reflexões como as de Surreaux, a qual defende que a transcrição comporta duas cenas enunciativas:

trata-se, portanto, de coexistirem na transcrição duas cenas enunciativas: a primeira que é constituída por uma perda fundante, já que tudo não se transcreve; a segunda

que é a do transcritor, já que a transcrição é sempre produto de um ato interpretativo” (SILVA, apud Surreaux, p.194)

Cabe-nos, portanto, partir ao exame da enunciação como processo que Benveniste chama de “manifestação da língua na comunicação viva” (PLG I, 1966, 2005, p.139).

Para tanto, encerramos esta etapa com esquema que ilustra nossa hipótese acerca da estrutura do processo enunciativo em estudo para, no próximo capítulo, tratarmos dos demais aspectos metodológicos necessários para a análise que procederemos. Frisamos, ainda, que as cenas enunciativas identificadas na figura proposta a seguir são tomadas como cenas previstas pelo *Programa Veja na Sala de Aula*, ordenadas, segundo a previsão de seus planos de aula.

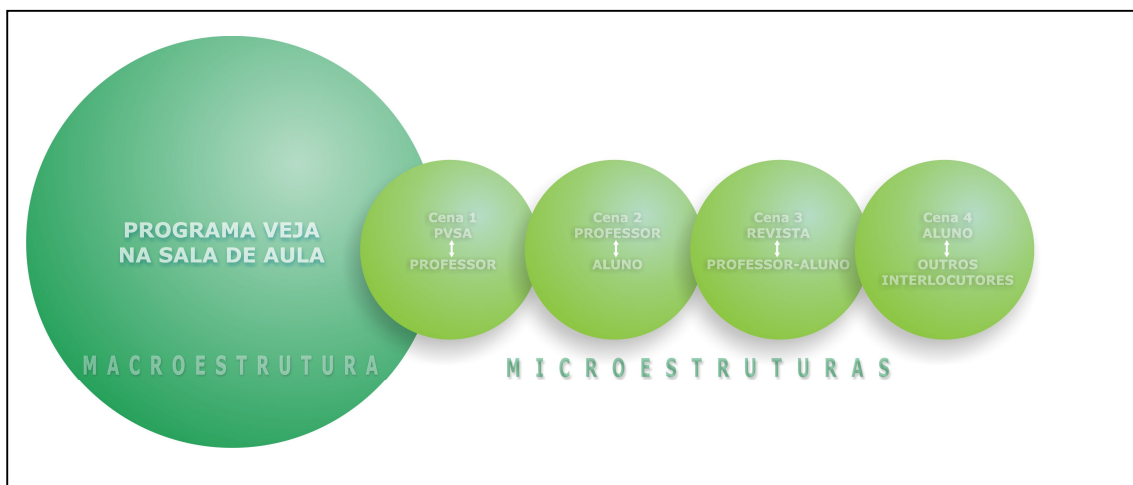


Figura 2: Estrutura enunciativa do *Programa Veja na Sala de Aula*

5 Análise enunciativa de programa de mídia para a escola: aspectos metodológicos

“A linguística é a tentativa de compreender este objeto evanescente: a linguagem, para estudá-la como se estudam os objetos concretos. Trata-se de transformar as palavras que voam – o que Homero chamava as “palavras aladas” – em uma matéria concreta, que se estuda, se disseca, onde se delimitam unidades, onde se isolam níveis” (Émile Benveniste)

5.1 Da constituição do *corpus*: configuração dos fatos de linguagem

Trataremos, neste item, do *corpus* por meio do qual examinaremos a estrutura enunciativa que configura o processo enunciativo entre mídia e escola. Apresentado, em parte, no primeiro capítulo deste estudo (cf. 1.2), o *Programa Veja na Sala de Aula* constituiu-se como o banco de dados, do qual extraímos os fatos de linguagem, a saber, a materialização enunciativa a ser analisada.

Dessa forma, para examinar como a mídia se enuncia a fim de orientar o professor em sua ação pedagógica, isto é, ao prever a possibilidade de orientar a enunciação do seu interlocutor, tomamos como *corpus* o *Guia do Professor*, integrante do *Programa Veja na Sala de Aula*, o qual apresentaremos em sua íntegra em item a seguir.

Considerando-se a definição dos elementos constitutivos de uma análise metassemântica, a qual nos levou a tratar dos dispositivos metodológicos (unidade e categorias de análise) no capítulo anterior, reservamos para este a apresentação do *corpus* que compõe nosso objeto de estudo.

Explicitamos, ainda, neste momento, os recortes que procederemos a partir do que é denominado, na Teoria da Enunciação, *fato enunciativo de linguagem*.

Detenhamo-nos, assim, por um momento, nas considerações a respeito dos elementos metodológicos *corpus* e *fato* desde uma perspectiva enunciativa. Sendo consenso para os estudos enunciativos a máxima saussuriana “o ponto de vista cria o objeto”, sabe-se que a definição de uma metodologia em Enunciação opera-se segundo a especificidade de cada teoria do campo enunciativo. Assim, sendo, ao trabalharmos com a teoria benvenistiana, buscamos nos estudos já desenvolvidos auxílio para desvendar as particularidades semânticas

e pragmáticas dos elementos metodológicos citados. E, de modo especial, trazemos nossa proposta de análise metassemântica (conf. capítulo 4).

Com os estudos de Flores e Kuhn (2006)⁵⁷, vemo-nos diante de reflexões fundamentais para a construção de uma metodologia, já que a ausência de um modelo de análise é uma das marcas da teoria de Benveniste.

Acerca do que é chamado de *fato de linguagem*, contamos com as reflexões de Flores e Kuhn (2006, mimeo), as quais ratificam que a seleção do *fato*⁵⁸ decorre de sua adequação ao objeto em pesquisa: “O *fato enunciativo de linguagem* se configura no produto de um ponto de vista, o que cria o objeto a ser analisado.” No caso dos estudos enunciativos, podem ser tomados como *fatos de linguagem* episódios, cenas, recortes orais ou escritos, etc.

No caso desta pesquisa, serão tomados como fatos de linguagem os recortes escritos dos planos de aula do *Programa Veja na Sala de Aula*. Com este gesto, explicitamos o entendimento de que, ao efetuar a análise, deixaremos as marcas de nossa presença como investigador, à medida que voltaremos nossa atenção a fenômenos linguísticos e enunciativos por nós especificados.

O projeto educativo sobre o qual nos debruçaremos foi criado há uma década pela Editora Abril e Revista *VEJA*, em parceria com a fundação Victor Civita. Segundo seus criadores, o *Programa Veja na Sala de Aula (PVSA)*⁵⁹ tem como objetivo oferecer aos educadores detalhados roteiros de aula com abordagem em conteúdos de variadas disciplinas.

Nesse sentido, o Guia do Professor é um dos instrumentos mais importantes do projeto. Em seu conjunto, o programa compõe-se de: 14 exemplares da revista *VEJA* para serem utilizados em grupos pelos alunos (semanal); 10 Guias do Professor com aulas sugeridas, sendo 1 guia para cada disciplina (semanal); Manual para melhor aproveitar tudo que o Guia do Professor propõe semanalmente (início da assinatura); DVD com depoimentos de professores que já utilizam o programa (início da assinatura) e *Site*

⁵⁷ A constituição da metodologia própria dos estudos enunciativos é tema abordado pelos autores no artigo “Sobre a forma e o sentido na linguagem: enunciação e aspectos metodológicos de estudo da fala sintomática” (2006).

⁵⁸ Em “Enunciação e Gramática (2008, p.41), Flores, Linchtenberg, Silva e Weigert, reafirmam tal entendimento acerca dos aspectos metodológicos específicos do campo da Enunciação. Dizem os autores: “Eis a hipótese primeira da metodologia enunciativa: o observável é a maneira pela qual o sujeito se marca naquilo que diz”. E concluem: “Neste caso, é possível fazer um *corpus* de fatos, entendido como uma reunião de mecanismos que coloca em relevo as maneiras de um sujeito se marcar naquilo que diz”

⁵⁹ Para adquiri-lo escolas privadas assinam o programa mediante pagamento, enquanto os estabelecimentos públicos o utilizam sem custos.

(www.vejanasaladeaula.com.br)⁶⁰, no qual parte das aulas podem ser acessadas por qualquer pessoa que abrir a página na Internet.

Para este estudo, recorreremos aos enunciados da Aula da Semana, que integra o Guia do Professor, conteúdo publicado no site e, como apontamos, acessível também aos não-assinantes do programa. A partir da coleta dos planos de aula publicados semanalmente na Internet, selecionamos edições veiculadas entre 2005 e 2007. Tendo como premissa que o foco deste estudo não é descrever regularidades linguísticas, mas, ao contrário, observar os possíveis recursos linguísticos e semiológicos constituintes de uma enunciação, conformamos o *corpus* selecionado, respeitando a singularidade de cada um de seus constituintes. Como referimos, analisaremos fatos e não dados de linguagem, o que explica a seleção qualitativa e não quantitativa dos enunciados.

Assim, os enunciados de três aulas do Guia do Professor do Programa *Veja na Sala de Aula*, relacionados aos campos da linguagem, das ciências humanas e de suas tecnologias, envolvendo temas das áreas de língua portuguesa, geografia, cultura e comportamento, compõem o *corpus* a ser analisado. No quadro abaixo apresentamos as aulas das quais procederemos os recortes necessários para a configuração do *corpus de fatos*:

Aula (título)	Conteúdo	Edição da Revista / Data
1. Diga por que as netas de Pagu precisam lutar por seus direitos	Gênero: violência contra a mulher	1902 / 27 de abril de 2005
2. Verbos que dizem tudo	Ajude a turma a identificar e compreender o alcance dos dicendi, um recurso linguístico poderosíssimo	1980 / 1º de novembro de 2006
3. A vez das magrelas?	Debata a viabilidade da adoção, no Brasil, de sistemas públicos de transporte baseados no uso de bicicletas	2020 / 29 de agosto de 2007

Quadro 2 – O *corpus* de fatos

⁶⁰ Cabe salientar que, para este estudo, tivemos acesso somente ao Guia do Professor publicado no site, já que os demais recursos são de acesso exclusivo a assinantes do Programa.

5.2 A apresentação dos fatos enunciativos

Para localizar e sinalizar os fatos de linguagem a serem analisados (conf. 5.1), serão adotados os seguintes procedimentos:

- a) Neste capítulo, apresentaremos quadros com os *fatos de linguagem* sinalizados nos planos de aula, que configuram o *corpus* em estudo;
- b) No próximo capítulo, apresentaremos os fatos enunciativos com a indicação da aula a que pertencem e a sinalização das linhas nas quais se situam.
- c) Utilizaremos colchetes [...] e escrita em vermelho com negrito para salientar a presença dos índices de tempo e espaço em análise, os quais, como os demais recursos, são indicativos da intersubjetividade e, por consequência, da subjetividade.
- d) Usaremos como recursos gráficos: as cores azul e verde em negrito; sublinhado; itálico e parênteses para melhor especificar os mecanismos do *aparelho de funções*:

1) intimação: **negrito de cor azul**;

2) interrogação: sublinhado;

3) asserção: *itálico*;

4) modalização: parênteses e **negrito em cor verde**

Abaixo antecipamos o *corpus* – digitado – em quadros que ilustram a totalidade dos planos de aula.

5.3 Íntegra do *corpus* selecionado

5.3.1 Plano de Aula 1⁶¹

⁶¹ Para melhor aproveitamento de espaço, os textos aqui reproduzidos não seguirão a formatação de sua publicação na Internet.

TÍTULO	Diga por que <i>as netas de Pagu precisam lutar por seus direitos</i>
SUBTÍTULO	Deixe bem claro que <i>a violência exercida contra a mulher [ainda] impera nos quatro cantos do planeta</i>

Quadro 3: Título e subtítulo da *aula da semana*, edição 1902, 27/04/2005

Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

TEXTO INTRODUTÓRIO	
01	(Se retornasse) ao mundo, <i>a escritora, jornalista e militante política Patrícia Galvão, Pagu, (ficaria)</i>
02	<i>horrorizada com a condição [atual] das mulheres. Defensora da emancipação e da plena participação</i>
03	<i>social e política feminina, ela (teria) muito a fazer. Não são poucas as brasileiras que cuidam sozinhas</i>
04	<i>dos filhos, em especial entre a população mais pobre. Os dados de diversas organizações comprovam</i>
05	<i>que a situação é alarmante em todos os continentes. A Anistia Internacional informa que uma em cada</i>
06	<i>três mulheres do planeta já sofreu espancamento, foi forçada a ter relações sexuais ou se viu submetida</i>
07	<i>a outros tipos de abuso. Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) garante que a violência é</i>
08	<i>responsável por cerca de 7% das mortes de mulheres entre 15 e 44 anos. Quase metade delas foi vítima</i>
09	<i>dos (próprios) parceiros. Use</i> esses dados, mais as informações das duas reportagens de VEJA como
10	base para discutir com a turma <i>a luta pela emancipação feminina, retomada a cada geração.</i>

Quadro 4: Texto introdutório da *aula da semana*, edição 1902, 27/04/2005

Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

SEÇÃO PARA DEBATER	
11	[Após a leitura dos textos], questione os estudantes sobre <i>o que existe em comum entre a violência</i>
12	<i>contra as mulheres praticada na Suécia e a existência de muitas brasileiras solitárias. Quais as</i>
13	<i>reflexões sobre a condição feminina esses fatos trazem?</i>
14	Lembre que (é preciso) levar em conta tanto a vida doméstica das mulheres quanto a sua projeção no
15	espaço público. Afinal, <i>o papel delas transformou-se (radicalmente) [nas últimas décadas], tanto [no</i>
16	<i>Brasil] quanto [em outros países]. Mulheres de todas as faixas etárias, graus de escolaridade e níveis</i>
17	<i>de renda ingressaram no mercado de trabalho, num processo associado com a consolidação do modo</i>
18	<i>de vida urbano, mas também a necessidades como a de complementar a renda familiar. Como</i>
19	<i>resultado, mudaram o foco e o olhar feminino sobre a vida. Mais escolarizadas e mais autônomas, as</i>
20	<i>mulheres passaram a ocupar progressivamente postos de trabalho que [antes] eram cadeira cativa dos</i>
21	<i>homens – embora [ainda] recebam salários menores para o exercício das mesmas ocupações.</i>
22	Conte que [pouco a pouco] <i>novos direitos sociais e políticos foram conquistados. No caso brasileiro,</i>
23	<i>por exemplo, o [atual] Código Civil, que entrou em vigor em 2003, não apenas extinguiu a expressão</i>
24	<i>“chefe de família”, [antes] tido como papel masculino, como também impossibilitou a anulação do</i>

25	casamento caso o marido descobrisse que a mulher não era mais virgem – (uma extemporaneidade
26	absurda que perdurava nas leis [de nosso país]). As delegacias especializadas no atendimento a
27	mulheres, embora [ainda] em número e distribuição espacial insuficiente, (podem) ser consideradas um
28	salto para o futuro.
29	(Se a situação feminina mudou tanto) , <u>por que as suecas continuam sofrendo agressões? Por que,</u>
30	<u>como mostra uma pesquisa de 2004 feita pelo Ibope e pelo Instituto Patrícia Galvão, a violência contra a</u>
31	<u>brasileira em seu próprio lar é preocupante? Por que boa parte das mulheres [daqui] e [de outros países]</u>
32	<u>permanece sem um companheiro? O que a turma pensa a respeito?</u>
33	Mostre que há fortes indícios de que as mudanças sociais não foram acompanhadas de transformações
34	no plano cultural. Ou seja, [ainda] permanecem resquícios da (velha) estrutura familiar patriarcal,
35	típica da sociedade ocidental. Em outras culturas, a posição subordinada da mulher também (pode) ser
36	creditada a tradições, como provam a pena de apedrejamento imposta a uma nigeriana acusada de
37	adultério e a difícil situação das paquistanesas e das afegãs. O caso sueco mostra que a violência não é
38	prerrogativa dos grupos sociais mais pobres. Essas sociedades do bem-estar social não estão imunes às
39	mensagens carregadas de violência e exploração do corpo feminino, sobretudo as veiculadas pela
40	indústria do entretenimento. Prova disso são os filmes violentos e machistas que frequentam
41	diariamente a programação da TV. [No Brasil], um exemplo eloquente é do sucesso de canções como a
42	do “tapinha não dói”. Desagregação familiar, alcoolismo e consumo de drogas (estes frequentes e
43	elevados [na Europa], também concorrem para aumentar o sofrimento das mulheres. Quanto ao
44	aspecto da solidão feminina, vale lembrar que, além da distribuição desigual dos subgrupos etários ou
45	de gênero na população, entram em cena fatores culturais. <u>Por que muitos homens maduros preferem se</u>
46	<u>relacionar com mulheres jovens? Esse é um assunto interessante para discussão.</u>

Quadro 5: Seção Para debater da aula da semana, edição 1902, 27/04/2005

Fonte: Programa Veja na Sala de Aula, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

SEÇÃO EXERCÍCIOS E OUTRAS ATIVIDADES	
47	Peça que os estudantes analisem as informações da tabela abaixo. Solicite que eles identifiquem os
48	povos e as nações que figuram nas ocorrências de agressões contra as mulheres. [Em seguida],
49	encaminhe uma pesquisa sobre os mecanismos que as diferentes sociedades vêm criando para defender
50	as mulheres da violência, do preconceito e da discriminação. Discuta os resultados com a garotada e
51	encomende uma dissertação sobre a condição feminina no mundo contemporâneo.
52	Explique que, [no Brasil], <i>predomina [atualmente] a família nuclear, composta de homem, mulher e</i>
53	<i>filhos. Essa hegemonia, entretanto, não é absoluta. Muitas famílias, especialmente entre a população</i>
54	<i>mais pobre, são chefiadas por mulheres sozinhas, abandonadas pelo companheiro ou mães solteiras. E</i>
55	<i>existem arranjos familiares pouco comuns, como o da nordestina que vivia harmoniosamente com três</i>
56	<i>parceiros – fonte de inspiração para o longa-metragem Eu, Tu, Eles, do diretor Andrucha Waddington,</i>
57	<i>filmado em 1999. Apresente à moçada o quadro [abaixo]. Conte que o texto e a foto focalizam a</i>
58	<i>organização familiar na Bahia, em São Paulo e em outras regiões. Encomende pesquisas sobre os</i>

59 diversos tipos de arranjo familiar, nos **[dias de hoje e no passado]**.

