

<http://dx.doi.org/10.17648/eidea-13-1387>

## “ENTÃO EU POSSO DIZER ‘EU’ NA REDAÇÃO?”: DA SUBJETIVIDADE NA LINGUAGEM À AUTORIA NA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA

Giovane Fernandes Oliveira<sup>i</sup>

**Resumo:** Este artigo busca responder à seguinte questão: em que medida o uso da primeira pessoa do discurso e a prática do plágio permitem falar em subjetividade na linguagem e autoria na argumentação escrita? Para tanto, recorre às noções de subjetividade (BENVENISTE, 2005; 2006) e autoria (SIMÕES et al., 2012) para analisar uma experiência docente em Língua Portuguesa na qual essas duas questões de linguagem se destacaram. O artigo conclui que o ensino de recursos linguísticos para expressar efeitos de objetividade e subjetividade, bem como para referir o dizer do outro, são conhecimentos necessários à constituição da autoria na argumentação escrita, pois implicam a dupla relação do aluno com o seu discurso e com o discurso do outro.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Autoria. Uso da primeira pessoa do discurso. Plágio.

**Abstract:** This article seeks to answer the following question: to what extent the use of the first grammatical person and the practice of plagiarism allow us to speak of subjectivity in language and authorship in written argumentation? To that end, we resort to the notions of subjectivity (BENVENISTE, 2005; 2006) and authorship (SIMÕES et al., 2012) in order to analyze a classroom experience in Portuguese teaching in which these two language issues stood out. The article concludes that the teaching of linguistic resources to express the effects of objectivity and subjectivity, as well as to refer to the words of the other, is necessary knowledge for the constitution of authorship in written argumentation, since it implies the dual relation of the student to his own discourse and to the discourse of the other.

**Keywords:** Subjectivity. Authorship. Use of the first grammatical person. Plagiarism.

---

<sup>i</sup> Mestrando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [giovane.oliveira@ufrgs.br](mailto:giovane.oliveira@ufrgs.br).

### Considerações iniciais

Este artigo, resultante de projeto desenvolvido em estágio de docência em Língua Portuguesa, tem como objetivo apresentar um relato de tal experiência docente e analisar duas *questões de linguagem* que nela se destacaram. Tais questões dizem respeito ao uso da primeira pessoa do discurso e à prática do plágio na produção de textos dissertativo-argumentativos, dois tabus que colocam em cena a subjetividade na linguagem e a autoria na argumentação escrita.

A fala que intitula este texto – “Então eu posso dizer ‘eu’ na redação?” –, proferida por uma aluna em contexto de preparação para o vestibular, denuncia uma concepção de escrita como conjunto de habilidades neutras e objetivas, orientadas pelos princípios da lógica e da racionalidade, os quais, conforme Street (2014), definem a tradição escrita ocidental. Tal reificação da escrita, naturalizada pelo ensino de língua materna na escola, reforça para o aluno a imagem dela como algo solto, separado, autônomo em relação aos sujeitos; uma autoridade externa a que todos devem se submeter.

Dentre as principais consequências dessa *objetificação da língua escrita* está a ideia de que, em um texto dissertativo-argumentativo como a redação de vestibular, não se pode dizer *eu*, sob pena de a argumentação perder em credibilidade junto ao leitor. Ilustra isso uma orientação do Manual de Capacitação para a Avaliação das Redações do ENEM 2013:

Para que se cumpra o objetivo do texto dissertativo-argumentativo — o de mostrar a veracidade ou a propriedade da proposição defendida —, evita-se que as ideias sejam vinculadas pessoal ou subjetivamente ao autor, mas procura-se apresentá-las como pertencentes a todos. Adota-se, preferencialmente, uma posição impessoal, aparentemente neutra, que atenua a subjetividade e oculte o agente das ações (BRASIL, 2013, p. 15).

Mas será possível falar em linguagem sem falar em subjetividade? Será possível uma escrita verdadeiramente objetiva e neutra, desvinculada totalmente do sujeito e do contexto social em que este está inserido? Será a adoção de um posicionamento pessoal um real obstáculo à dissertação argumentativa? Essas interrogações caracterizam a primeira *questão de linguagem* tematizada neste texto, relacionada ao uso da primeira pessoa do discurso na redação de vestibular.