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

Proporção de mulheres que [já] foram agredidas fisicamente pelo parceiro		
País	Ano	%
África do Sul	1998	13%
Brasil	2001	19%
Canadá	1991-1992	29%
Egito	1995-1996	34%
Estados Unidos	1995-1996	22%
Filipinas	1993	10%
Nicarágua	1998	28%
Paraguai	1995-1996	10%
Suíça	1994-1996	21%

Quadro 6: Seção *Exercícios e outras atividades da aula da semana*, edição 1902, 27/04/2005
 Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

SEÇÃO PARA SABER MAIS	
80	Múltiplos arranjos
81	<i>“Capitais da Solidão” informa que o matriarcalismo baiano, influenciado pelo candomblé, se expressa</i>
82	<i>na existência de várias gerações femininas vivendo sob o mesmo teto. Essa observação remete à</i>
83	<i>variedade de arranjos familiares no Brasil ao longo do tempo. Ensine que no território paulista, no final</i>
84	<i>do século XVIII, também existiu a chamada organização familiar matrifocal, de fortes laços entre mães e</i>
85	<i>filhas. Não raro uma jovem deixava a casa materna com um companheiro e, quando a ligação se</i>
86	<i>desfazia, ia com os filhos para a casa da mãe. Isso ocorreu basicamente entre as camadas populares – e</i>
87	[até hoje], [no Brasil], é grande o número de famílias de baixa renda chefiadas por mulheres. Discuta
88	<i>essa questão com a turma. Sugira ainda um levantamento das pesquisas sociológicas e historiográficas</i>
89	<i>sobre as diferentes formas de organização familiar [em sua região].</i>

Quadro 7: Seção *Para saber mais da aula da semana*, edição 1902, 27/04/2005
 Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

90	Indicativos das áreas do conhecimento e disciplinas relacionadas à aula, indicações de leitura, entre outras orientações e referências:
91	
92	Ciências Humanas e suas Tecnologias – Cultura e Comportamento
93	Leia também
94	→ “Igualdade Só no Governo”, pág. 124 de <i>VEJA</i>
95	→ “Capitais da Solidão”, págs. 126 a 128 de <i>VEJA</i>
96	[Tempo estimado]
97	→ [Duas aulas de 50 minutos]
98	Conteúdos
99	→ Gênero: violência contra a mulher
100	Competências segundo o Enem
101	→ Relacionar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir
102	argumentação consistente
103	Habilidades
104	→ Compreender as razões da solidão da mulher contemporânea e da violência por vezes exercida
105	sobre ela
106	Elaborado por:
107	→ Roteiro criado pelo geógrafo Roberto Giansanti, autor de livros didáticos

Quadro 8: Indicativos das áreas do conhecimento, das disciplinas relacionadas à aula, de leitura e outras orientações, edição 1902, 27/04/2005

Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

5.3.2 Plano de Aula 2

TÍTULO	<i>Verbos que dizem tudo</i>
SUBTÍTULO	Ajude a turma a identificar e compreender o alcance dos dicendi, um recurso linguístico <i>poderosíssimo</i>

Quadro 9: Título e subtítulo da *aula da semana*, edição 1980, 1º/11/2006

Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

TEXTO INTRODUTÓRIO	
01	<p><i>A reportagem assinada por Bel Moherdauí, elaborada em tom irônico e, por vezes, sarcástico, brinca com os exageros tropicalistas da moda folclórica do “país dos papagaios”. O texto apresenta depoimentos de diversos estilistas da nova geração e, após as aspas de cada citação, abusa dos verbos dicendi, agregando julgamentos de valor. Examine esse recurso linguístico com os estudantes. [Ao identificar e compreender seu alcance], eles estarão mais preparados para usá-lo nas próprias redações.</i></p>
02	
03	
04	
05	
06	

Quadro 10: Texto introdutório da *aula da semana*, edição 1980, 1º/11/2006

Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

SEÇÃO ATIVIDADES – 1ª e 2ª aulas	
07	<p>1ª aula - [Antes de promover a leitura coletiva de VEJA], pergunte quem sabe conceituar os verbos dicendi. Ouçá as intervenções dos alunos e, (se for o caso), explique que a expressão vem do latim e significa dizer. Também conhecidos como ilocutórios, esses verbos precedem ou sucedem transcrições de falas. <i>No discurso jornalístico, tais palavras costumam acompanhar as declarações de entrevistados. A utilização de testemunhos diretos em textos informativos (geralmente) revela a preocupação do autor em fornecer a versão de quem presenciou os fatos reportados ou participou diretamente deles. Deixe</i> bem claro que os <i>dicendi (podem)</i> oscilar da quase neutralidade até formas bem mais opinativas e sugestivas. Escreva um exemplo no quadro-negro: — “Eu te amo”, falou o namorado. [Depois], substitua o verbo falou por segredou, provocou, declarou-se, desmanchou-se, insistiu, berrou, gaguejou, desabafou e mentiu. [Agora], divida a turma em pequenos grupos e partilhe o conteúdo de “Alegres Trópicos”. Mostre que <i>as (aparentemente ingênuas) informações sobre novos parâmetros da moda brasileira não se esforçam em ocultar uma crítica ácida a quem faz a moda e, desavisado, serviu de suporte para o que a jornalista queria dizer e de fato disse.</i> Proponha que as equipes assinalem os verbos <i>dicendi</i> encontrados. [Enquanto isso], comente o caminho do texto. <i>Apesar de querer dar a impressão de que apenas escreveu as palavras dos entrevistados - exatamente como foram ditas -, a autora responde por essa seleção quando as recorta e cola na estrutura de seu relato. Ela escolheu cada fragmento a ser “emoldurado” por sua reportagem, assim como o ponto preciso de encaixe para evocar cenas de comédia de pastelão.</i> Busque com a classe o que se esconde sob a (suposta) objetividade jornalística. Deixe que os grupos procurem passagens do texto que contaminam, pela manipulação, as falas dos entrevistados, bem de acordo com a intencionalidade autoral. Com o exemplário colhido, faça ver que a situação de enunciação foi reconstruída pela relatora, cujo recorte da realidade delimita o campo de percepção do leitor. <i>Por mais que seja (fiel), o discurso-matriz, recheado de fragmentos de imagens e textos alheios, dispõe de todos os meios para dar um enfoque (personalístico) à teatralização sofrida pelos dados coletados para tal fim.</i></p>
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	

33	(Se possível), demonstre como os dramaturgos fazem isso, com o cuidado de separar o como imaginam
34	os diálogos da movimentação cênica dos personagens, com ênfase no ritmo, no timbre, na intensidade, na
35	velocidade e na melodia da fala, para que ganhem vida no palco. Compare essa técnica com o que ocorre
36	na reportagem. Pergunte até que ponto a estereotipia é empregada ali para retratar os estilistas.
37	2ª aula – Lembre os adolescentes de seu papel de internautas, questionando quando e por que resolvem
38	clicar nas opções “fala para”, “grita para” e “flerta com” dos bate-papos virtuais.
39	[A seguir], examine com eles o que fez a jornalista com os verbos <i>dicendi</i> , despojando-os de sua função
40	de introdutores de discurso direto. De posse do material elencado na aula anterior, destaque momentos de
41	intensa acidez e ironia das descrições de espaço e pessoas, repletos de juízos de valor, e questione se os
42	verbos <i>dicendi</i> deixam transparecer o envolvimento da autora com as declarações citadas. <u>Isso torna o</u>
43	<u>texto didático ou persuasivo?</u>
44	Reorganize a classe em três grandes grupos. Ocupe o primeiro das relações entre o verbo dizer e a
45	veiculação de informações. O segundo vai tratar do valor descritivo de verbos como responder e concluir.
46	A outra equipe deve estudar as informações modificadas pelos <i>dicendi</i> . Solicite exemplos extraídos de
47	conversas habituais entre colegas, para provar que não se trata apenas de um fazer jornalístico ou
48	literário.
49	Conduza a percepção dos adolescentes sobre o julgamento atribuído à narradora das ações dos falantes
50	registradas em seu texto. Peça que separem, na reportagem, os verbos que denotam a força da enunciação
51	(do tipo suplicar, prometer, socorrer...), os que especificam o modo de enunciação (murmurar, gritar,
52	suspirar...) e os que indicam o tipo de discurso (demonstrar, contar, comentar...)_Outra forma de verbo
53	<i>dicendi</i> sugere um ver de pensamento: acreditar, querer, desejar. <u>Isso se dá no texto de VEJA? Por quê?</u>
54	Saliente que <i>o emprego de dicendi pouco comuns cria, nesse contexto, situações interessantes</i> . Exiba as
55	ilustrações deste plano de aula e proponha que os estudantes procurem explicar os mecanismos que as
56	promoveram.
57	[Por fim], desafie a garotada a reescrever “Alegres Trópicos” com outros verbos <i>dicendi</i> , alterando o tom
58	da mensagem da crítica para o elogio. A brincadeira (pode) ser replicada tomando como matéria-prima
59	quaisquer textos desta edição de VEJA.

Quadro 11: Seção *Atividades da aula da semana*, edição 1980, 1º/11/2006

Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

60	Indicativos das áreas do conhecimento e disciplinas relacionadas à aula, indicações de leitura,
61	entre outras orientações e referências:
62	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa
63	
64	Leia também
65	→ Alegres Trópicos
66	(Tempo estimado)
67	→ (Duas aulas de 50 minutos)
68	Conteúdos

69	→ Conceituação e uso dos verbos <i>dicendi</i>
70	Habilidades
71	→ Compreender a função e as possibilidades de utilização dos verbos <i>dicendi</i>
72	→ Roteiro desenvolvido por Angelo Masson Neto , professor de Linguística das FIAM, de São Paulo

Quadro 12: Indicativos das áreas do conhecimento, das disciplinas relacionadas à aula, de leitura e outras orientações, edição 1980, 1º/11/2006

Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

5.3.3 Plano de Aula 3

TÍTULO	<u>A vez das magrelas?</u>
SUBTÍTULO	Debata a viabilidade da adoção, no Brasil, de sistemas públicos de transporte baseados no uso de bicicletas

Quadro 13: Título e subtítulo da *aula da semana*, edição 2020, 29/08/2007

Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

TEXTO INTRODUTÓRIO	
01	<i>Andar de bicicleta nunca sai de moda. A novidade, noticiada por VEJA, é que as prefeituras de cidades</i>
02	<i>descoladas como Barcelona e Paris [agora] disponibilizam serviços públicos em que as magrelas</i>
03	<i>fazem a interligação com outros meios de transporte. Discuta a ideia com os alunos e peça sugestões</i>
04	<i>para melhorar a qualidade da vida urbana.</i>

Quadro 14: Texto introdutório da *aula da semana*, edição 2020, 29/08/2007

Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

SEÇÃO ATIVIDADES – 1ª e 2ª aulas	
05	1ª aula - [Antes de partilhar a reportagem com a moçada], lance questões ligadas ao tema. <u>Quem</u>
06	<u>vai à escola usando algum tipo de transporte alternativo? O que são, na opinião dos jovens, veículos</u>
07	<u>alternativos? Há na classe usuários de transportes públicos? E particulares? Quem prefere caminhar?</u>
08	Peça que todos justifiquem as respostas.
09	[Concluído o papo inicial], promova a leitura do texto. [De imediato] , <i>surge a pergunta: <u>tal</u></i>
10	<i>experiência seria possível nas cidades brasileiras? É uma discussão relevante que conduz a novas</i>
11	<i>reflexões. Afinal, que modelo de transporte predomina em nossos centros urbanos, em especial nas</i>

12	<u>metrópoles? Ele funciona a contento?</u>
13	Faça ver que <i>toda cidade necessita de meios de transporte eficientes para garantir o acesso dos</i>
14	<i>moradores a cada um de seus recursos. Em outras palavras, as pessoas devem chegar bem aonde</i>
15	<i>quiserem. A vida urbana exige essa garantia de circulação, conhecida como mobilidade.</i>
16	<i>Particularmente nos grandes conglomerados, [se não houver meios adequados para os indivíduos se</i>
17	<i>deslocarem], parte do que eles [poderiam] obter com as relações sociais fica inalcançável.</i>
18	<i>Mas, para promover um debate produtivo, você [deve] abordar diversos aspectos do assunto. O</i>
19	<i>objetivo é esboçar um amplo painel sobre o modo como as pessoas circulam nas cidades brasileiras - e</i>
20	<i>levar a garotada a perceber o que precisa ser feito para agregar meios alternativos de transporte,</i>
21	<i>permitindo mais mobilidade à população. Ensine que as opções de transporte [não devem] se restringir</i>
22	<i>a "meios" para alcançar algum lugar. Elas [podem] ser interessantes, divertidas e agradáveis sem abrir</i>
23	<i>mão da funcionalidade.</i>
24	Examine , [então] , a situação de sua cidade. <u>Quais são as modalidades de transporte público disponíveis</u>
25	<u>nela? O que predomina? Esse cenário condiz com as demandas e expectativas populares? Se não, o que</u>
26	<u>falta?</u>
27	
28	2ª aula – Verifique mais a fundo o exemplo das metrópoles nacionais.
29	► <u>Qual é a principal diferença entre os lugares citados por VEJA e as grandes cidades brasileiras no que</u>
30	<u>se refere aos meios de transporte? Os adolescentes conseguem detectar o peso dos automóveis</u>
31	<u>particulares nessa comparação? É plausível implantar por [aqui] um sistema que privilegie o uso da</u>
32	<u>bicicleta e manter o atual volume de carros em nossas ruas e avenidas?</u>
33	► Avalie os prós e contras da condição dos ciclistas em São Paulo, Belo Horizonte, Brasília ou no Rio
34	de Janeiro. <u>Quais são os problemas enfrentados por eles? Em que a infra-estrutura dessas capitais</u>
35	<u>beneficia quem se move sobre duas rodas (sem motor)? Lembre que a USP proibiu [recentemente], a</u>
36	<u>presença, em seu campus paulistano, de magrelas cujos donos não tenham vínculo com a instituição de</u>
37	<u>ensino. Uma breve busca na internet vai esclarecer as razões.</u>
38	► Comente que <i>o deputado federal Fernando Gabeira costumava ir pedalando às sessões do</i>
39	<i>Congresso Nacional. Tal postura sugere uma jogada de marketing ou é coerente com a ideologia</i>
40	<i>defendida pelo parlamentar, representante do Partido Verde? Que projetos de lei essa legenda já</i>
41	<i>apresentou no sentido de melhorar o transporte coletivo no país? Encomende uma pesquisa a respeito.</i>
42	► Retome a escolha pelos automóveis particulares. <i>Não é difícil notar que eles produzem</i>
43	<i>congestionamentos e poluição. E pedem colossais vias expressas. <u>Esse contexto é compatível com a</u></i>
44	<i><u>presença da bicicleta?</u> Conte que existem cidades estruturadas com base no uso de carros. Nelas,</i>
45	<i>percorrer grandes distâncias é corriqueiro para a realização de atividades do dia-a-dia. <u>Numa rotina</u></i>
46	<i><u>assim, cabem percursos realizados de bicicleta? Por quê?</u></i>
47	► <u>De maneira geral, o poder público se preocupa com as políticas de circulação? É comum o</u>
48	<u>investimento em trens e no metrô? Relacione com a moçada empreitadas oficiais para promover o uso</u>
49	<u>da bicicleta em alguns centros urbanos - a construção de ciclovias em Sorocaba, no interior paulista, e</u>
50	<u>Curitiba são bons exemplos. Visitar os sites das prefeituras [pode] ser proveitoso para aferir os</u>
51	<u>resultados.</u>

52	► <i>No Brasil, muitas iniciativas fundamentais para a melhoria da vida urbana são tomadas pelo povo.</i>
53	O geógrafo Milton Santos dizia que as populações sem recursos e desassistidas nas grandes cidades
54	acabam inventando soluções. <i>Se os ônibus são insuficientes, lentos e caros, criam-se meios informais</i>
55	<i>de locomoção ainda que precários. Os moto-táxis, os lotações e [até] a carroça puxada por jegue</i>
56	<i>exibida na foto acima cabem nessa concepção. E também há boas ideias para que os serviços</i>
57	<i>funcionem. Nas áreas cobertas por moto-táxis, não é raro encontrar "listas telefônicas" desses</i>
58	<i>motoristas pintadas no chão junto a telefones públicos. Proponha que a turma mencione várias</i>
59	<i>categorias de transporte alternativo organizadas por iniciativas populares.</i>
60	► <u>Que outros espaços o transporte alternativo ainda pode ocupar no Brasil e no mundo? Vale registrar</u>
61	<i>que há cidades interessadas em difundir o uso de patins. Encomende sugestões por escrito para</i>
62	<i>aumentar a eficiência dos veículos coletivos. Só assim eles vão cumprir a função de tornar os núcleos</i>
63	<i>urbanos acessíveis a todos. Encerre a lição apontando caminhos para a comunidade escolar propor ao</i>
64	<i>poder público de sua cidade a adoção de meios de transporte criativos, práticos e viáveis.</i>
65	VEJA TAMBÉM
66	Internet
67	► O site www.escoladebicicleta.com.br/index.html traz orientações sobre segurança para quem
68	pedala no trânsito
69	► O endereço www.clubedeciclourismo.com.br/artigos/manifesto/manifesto_estadual.doc oferece
70	um modelo de manifesto pela viabilização das bicicletas como meio de transporte

Quadro 15: Seção *Atividades da aula da semana*, edição 2020, 29/08/2007

Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

Indicativos das áreas do conhecimento e disciplinas relacionadas à aula, indicações de leitura, entre outras referências	
71	Ciências Humanas e suas Tecnologias - Geografia
72	Leia também
73	→ Vou de bicicleta
74	[Tempo estimado]
75	→ [Duas aulas de 50 minutos]
76	Conteúdos
77	→ Bicicleta e sistemas de transporte urbanos
78	Habilidades
79	→ Discutir a possibilidade de incrementação do transporte ciclístico nas cidades brasileiras
80	→ Atividades sugeridas por Fernanda Fonseca , professora de Geografia da UniFIEO, de Osasco (SP)

Quadro 16: Indicativos das áreas do conhecimento, das disciplinas relacionadas à aula, de leitura e outras orientações, edição 2020, 29/08/2007

Fonte: Programa *Veja na Sala de Aula*, Guia do professor. In: www.vejanasaladeaula.com.br

6 A estrutura da enunciação mídia-escola: uma análise metassemântica

“Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua” (Émile Benveniste)

Desenvolvemos, a partir de agora, a análise por meio da qual descreveremos a estrutura enunciativa que configura a interlocução entre mídia e escola. Acolhemos como hipóteses: a) a existência da comunicação intersubjetiva entre as duas instituições; b) a possibilidade de analisar o objeto deste estudo tomando-o como uma macroestrutura, que contém em si microestruturas, conformando a enunciação como um sistema.

Para tanto, mobilizamos a teoria enunciativa de Benveniste desde uma perspectiva semiológica, como forma de descrever o funcionamento de uma estrutura enunciativa específica, com o propósito de compreender-se, ao final, que consequências as especificidades de uma dada enunciação que reúne mídia-escola acarretam ao ensino.

Salientamos que trabalhar com a *metassemântica* representa, para nós, produzir, ainda, o estudo de elementos não estritamente linguísticos, levando em conta as atitudes de um sujeito cultural marcadas em seu enunciado pela forma de apropriação da língua. Diante disso, ressaltamos que o exame ora apresentado será, no próximo capítulo, não somente objeto de reflexão, mas ainda ampliado, em função das possibilidades de uma análise *metassemântica*.

Como já destacado no capítulo anterior, por defendermos a inseparabilidade do trinômio sujeito-cultura-sociedade no processo enunciativo, examinamos o enunciado em seu conjunto. Assim, se anteriormente isolados por exigência metodológica, os movimentos de análise intralinguístico e translinguístico serão, a partir de agora, considerados de forma integrada, conformando o que denominamos de análise metassemântica.

Como passo inicial, retomamos da proposta metodológica apresentada (cf. 4.2) os aspectos que constituem o foco de observação deste estudo, quais sejam:

- a) a configuração da estrutura enunciativa marcada no *corpus* em análise – considerados o ato e a cena enunciativa;
- b) o uso de recursos linguísticos que desencadeiam o desdobramento de novos atos enunciativos;
- c) a construção da referência e da co-referência para o funcionamento da intersubjetividade;

Para emprendermos os movimentos analíticos propostos, observamos o *corpus* ora como microestrutura, ora como macroestrutura.

6.1 Análise da estrutura enunciativa do *PVSA*: índices de *pessoa*, *tempo* e *espaço*

Descrevemos, neste item, a estrutura da enunciação que configura o diálogo em estudo. Por meio de exames dos fatos de linguagem e pela observação do *corpus* em sua totalidade, desenvolvemos a análise a partir das categorias de *pessoa*, *tempo* e *espaço* em sua relação com o *aparelho de funções*, relação indicativa da intersubjetividade instaurada a cada ato enunciativo e da configuração das cenas enunciativas do *PVSA*.

Definidos como unidades da análise metassemântica a ser desenvolvida, o ato e a cena enunciativa, respectivamente, constituem e instanciam os interlocutores da/na comunicação intersubjetiva entre mídia e escola. Assim, tomada a enunciação a partir dos caracteres linguísticos que marcam a relação entre locutor e língua, passemos à descrição dos fatos de linguagem do *corpus* em estudo.

Visto como processo que se efetiva pela instauração das categorias de *pessoa*, *tempo* e *espaço*, o ato enunciativo constitui-se na utilização da língua por um sujeito da alocação que, simultaneamente, mobiliza em uma cena enunciativa as instâncias: a) linguística, b) cultural e c) dialógica (Silva, 2007).

Assim, descrevemos o ato enunciativo que promove a interlocução entre mídia e escola, especificamente no *PVSA*, examinando no *corpus*, dos itens 6.1. a 6.4: as marcas de *pessoa*, de *tempo* e de *espaço* em relação às formas e estruturas linguísticas propostas por Benveniste como específicas do *aparelho de funções*. (PLG II, 1974, 1989)

6.1.1 Acerca da Intimação

Observaremos, neste item inicial, o funcionamento do mecanismo da Intimação no *PVSA*. Embora o exame desse recurso em sua relação com os demais do *aparelho de funções* seja objeto relevante em nosso estudo, adiantamos que tal relação será tratada nos itens subsequentes. Trataremos, inicialmente, das especificidades da Intimação e de seu funcionamento em relação aos índices de *pessoa*, *tempo* e *espaço*.

6.1.1.1 Índices de *pessoa* na Intimação

Nos fatos de linguagem observamos as marcas de *pessoa* expressas pelo modo Imperativo, o qual indica a presença de dois interlocutores: *eu*, que instaura o *tu* – expresso pela desinência verbal referente ao pronome de tratamento (*você* – 3ª pessoa do singular) – a quem se dirige, iniciando o processo que promove a comunicação intersubjetiva. São variados os índices da língua que imprimem as marcas da intersubjetividade no enunciado em exame – como veremos na sequência. Assim, por meio de tais marcas, pode-se observar de que forma o locutor apropria-se da língua, quais são suas escolhas e atitudes para com seu interlocutor.

Observados a partir da atualização no discurso e não desde o nível semiótico, que os verbos engendram, ao serem empregados na função de Intimação, identificamos diferentes relações entre os interlocutores. Examinados desde a atualização que os revela como verbos de *fazer* e de *dizer*, verificamos, por meio de seu uso, como se instaura a presença dos interlocutores pelo ato enunciativo e como, a partir desse, ocorre o desdobramento de novas cenas.

Embora não se utilize dos pronomes “eu” e “tu” para marcar de forma explícita a presença do interlocutor e a sua própria, ao utilizar-se da Intimação, o locutor do *PVSA* sinaliza, de modo implícito, a presença dos envolvidos no ato enunciativo.

Se não há de forma explícita registros linguísticos da reversibilidade naquela que chamaremos de **primeira cena enunciativa**, constituída pelo locutor do *PVSA* e alocutário-professor, observamos, com a Intimação, a previsão de uma **segunda cena**. Ao intimar o professor, o locutor do *PVSA* o faz para que esse se enuncie em uma futura cena, quando o prevê diante de outro interlocutor (o aluno), em novo ato enunciativo. O que se verifica, portanto, é que todo o dizer do locutor do *PVSA* implica a previsão de um novo processo enunciativo, cujo desdobramento ocorrerá em cenas previstas para a escola. Como observamos pelo uso dos verbos no modo imperativo nos recortes a seguir:

Aula 1:

Use esses dados, mais as informações das duas reportagens de *VEJA* como base para discutir com a turma *a luta pela emancipação feminina, retomada a cada geração*. (L. 9-10)

Mostre que *há fortes indícios de que as mudanças sociais não foram acompanhadas de transformações no plano cultural*. (L. 33-34)

Na cena suposta, vemos que caberá ao alocutário-professor assumir o papel de *eu*, quando se enunciar ao alocutário-aluno. A inversibilidade das posições nessa cena enunciativa é igualmente presumível pelo locutor do *PVSA*, como observamos nos recortes abaixo, nos quais o semantismo dos verbos *discuta* e *ouça*, além da locução *peça sugestões*, indicam a previsão de que o aluno assumirá a posição de locutor:

Aula 1:

Discuta os resultados com a garotada e **encomende** uma dissertação sobre a condição feminina no mundo contemporâneo. (L.50-51)

Aula 2:

Ouça as intervenções dos alunos e, **(se for o caso)**, **explique** que a expressão vem do latim e significa dizer. (L.8-9)

Aula 3:

Discuta a ideia com os alunos e **peça** sugestões para melhorar a qualidade da vida urbana. (L. 3-4)

Na posição daquele que orienta, o locutor do *PVSA* aponta as ações a serem praticadas pelo alocutário-professor: “**leia**” (Aula 1, L.93; Aula 2, L.64; Aula 3, L.72); “**questione**” (Aula 1, L.11); “**examine**” (Aula 2, L.4); “**promova**” (Aula 3, L.9).

O efeito de sentido produzido com esse ato enunciativo é o de levar o professor a agir. Para convencê-lo, o locutor do *PVSA* sustenta sua intimação com o uso de asserções – aspecto que aprofundaremos em item a seguir (conf. 6.1.3) –, o que acaba por orientar o professor para que igualmente se utilize de asserções, sustentando-as com os argumentos, informações e opiniões apresentados no plano de aula e nos textos a serem lidos na Revista *VEJA*.

Assim, acerca das informações e da abordagem dada ao tema de cada plano de aula, consideramos, ainda, a **previsão de uma terceira cena enunciativa**, que será instância de ato enunciativo constituído pela leitura dos textos de *VEJA*. Nesse caso, temos como sujeitos: locutor **autor das reportagens** e alocutários **professor e aluno**. Surge, ainda, como uma **quarta cena**, igualmente presumível, aquela em que o estudante ocupará as posições de *eu-tu* em um tempo e espaço exteriores à escola, na realização de pesquisas, de leituras e interlocuções com outros alocutários, em cenas necessárias para o desenvolvimento de atividades sugeridas pelo locutor do *PVSA* em seus planos de aula.

Pelo exame metassemântico, identificamos que a Intimação provoca o desdobramento de um novo ato enunciativo. De modo simultâneo, o sujeito instaura a interlocução – *eu(PVSA)–tu* (professor) / *ele* (tema da aula) –, instanciada na **primeira cena**, e orienta o alocutário acerca do que deverá *dizer, questionar, discutir, etc.*

Assim, ao servir-se da língua para influenciar e/ou dirigir o *dizer* e o *fazer* de seu alocutário, o locutor, como *sujeito cultural*, prevê a existência de uma **segunda cena**, na qual, presume, serão alteradas as posições dos sujeitos – *eu*(professor)–*tu*(aluno) –, porém será mantido o *ele* (tema de aula) .

Acerca da não-pessoa, além de indicar a predicação do enunciado (aquilo sobre o que se fala), observa-se que pode ser, também, posição ocupada por diferentes integrantes da estrutura enunciativa, a saber: pelo *PVSA*, visto como recurso didático, a respeito do qual os interlocutores professor e aluno falam (os textos da revista, as revistas, o site); pelo aluno, ao ser referido pelo *PVSA* em cada uma das aulas. Ao lado do *eu* e do *tu*, a não-pessoa define o *dizer* e o *fazer*, já que ela se constitui como aquilo sobre o que se fala.

Em síntese, identificamos, por meio dos fatos de linguagem a seguir, as posições enunciativas instauradas pela Intimação:

CENA 1 → Estrutura enunciativa: *eu-PVSA-tu*-professor / *ele*-tema da aula e aluno

Aula 1

Use esses dados, mais as informações das duas reportagens de *VEJA* como base para discutir com a turma a luta pela emancipação feminina, *retomada a cada geração*. (L. 9-10)

Na posição linguística-dialógica de *eu*, o locutor do *PVSA* constitui-se como sujeito e instaura a presença do seu alocutário – *tu*-professor – pelo modo verbal utilizado. Situados na posição de *ele* estão *a turma* (alunos) e *a luta pela emancipação feminina, retomada a cada geração* (tema de estudo). É pelo uso da Intimação que novas cenas são engendradas, a saber, as cenas 2, 3 e 4, todas supostas pelo locutor, as quais identificamos como:

CENA 2 → Estrutura enunciativa: *eu*-professor-*tu*-aluno / *ele*-tema da aula e *PVSA*, prevista a inversibilidade: *eu*-aluno-*tu*-professor/ *ele*-tema da aula e *PVSA*

Nessa cena, a previsão é que o professor usará “os dados do plano de aula do *PVSA* e as informações das duas reportagens de *VEJA*” com a finalidade de discutir o tema proposto

pelo locutor: a luta pela emancipação feminina, *retomada a cada geração*. Por utilizar-se do verbo “discutir”, cujo traço semântico prevê a instauração de um ato enunciativo, observa-se que a inversibilidade (*eu-professor-tu-aluno/eu-aluno-tu-professor*) é, da mesma forma, antecipada pelo locutor.

Engendrada, ainda, pela cena 1, temos a antecipação da cena 3, cuja estrutura enunciativa suposta será *eu-revista-tu-aluno* e professor / ele-tema da reportagem e de aula, a partir da qual está prevista a leitura de professor e alunos das informações contidas “nas duas reportagens de *VEJA*” (conf. recorte abaixo), o que representará a instauração da comunicação intersubjetiva: na qual o locutor será o autor dos textos da revista e os alocutários serão professor e alunos.

Aula 1

Use esses dados, mais as informações das duas reportagens de *VEJA* como base para discutir [...] (L.9-10)

Ainda podemos identificar uma quarta cena, cuja estrutura enunciativa é integrada por: *eu-aluno-tu-outros alocutários / ele- PVSA* e tema da aula. Nesta, observamos (recorte abaixo) a instauração de novo ato enunciativo pelo uso da locução “Encomende pesquisas”, caso que, embora não se verifique o uso de uma intimação com verbo de dizer, há indicação ao alocutário aluno que pesquise o tema em estudo. E, neste caso, observamos que o semantismo do substantivo “pesquisa” é que indicará a necessidade de novas enunciações, as quais dar-se-ão, presumivelmente, pela leitura de outros textos e/ou diálogos com outros alocutários.

Aula 1

Encomende pesquisas sobre os diversos tipos de arranjo familiar, nos [**dias de hoje e no passado**]. (Aula 1, L.58-59)

Com relação às posições enunciativas citadas acima, ressaltamos que são culturalmente aceitas em virtude do efeito de sentido produzido a partir da indicação dos responsáveis pela produção das aulas. Sujeitos dialógicos e culturais também integrantes da rede enunciativa do *PVSA*, os professores citados como aqueles que *criaram, desenvolveram ou sugeriram as aulas* são reconhecidos como sujeitos dos quais professores e alunos podem receber orientação. E, assim, são referidos nos planos:

Aula 1

Roteiro criado pelo geógrafo Roberto Giansanti, autor de livros didáticos (L.107)

Aula 2

Roteiro desenvolvido por Ângelo Masson Neto, professor de Linguística das FIAM (SP) (L.72)

Aula 3

Atividades sugeridas por Fernanda Padovesi Fonseca, professora de Geografia da UniFIEO, de Osasco (SP) (L.80)

6.1.1.2 Índices de *tempo* e *espaço* na Intimação

Acerca do tempo, podemos identificá-lo na Intimação como sendo o presente, forma inerente à enunciação, já que o modo imperativo exige e manifesta uma relação imediata entre os interlocutores. Observa-se, contudo, que seu uso pelo locutor não se restringe exclusivamente a sua relação com o alocutário professor, uma vez que engendra outro ato enunciativo, que necessariamente é antecipado e se desdobra a partir das intimações enunciadas, sejam elas relativas a verbos de dizer, sejam a verbos de fazer, pelos quais o locutor busca influenciar o dizer e o fazer de seu alocutário, como podemos observar, respectivamente, em:

Aula 2

Antes de promover a leitura coletiva de VEJA], pergunte quem sabe conceituar os verbos dicendi. (L.7-8)

Escreva um exemplo no quadro-negro [...] (L.14)

A intimação, reconhecida pelo verbo no modo imperativo, indica a constituição de pelo menos duas cenas enunciativas, as quais contêm, pela singularidade que caracteriza cada enunciação, *peessoas, espaços e tempos* distintos.

Explicitemos a relação apresentada nos itens a seguir.

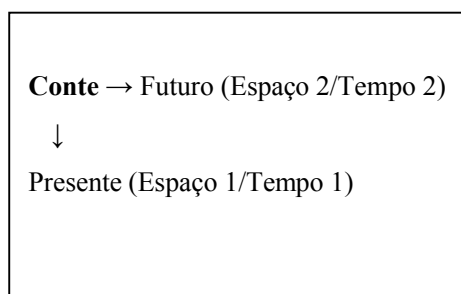
- a) Comunicação intersubjetiva entre os sujeitos *PVSA* e professor: o ato enunciativo é instaurado tendo como referência o aqui-agora da enunciação;
- b) Comunicação intersubjetiva entre os sujeitos professor e aluno: ocorre como desdobramento da primeira enunciação. É prevista no primeiro processo enunciativo

(entre o *PVSA* e o professor) como ato a se concretizar em um tempo que não é o *aqui- agora* da primeira cena, mas que será, necessariamente, o *aqui- agora* da cena desdobrada.

Ilustramos, no quadro abaixo, as marcas de *espaço* e *tempo* expressas pelo uso do Imperativo. Como fatos de linguagem tomamos os recortes a seguir:

Aula 3

Conte que existem cidades estruturadas com base no uso de carros (L.44)



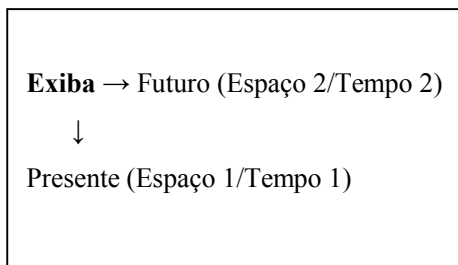
Quadro 17: marcas de tempo e espaço expressas pelo uso da Intimação com verbo de dizer

Conforme sinalizado no quadro, identificamos pelo uso do verbo no modo imperativo as marcas de um tempo (agora) de um espaço (aqui) constitutivos da enunciação que se instaura entre os interlocutores *PVSA* e professor. Nesta primeira cena, o locutor convoca o alocutário a instaurar um novo ato enunciativo, previsto para um tempo (depois) e um espaço (lá) futuros. Este segundo ato apresenta-se como desdobramento da primeira enunciação, na qual o professor, presumivelmente, ocupará a posição de *eu* diante do *tu*-aluno no tempo e espaço da sala de aula.

A partir do quadro abaixo, examinamos a Intimação por meio do uso de verbo de fazer utilizado no seguinte fato de linguagem:

Aula 2

“**Exiba** as ilustrações deste plano de aula [...]” (L.54-55)



Quadro 18: marcas de tempo e espaço expressas pelo uso da Intimação com verbo de fazer

Tal como vimos com o verbo de dizer, observa-se com o verbo de fazer que o ato enunciativo instaura-se em um espaço (*aqui*) e tempo (*agora*) que apresentam o presente como referência. É o momento em que o *eu-PVSA* convoca o *tu-professor* a agir em uma cena enunciativa prevista para outro tempo e espaço. O tempo (*depois/futuro*) e o espaço (*lá/futuro*) posteriores constituem o momento da ação prevista, no qual o professor passará a ocupar a posição de *eu* diante do *tu-aluno* no tempo e espaço da sala de aula.