A segunda *questão de linguagem* diz respeito à prática do plágio. Segundo Bonette e Vosgerau (2010), o plágio acadêmico tem sido objeto de muitos

estudos, porém o plágio escolar não tem recebido igual atenção. Entendendo por plágio o “ato pelo qual um indivíduo faz crer aos outros, mesmo que por omissão, que um determinado trabalho intelectual é de sua autoria” (BONETTE; VOSGERAU, 2010, p. 10), as autoras afirmam a necessidade de a escola não apenas incluir a pesquisa no currículo, mas também abordar questões éticas relacionadas à produção do conhecimento, dentre elas a utilização da Internet como fonte de informações na realização de trabalhos escolares.

Como o uso da primeira pessoa, a prática do plágio situa-se no âmbito da discussão em torno da subjetividade na linguagem e da autoria na escrita, na medida em que se refere à relação do sujeito com o seu dizer, bem como com o dizer do outro e com a incorporação do dizer do outro em seu dizer. Assim relacionados, *em que medida o uso da primeira pessoa do discurso e a prática do plágio permitem falar em subjetividade na linguagem e autoria na argumentação escrita?*

Buscando responder tal pergunta, organizamos este artigo do seguinte modo: nas duas primeiras seções, apresentamos as concepções de linguagem e de ensino de língua que orientaram a prática pedagógica aqui descrita; na terceira, descrevemos sucintamente o contexto pedagógico em que teve lugar o estágio e o projeto nele desenvolvido; por fim, na quarta, analisamos o modo como as duas questões de linguagem introduzidas nesta primeira seção compareceram na experiência docente relatada.

### **1. A subjetividade na linguagem: por que gostamos de Benveniste para falar em ensino de língua materna?**

O título desta seção inspira-se no ensaio *Por que gosto de Benveniste?*, de Valdir do Nascimento Flores. Nesse texto, por sua vez inspirado no ensaio *Por que gosto de Benveniste* (sem a interrogação), de Roland Barthes, Flores (2005) defende ser a linguística benvenistiana *um ensaio sobre a singularidade do homem na língua*. Segundo o autor, a noção de *enunciação* formulada por Benveniste comporta, simultaneamente, a singularidade do uso da língua e a regularidade do sistema linguístico, de modo que o singular não despreza o regular, mas também não se encerra nele. Flores (2005) faz coro ainda às palavras de Barthes sobre ser a linguística benvenistiana uma *linguística da interlocução*, pois “enunciar, para o homem, é supor o outro, porque enunciar é sempre algo que implica o outro” (FLORES, 2005, p. 136).

Segundo Benveniste (2006 [1970], p. 82), “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Enunciar consiste em se apropriar da língua e atualizá-la em discurso em um *aqui-agora* cada vez particular; por esse prisma, o ato enunciativo é *individual*, porque realizado por um locutor que se converte em sujeito ao enunciar singularmente numa instância de discurso igualmente singular, mas é também *social*, pois “Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84), de forma que, ao assumir a língua e se declarar sujeito (*eu*), o locutor implanta diante de si o outro (*tu*), real ou imaginado, individual ou coletivo, qualquer que seja o grau de presença a ele atribuído.

Assim, a *subjetividade*, a passagem de locutor a sujeito na enunciação, tem como condição a *intersubjetividade*, a relação dialógica *eu-tu* que instaura o quadro figurativo da enunciação, o qual “coloca duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87, grifo do autor). Portanto, a enunciação caracteriza-se pela *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, o que desvela o potencial da teoria enunciativa benvenistiana como referencial teórico para o ensino de língua materna, uma vez que reitera a necessidade de se considerar a escrita, a leitura, a fala e a escuta em sala de aula como atos enunciativos, que implicam professor e aluno como locutores que se apropriam da língua e se enunciam como sujeitos a cada vez que escrevem, leem, falam e ouvem uns *aos* outros e uns *para* os outros.

A Teoria da Enunciação de Benveniste, além de permitir conceber o escrever, o ler, o falar e o ouvir como atos enunciativos, também possibilita ressignificar a noção de *gramática*. Conforme o linguista, “O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84). Tais são os *instrumentos linguísticos de realização da enunciação*: os índices específicos referem-se às categorias de pessoa (*eu-tu*), espaço (*aqui*) e tempo (*agora*), que constituem as condições mínimas do discurso; os procedimentos acessórios referem-se a todos os demais expedientes linguísticos de que lança mão o locutor para agir sobre o comportamento do alocutário.