Assim, a Intimação, tanto com o uso dos verbos de dizer, como dos verbos de fazer, implica, necessariamente, a ocorrência de uma cena enunciativa – a ser instaurada no que denominamos de espaço-tempo2 – antecipada pelo espaço-tempo1.

6.1.2 Acerca da Interrogação

Neste item investigamos, de início, o posicionamento dos sujeitos nas cenas enunciativas a partir do uso do mecanismo da Interrogação, para, na sequência, examinarmos as marcas de tempo e espaço no funcionamento desse mesmo recurso.

6.1.2.1 Índices de *pessoa* na Interrogação

Diferentemente do que ocorre com a Intimação, utilizada pelo sujeito do *PVSA* para estabelecer a intersubjetividade e que, por sua forma, produz o sentido de comando, direcionado ao professor, verificamos nos recortes anteriores que o uso do mecanismo da Interrogação produz sentidos diferentes, não apenas o da apresentação de dúvida do locutor e da interpelação do alocutário. Isto é, ao promover a intersubjetividade e instaurar a presença do alocutário-professor, a interrogação, que no nível da forma, apresenta o sentido de interpelação, no nível semântico (do discurso) apresenta, ainda, o sentido de intimação, quando dirigida ao alocutário professor. Nesse caso, entendemos que a co-referência por parte

do professor ocorre, na primeira cena, justamente pelo fato de outra cena ser prevista também por ele, que igualmente antecipa sua futura posição de locutor, momento no qual utilizará o mecanismo para interpelar o aluno.

Previsto o uso da interrogação pelo professor, diante do alocutário-aluno, observa-se que, na suposta cena 2, forma e sentido do mecanismo da interrogação irão coincidir, em outras palavras, ambas produzirão o sentido da interpelação.

Apresentada ao professor, a interrogação é atualizada na cena 1 pelo locutor do PVSA como uma intimação, cujo implícito “pergunte ao aluno...” é dirigido ao seu alocutário. Tais interrogações dividem espaço na totalidade do enunciado com intimações explícitas, com locuções ou verbos de dizer, cuja significância relaciona-se à Interrogação, como vemos no recorte do Plano de Aula 1: “[...] **questione** os estudantes sobre o que existe em comum entre a violência contra mulheres praticada na Suécia e a existência de muitas brasileiras solitárias” (L.11-12); no recorte do Plano de Aula 2: “**Pergunte** quem sabe conceituar os verbos *dicendi*.” (L. 1-2) e no recorte do Plano de Aula 3: “[...] **lance questões** ligadas ao tema.” (L. 5), as quais, por vezes, são utilizadas para introduzir uma ou mais interrogações.

O uso pelo locutor do PVSA da função interrogativa como procedimento para instaurar a intersubjetividade funcionará nas cenas que sinalizamos: na primeira, onde funciona implicitamente com o sentido de intimação, e na segunda, quando o professor assumirá o papel de *eu*, à medida que utilizar o mecanismo da interrogação.

Por sua vez, no mesmo plano do previsível, o estudante assumirá primeiramente a posição de *tu*, e, na sequência da interlocução, a posição de *eu*, quando responder ao professor. A intersubjetividade e a inversibilidade dos papéis em tais cenas enunciativas, assim, mostram-se supostas.

Acerca das possíveis respostas às interrogações, observamos que são, de modo geral, explícitas ou implicitamente apresentadas pelo locutor do PVSA na sequência discursiva com o uso de intimações e asserções, indicativo de que o professor é orientado quanto ao que perguntar e ao que responder em sua interlocução com o aluno. Verificamos, ainda, que, por sua vez, o aluno será igualmente orientado sobre o que deverá responder ao assumir a posição de *eu*. Como constatamos, entre outros, nos fatos de linguagem a seguir:

Aula 1

Se a situação feminina mudou tanto, por que as suecas continuam sofrendo agressões? Por que, como mostra uma pesquisa de 2004 feita pelo Ibope e pelo Instituto Patrícia Galvão, a violência contra a brasileira em seu próprio lar é preocupante? Por que boa parte das mulheres daqui e de outros países permanece sem um companheiro? O que a turma pensa a respeito? **Mostre** que há fortes indícios de

que as mudanças sociais não foram acompanhadas de transformações no plano cultural. Ou seja, [ainda] permanecem resquícios da velha estrutura familiar patriarcal, típica da sociedade ocidental. (L.29-35)

Aula 2

Isso se dá no texto de VEJA? Por quê?

Saliente que o emprego de dicendi pouco comuns cria, nesse contexto, situações interessantes. **Exiba** as ilustrações deste plano de aula e **proponha** que os estudantes procurem explicar os mecanismos que as promoveram. (L. 53-56)

Aula 3

Afinal, que modelo de transporte predomina em nossos centros urbanos, em especial nas metrópoles? Ele funciona a contento?

Faça ver que *toda cidade necessita de meios de transporte eficientes para garantir o acesso dos moradores a cada um de seus recursos. Em outras palavras, as pessoas **devem** chegar bem aonde quiserem. A vida urbana exige essa garantia de circulação, conhecida como mobilidade.* (L.11-15)

Em sua totalidade, o recorte abaixo apresenta o mecanismo da interrogação como um dos recursos utilizados para ampliação do conhecimento acerca do *ele* (do tema em estudo), o que se verifica pelo enunciado “**Verifique mais a fundo** o exemplo das metrópoles nacionais” (Aula 3, L. 28), de modo mais específico pelo uso dos sintagmas “**Verifique mais a fundo**”, o qual introduz uma série de questionamentos, que, em sua totalidade e de modo integrado, acabam por constituir o sentido de aprofundamento. Em outras palavras, a profundidade da discussão é medida pela quantidade de interrogações e intimações utilizadas. Como é possível constatar no fato linguístico a seguir:

Aula 3

Verifique mais a fundo o exemplo das metrópoles nacionais.

► Qual é a principal diferença entre os lugares citados por VEJA e as grandes cidades brasileiras no que se refere aos meios de transporte? Os adolescentes conseguem detectar o peso dos automóveis particulares nessa comparação? É plausível implantar por [aqui] um sistema que privilegie o uso da bicicleta e manter o atual volume de carros em nossas ruas e avenidas?

► **Avalie** os prós e contras da condição dos ciclistas em São Paulo, Belo Horizonte, Brasília ou no Rio de Janeiro. Quais são os problemas enfrentados por eles? Em que a infra-estrutura dessas capitais beneficia quem se move sobre duas rodas (sem motor)? **Lembre** que a USP proibiu [**recentemente**], a presença, em seu campus paulistano, de magrelas cujos donos não tenham vínculo com a instituição de ensino. *Uma breve busca na internet vai esclarecer as razões.*

► **Comente** que *o deputado federal Fernando Gabeira costumava ir pedalando às sessões do Congresso Nacional. Tal postura sugere uma jogada de marketing ou é coerente com a ideologia*

defendida pelo parlamentar, representante do Partido Verde? Que projetos de lei essa legenda já apresentou no sentido de melhorar o transporte coletivo no país? **Encomende** uma pesquisa a respeito.

► **Retome** a escolha pelos automóveis particulares. *Não é difícil notar que eles produzem congestionamentos e poluição. E pedem colossais vias expressas. Esse contexto é compatível com a presença da bicicleta?* **Conte** que *existem cidades estruturadas com base no uso de carros. Nelas, percorrer grandes distâncias é corriqueiro para a realização de atividades do dia-a-dia. Numa rotina assim, cabem percursos realizados de bicicleta? Por quê?*

► De maneira geral, o poder público se preocupa com as políticas de circulação? É comum o investimento em trens e no metrô? **Relacione** com a moçada empreitadas oficiais para promover o uso da bicicleta em alguns centros urbanos - *a construção de ciclovias em Sorocaba, no interior paulista, e Curitiba são bons exemplos. Visitar os sites das prefeituras [pode] ser proveitoso para aferir os resultados.*

► *No Brasil, muitas iniciativas fundamentais para a melhoria da vida urbana são tomadas pelo povo. O geógrafo Milton Santos dizia que as populações sem recursos e desassistidas nas grandes cidades acabam inventando soluções. Se os ônibus são insuficientes, lentos e caros, criam-se meios informais de locomoção ainda que precários. Os moto-táxis, os lotações e [até] a carroça puxada por jegue exibida na foto acima cabem nessa concepção. E também há boas ideias para que os serviços funcionem. Nas áreas cobertas por moto-táxis, não é raro encontrar "listas telefônicas" desses motoristas pintadas no chão junto a telefones públicos. **Proponha** que a turma mencione várias categorias de transporte alternativo organizadas por iniciativas populares.*

► Que outros espaços o transporte alternativo ainda pode ocupar no Brasil e no mundo? **Vale registrar** que *há cidades interessadas em difundir o uso de patins. **Encomende** sugestões por escrito para aumentar a eficiência dos veículos coletivos. Só assim eles vão cumprir a função de tornar os núcleos urbanos acessíveis a todos. **Encerre** a lição apontando caminhos para a comunidade escolar propor ao poder público de sua cidade a adoção de meios de transporte criativos, práticos e viáveis.*

(L.28-64)

Em sua proposta de promoção do questionamento, observamos nos fatos de linguagem acima que o locutor também mantém, na sequência da interrogação, o uso dos demais mecanismos. Assim, em sua interlocução, a cada uso de uma interrogação, são também usadas a intimação, a asserção e a modalização.

No papel daquele que orienta o professor, o sujeito do PVSA empenha-se em consolidar sua função de guia e controlador da produção dos sentidos, ao apontar todos os caminhos a serem percorridos pelo seu alocutário. Assim, ao apresentar as perguntas a serem usadas pelo professor em uma futura cena enunciativa com o aluno, o faz apontando, na

seqüência de seu enunciado, o modo que devem ser encaminhadas as respostas, como mencionamos.

Se observamos a previsão de uso do recurso da interrogação pelo professor, na pressuposta enunciação com o aluno, por outro lado, constatamos que tal recurso não é utilizado pelo locutor do *PVSA* ao instaurar a presença do professor como seu alocutário, pois, nesse ato enunciativo, o efeito de sentido produzido é de intimação: como já apontamos, o objetivo é que o professor interrogue o aluno.

6.1.2.2 Índices de *tempo* e *espaço* na Interrogação:

No papel de guia, o locutor do *PVSA* ocupa a posição do sujeito que orienta o previsto *eu*-professor em um suposto processo enunciativo em sala de aula. Diante deste contexto, como constatamos, os sentidos atualizados pelo uso da interrogação dependem de uma análise que leve em conta a forma como esse mecanismo integra-se no enunciado, ao lado das demais funções: intimação, asserção e modalização.

Dado, portanto, que o uso da interrogação não implica uma resposta do professor, mas apresenta-se como o recurso linguístico a ser utilizado na futura interlocução com o aluno, observamos que tal mecanismo também se insere na ordenação temporal indicada pelo sujeito do *PVSA* para o estudo do tema em aula. Apresentam-se definidos o momento em que o professor interpelará seus alunos e o instante em que estes poderão deixar a posição de alocutário para assumir a posição de locutor.

Examinamos, a seguir, as marcas do tempo em relação ao uso da interrogação, previsto para diferentes momentos de aula.

Aula 1

[**Após a leitura dos textos**], **questione** os estudantes sobre o que existe em comum entre a violência contra as mulheres praticada na Suécia e a existência de muitas brasileiras solitárias. Quais as reflexões sobre a condição feminina esses fatos trazem? (L.11-13)

Nesse recorte, a marca de temporalidade é antecipada pelo sujeito, que situa, com a locução “Após a leitura dos textos”, o momento em aula para o uso a interrogação. Uma das interrogações a serem dirigidas ao *tu*-aluno é introduzida pelo locutor do *PVSA* por meio de intimação ao professor: “**questione** os estudantes sobre o que existe em comum entre a violência contra mulheres praticada na Suécia e a existência de muitas brasileiras solitárias.”

A segunda interrogação – Quais reflexões sobre a condição feminina esses fatos trazem? –, confirma o funcionamento do recurso linguístico em dois sentidos, com usos diferentes em cada cena, portanto em distintos tempos e espaços: na primeira cena, funciona para intimar o professor, na segunda, é usado para questionar o estudante.

As respostas aos questionamentos, em tais cenas remetem à leitura do texto indicado no plano de aula, àquela que se apresenta como **terceira cena enunciativa**, o que coloca o enunciado do instrumento pedagógico utilizado – a revista – como a fonte do conhecimento, e, por consequência, como outro *eu* a configurar os enunciados previstos para os alunos. O professor conta, portanto, com o enunciado do plano de aula (do Guia do Professor), para orientá-lo na interpretação da cena 3.

Como podemos constatar nos recortes abaixo, os quais aparecem na sequência da interrogação, na situação discursiva da cena 1 (aula 1), o locutor utiliza-se da intimação para orientar o alocutário professor acerca de sua enunciação a fim de, por sua vez, direcionar o aluno na formulação do enunciado de resposta.

Aula 1

Quais as reflexões sobre a condição feminina esses fatos trazem? (L. 12-13)

Lembre que **é preciso** levar em conta tanto a vida doméstica das mulheres quanto a sua projeção no espaço público. Afinal, o papel delas transformou-se (**radicalmente**) [**nas últimas décadas**], tanto [**no Brasil**] quanto [**em outros países**]. Mulheres de todas as faixas etárias, graus de escolaridade e níveis de renda ingressaram no mercado de trabalho, num processo associado com a consolidação do modo de vida urbano, mas também a necessidades como a de complementar a renda familiar. (L. 14-18)

Aula 2

1. [**Antes de promover a leitura coletiva de VEJA**], **pergunte** quem sabe conceituar os verbos dicendi. **Ouçá** as intervenções dos alunos e, (**se for o caso**), **explique** que a expressão vem do latim e significa dizer. Também conhecidos como ilocutórios, esses verbos precedem ou sucedem transcrições de falas. No discurso jornalístico, tais palavras costumam acompanhar as declarações de entrevistados. A utilização de testemunhos diretos em textos informativos (**geralmente**) revela a preocupação do autor em fornecer a versão de quem presenciou os fatos reportados ou participou diretamente deles. **Deixe** bem claro que os dicendi (**podem**) oscilar da quase neutralidade até formas bem mais opinativas e sugestivas. (L. 7-13)

No Plano de Aula 2, como marca da singularidade que é própria de cada enunciação, o sujeito ainda orienta o professor para que interroge os alunos antes da leitura do texto que dará início à primeira das duas aulas previstas, as quais terão como conteúdo: Conceituação e uso dos verbos *dicendi*.

A determinação da temporalidade para desenvolvimento da aula prossegue com a indicação para que, depois de perguntar, o professor “**ouça**” (L. 8) o aluno. Verifica-se, portanto, que o locutor chama a atenção do professor para sua futura posição como alocutário na enunciação instaurada pelo aluno, revelando o entendimento de que o professor possa não se utilizar do recurso da interrogação com o único propósito de interpelar o aluno, mas com outra função enunciativa, como criar o efeito de diálogo, ou para chamar a atenção, já que a interrogação pode criar a expectativa de interpelação.

Nesse caso, observando-se que o estudante é chamado a ocupar a posição de *eu* antes de receber alguma orientação do professor acerca do que deve responder, verifica-se que, em parte, é considerado um momento da aula para que o aluno manifeste seu conhecimento. E, a partir desse conhecimento, na sequência temporal do processo enunciativo previsto, a orientação é que, antes de voltar-se ao enunciado da revista, o professor “explique que a expressão (*dicendi*) vem do latim e significa dizer” (Aula 2, L.8- 9)

Na sequência da aula, o objetivo, conforme orienta o *PVSA*, é que o professor analise com os estudantes o uso da língua pelo sujeito que enuncia na cena 3 (o jornalista). Com o propósito de verificar o que os estudantes compreendem a respeito do tema de aula, o locutor utiliza-se, ainda, de interrogações que apresentam alternativas de resposta ao alocutário: a pergunta “Isso torna o texto didático ou persuasivo?” (Aula 2, L.42-43) é dirigida ao aluno com o propósito de obter sua resposta e avaliar sua apreensão do texto em estudo. Nesse caso, o locutor não apresenta a resposta esperada, indicando que professor e aluno terão condições de respondê-la sem sua orientação.

No terceiro plano de aula, que prevê, assim como os demais, duas aulas de 50 minutos como tempo cronológico necessário para a abordagem do tema, observamos, já em seu título, que a enunciação é instaurada a partir do questionamento. A apresentação do conteúdo sobre “Bicicletas e sistemas de transporte urbanos” pelo sujeito do *PVSA* é feita com o uso da interrogação: “A vez das magrelas?” (Aula 3, título)

Com a utilização da função interrogativa, o locutor cria um efeito de sentido: o tema da aula será pautado pelo questionamento, pois não há, de início, uma asserção que venha a persuadir o alocutário, nem uma intimação que aponte para o que deve ser dito ou feito. Assim, desde o enunciado inicial, o locutor sugere que o tema de aula receba uma abordagem dialógica.

Verificamos que as interrogações propostas pelo *eu-PVSA* ao aluno não têm como propósito obter respostas que informem a respeito dos hábitos dos estudantes relacionados ao tema em debate. Na cena presumida, as interrogações têm como função introduzir os

interlocutores ao contexto discursivo, o que se verifica na sequência do enunciado, quando o sujeito sintetiza o debate como “papo inicial” – em “[**Concluído o papo inicial**], **promova** a leitura do texto.” (L. 9) – e direciona os sujeitos à nova cena enunciativa (cena 3), que será instaurada com a leitura da revista.

Seguindo essa interrogação inicial, o locutor do PVSA intima o alocutário professor a promover um debate em sala de aula sobre: “[...] a viabilidade da adoção, no Brasil, de sistemas públicos de transporte baseados no uso de bicicletas”. (subtítulo)

Para que o professor faça o debate acontecer, são apresentados no plano de aula 3 os enunciados que integrarão as cenas presumidas, assim como indicados os mecanismos linguísticos a serem utilizados. Dessa forma, a estrutura enunciativa é antecipada pelo locutor do PVSA, o qual toma como referência o que denominamos de cena 3 (*eu*-jornalista–*tu*-aluno e professor/*ele*-tema da reportagem, no tempo e espaço de sala de aula) para indicar as possíveis interrogações e os diferentes efeitos de sentidos produzidos antes e depois de “partilhar a reportagem com a moçada”. (L. 5)

No momento anterior à leitura da reportagem, são sugeridas como questões: “Quem vai à escola usando algum tipo de transporte alternativo? O que são, na opinião dos jovens, veículos alternativos? Há na classe usuários de transportes públicos? E particulares? Quem prefere caminhar?” (L. 5-7). A orientação é de que as respostas sejam “justificadas”, o que revela a expectativa do locutor quanto a um prolongamento no tempo da enunciação, em processo no qual será dada maior oportunidade a seu alocutário para ocupar a posição enunciativa “eu”. A Interrogação, portanto, confirma-se como mecanismo utilizado para estimular a participação dos estudantes como locutores, já que a expectativa para o tempo e espaço de aula é que um debate se efetive.

No tempo que segue à leitura da reportagem, as interrogações sugeridas pelo PVSA configuram-se como mecanismo usado para que o locutor obtenha do estudante respostas que também dependem da leitura da revista. Nesse segundo momento, as respostas implicarão a leitura do texto e o conhecimento do aluno sobre o sistema de transporte em seu país, no caso, as respostas dadas às questões iniciais. Como vemos em:

Aula 3

“[*De imediato*], surge a pergunta: tal experiência seria possível nas cidades brasileiras? É uma discussão relevante que conduz a novas reflexões. Afinal, que modelo de transporte predomina em nossos centros urbanos, em especial nas metrópoles? Ele funciona a contento?” (L.9-12)

Para direcionar o aluno à busca por respostas, o locutor intima o professor, apoiando-se em asserções, como vemos na sequência da intimação: “**Faça ver** que *toda cidade necessita de meios de transporte eficientes para garantir o acesso dos moradores a cada um de seus recursos. Em outras palavras, as pessoas (devem) chegar bem aonde quiserem. A vida urbana exige essa garantia de circulação, conhecida como mobilidade.*” (L. 13-15)

Antes de encerrar a primeira aula desse plano 3, o locutor reforça a atenção que o professor deve dar ao uso do mecanismo da interrogação na futura cena enunciativa, a qual deverá ser marcada pela presença do questionamento para atingir o propósito da aula. Para tanto, o locutor do PVSA antecipa o que seu alocutário professor precisa compreender sobre a abordagem do tema e orienta quais questões constituirão seu futuro enunciado no tempo e espaço da primeira aula, como verificamos nos recortes dos fatos enunciativos que seguem:

Aula 3

“Mas, *para promover um debate produtivo, você (deve) abordar diversos aspectos do assunto. O objetivo é esboçar um amplo painel sobre o modo como as pessoas circulam nas cidades brasileiras - e levar a garotada a perceber o que precisa ser feito para agregar meios alternativos de transporte, permitindo mais mobilidade à população. Ensine que as opções de transporte (não devem) se restringir a "meios" para alcançar algum lugar. Elas (podem) ser interessantes, divertidas e agradáveis sem abrir mão da funcionalidade.*

Examine, [então], a situação de sua cidade. Quais são as modalidades de transporte público disponíveis nela? O que predomina? Esse cenário condiz com as demandas e expectativas populares? Se não, o que falta? (L.18-26)

O uso da interrogação, portanto, consideradas as suas relações com os índices de pessoa, tempo e espaço no PVSA, remete à produção de diferentes efeitos de sentido: a) buscar uma resposta do interlocutor (o que ele pensa sobre a necessidade das “netas de Pagu lutarem por seus direitos”); b) questionar o conteúdo referencial do enunciado instaurando a dúvida (“Que razões há para que as netas de Pagu precisem lutar por seus direitos?”); c) como recurso de retórica, em busca da atenção de seu interlocutor; e d) orientar para que o professor utilize-se especificamente dessa interrogação quando ocupar a posição de *eu* diante do aluno (*tu*) na cena enunciativa prevista pelo PVSA, sentido que observamos no processo enunciativo em estudo. Nesse caso, para o locutor, caberá ao professor fazer especificamente essa pergunta aos alunos.

Em síntese, no *PVSA*, o mecanismo da interrogação não representa a busca de uma resposta do alocutário professor, que ao ser interrogado poderia manifestar-se como locutor, assumindo o papel de *eu* diante do locutor *PVSA*.

6.1.3. Acerca da Asserção

Tomamos, neste item, recortes de fatos linguísticos que nos permitem observar os efeitos de sentidos produzidos a partir do uso do mecanismo da Asserção pelo locutor do *Programa Veja na Sala de Aula*. No estudo das marcas de *pessoa*, *tempo* e *espaço* examinadas na utilização da asserção, entendemos ser importante verificar o funcionamento de tal recurso enunciativo a partir de sua relação com os demais mecanismos: intimação, interrogação e modalização.

6.1.3.1 Índices de *pessoa* na Asserção

No que se refere às marcas de *pessoa* nas asserções usadas pelo locutor do *PVSA*, como sinalizamos na análise do mecanismo da Intimação, identificamos o *ele* (a não-pessoa) como índice que constitui o enunciado assertivo, sendo aquilo sobre o que o locutor fala e o que propõe ser o enunciado de seu alocutário professor em cena prevista.

Em sua relação com a intimação e com a interrogação, observa-se a relevância da asserção, funcionando como mecanismo fundamental para a utilização de tais funções do aparelho formal da enunciação. Ao apresentar e interpretar informações, consideradas relevantes para a formação do aluno, o locutor do *PVSA* prevê que as asserções do professor, produzidas a partir dessas mesmas informações, deverão ser compreendidas pelo seu aluno. É o que observamos em: “**Deixe bem claro** que *a violência exercida contra a mulher [ainda] impera nos quatro cantos do planeta*” (Aula 1, *Subtítulo*), enunciado pelo qual o locutor afirma haver violência contra a mulher em todo o mundo e marca seu posicionamento com o advérbio “ainda”, por meio do qual indica a expectativa de que a situação informada não deveria mais ocorrer.

Já no recorte “**Mostre** que *há (fortes) indícios de que as mudanças sociais não foram*

acompanhadas de transformações no plano cultural” (Aula 1, L. 33-34), o locutor orienta para que o professor use a asserção, que funciona como predicado do enunciado.

No fato enunciativo – recorte da Aula 1, abaixo – vemos que, a fim de esclarecer e mostrar ao alocutário como futuramente sustentar a asserção acima, o locutor utiliza-se dos sintagmas “Ou seja” para introduzir uma nova asserção, que funciona como ratificação do que foi afirmado:

Aula

1

“Ou seja, **[ainda]** permanecem resquícios da **(velha)** estrutura familiar patriarcal, típica da sociedade ocidental. Em outras culturas, a posição **[subordinada]** da mulher também **[pode]** ser creditada a tradições, como provam a pena de apedrejamento imposta a uma nigeriana acusada de adultério e a **(difícil)** situação das paquistanesas e das afegãs. O caso sueco mostra que a violência não é prerrogativa dos grupos sociais mais pobres. Essas sociedades do bem-estar social não estão imunes às mensagens carregadas de violência e exploração do corpo feminino, sobretudo as veiculadas pela indústria do entretenimento. Prova disso são os filmes **(violentos)** e **(machistas)** que frequentam diariamente a programação da TV. No Brasil, um exemplo **(eloquente)** é o do sucesso de canções como a do “tapinha não dói”. Desagregação familiar, alcoolismo e consumo de drogas (estes frequentes e elevados na Europa) também concorrem para aumentar o sofrimento das mulheres.”(Aula 1, L.34-43)

Nesse recorte, a sequência de enunciados que justificam a asserção inicial revela a presença do *eu* pelo uso que o locutor faz de adjetivos, os quais modalizam o enunciado, explicitando nele sua interpretação acerca das informações e revelando o modo como se apropria da língua como sujeito sociocultural, reconhecido como fonte de conhecimento.

Entendemos ser importante ter em conta que as asserções do locutor do *PVSA*, representam a sua interpretação acerca dos enunciados da cena 3 (reportagens da revista *VEJA*), integrantes dessa rede enunciativa, os quais são apresentados como recurso didático.

Para utilizar-se de asserções e propor ao professor o uso desse recurso, o *eu* do *PVSA* simultaneamente leva em conta a sua posição como sujeito cultural na cena – posição social de autoridade que o permite orientar o seu alocutário, idêntica a que assumirá o professor em sala de aula.

Tal como ocorre em enunciados de livros didáticos – nos quais a asserção é aceita pela autoridade conferida ao locutor que a utiliza –, nos planos de aula em estudo, o uso desse mecanismo é feito por um sujeito sociocultural.

Acerca do efeito de sentido de autoridade, que subjaz o uso da asserção, é importante salientar que o locutor do *PVSA* reúne, no processo enunciativo, elementos discursivos por meio dos quais sustenta suas asserções. Assim, assume a posição de orientador do professor baseando-se na rede de enunciados que integram o seu próprio enunciado. Em outras palavras, busca convencer o seu interlocutor (professor) com afirmações que não seriam suas, mas de outras autoridades entrevistadas, citadas ou chamadas a integrar o diálogo mídia-escola.

Assim, o sujeito da mídia, que orienta o professor, busca criar o mesmo efeito de isenção – e, portanto, de imparcialidade e/ou cientificidade – próprio dos textos jornalísticos e didáticos. As asserções, segundo o programa, não seriam do locutor do *PVSA*, mas de suas fontes de consulta, como o professor que criou o roteiro de aula – geógrafo Roberto Giansanti, (Aula 1, L. 119) – institutos, pesquisas, as reportagens sugeridas, todas valorizadas por possuírem referência com o agora. Portanto, sendo atuais, seriam inovadoras, se comparadas às fontes dos livros didáticos.

Assim, verificamos que a função dos textos jornalísticos, utilizados como material didático, é de munir o professor de argumentos autorizados – papel assumido, acreditamos também, pelos autores de livros didáticos – a fim de garantir o convencimento do alocutário aluno acerca do tema proposto para estudo.

6.1.3.2 Índices de *tempo* e *espaço* na Asserção

As asserções podem ser observadas a partir de sua função na enunciação, que decorre da apropriação da língua pelo locutor para persuadir seu alocutário – nas palavras de Benveniste, para “comunicar uma certeza” (PLG II, 1974, 1989, p.86) – em enunciados considerados de informação ou apreciação, cujas predicação, necessariamente, instancia-se em um tempo.

Como predicação em enunciados de intimação, a asserção constitui-se naquilo que o locutor enuncia, no que deve ser feito ou dito em um porvir. No caso do *PVSA* é o que o alocutário professor afirmará acerca do que o aluno deverá responder quando questionado.

Assim, no *PVSA* as asserções são usadas como complemento no uso de verbos imperativos *dicendi*. Ocorrerá o uso de asserção em enunciados com verbos ou locuções verbais no modo imperativo cujo semantismo implica ações pedagógicas que se efetivam pela enunciação: **Ensine** (Aula 1, L.83), **Mostre** (Aula 2, L.18), **faça ver** (Aula 2, L.29), **saliente** (Aula 2, L.54). Já em outros procedimentos didáticos, cujo semantismo dos verbos indicam o

fazer do professor (**solicite** (Aula, L.47), **encomende** (Aula 1, L.51, Aula 3, L.41), **divida** (Aula 2, L.18), **reorganize** (Aula 2, L.44), **exiba** (Aula 2, 54), entre outros), observa-se a ausência de asserções como complemento.

Podemos observar tais situações discursivas, respectivamente, nos recortes de cada aula:

Aula 1

Deixe bem claro que *a violência exercida contra a mulher* [**ainda**] *imperava nos quatro cantos do planeta* (Subtítulo)

“(...) **encomende** uma dissertação sobre a condição feminina no mundo contemporâneo.” (L. 51)

Aula 2

Agora, **divida** a turma em pequenos grupos e **partilhe** o conteúdo de “Alegres Trópicos”. (L.18)

Saliente que *o emprego de dicendi pouco comuns cria*, [**nesse contexto**], *situações interessantes*. (L.54)

Aula

3

“**Discuta** a ideia com os alunos e **peça** sugestões para melhorar a qualidade da vida urbana.” (L.3-4)

Faça ver que *toda cidade necessita de meios de transporte eficientes para garantir o acesso dos moradores a cada um de seus recursos*. (L. 13-14)

As asserções indicam a importância do “ele” – daquilo sobre o qual falam os sujeitos. Para o locutor do *PVSA*, o tema e as informações de seu enunciado determinam o modo como pode-deve se enunciar. O “*ele*” é, portanto, um dos elementos determinantes da configuração da estrutura enunciativa.

Entendemos ser importante ter em conta que as asserções desse *eu*, locutor do *PVSA*, representam a sua interpretação acerca dos enunciados da cena 3, integrantes dessa rede enunciativa: os enunciados das reportagens da revista *VEJA*, apresentados como recurso didático.

Um tempo físico, indicado no plano de aula, revela a intenção do locutor acerca da duração do processo enunciativo. Tratada como “tempo estimado” (aulas de 50 minutos – L. 104), a categoria de tempo é aspecto igualmente estipulado pelo locutor, o qual tem como expectativa o seu cumprimento pelo alocutário.

Assim, observamos que, em cada plano de aula, o locutor do *PVSA* indica a seu alocutário o que deve ser dito e como deve ser dito, o que representa afirmar: toda vez que

instaura a presença de seu alocutário, o locutor do *PVSA* antecipa uma futura enunciação em sua totalidade.

Constatamos, ainda, que o locutor utiliza asserções que não constituem a predicação de uma intimação, mas que, independentes dessa, configuram-se como afirmações, cuja predicação envolve verbos nos tempos presente, pretérito e futuro. Como observamos nos recortes abaixo:

Aula 1

Não são poucas as brasileiras que cuidam sozinhas dos filhos, em especial entre a população mais pobre. (L. 3-4)

Como resultado, mudaram o foco e o olhar feminino sobre a vida. (L.18-19)

Aula 2

[Ao identificar e compreender seu alcance], *eles estarão mais preparados para usá-lo nas próprias redações.* (L.4-6)

Ela escolheu cada fragmento a ser “emoldurado” por sua reportagem, assim como o ponto preciso de encaixe para evocar cenas de comédia de pastelão. (L.25-26)

Aula 3

Andar de bicicleta nunca sai de moda. (L.1)

Uma breve busca na internet vai esclarecer as razões. (L. 37)

6.1.4. Acerca da Modalização

Mecanismo que marca a certeza do locutor quanto ao seu enunciado e enfatiza o seu engajamento no processo enunciativo quando expressão da categoria lógica da *necessidade*, a modalização é também utilizada para suscitar dúvida no interlocutor e manifestar a ausência de compromisso do locutor com o seu enunciado. Nessa segunda situação, é à categoria lógica da possibilidade que a modalidade se relaciona e, por meio dela o locutor não impõe seu dizer, mas cria um efeito dialógico, à medida que oferece ao alocutário espaço para o questionamento, para a dúvida.

Marcada no enunciado pelas escolhas do locutor quanto ao uso de tempos e modos verbais, além de advérbios e outras expressões (“é provável”, “provavelmente”, “é certo”,

“certamente”, etc.) as quais indicam os efeitos de sentido que busca imprimir em seu enunciado, a modalização instancia o dizer nos eixos do *crer* e do *saber* (SILVA, 2004). Relacionados, respectivamente, à produção de sentidos que envolvem as categorias lógicas da *possibilidade* e da *necessidade*, cremos que tais eixos podem conter, ainda, no campo linguístico, as demais funções do aparelho teorizado por Benveniste.

Dito de outro modo, entendemos ser possível estender a modalização a outras marcas linguísticas de subjetividade, como pronomes e adjetivos, os quais, do mesmo modo, sinalizam o engajamento do locutor em relação ao seu dizer.

Consideramos, portanto, a modalização como mecanismo linguístico que, ao instaurar a intersubjetividade, indica, simultaneamente, o engajamento do locutor em relação ao que enuncia, assim como indica suas expectativas quanto à aceitação (concordância ou discordância) por parte do alocutário. Nesse sentido, a escolha pela intimação, pela interrogação ou pela asserção constitui-se como uma modalização do dizer.

Em síntese, assim como fizemos nos demais itens, observaremos neste as marcas da modalização no enunciado pelo viés da metassemântica, que nos possibilita observar seu funcionamento não apenas por meio da relação com as categorias de *pessoa*, *tempo* e *espaço*, como também em relação com os demais mecanismos do *aparelho de funções*.

6.1.4.1 Índices de *pessoa* na Modalização

Como apontamos no item anterior, a utilização pelo locutor de adjetivos e pronomes, além de advérbios, tempos e modos verbais, modalizam seu dizer à medida que expressam sua avaliação e atitude acerca do que enuncia. Nesse caso, observamos que a apropriação de tais recursos da língua não somente confirma a presença do sujeito como marca a sua posição – assumida do modo explícito ou implícito – na enunciação. Tais ocorrências apontam, ainda, para a produção de sentidos que envolvem as categorias de *tempo* e *espaço*, as quais sinalizam a constituição da intersubjetividade, como destacaremos no item a seguir.