Além do *aparelho de formas* que configura o primeiro grupo, Benveniste menciona um *aparelho de funções* como comportado pelo segundo, no qual se inserem as grandes funções sintáticas: a *interrogação* (enunciação que suscita uma resposta), a *intimação* (enunciação que implica uma reação do outro) e a *asserção* (enunciação que comunica uma certeza). O autor cita ainda as modalidades formais, sendo umas pertencentes aos verbos (modos indicativo, subjuntivo e também o imperativo da função de intimação) e outras à fraseologia (“talvez”, “sem dúvida”, “provavelmente”), que “enunciam atitudes do locutor do ângulo daquilo que enuncia” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87), exprimindo expectativa, desejo, apreensão, incerteza, possibilidade, indecisão etc.

Os instrumentos linguísticos que realizam a enunciação nada mais são do que formas e funções linguísticas que estão disponíveis no aparelho formal da língua – sempre geral e repetível –, do qual o locutor se apropria para configurar o aparelho formal da enunciação – sempre particular e irrepetível – (FLORES, 2013 e enunciar a sua posição de locutor, produzindo sentidos em seus discursos escritos, lidos, falados e ouvidos. Resignificada pela ótica enunciativa, a gramática deixa de ser vista como um conjunto de regras que ditam o certo e o erro em termos de língua e passa a ser vista como “os procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 93), sendo, portanto, condição da produção e da compreensão do sentido nos atos enunciativos de escrita, leitura, fala e escuta.

Em suma, respondendo ao interrogante que intitula esta seção, gostamos de Benveniste para falar em ensino de língua materna, pois ele oferece a nós, professores de Português, uma concepção de linguagem como intersubjetividade, além de fornecer subsídios teóricos para fundamentar o trabalho escolar com a escrita, a oralidade e a gramática, ao mostrar que forma e sentido são *noções gêmeas*, que aparecem como “propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 136) e, por conseguinte, na constituição da subjetividade e da intersubjetividade na conversão da língua em discurso na enunciação, em geral, e na enunciação em sala de aula, em particular.

## 2. A autoria na escrita: por um ensino de língua que dê voz e não silêncio

Simões et al. (2012) apresentam três princípios educativos que julgam imprescindíveis na construção de um currículo de Língua Portuguesa: trata-se dos princípios de *cidadania*, *fruição* e *autoria*. Por *cidadania*, as autoras entendem a:

[...] copresença e **interação** entre homens livres na ‘cidade’. A consciência do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado, remete [...] à necessidade da busca de negociação de conflitos e [...] ao potencial de, em colaboração, superar o que seria possível a cada um realizar isoladamente (SIMÕES et al., 2012, p. 44, grifo nosso).

Essa acepção mais básica de cidadania remete à convivência, à troca, ao diálogo, enfim, à intersubjetividade constitutiva de qualquer sociedade e que é possível apenas via linguagem. Para as autoras, é função da escola possibilitar o exercício da cidadania, que consiste na construção coletiva de um futuro, de uma vida melhor, de uma participação social presente e futura dos alunos no mundo além-muros. Nesse sentido, a aula de Língua Portuguesa é um espaço favorecido, pois a cidadania só pode ser plenamente exercida com o acesso às culturas de escrita construídas através da leitura e da produção de textos.

Lendo e produzindo textos, temos acesso a um universo de sentidos e visões de mundo, o que reenvia ao segundo princípio discutido por Simões et al. (2012), o princípio da *fruição*. Por *fruição*, as autoras referem-se “a ter oportunidade de engajar-se **subjettivamente** com outras formas de expressão e de ler o mundo; referimo-nos a oportunizar na aula de português uma vivência direta dos textos que reserve aos alunos um espaço de liberdade” (SIMÕES et al., 2012, p. 45, grifo nosso). Dessa forma, a *fruição* está para a subjetividade assim como a cidadania está para a intersubjetividade. A experiência direta do aluno com o texto, tanto na leitura quanto na escrita, é condição *sine qua non* para ele subjetivar-se, isto é, passar de locutor a sujeito ao ler e escrever. cremos, com Simões et al. (2012), que ler implica responder ao texto, e escrever, assumir um ponto de vista próprio: tanto em um caso quanto em outro, está em jogo a *fruição*, o engajamento real do aluno com o texto, sem o qual dificilmente ele poderá formar-se como leitor e encontrar seus modos próprios de expressão na escola. Mas o aluno só pode desenvolver uma atitude crítica em relação ao texto se reconhecer que este também expressa um ponto de vista, porque produzido por um autor em um contexto sócio-histórico específico e, portanto, impregnado de valores. A leitura é, pois, a prova de que a subjetividade pressupõe a intersubjetividade, no caso o diálogo entre sujeitos sócio-históricos, cujos discursos carregam os rudimentos da cultura em que estão imersos.

Conforme Simões et al. (2012), os princípios da cidadania e da fruição sustentam, ambos, um terceiro princípio: a *autoria*. Oportunizar, na aula de Língua Portuguesa, que o aluno assuma a sua própria voz, legitimando-a e responsabilizando-se pelo seu discurso, é contribuir para a sua constituição como sujeito-autor: “A ideia é pensar como certas propostas didáticas e como a avaliação escolar podem privilegiar a legitimação da voz do aluno e a responsabilização dele por suas ações de linguagem” (SIMÕES et al., 2012, p. 45). Daí a importância de propor tarefas de leitura e produção de textos que deixem claros para o aluno propósitos reais e interlocutores efetivos, de modo que ele possa reconhecer funções para a escrita em sua vida e, assim, apropriar-se dela para participar do *debate social letrado*. Somente assim ele se tornará um leitor crítico e um produtor de textos proficiente, capaz de assumir um ponto de vista autoral e superar o senso comum nos textos que ler e produzir.

### 3. Sobre o contexto pedagógico e o projeto desenvolvido

A disciplina de Estágio de Docência em Língua Portuguesa II, componente curricular do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), prevê como contexto de atuação o Ensino Médio regular ou nível equivalente, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursos populares de preparação para o vestibular. A experiência de estágio docente relatada neste artigo teve lugar no Curso Pré-Vestibular Popular EducaMed, idealizado por alunos dos cursos de Medicina da UFRGS e da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA) e vinculado institucionalmente à UFRGS e ao Programa de Acesso à Universidade. Tendo como público-alvo estudantes do terceiro ano do Ensino Médio ou já formados, selecionados por critério de renda, tal curso popular, com aulas noturnas durante a semana e vespertinas aos sábados, visa à preparação de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica para concursos vestibulares, sobretudo o vestibular UFRGS e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), a fim de lhes auxiliar a ingressar em Instituições de Ensino Superior.

O projeto de estágio foi elaborado tendo como gêneros estruturantes (SIMÕES et al., 2012) as provas de redação da UFRGS e do ENEM, as quais solicitam ambas a produção de textos dissertativo-argumentativos, mas se distinguem em alguns aspectos, como a extensão (de 8 a 30 linhas, no ENEM; de 30 a 50 linhas, na UFRGS) e a natureza do tema (temáticas mais sociais, no ENEM; temáticas tanto sociais quanto subjetivas, na UFRGS). O projeto foi

desenvolvido no segundo semestre de 2016, em cinco oficinas nos sábados à tarde, totalizando 20 horas/aula. O conteúdo de cada oficina está sistematizado no Quadro 1:

**Quadro 1 – O plano e as etapas do projeto**

OFICINA	CONTEÚDO
Oficina 1 – A redação no ENEM (03/09/2016)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conceitos básicos: linguagem e língua, texto e contexto, interlocução e propósito comunicativo, fatores de textualidade, tipos e gêneros textuais.</li><li>- O tipo textual dissertativo-argumentativo e o gênero textual redação de vestibular.</li><li>- Características gerais da redação no ENEM.</li><li>- Proposta ENEM nº 1.</li></ul>
Oficina 2 – A redação no ENEM (10/09/2016)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estratégias de leitura da proposta de redação.</li><li>- Estratégias de planejamento do texto.</li><li>- Tipos de introdução.</li><li>- Coesão textual.</li><li>- Análises de redações nota mil no ENEM.</li><li>- Proposta ENEM nº 2.</li></ul>
Oficina 3 – A redação na UFRGS (17/09/2016)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tipos de argumentos e estratégias argumentativas.</li><li>- Estrutura do parágrafo.</li><li>- Coerência textual.</li><li>- Análises de redações da turma.</li><li>- Características gerais da redação na UFRGS.</li><li>- Proposta UFRGS nº 1.</li></ul>
Oficina 4 – A redação na UFRGS (24/09/2016)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tipos de conclusão.</li><li>- Estratégias de revisão do texto.</li><li>- Progressão textual.</li><li>- Citação direta e indireta (paráfrase).</li><li>- Análises de redações nota máxima na UFRGS.</li><li>- Proposta UFRGS nº 2.</li></ul>
Oficina 5 – Recursos linguísticos (01/10/2016)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Problemas gramaticais recorrentes em redações: frases fragmentadas e siamesas; pontuação; nexos; crase.</li><li>- Recursos para criar o efeito de objetividade, para expressar subjetividade e para modalizar o sentido: escolha da pessoa do discurso; utilização da voz passiva; utilização do sujeito indeterminado; utilização de orações subordinadas substantivas subjetivas; advérbios, adjetivos, tempos e modos verbais modalizantes.</li><li>- Análises de redações ENEM e UFRGS.</li></ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre as muitas *questões de linguagem* que foram objetos de ensino-aprendizagem, ao longo das cinco oficinas de redação, duas ganharam relevo. Trata-se das questões relacionadas ao uso da primeira pessoa do discurso e à prática do plágio, antecipadas na introdução deste artigo e analisadas na seção seguinte.