Observemos, pois, como a modalização revela a marca da categoria de *pessoa* com o uso pelo locutor de adjetivos, de verbos e locuções verbais que produzem o efeito de sentido de certeza ou incerteza e de apreciação do tema enunciado, conforme sinalizam, nos fatos de linguagem abaixo, os sintagmas e as locuções em cor verde, e os índices de tempo, representados pelos advérbios em vermelho:

Aula 1

“Quase metade delas foi vítima dos **(próprios)** parceiros”. (Aula 1, L. 8-9)

“**Lembre** que **(é preciso)** levar em conta tanto a vida doméstica das mulheres quanto a sua projeção no espaço público.” (l. 14-15)

As delegacias especializadas no atendimento a mulheres, embora **[ainda]** em número e distribuição espacial insuficiente, **(podem)** ser consideradas um salto para o futuro.” (Aula 1 – L. 26-28)

“Em outras culturas, a posição subordinada da mulher também **(pode)** ser creditada a tradições, como provam a pena de apedrejamento imposta a uma nigeriana acusada de adultério e a difícil situação das paquistanesas e das afegãs.” (L.35-37)

Aula 2

“**Ajude** a turma a identificar e compreender o alcance dos dicendi, um recurso linguístico **(poderosíssimo)** (subtítulo)

“**Deixe** bem claro que os dicendi **(podem)** oscilar da quase neutralidade até formas bem mais **(opinativas)** e **(sugestivas)**” (L.12-13)

Saliente que o emprego de dicendi pouco comuns cria, nesse contexto, situações **(interessantes)**. (L.54)

Aula 3

“Em outras palavras, as pessoas **(devem)** chegar **(bem)** aonde quiserem.” (L. 14-15)

“Mas, para promover um debate **(produtivo)**, você **(deve)** abordar diversos aspectos do assunto.” (L.18)

“**Ensine** que as opções de transporte **(não devem)** se restringir a “meios” para alcançar algum lugar. Elas **(podem)** ser **(interessantes)**, **(divertidas)** e **(agradáveis)** sem abrir mão da funcionalidade.” (L. 21-23)

Embora busque criar o efeito de sentido de objetividade, próprio de enunciados da mídia jornalística, o uso da modalização pelo locutor do PVSA, por outro lado, rompe com tal atitude. Nesse caso, o locutor permite-se utilizar de mecanismo da língua que explicita sua presença no enunciado. Isto é, por vezes, não produz um efeito de ausência em seu enunciado, e sim reforça seu papel de orientador, de quem está no comando do processo de ensino, como vemos em “*you (deve) abordar diversos aspectos do assunto.*” (Aula 3, L.18), embora, em outros casos, o locutor do PVSA minimize seu grau de autoridade, oferecendo espaço enunciativo ao professor, como verificamos em: “*Elas (podem) ser (interessantes), (divertidas) e (agradáveis) sem abrir mão da funcionalidade.*” (Aula 3, L. 21-23)

6.1.4.2 Índices *tempo e espaço* na Modalização

Segundo examinamos, no *tempo e espaço* de sala de aula, nos atos e cenas supostos, ações *deverão* ou *poderão* ocorrer, dizeres *deverão* ou *poderão* ser enunciados. Ao apresentar seus planos de aula, observamos que o locutor do PVSA, por vezes, imprime ora um efeito de sentido de certeza, ora de possibilidade, acerca do que deve ser feito e dito pelos alocutários professor e aluno no espaço de sala de aula, especificando, igualmente, o tempo físico para que ocorram. Como observamos no recorte a seguir, no qual o locutor orienta para a atividade final de uma aula, referida como “brincadeira”, indicando a possibilidade (com o uso do verbo “pode”) de ser desenvolvida com o uso de outros textos além daquele recomendado.

Aula 2

[**Por fim**], **desafie** a garotada a reescrever “Alegres Trópicos” com outros verbos *dicendi*, alterando o tom da mensagem da crítica para o elogio. A brincadeira (**pode**) ser replicada tomando como matéria-prima quaisquer textos desta edição de VEJA. (L. 57-59)

A utilização dos recursos linguísticos que conformam a modalização no enunciado, marcado em seu conjunto pelo uso da intimação (a interrogação apresenta-se como uma intimação ao professor) e da asserção, sinaliza o uso de tais recursos pelo locutor do PVSA com, pelo menos, três fins:

1. Para imprimir no enunciado, por vezes, as marcas de aproximação e comprometimento do locutor com o seu dizer (situadas no eixo do saber), por vezes, as marcas de

distanciamento e falta de comprometimento do locutor com o seu dizer (situadas no eixo do crer). Além de tais marcas, verificamos o uso de advérbios e adjetivos que explicitam a subjetividade no enunciado. Como observamos em:

Aula 1

As delegacias especializadas no atendimento a mulheres, embora [**ainda**] em número e distribuição espacial insuficiente, (**podem**) ser consideradas um salto para o futuro. (L.26-28)

Em outras culturas, a posição subordinada da mulher também (**pode**) ser creditada a tradições, como provam a pena de apedrejamento imposta a uma nigeriana acusada de adultério e a (**difícil**) situação das paquistanesas e das afegãs. (L.35-37)

Aula 2

Deixe bem claro que os *dicendi* (**podem**) oscilar da quase neutralidade até formas bem mais opinativas e sugestivas. (L. 12-13)

Aula 3

Em outras palavras, as pessoas (**devem**) chegar bem aonde quiserem. (L. 14-15)

2. Para indicar as expectativas do locutor diante de seu alocutário: referência ao *tempo* e *espaço* de sala de aula. E, nessa situação, constatamos que, embora ocorra uma tentativa de antecipar a enunciação, o uso da modalização indica que o locutor, por vezes, reconhece os limites dessa antecipação:

Aula 2

Ouçá as intervenções dos alunos e, (**se for o caso**), **explique** que a expressão vem do latim e significa dizer. (L. 8-9)

(**Se possível**), **demonstre** como os dramaturgos fazem isso, com o cuidado de separar o como imaginam os diálogos da movimentação cênica dos personagens, com ênfase no ritmo, no timbre, na intensidade, na velocidade e na melodia da fala, para que ganhem vida no palco. (L.33-35)

A brincadeira (**pode**) ser replicada tomando como matéria-prima quaisquer textos desta edição de *VEJA*. (L.58-59)

Aula 3

Visitar os sites das prefeituras (**pode**) ser (**proveitoso**) para aferir os resultados. (L.50-51)

3. Para intimar o alocutário a enunciar e agir: temos a relação deste mecanismo com o recurso da Intimação. Observa-se que em seu funcionamento, tal qual no funcionamento da Intimação, o modal ‘deve’, em locuções com verbos de dizer, implica a pressuposição por parte do locutor (*PVSA*) e alocutário (professor) de uma cena futura e conseqüentemente da existência de uma rede de enunciações. Como constatamos na Aula 3, da qual recortamos um fato enunciativo que ilustra este funcionamento:

Aula 3

Mas, **para promover** um debate (**produtivo**), você (**deve**) abordar diversos aspectos do assunto. (L. 18)

Verificamos, portanto que o papel assumido por esse *eu* (locutor do *PVSA*) – posição de orientador – por meio do uso de tais mecanismos específicos da língua, o permite não somente pressupor futuros processos enunciativos, o que identificamos em um primeiro momento, mas ainda o autoriza a dirigi-los.

Assim, observamos que diferentes efeitos de sentido são produzidos a partir do uso dos mecanismos linguísticos do *aparelho de funções* na comunicação intersubjetiva que se estabelece entre mídia e escola, os efeitos de sentido de: sugestão e injunção.

Constatamos que tais efeitos, revelam-se por meio da modalização da enunciação, que propomos ser vista não somente como um dos recursos linguísticos do *aparelho de funções*, mas como um recurso transversal do *aparelho*, por manifestar o modo como se estabelece a intersubjetividade: como maior ou menor grau de aproximação entre os interlocutores, com efetiva possibilidade ou não de influenciar o modo de ação do alocutário por meio da apropriação de recursos linguísticos. Em outras palavras, identificamos a modalização como efeito das escolhas feitas pelo locutor ao apropriar-se do *aparelho de funções* a fim de influenciar as ações de seu interlocutor e de marcar-se em seu enunciado implícita ou explicitamente.

7 Considerações acerca da análise

“Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda a eternidade humana, é: a linguagem – ou para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.” (Roland Barthes)

Sem a ousadia de termos abarcado, até o momento, todas as possibilidades de investigação de nosso objeto, acrescentamos neste capítulo, como sinalizamos no anterior, algumas observações de caráter analítico. Propondo-nos, portanto, a não somente refletir acerca dos resultados já obtidos, buscaremos avançar na abordagem metasssemântica, eleita para este estudo por possibilitar um olhar do conjunto de um processo enunciativo.

De início, resumimos os resultados da análise metasssemântica realizada acerca da estrutura enunciativa do PVSA. Na sequência, estenderemos nossas considerações.

Levados em conta hipóteses e objetivos deste estudo, constatamos em nossa investigação que:

a) a análise do conjunto da estrutura enunciativa em estudo exige trabalho com uma metodologia que reúna elementos linguísticos e fatos humanos constitutivos da linguagem, metodologia que identificamos como *metasssemântica*;

b) a estrutura enunciativa do PVSA caracteriza-se, em seu conjunto, por apresentar desdobramentos: cada ato enunciativo que a compõe integra-se a uma cena, que por sua vez, integra-se a uma rede enunciativa;

c) observada, assim, em seu conjunto, esta estrutura enunciativa configura-se como uma macroestrutura (o PVSA), composta por microestruturas (cenas e atos enunciativos), as quais produzem o que denominamos de rede enunciativa;

d) instanciado na cena inicial, o primeiro ato enunciativo (locutor do PVSA-alocutário-professor) faz funcionar um sistema de referência pelo desdobramento de novas cenas, instaurando, simultaneamente, a intersubjetividade e a subjetividade, situando-se, portanto, no sistema enunciativo;

e) considerada a correlação da constituição do sujeito pela linguagem e da existência da linguagem pela presença de um sujeito, observamos que o sistema enunciativo configura-se e produz sentido pelas marcas no enunciado de um sujeito simultaneamente linguístico,

dialógico e cultural;

f) na estrutura enunciativa do *PVSA*, o desdobramento de novos atos enunciativos e os sentidos produzidos a partir desse desdobramento revelam-se pelas marcas de um uso particular dos mecanismos do *aparelho de funções*: Intimação, Interrogação, Asserção e Modalização;

g) os sujeitos culturais da mídia jornalística e da escola, integrantes do processo enunciativo em estudo, apoiam-se na possibilidade de uma enunciação ser antecipada, já que, ao enunciar, o locutor *PVSA* antecipa: os interlocutores (*pessoas*: os tipos de alunos, professores), o tema de aula (a *não-pessoa*: aquilo sobre o qual se fala), o *espaço* (a sala de aula) e o *tempo* (a sequência cronológica da aula), como se uma enunciação fosse repetível e nela coubesse a antecipação.

Assim sintetizados os resultados de análise, cabe-nos refletir sobre tais especificidades, estendendo nossa investigação sobre a estrutura enunciativa do *PVSA*, que, na posição de mediador, instaura a comunicação intersubjetiva entre mídia e escola.

Identificada como uma rede enunciativa, por engendrar o desdobramento de atos enunciativos, instanciados em cenas, a estrutura do *corpus* examinado revela em seu funcionamento um uso singular dos mecanismos do *aparelho de funções*.

Pela análise metassemântica, observamos que o funcionamento da Intimação – com verbos de dizer – marca uma relação específica de intersubjetividade, que pressupõe a constituição de novas cenas enunciativas, nas quais, está prevista ainda a utilização de outros mecanismos: interrogação, asserção e modalização. Podemos constatar, de início, que o uso dos mecanismos linguísticos que marcam a antecipação de uma enunciação dá-se por sujeitos culturais que, ainda no planejamento de uma aula, confiam na possibilidade de prever um futuro processo enunciativo.

Identificamos, assim, a existência de uma cena inicial, que instancia a comunicação intersubjetiva entre mídia e escola, instaurada pelo *Guia do Professor*, e, a partir dela, verificamos o engendramento de novas cenas, as quais, por sua vez, devem ser instauradas em um tempo e espaço presumidos (os tempos e espaços de sala de aula e exteriores a ela).

Ao investigarmos a utilização dos mecanismos do *aparelho de funções*, verificamos que os desdobramentos ocorrem à medida que o locutor apropria-se do recurso da Intimação. Constatamos, nas cenas analisadas, que seu uso sustenta-se: pelo funcionamento da língua-discurso, nas relações semiótica e semântica que o mecanismo mantém com os demais

recursos do *aparelho de funções*, e pela relação entre língua e cultura, por meio da qual a significância de um mecanismo do sistema da língua adquire sentido singular.

Com a proposta de guiar o seu alocutário (por meio de planos de aula), o sujeito do *PVSA* seleciona recursos enunciativos com os quais buscará modificar o processo de ensino pela determinação do modo como deverá ocorrer a enunciação de seu alocutário. Com seu enunciado, o locutor do *PVSA* revela seus propósitos quanto ao dizer do professor ao estudante, e o faz pelo uso da Intimação: que professor e aluno correspondam às expectativas do programa produzido pela mídia jornalística.

Assim, em seu primeiro ato enunciativo, ao dirigir-se ao alocutário professor e produzir referência, quando se apropria da Intimação, o locutor do *PVSA* engendra novos atos enunciativos, cujas expectativas implicarão:

- a) Segundo ato: que o alocutário professor, já na suposta posição de *eu*, dirija-se ao alocutário aluno e pergunte sobre “isso” (*ele*, tema da reportagem e da aula) e indique as respostas ao aluno, que, por sua vez, na posição de *eu*, deverá responder ao professor, segundo as expectativas do *PVSA*;
- b) Terceiro ato: que ambos, professor e aluno, em uma terceira cena, como alocutários, leiam os enunciados das reportagens, as quais tratam do tema de aula, seguindo a interpretação produzida pelo locutor do *PVSA*;
- c) Quarto ato: que alunos assumam, em novas cenas, as posições de *eu* e *tu* em interlocuções em sala de aula e, fora dela, atuem como interlocutores (*eu* e *tu*) com os alocutários indicados pelas atividades propostas.

É importante destacar que as cenas apontadas acima como segunda e terceira alternam tal sequência em diferentes *Guias do Professor*, isto é, aquela identificada como segunda pode apresentar-se como terceira em outro processo enunciativo.

Acerca da temporalidade, vemos que o locutor do *PVSA* utiliza-se de advérbios, locuções adverbiais, entre outros sintagmas e locuções em co-relação com a Intimação, a fim de definir a duração da cena enunciativa ou marcar o momento pontual de ação e enunciação do professor. Nesse sentido, o locutor prevê uma sequência de ações que depende da antecipação de um período de tempo e de um espaço, nos quais a enunciação dar-se-á. Confirma-se, desta forma, uma visão de educação cuja metodologia e didática levam em conta

um tempo cronológico, definido pelo conteúdo (*ele*) a ser ensinado e não pelos sujeitos do processo enunciativo.

A respeito do funcionamento da estrutura enunciativa, observamos que, para constituir-se e produzir sentido, a cena 1 implica a existência de outras cenas (2, 3, 4...) que, por sua vez, em seu conjunto, constituir-se-ão como resposta do professor à mídia, ocorrendo, por meio dessa resposta, a reversibilidade própria do processo enunciativo. Reiteramos, ainda, que, no *corpus* em estudo, podemos descrever a cena 1, já que as demais cenas são possibilidades, são previsões dessa cena. Inacessíveis porque virtuais, as cenas engendradas, contudo, definem-se pela primeira e, em seu conjunto, constituem-se como sua resposta.

Nesse processo, os papéis enunciativos irão se modificar, porém a intersubjetividade e a inversibilidade ocorrerá quando o professor deixar o lugar de alocutário para assumir a posição de “*eu*”, já em outra cena enunciativa, dirigindo-se ao aluno (*tu*). Nesse instante, quando instaurada a suposta interlocução, o professor estará correspondendo às expectativas de comunicação do locutor do *PVSA*.

Verificamos, assim, que o locutor do *PVSA* antecipa os interlocutores, tomando-os como sujeitos linguísticos, dialógicos e culturais:

- a) o professor: seu primeiro alocutário, é visto como mediador na comunicação intersubjetiva entre o programa e o estudante, já que o tema que se configura como o *ele* – aquilo sobre o que trata a enunciação – dirige-se ao aluno.
- b) o aluno: é alocutário do professor e, implicitamente, do *PVSA*.

Entendemos, pois, que o funcionamento do processo enunciativo instaurado pelo locutor do *PVSA*, tal como o identificamos, implica, como em outros processos, a presença de interlocutores que irão se constituir como sujeitos somente ao assumir, simultaneamente, as posições dialógica (locutor/alocutário), linguístico/enunciativa (*eu-tu*) e cultural.

Observadas as cenas enunciativas em questão por meio de um movimento de análise metassemântica, percebemos que, em relação ao uso da Intimação, para que ocorra a comunicação intersubjetiva e o *tu* corresponda às expectativas do *eu*, torna-se necessário, por parte de ambos (*eu* e *tu*), o consentimento acerca dessa utilização da língua. São necessárias referência e co-referência, as quais igualmente provêm dos valores da sociedade e da cultura dos interlocutores.

Constatamos, assim, que os interlocutores do *PVSA* admitem o uso da Intimação em decorrência (interferência/atuação) de fatores de caráter sociocultural. Cabe destacar que,

neste caso, não está em jogo somente a aceitação do conteúdo referencial, mas o uso do mecanismo linguístico por meio do qual o *ele* é enunciado. Em outras palavras, a aceitação do modo de dizer da mídia jornalística na comunicação intersubjetiva com a escola.

Acerca da participação de escolas no *PVSA*, a entendemos como indicativo do processo de reversibilidade, pelo qual o *tu-escola*, ao utilizar o *Guia do Professor*, responde ao *eu-mídia*. É a atuação do professor, o uso do plano de aula e do material de mídia proposto para o espaço escolar (guia e reportagens) que determina a reversibilidade. E, como aponta Benveniste, nesta interlocução, o “(...) o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário (...)” PLG II, p.86.

No que se refere ao engendramento de novas cenas, em tempos e espaços singulares, vemos que, segundo o ponto de vista do locutor do *PVSA* e de seus alocutários, no processo educativo pode haver:

1ª Antecipação → o processo enunciativo na Educação é considerado como previsível, embora, por vezes, alguns limites para a antecipação sejam explicitados pelas marcas de modalização impressas em seu enunciado;

2º Repetibilidade → o locutor do *PVSA* e os professores que o seguem ignoram que é próprio da enunciação romper com o antecipado, já que em seu funcionamento, o sistema enunciativo envolverá sempre *tempo*, *espaço* e *pessoas* singulares, embora a *não-pessoa* (tema de aula) possa ser a mesma em algumas situações.

Assim, na rede de cenas que compõem o *PVSA*, a forma como os sujeitos se apropriam da língua – tendo em conta a possibilidade de antecipação de novas cenas – define a estrutura enunciativa em seu conjunto.

O *PVSA* apresenta uma proposta pedagógica que confia na absoluta antecipação da ação educativa e, a partir disso, orienta o professor a repetir o enunciado e a ação de outro, como se a língua contasse somente com o plano semiótico e a repetibilidade – própria desse nível da língua – pudesse ocorrer em cada ato enunciativo.

No papel daquele que orienta o professor acerca do uso da revista – mas também na posição de quem representa a própria revista – o locutor do *PVSA* não propõe questionamentos sobre o seu dizer. Nos planos de aula, ele cria o efeito de repetição do dizer da revista, embora as marcas de subjetividade apontem a sua presença na interpretação do enunciado da revista.

Contudo, entendemos que, por mais próximo que o enunciado do professor possa estar dos enunciados do *PVSA*, não poderá constituir-se como a repetição da enunciação proposta por este programa.