#### **4. “Então eu posso dizer ‘eu’ na redação?”: a constituição do sujeito-autor na escrita argumentativa**

Desde a primeira oficina, percebemos que seria necessário realizar junto aos alunos um trabalho de desconstrução de certas concepções acerca da escrita herdadas da escola. Uma dessas concepções é a de que o sucesso da redação está em memorizar frases prontas para introduzir, desenvolver e concluir o texto dissertativo-argumentativo. Essa espécie de “esquema textual”, que alguns alunos revelaram ter aprendido no Ensino Médio, terminou por acarretar mais prejuízos do que benefícios às suas produções, na medida em que eles não compreendiam a necessidade de, a cada produção textual, fazer os ajustes necessários, tanto de forma quanto de sentido, nas “fórmulas frasais”, de maneira que simplesmente as transferiam incólumes para todas as suas redações, independentemente das propostas temáticas e da configuração linguístico-textual que cada um de seus textos assumia, no aqui-agora de sua produção.

Essas transferências geravam problemas tanto gramaticais quanto semânticos nos textos dos estudantes que recorriam à “fôrma de redação”, de modo que buscamos, inicialmente, ilustrar, a partir das próprias produções deles, algumas das principais inadequações linguísticas resultantes do uso das frases prontas – concordância, pontuação, coordenação e subordinação sintáticas, dentre outros problemas produzidos pelo recurso ao “esquema” sem a devida observância dos ajustes necessários para adequá-lo à singularidade de cada redação. Apresentamos também, em aula, exemplos de problemas semânticos que afetavam a coerência dos textos e advinham da utilização do “esquema” para qualquer proposta temática, como frases prontas sobre temas sociais sendo utilizadas em textos de temas mais subjetivos.

Embora alguns alunos tenham insistido em continuar usando o “esquema” inteiro ou parte dele (alguns confessaram usar apenas a frase pronta para introduzir o texto, visto terem “dificuldades em começar a redação”), a maioria se convenceu de que seu uso era mais prejudicial do que

benéfico. Eles conscientizaram-se disso à medida que fomos estudando tipos variados de introdução (declaração, definição, alusão histórica, citação, referência cultural), tipos variados de argumentos (argumentos de consenso, de autoridade, de prova concreta, de raciocínio lógico) e tipos variados de conclusão (síntese, dedução, relação causa-consequência, pergunta retórica, proposta de intervenção). Tal repertório de estratégias textuais mostrou aos alunos que eles poderiam ser originais em seus textos e produzir frases próprias, adequadas ao gênero redação, sem precisarem recorrer a frases prontas geradoras de problemas de forma e de sentido.

Outra concepção sobre escrita advinda da escola e apresentada pelos alunos foi a de que não se pode usar a primeira pessoa do singular (*eu*) na redação, pois, supostamente, “o autor não pode aparecer no texto”. Tal não foi a surpresa deles quando lhes dissemos que eles poderiam, sim, usar a primeira pessoa e que, inclusive, esta seria a opção mais adequada a algumas propostas temáticas, a exemplo dos temas de caráter mais subjetivo como alguns do vestibular UFRGS. Explicamos aos alunos que, embora não impossível, o uso da terceira pessoa do singular ou da primeira pessoa do plural, por exemplo, em um texto sobre “o seu clássico literário” (tema de redação do vestibular UFRGS 2014) seria, no mínimo, estranho, de modo que a primeira pessoa do singular seria a escolha mais acertada para esse tipo de temática.

No entanto, sendo uma recomendação do Manual de Capacitação para a Avaliação das Redações do ENEM a preferência pela impessoalidade na escrita do texto dissertativo-argumentativo e caracterizando-se a redação nesse exame por temas de cunho mais social (como “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, tema de redação do ENEM 2015), não poderíamos deixar de informar os alunos do risco que o uso de expressões como “eu acho que” e “na minha opinião” poderiam trazer para os seus textos. Isso nos levou a explorar em aula recursos linguísticos para produzir efeitos de objetividade e também para expressar subjetividade sem recorrer diretamente à primeira pessoa. Dentre tais recursos, estudamos a utilização da voz passiva, o emprego do sujeito indeterminado, o uso de orações subordinadas substantivas subjetivas e a modalização verbal e fraseológica por meio de advérbios, adjetivos, tempos e modos verbais (ROQUE; VÖLKER, 2016, p. 31-34; BENVENISTE, 2006 [1970], p. 81-92). O que tentamos enfatizar, nessa aula mais “linguística”, é que objetividade,

imparcialidade e neutralidade são apenas *efeitos de sentido* (FIORIN, 2015, p. 82-84) produzidos por determinadas formas da língua e que não são, de modo algum, a natureza mesma da língua, a qual é atravessada pela subjetividade.

Embora não tenhamos ensinado Benveniste aos alunos, um princípio do linguista sempre norteou o nosso fazer docente, aquele segundo o qual é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 285, grifos do autor), sendo a linguagem “tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 287). Em outras palavras, o fundamento da subjetividade está no exercício da língua, no fato de cada locutor poder apropriar-se da língua toda e se propor como sujeito. Isso significa que a ausência de marcas pessoais não representa a inexistência de subjetividade em um discurso, pois “Essas definições visam *eu* e *tu* como uma categoria da linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem. [...] e pouco importa que essas formas devam figurar explicitamente no discurso ou possam aí permanecer implícitas” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 279, grifos do autor). Assim, todas as formas e as funções linguísticas, mesmo as aparentemente mais objetivas, imparciais e neutras, como o sujeito indeterminado, estão submetidas à atitude adotada pelo locutor em relação àquilo que enuncia e, portanto, são plenas de subjetividade.

Foi na quinta oficina, em que estudamos os recursos linguísticos relacionados à manifestação da objetividade e da subjetividade no texto dissertativo-argumentativo, que uma aluna fez a pergunta que intitula este artigo: “Então eu posso dizer ‘eu’ na redação?”. Esse questionamento, além de indicar o início da desconstrução da concepção de que não se pode usar a primeira pessoa na redação, aponta também para uma dificuldade, comum entre os estudantes, de ocupar um lugar de enunciação “para se autorizar a dizer, especificamente para se autorizar a dizer por meio da escrita” (JUCHEM, 2012, p. 7). A ocupação desse lugar de enunciação está na dependência da convocação do outro – no caso da sala de aula, da convocação do professor, que concede o espaço para o aluno enunciar ao autorizar e legitimar seus usos da língua (SILVA, 2015, p. 20), constituindo-se, mais do que um mero corretor de formas, um leitor de seu texto e dos sentidos por ele produzidos. É esta a condição da constituição da autoria em

sala de aula: que o professor se torne leitor do texto do aluno para que este, por sua vez, se constitua autor *na e pela* escrita.

Antes, porém, dessa oficina sobre recursos linguísticos, ganhou relevo em aula outra *questão de linguagem* também relacionada à constituição da autoria: a prática do plágio. Na terceira oficina, recebemos as produções relativas à proposta ENEM nº 2, solicitada na oficina anterior e que tinha como tema “A igualdade de gênero e suas implicações no Brasil do século XXI”. Levamos os textos entregues para ler e avaliar em casa e, dentre tais produções, encontramos duas praticamente iguais, com pouquíssimas diferenças de forma e de conteúdo. Ambos os textos tratavam da discriminação de gênero enfrentada, sobretudo, pela mulher na sociedade brasileira e ambos plagiavam um artigo da Internet, copiando-o quase na íntegra.