Se considerarmos os interesses e objetivos da Associação Nacional de Jornais e da Editora Abril (Revista *VEJA*) quanto à orientação de professores, observamos que a instituição mídia caracteriza-se por buscar ocupar espaço como sujeito na área da educação, ocupando a posição daquele que determina os dizeres de professores e estudantes. Informar e educar são termos cujos valores semânticos adquirem sentidos equivalentes para o locutor. Como observamos, sob o prisma do *PVSA*, os processos de comunicação e educativo têm suas especificidades apagadas, já que a singularidade de cada enunciação não é considerada relevante na produção de sentidos.

Concluimos, portanto, que, do ponto de vista dos veículos que produzem os programas de interação mídia-escola, jornais e revistas constituem-se como recurso didático moderno o qual exige preparo dos professores para sua utilização. Entendemos esse que revela a escola, segundo o programa, como instituição ainda a ser constituída como sujeito da Educação.

Ao final, resta-nos reforçar nossa defesa acerca do desenvolvimento de análise metassêmica, não limitada, unicamente, a um movimento intralinguístico, dedicado à busca dos sentidos cujas marcas são impressas pelo sujeito no enunciado, mas voltado ao exame das cenas construídas por uma enunciação, possibilitando-nos identificar, por meio do exame da utilização da língua por sujeitos, as posições ocupadas pelos sujeitos (linguísticos-dialógicos-culturais) e o funcionamento da intersubjetividade.

Ressaltamos, pois, que, na análise *metassêmica* (translinguística) desenvolvida neste estudo, fez-se necessário o exame não apenas do ato enunciativo, visto como ato singular que, pelo funcionamento da intersubjetividade, é "produtor" de referência. Buscamos, da mesma forma, considerar a hipótese de examinar o sistema enunciativo como uma macroestrutura, na qual diferentes cenas revelam-se em relação.

Visto por esse olhar, identificamos em nosso objeto de estudo uma estrutura enunciativa cuja singularidade marca-se, especialmente, pela antecipação de novos atos e cenas enunciativas, o que nos indica a visão de língua, de linguagem e de comunicação do locutor do *PVSA*, bem como sua visão de processo de ensino: ambas marcadas por uma perspectiva que postula a existência de uma comunicação intersubjetiva previsível, portanto, passível de controle. Destarte, o que é apresentado por um veículo de mídia jornalística como programa de ensino inovador, revela-se, em seu modo de dizer, tão impositivo quanto outros programas didáticos já existentes.

CONCLUSÃO

Por termos em conta que esgotar a análise de um objeto revela-se intento cientificamente inatingível – pois sempre haverá algo a ser examinado por diferentes sujeitos em tempos e espaços distintos – cumprimos, com este texto final, uma árdua, porém necessária tarefa: produzir o efeito de encerramento deste estudo.

Contudo, para que esta conclusão não seja tomada tão-somente como o rememorar de uma caminhada, já anunciada e desenvolvida, pretendemos que seja compreendida não como repetição – pois defendemos esta impossibilidade – mas como efeito de ênfase, por tudo que aprendemos com a Teoria da Enunciação. Assim, sintetizemos este aprendizado.

Diante de nosso objeto de pesquisa – a estrutura enunciativa instauradora da comunicação intersubjetiva entre mídia jornalística e escola (contextualizada no capítulo 1) – optamos por um ponto de vista linguístico que levasse em conta a relação entre língua, homem e sociedade. Buscamos trabalhar com perspectiva que tomasse a linguagem “como um fato humano” (PLG I, 1966, 2005, p.17), que explicasse a língua pelo seu uso, um uso necessariamente social, pois, como afirma Benveniste, “Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra” (PLG I, 1966, 2005, p. 31). Em síntese, escolhemos fundamentos teóricos que nos colocam diante de um paradoxo: reconhecer na estrutura da língua a presença de elementos que, embora não pertencentes ao sistema linguístico, são os únicos capazes de fazê-lo funcionar: o homem e sua cultura.

Falar do diálogo entre duas instituições sociais é tratar da forma como se desenvolve a comunicação intersubjetiva entre ambas. Ao longo deste trabalho, buscamos abordar essa relação recuperando o sujeito linguístico-enunciativo, dialógico e cultural. Assim, ao apresentarmos, no capítulo dois, a Teoria da Enunciação, mais especificamente, as noções de língua e linguagem, subjetividade e intersubjetividade, e o aparelho formal da enunciação, o fizemos em função de comporem, de modo simultâneo, a noção de comunicação intersubjetiva.

Partimos, pois, ao trabalho com o sujeito social e cultural, já que Benveniste igualmente sinaliza essa necessidade. E neste instante, deparamos-nos diante de um novo caminho, que nos possibilitou construir metodologia capaz de contemplar o estudo de uma

estrutura enunciativa em seu conjunto e em relação com outros atos enunciativos. Nessa árdua travessia, registrada no terceiro e no quarto capítulos deste trabalho, a leitura que produzimos da semiologia de Benveniste revelou-nos a metassemântica, a qual adotamos, por contemplar a investigação de elementos não estritamente linguísticos, os quais estão envolvidos no processo enunciativo: a sociedade e a cultura, que se explicam pelo poder de simbolização da língua.

Assim, no capítulo de análise, por tratarmos da comunicação intersubjetiva proposta pelo *PVSA*, procuramos (e localizamos) no *aparelho formal da enunciação* os elementos da teoria benvenistiana que, do nosso ponto de vista, melhor explicam o funcionamento de tal comunicação – frisamos: da comunicação intersubjetiva. Fundamentais neste estudo, os mecanismos da Intimação, da Interrogação, da Asserção e da Modalização mostraram-nos o modo como o locutor do *PVSA* se dirige ao professor para apontar como deve ser sua aula: o que dizer, como dizer, em que momento e durante quanto tempo dizer, indicando o mesmo para o aluno.

Em síntese, observamos que este locutor apropria-se da língua para constituir-se como o sujeito capaz de apontar ao professor como deve construir sua enunciação com o aluno. Auxiliados pela metassemântica, podemos dizer que este locutor, assim como seus alocutários, fundamentam-se naquilo que, em sua cultura, aprenderam a considerar como aula: espaço do previsível e do controle, da ausência da singularidade e da presença da repetibilidade.

Ao se perguntarem, porém, se algo rompeu com o previsto pelo plano de aula, talvez alguns professores se questionem sobre suas falhas, sobre as falhas do aluno ou de outros supostos sujeitos participantes deste programa. Nesse sentido, pensamos que as noções e os métodos de análise da Teoria da Enunciação – de modo especial destacamos a metassemântica – apresentam-se como fundamento para a compreensão de que o processo educativo funciona tal como o processo enunciativo, porque funciona pelo processo enunciativo. E, como não poderia deixar de ser, ambos configuram-se do mesmo modo, por: *pessoas, tempos e espaços* singulares, fato que torna cada aula, assim como cada enunciação, irrepetível.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS. Disponível em <www.anj.org.br>. Acesso em: 21/05/2005.

BARROS FILHO, Clóvis. Ética na comunicação: da informação ao receptor. São Paulo: Moderna, 1995.

BARROS, Simone de Lima Silveira. O diálogo *eu-tu* no Programa Veja na Sala de Aula: as imagens de professor e aluno constituídas pela mídia impressa. In: [Trabalhos de conclusão dos alunos da primeira edição do curso de especialização em estudos linguísticos do texto][manuscrito]. Porto Alegre, [s.n.], 2006. p. 396-418

BENVENISTE, Émile (1966). Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: ____ *Problemas de Linguística Geral I*, Campinas, SP: Pontes, p.19-33, 2005.

____. Os níveis de análise linguística. In: ____ *Problemas de Linguística Geral I*, Campinas, SP: Pontes, p.127-140, 2005.

____. Estruturas das relações de pessoa no verbo. In: ____ *Problemas de Linguística Geral I*, Campinas, SP: Pontes, p. 247-259, 2005.

____. A Natureza dos pronomes. In: ____ *Problemas de Linguística Geral I*, Campinas, SP: Pontes, p. 277-283, 2005.

____. Da subjetividade na linguagem. In: ____ *Problemas de Linguística Geral I*, Campinas, SP: Pontes, p. 284-293, 2005.

BENVENISTE, Émile (1974). Estruturalismo e linguística. In: ____ *Problemas de Linguística Geral II*, Campinas, SP: Pontes, p. 11-28 , 1989.

____. Esta linguagem que faz a história. In: ____ *Problemas de Linguística Geral II*, Campinas, SP: Pontes, p. 29-40, 1989.

____. Semiologia da língua. In: ____ *Problemas de Linguística Geral II*, Campinas, SP: Pontes, p. 43-67 , 1989.

____. A linguagem e a experiência humana. In: ____ *Problemas de Linguística Geral II*, Campinas, SP: Pontes, p. 68-80, 1989.

____. O aparelho formal da enunciação. In: ____ *Problemas de Linguística Geral II*, Campinas, SP: Pontes, p. 81-90, 1989.

____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: ____ *Problemas de Linguística Geral II*, Campinas, SP: Pontes, p. 93-104, 1989.

____. A forma e o sentido na linguagem. In: ____ *Problemas de Linguística Geral II*, Campinas, SP: Pontes, p. 220-242, 1989.

CARMAGNANI, Escola e Mídia: uma relação delicada, 2006

____ In: *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura. Por uma Abordagem Alternativa para o Ensino de Leitura: a utilização o jornal na sala de aula*, São Paulo: Pontes, 2002.

FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

FLORES, Valdir N. Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação: uma introdução (primeira parte). *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.36, nº 4, p.7-67, dez. 2001.

____. Por que gosto de Benveniste? (um ensaio sobre a singularidade do homem na língua). *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.39, nº 4, p.217-230, dez. 2004.

FLORES, Valdir N. e KUHN, Tanara Z. *Sobre a Forma e o Sentido na Linguagem: Enunciação e Aspectos Metodológicos de Estudo da Fala Sintomática*. (2006, mimeo)

FLORES, Valdir N. e TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo. Contexto, 2005.

FURTADO, Thaís Helena. *As Lacunas de Sentido no Discurso Jornalístico: do repórter ao editor da revista VEJA*. [s.n.], 2000, 132 f. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – UFRGS, Porto Alegre, 2000.

GOMES, Neiva Maria T. Em busca de um conceito de língua em Teorias da Enunciação. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.39, nº 4, p.137-150, dez. 2004.

JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2005.

LICHTENBERG, Sônia. *Sintaxe da Enunciação: noção mediadora para reconhecimento de uma Linguística da Enunciação*. [s.n.], 2006, 144 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – UFRGS, Porto Alegre, 2006.

____. Usos de *todo*: uma abordagem enunciativa. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.36, nº 4, p.147-181, dez. 2001.

MARIANI, Bethania S. C. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico: a revolução de 30. In Indursky, Freda & Leandro Ferreira, Maria Cristina (orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre. Ed. Sagra Luzzatto, 1999.

MARTINS, E. *Enunciação e diálogo*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

MÍDIA ATIVA. Disponível em:

<<http://www.midiativa.org.br/index.php/educadores/content/view/full/1852/>>. Acesso em: 28/02/2008.

NORMAND, C. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLVEIRA, S.L et al. *O Falar da Linguagem* (Série linguagem). SP: Lovise, p.128-150, 1996.

_____. Émile Benveniste: quelle sémantique? *LINX*. Du dire et di discours. Hommage à Denise Maldidier. Paris : Centre de Recherches Linguistiques – Université Paris x, 1996.

RELEITURAS. Desenvolvido pelo Projeto Releituras. Disponível em <<http://www.releituras.com/releituras.asp>>. Acesso em: 12/08/2007.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1985. Série Princípios.

SAUSSURE. Curso de Linguística Geral. São Paulo: *Cultrix*, 1997.

SCIELO BRAZIL – Scientific Eletronic Library Online. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100005>. Acesso em: 07/08/2007.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A Instauração da Criança na Linguagem: Princípios para uma Teoria Enunciativa em Aquisição da Linguagem*. [s.n.], 2007, 293 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – UFRGS, Porto Alegre. 2007.

_____. *Eu-tu: um diálogo sobre a esperança*. Redação instrumental. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SILVA, Silvana. *Enunciação e Sintaxe: uma abordagem das preposições do português*. [s.n.], 2005, 175 f. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – UFRGS, Porto Alegre. 2005.

TEIXEIRA, Marlene. Benveniste : um talvez terceiro gesto? *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.39, nº 4, p.107-120, dez. 2004.

TROIS, João F. M. O "Retorno a Sausurre" de Benveniste: a língua como um sistema de enunciação. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.39, nº 4, p.33-44, dez. 2004.

VEJA NA SALA DE AULA. Desenvolvido pela Editora Abril S.A. Disponível em: <<http://www.vejanasaladeaula.com.br>>. Acessos a partir de março/1998.


WORLD ASSOCIATION OF NEWSPAPERS. Desenvolvido pela Associação Mundial de Jornais. Disponível em <<http://www.wan-press.org/nie/faqs.php>>. Acesso em: 10/08/2007.

ANEXOS

ANEXO A


Aula da Semana, publicada no Guia do Professor do *Programa Veja na Sala de Aula*,
Edição 1902, 27 de abril de 2005

Publicidade



VOSTRO™ 220
Processador Intel® Core™ 2 Duo
Windows Vista® Home Basic


**4GB, HD 250GB,
LCD 19" E DVD-RW**




**12x de
R\$ 167**
sem juros
no cartão


COMPRE AQUI

Condições exclusivas online



EMPRESAS





SITES ABRIL	CELULAR	ASSINE	SHOPPING	BUSCA
Notícias	Esportes	Diversão	Saúde Mulher	Meu site



✉ fale conosco

veja na sala de aula

guia do professor

- Busca*
- Todas
- Busca detalhada*
- O que é o programa
- Aula da semana
- Aula extra*
- Para assinar
- VEJA on-line
- VEJA Educação
- Fundação Victor Civita
- Nova Escola
- Expediente

* Conteúdo exclusivo para assinantes de VEJA NA SALA DE AULA

aula da semana

Edição 1902, 27 de abril de 2005

Ciências Humanas e suas Tecnologias – Cultura e Comportamento

Diga por que as netas de Pagu precisam lutar por seus direitos

Deixe bem claro que a violência exercida contra a mulher ainda impera nos quatro cantos do planeta

Silvio Ferreira



Família pobre do Nordeste: o predomínio das mulheres é cada vez mais nítido

Se retornasse ao mundo, a escritora, jornalista e militante política Patrícia Galvão, a Pagu, ficaria horrorizada com a condição atual das mulheres. Defensora da emancipação e da plena participação social e política feminina, ela teria muito a fazer. Não são poucas as brasileiras que cuidam sozinhas dos filhos, em especial entre a população mais pobre. Os dados de diversas organizações comprovam que a situação é alarmante em todos os continentes. A Anistia Internacional informa que uma em cada três mulheres no planeta já sofreu espancamento, foi forçada a ter relações sexuais ou se viu submetida a outros tipos de abuso. Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) garante que a violência é responsável por cerca de 7% das mortes de mulheres entre 15 e 44 anos. Quase metade delas foi vítima dos próprios parceiros. Use esses dados, mais as informações das duas reportagens de VEJA, como base para discutir com a turma a luta pela emancipação feminina, retomada a cada geração.

Leia também

- "Igualdade Só no Governo" pág. 124 de VEJA
- "Capitais da Solidão", págs. 126 a 128 de VEJA

Tempo estimado

→ Duas aulas de 50 minutos

Conteúdos

→ Gênero: violência contra a mulher

Competências segundo a Enem

→ Relacionar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente

Habilidades

→ Compreender as razões da solidão da mulher contemporânea e da violência por vezes exercida sobre ela

↑topo

Para debater

Após a leitura dos textos, questione os estudantes sobre o que existe em comum entre a violência contra mulheres praticada na Suécia e a existência de muitas brasileiras solitárias. Quais reflexões sobre a condição feminina esses fatos trazem?

SHOPPING

CafeFacil



Cafeteira Expresso
Cube Expressione
□ Vista R\$ 559,00

Ponto Frio.com.br



TV 32" Samsung
Em 12x de R\$ 224,91

TECNISA S/A.



Ofertas de Imóveis
em SP
Consulte - nos

Procurar produtos



Powered by BuscaPê

Lembre que é preciso levar em conta tanto a vida doméstica das mulheres quanto a sua projeção no espaço público. Afinal, o papel delas transformou-se radicalmente nas últimas décadas, tanto no Brasil quanto em outros países. Mulheres de todas as faixas etárias, graus de escolaridade e níveis de renda ingressaram no mercado de trabalho, num processo associado com a consolidação do modo de vida urbano, mas também a necessidades como a de complementar a renda familiar. Como resultado, mudaram o foco e o olhar feminino sobre a vida. Mais escolarizadas e mais autônomas, as mulheres passaram a ocupar progressivamente postos de trabalho que antes eram cadeira cativa dos homens – embora ainda recebam salários menores para o exercício das mesmas ocupações.

Conte que pouco a pouco novos direitos sociais e políticos foram conquistados. No caso brasileiro, por exemplo, o atual Código Civil, que entrou em vigor em 2003, não apenas extinguiu a expressão “chefe de família”, antes tido como papel masculino, como também impossibilitou a anulação do casamento caso o marido descobrisse que a mulher não era mais virgem – uma extemporaneidade absurda que perdurava nas leis de nosso país. As delegacias especializadas no atendimento a mulheres, embora ainda em número e distribuição espacial insuficientes, podem ser consideradas um salto para o futuro.

Se a situação feminina mudou tanto, por que as suecas continuam sofrendo agressões? Por que, como mostra uma pesquisa de 2004 feita pelo Ibope e pelo Instituto Patrícia Galvão, a violência contra a brasileira em seu próprio lar é preocupante? Por que boa parte das mulheres daqui e de outros países permanece sem um companheiro? O que a turma pensa a respeito?

Mostre que há fortes indícios de que as mudanças sociais não foram acompanhadas de transformações no plano cultural. Ou seja, ainda permanecem resquícios da velha estrutura familiar patriarcal, típica da sociedade ocidental. Em outras culturas, a posição subordinada da mulher também pode ser creditada a tradições, como provam a pena de apedrejamento imposta a uma nigeriana acusada de adultério e a difícil situação das paquistanesas e das afegãs. O caso sueco mostra que a violência não é prerrogativa dos grupos sociais mais pobres. Essas sociedades do bem-estar social não estão imunes às mensagens carregadas de violência e exploração do corpo feminino, sobretudo as veiculadas pela indústria do entretenimento. Prova disso são os filmes violentos e machistas que freqüentam diariamente a programação da TV. No Brasil, um exemplo eloqüente é o do sucesso de canções como a do “tapinha não dói”. Desagregação familiar, alcoolismo e consumo de drogas (estes freqüentes e elevados na Europa) também concorrem para aumentar o sofrimento das mulheres.

Quanto ao aspecto da solidão feminina, vale lembrar que, além da distribuição desigual dos subgrupos etários ou de gênero na população, entram em cena fatores culturais. Por que muitos homens maduros preferem se relacionar com mulheres jovens? Esse é um assunto interessante para discussão.

↑topo

Vantoon Pereira Jr



O filme Eu, Tu, Eles, baseado numa situação real, mostra uma nordestina e seus três maridos: arranjo familiar incomum

Exercícios e outras atividades

Peça que os estudantes analisem as informações da tabela abaixo. Solicite que eles identifiquem os povos e as nações que figuram nas ocorrências de agressões contra as mulheres. Em seguida, encaminhe uma pesquisa sobre os mecanismos que as diferentes sociedades vêm criando

para defender as mulheres da violência, do preconceito e da discriminação. Discuta os resultados com a garotada e encomende uma dissertação sobre a condição feminina no mundo contemporâneo.

Proporção de mulheres que já foram agredidas fisicamente pelo parceiro		
País	Ano	%
África do Sul	1998	13%
Brasil	2001	19%
Canadá	1991-1992	29%
Egito	1995-1996	34%
Estados Unidos	1995-1996	22%
Filipinas	1993	10%
Nicarágua	1998	28%
Paraguai	1995-1996	10%
Suíça	1994-1996	21%

Explique que, no Brasil, predomina atualmente a família nuclear, composta de homem, mulher e filhos. Essa hegemonia, entretanto, não é absoluta. Muitas famílias, especialmente entre a população mais pobre, são chefiadas por mulheres sozinhas, abandonadas pelo companheiro ou mães solteiras. E existem arranjos familiares pouco comuns, como o da nordestina que vivia harmoniosamente com três parceiros – fonte de inspiração para o longa-metragem *Eu, Tu, Eles*, do diretor Andrucha Waddington, filmado em 1999.

Apresente à moçada o abaixo. Conte que o texto e a foto focalizam a organização familiar na Bahia, em São Paulo e em outras regiões. Encomende pesquisas sobre os diversos tipos de arranjo familiar, nos dias de hoje e no passado.

↑topo

Lynsey Addario/ Corbis/ Stock Photos



Jovem paquistanesa: vítima da violência familiar

↑topo

Para saber mais

Múltiplos arranjos

“Capitais da Solidão” informa que o matriarcalismo baiano, influenciado pelo candomblé, se expressa na existência de várias gerações femininas vivendo sob o mesmo teto. Essa observação remete à variedade de arranjos familiares no Brasil ao longo do tempo. Ensine que no território paulista, no final do século XVIII, também existiu a chamada organização familiar matrifocal, de fortes laços entre mães e filhas. Não raro uma jovem deixava a casa materna com um companheiro e, quando a ligação se desfazia, ia com os filhos para a casa da mãe. Isso ocorreu basicamente entre as camadas populares – e até hoje, no Brasil, é grande o número de famílias de baixa renda chefiadas por mulheres. Discuta essa questão com a turma. Sugira ainda um levantamento das pesquisas sociológicas e historiográficas sobre as diferentes formas de organização familiar em sua região.

Terra Paulista/ Divulgação



Família paulista de elite: cinco gerações femininas sob o mesmo teto

↑topo

Elaborado por:

→ Roteiro criado pelo geógrafo **Roberto Giansanti**, autor de livros didáticos

↑ menu

copyright © 2007. Editora Abril S.A. Todos os direitos reservados

ANEXO B

Aula da Semana, publicada no Guia do Professor do *Programa Veja na Sala de Aula*,
Edição 1980, 1º de novembro de 2006

Publicidade

SITES ABRIL	CELULAR	ASSINE	SHOPPING	BUSCA
Notícias	Esportes	Diversão	Saúde	Mulher
			Meu site	

- Busca*
- Todas
- Busca detalhada*
- O que é o programa
- Aula da semana
- Aula extra*
- Para assinar
- VEJA on-line
- VEJA Educação
- Fundação Victor Civita
- Nova Escola
- Expediente

* Conteúdo exclusivo para assinantes de VEJA NA SALA DE AULA

aula da semana

Edição 1980, 1º de novembro de 2006

Linguagens e Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa

Verbos que dizem tudo

Ajude a turma a identificar e compreender o alcance dos dicendi, um recurso lingüístico poderosíssimo

A reportagem assinada por Bel Moherdau, elaborada em tom irônico e, por vezes, sarcástico, brinca com os exageros tropicalistas da moda folclórica do "país dos papagaios". O texto apresenta depoimentos de diversos estilistas da nova geração e, após as aspas de cada citação, abusa dos verbos dicendi, agregando julgamentos de valor. Examine esse recurso lingüístico com os estudantes. Ao identificar e compreender seu alcance, eles estarão mais preparados para usá-lo nas próprias redações.

Leia também
→ Alegres Trópicos

Tempo estimado
→ Duas aulas de 50 minutos

Conteúdos
→ Conceituação e uso dos verbos *dicendi*

Habilidades
→ Compreender a função e as possibilidades de utilização dos verbos *dicendi*



Atividades

1ª aula - Antes de promover a leitura coletiva de VEJA, pergunte quem sabe conceituar os verbos dicendi. Ouça as intervenções dos alunos e, se for o caso, explique que a expressão vem do latim e significa dizer. Também conhecidos como ilocutórios, esses verbos precedem ou sucedem transcrições de falas. No discurso jornalístico, tais palavras costumam acompanhar as declarações de entrevistados. A utilização de testemunhos diretos em textos informativos geralmente revela a preocupação do autor em fornecer a versão de quem presenciou os fatos reportados ou participou diretamente deles. Deixe bem claro que os dicendi podem oscilar da quase neutralidade até formas bem mais opinativas e sugestivas. Escreva um exemplo no quadro-negro:

SHOPPING

CafeFacil



Cafeteira Expresso
Cube Expressione
□ Vista R\$ 559,00

Ponto Frio.com.br



TV 32" Samsung
Em 12x de R\$ 224,91

TECNISA S/A.



Ofertas de Imóveis
em SP
Consulte - nos

Procurar produtos



Powered by BuscaPê

- “Eu te amo”, falou o namorado.

Depois, substitua o verbo falou por segredou, provocou, declarou-se, desmanchou-se, insistiu, berrou, gaguejou, desabafou e mentiu.

Agora, divida a turma em pequenos grupos e partilhe o conteúdo de “Alegres Trópicos”. Mostre que as aparentemente ingênuas informações sobre novos parâmetros da moda brasileira não se esforçam em ocultar uma crítica ácida a quem faz a moda e, desavisado, serviu de suporte para o que a jornalista queria dizer e de fato disse.

Proponha que as equipes assinalem os verbos dicendi encontrados. Enquanto isso, comente o caminho do texto. Apesar de querer dar a impressão de que apenas escreveu as palavras dos entrevistados - exatamente como foram ditas -, a autora responde por essa seleção quando as recorta e cola na estrutura de seu relato. Ela escolheu cada fragmento a ser “emoldurado” por sua reportagem, assim como o ponto preciso de encaixe para evocar cenas de comédia de pastelão.

Busque com a classe o que se esconde sob a suposta objetividade jornalística. Deixe que os grupos procurem passagens do texto que contaminam, pela manipulação, as falas dos entrevistados, bem de acordo com a intencionalidade autoral. Com o exemplário colhido, faça ver que a situação de enunciação foi reconstruída pela relatora, cujo recorte da realidade delimita o campo de percepção do leitor. Por mais que seja fiel, o discurso-matriz, recheado de fragmentos de imagens e textos alheios, dispõe de todos os meios para dar um enfoque personalístico à teatralização sofrida pelos dados coletados para tal fim. Se possível, demonstre como os dramaturgos fazem isso, com o cuidado de separar o como imaginam os diálogos da movimentação cênica dos personagens, com ênfase no ritmo, no timbre, na intensidade, na velocidade e na melodia da fala, para que ganhem vida no palco. Compare essa técnica com o que ocorre na reportagem. Pergunte até que ponto a estereotipia é empregada ali para retratar os estilistas.



2ª aula – Lembre os adolescentes de seu papel de internautas, questionando quando e por que resolvem clicar nas opções “fala para”, “grita para” e “flerta com” dos bate-papos virtuais.

A seguir, examine com eles o que fez a jornalista com os verbos dicendi, despojando-os de sua função de introdutores de discurso direto. De posse do material elencado na aula anterior, destaque momentos de intensa acidez e ironia das descrições de espaço e pessoas, repletos de juízos de valor, e questione se os verbos dicendi deixam transparecer o envolvimento da autora com as declarações citadas. Isso torna o texto didático ou persuasivo?

Reorganize a classe em três grandes grupos. Ocupe o primeiro das relações entre o verbo dizer e a veiculação de informações. O segundo vai tratar do valor descritivo de verbos como responder e concluir. A outra equipe deve estudar as informações modificadas pelos dicendi. Solicite exemplos extraídos de conversas habituais entre colegas, para provar que não se trata apenas de um fazer jornalístico ou literário.

Conduza a percepção dos adolescentes sobre o julgamento

atribuído à narradora das ações dos falantes registradas em seu texto. Peça que separem, na reportagem, os verbos que denotam a força da enunciação (do tipo suplicar, prometer, socorrer...), os que especificam o modo de enunciação (murmurar, gritar, suspirar...) e os que indicam o tipo de discurso (demonstrar, contar, comentar...). Outra forma de verbo dicendi sugere um ver de pensamento: acreditar, querer, desejar. Isso se dá no texto de VEJA? Por quê?

Saliente que o emprego de dicendi pouco comuns cria, nesse contexto, situações interessantes. Exiba as ilustrações deste plano de aula e proponha que os estudantes procurem explicar os mecanismos que as promoveram.

Por fim, desafie a garotada a reescrever "Alegres Trópicos" com outros verbos dicendi, alterando o tom da mensagem da crítica para o elogio. A brincadeira pode ser replicada tomando como matéria-prima quaisquer textos desta edição de VEJA.



→ Roteiro desenvolvido por **Angelo Masson Neto**, professor de Linguística das FIAM, de São Paulo

↑ menu

copyright © 2006. Editora Abril S.A. Todos os direitos reservados

ANEXO C

***Aula da Semana, publicada no Guia do Professor do Programa Veja na Sala de Aula,
Edição 2020, 29 de agosto de 2007***

Publicidade



COM A DELL
SUA EMPRESA GASTA
POUCO E PRODUZ MUITO






SITES ABRIL	CELULAR	ASSINE	SHOPPING	BUSCA
Notícias	Esportes	Diversão	Saúde Mulher	Meu site



fale conosco

veja na sala de aula

guia do professor

- Busca*
- Busca detalhada*
- O que é o programa
- Aula da semana
- Aula extra*
- Para assinar
- VEJA on-line
- VEJA Educação
- Fundação Victor Civita
- Nova Escola
- Expediente

* Conteúdo exclusivo para assinantes de VEJA NA SALA DE AULA

aula da semana

Edição 2020, 29 de agosto de 2007

Ciências Humanas e suas Tecnologias - Geografia

A vez das magrelas?

Debata a viabilidade da adoção, no Brasil, de sistemas públicos de transporte baseados no uso de bicicletas

Andar de bicicleta nunca sai de moda. A novidade, noticiada por VEJA, é que as prefeituras de cidades descoladas como Barcelona e Paris agora disponibilizam serviços públicos em que as magrelas fazem a interligação com outros meios de transporte. Discuta a idéia com os alunos e peça sugestões para melhorar a qualidade da vida urbana.

Leia também
→ [Vou de Bicicleta](#)

Tempo estimado
→ Duas aulas de 50 minutos

Conteúdos
→ Bicicletas e sistemas de transporte urbanos

Habilidades
→ Discutir a possibilidade de incrementação do transporte ciclístico nas cidades brasileiras

Marcos Lima



CICLOVIA
Pistas exclusivas para bicicletas em Sorocaba, no interior paulista: bom exemplo para o país

Atividades

1ª aula - Antes de partilhar a reportagem com a moçada, lance questões ligadas ao tema. Quem vai à escola usando algum tipo de transporte alternativo? O que são, na opinião dos jovens, veículos alternativos? Há na classe usuários de transportes públicos? E particulares? Quem prefere caminhar? Peça que todos justifiquem as respostas.

Concluído o papo inicial, promova a leitura do texto. De imediato, surge a pergunta: tal experiência seria possível nas cidades brasileiras? É uma discussão relevante que conduz a novas reflexões. Afinal, que modelo de transporte predomina em nossos centros urbanos, em especial nas metrópoles? Ele funciona a contento?

Marcos Lima

SHOPPING

CafeFacil



Cafeteira Expresso
Cube Expressione
□ Vista R\$ 559,00

Ponto Frio.com.br



TV 32" Samsung
Em 12x de R\$ 224,91

TECNISA S/A.



Ofertas de Imóveis
em SP
Consulte - nos

Procurar produtos

Busca

Powered by BuscaPê



Mariella S. Novaes



Julio Vilela



SOLUÇÕES E PROBLEMAS
Fernando Gabeira transitando em Brasília sobre duas rodas, um táxi puxado a jegue e o comunicado da USP sobre o veto à presença de ciclistas alheios à instituição: o Brasil privilegia os carros particulares

Faça ver que toda cidade necessita de meios de transporte eficientes para garantir o acesso dos moradores a cada um de seus recursos. Em outras palavras, as pessoas devem chegar bem aonde quiserem. A vida urbana exige essa garantia de circulação, conhecida como mobilidade. Particularmente nos grandes conglomerados, se não houver meios adequados para os indivíduos se deslocarem, parte do que eles poderiam obter com as relações sociais fica inalcançável.

Mas, para promover um debate produtivo, você deve abordar diversos aspectos do assunto. O objetivo é esboçar um amplo painel sobre o modo como as pessoas circulam nas cidades brasileiras - e levar a garotada a perceber o que precisa ser feito para agregar meios alternativos de transporte, permitindo mais mobilidade à população. Ensine que as opções de transporte não devem se restringir a "meios" para alcançar algum lugar. Elas podem ser interessantes, divertidas e agradáveis sem abrir mão da funcionalidade.

Examine, então, a situação de sua cidade. Quais são as modalidades de transporte público disponíveis nela? O que predomina? Esse cenário condiz com as demandas e expectativas populares? Se não, o que falta?

2ª aula – Verifique mais a fundo o exemplo das metrópoles nacionais.

- Qual é a principal diferença entre os lugares citados por

VEJA e as grandes cidades brasileiras no que se refere aos meios de transporte? Os adolescentes conseguem detectar o peso dos automóveis particulares nessa comparação? É plausível implantar por aqui um sistema que privilegie o uso da bicicleta e manter o atual volume de carros em nossas ruas e avenidas?

- Avalie os prós e contras da condição dos ciclistas em São Paulo, Belo Horizonte, Brasília ou no Rio de Janeiro. Quais são os problemas enfrentados por eles? Em que a infra-estrutura dessas capitais beneficia quem se move sobre duas rodas (sem motor)? Lembre que a USP proibiu recentemente a presença, em seu campus paulistano, de magrelas cujos donos não tenham vínculo com a instituição de ensino. Uma breve busca na internet vai esclarecer as razões.
- Comente que o deputado federal Fernando Gabeira costumava ir pedalando às sessões do Congresso Nacional. Tal postura sugere uma jogada de marketing ou é coerente com a ideologia defendida pelo parlamentar, representante do Partido Verde? Que projetos de lei essa legenda já apresentou no sentido de melhorar o transporte coletivo no país? Encomende uma pesquisa a respeito.
- Retome a escolha pelos automóveis particulares. Não é difícil notar que eles produzem congestionamentos e poluição. E pedem colossais vias expressas. Esse contexto é compatível com a presença da bicicleta? Conte que existem cidades estruturadas com base no uso de carros. Nelas, percorrer grandes distâncias é corriqueiro para a realização de atividades do dia-a-dia. Numa rotina assim, cabem percursos realizados de bicicleta? Por quê?
- De maneira geral, o poder público se preocupa com as políticas de circulação? É comum o investimento em trens e no metrô? Relacione com a moçada empreitada oficial para promover o uso da bicicleta em alguns centros urbanos - a construção de ciclovias em Sorocaba, no interior paulista, e Curitiba são bons exemplos. Visitar os sites das prefeituras pode ser proveitoso para aferir os resultados.
- No Brasil, muitas iniciativas fundamentais para a melhoria da vida urbana são tomadas pelo povo. O geógrafo Milton Santos dizia que as populações sem recursos e desassistidas nas grandes cidades acabam inventando soluções. Se os ônibus são insuficientes, lentos e caros, criam-se meios informais de locomoção (ainda que precários). Os moto-táxis, os lotações e até a carroça puxada por jegue exibida na foto acima cabem nessa concepção. E também há boas idéias para que os serviços funcionem. Nas áreas cobertas por moto-táxis, não é raro encontrar "listas telefônicas" desses motoristas pintadas no chão junto a telefones públicos. Proponha que a turma mencione várias categorias de transporte alternativo organizadas por iniciativas populares.
- Que outros espaços o transporte alternativo ainda pode ocupar no Brasil e no mundo? Vale registrar que há cidades interessadas em difundir o uso de patins. Encomende sugestões por escrito para aumentar a eficiência dos veículos coletivos. Só assim eles vão cumprir a função de tornar os núcleos urbanos acessíveis a todos. Encerre a lição apontando caminhos para a comunidade escolar propor ao poder público de sua cidade a adoção de meios de transporte criativos, práticos e viáveis.

VEJA TAMBÉM

Internet

- O site www.escoladebicicleta.com.br/index.html traz orientações sobre segurança para quem pedala no trânsito
- O endereço www.clubedeciclourismo.com.br/artigos/manifesto/manifesto_estadual.doc oferece um modelo de manifesto pela viabilização das bicicletas como meio de transporte

→ Atividades sugeridas por **Fernanda Padovesi Fonseca**, professora de Geografia do UnifIEO, de Osasco (SP)

↑ menu

copyright © 2006. Editora Abril S.A. Todos os direitos reservados