Então, pesquisamos sobre o tema *plágio* e reservamos parte da oficina seguinte para abordar o assunto. Explicamos aos alunos que, além de nada adiantar copiar textos da Internet para apresentá-los como suas redações, uma vez que, no dia da prova do ENEM e do vestibular UFRGS, não teriam acesso à rede, plagiar é crime. Projetamos trecho da Lei 9.610/98 (Lei dos Direitos Autorais), mais especificamente o artigo 7º, segundo o qual “São obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro”. O referido artigo cita, dentre tais *obras intelectuais*, “as coletâneas ou compilações, antologias, enciclopédias, dicionários, bases de dados e outras obras, que, por sua seleção, organização ou disposição de seu conteúdo, constituam uma criação intelectual”.

A discussão que se sucedeu pareceu desacomodar os alunos, alguns dos quais, inclusive, chegaram a questionar se as cópias das frases prontas do “esquema de redação” poderiam ser interpretadas como plágio. Acreditamos que a reflexão sobre plágio tenha contribuído para a adoção pelos estudantes de uma nova atitude em relação ao acesso ao conhecimento através da leitura e à produção do conhecimento por meio da escrita. Acreditamos ainda que tal reflexão sobre a prática do plágio, assim como a reflexão sobre o uso da primeira pessoa do discurso, também está implicada no processo de constituição do aluno como sujeito de linguagem e como autor de sua escrita.

Conforme Simões et al. (2012), oportunizar, no ensino de língua materna, que o aluno assuma a sua própria voz, legitimando-a e responsabilizando-se pelo seu discurso, é contribuir para a formação de sua autoria, “frente aos que

o cercam e à história a que pertence” (SIMÕES et al., 2012, p. 45). Assim compreendida, a autoria relaciona-se não apenas à assunção pelo locutor da responsabilidade pelo seu dizer, mas também à assunção da responsabilidade pelo dizer do outro quando incorpora esse dizer ao seu próprio, o que implica a necessidade de delimitar bem as fronteiras entre tais dizeres.

A respeito disso, Bonette e Vosgerau (2010, p. 19) comentam que muitas vezes “os alunos sabem o que significa o plágio, [mas] eles não citam a fonte e, às vezes, também não sabem como fazê-lo”. Isso exige do professor que conscientize o aluno dos modos de se apropriar da voz do outro sem, contudo, confundir essa voz com a sua própria. Dentre tais modos, constam a citação direta e a citação indireta (paráfrase), dois tópicos que trabalhamos com os alunos na quarta oficina, a mesma em que discutimos a prática do plágio.

### Considerações finais

Em que medida o uso da primeira pessoa do discurso e a prática do plágio permitem falar em subjetividade na linguagem e autoria na argumentação escrita?

A análise das duas questões de linguagem que se destacaram, na experiência docente aqui relatada, permite concluir que o ensino de recursos linguísticos para expressar efeitos de objetividade e subjetividade, bem como para referir o dizer de outro, são conhecimentos necessários não apenas à escrita da redação de vestibular, mas também à produção de qualquer gênero textual, na medida em que implicam a dupla relação do aluno com o seu discurso e com o discurso do outro, relação esta que é condição da constituição de sua subjetividade linguística e de sua autoria, sobretudo na argumentação escrita.

Além disso, a reflexão sobre o uso da primeira pessoa do discurso e a prática do plágio, na produção de textos dissertativo-argumentativos, gerou uma perceptível mudança de atitude dos alunos em relação ao acesso e à produção do conhecimento através da leitura e da escrita.

Em linhas gerais e para usar termos benvenistianos, o estágio de docência aqui descrito foi uma experiência humana *na*, *pela* e *com* a linguagem. Uma experiência *na* e *pela* linguagem, porque, como todo evento interacional, teve esta como condição (*na*) e meio (*pela*) (FLORES, 2013) de comunicação intersubjetiva em sala de aula. Uma experiência *com* a

linguagem, porque o objeto mesmo dessa experiência de ensino e aprendizagem foi o uso (com *a*) da linguagem manifesto no encontro com a língua nas atividades de leitura, produção textual e reflexão linguística.

Para que as aulas de língua materna sejam experiências humanas *na, pela e com a* linguagem, é importante que o professor convoque o aluno a se enunciar como sujeito nas práticas discursivas em sala de aula, pois, se “o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’ e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 85), é imprescindível assumir as enunciações produzidas no espaço-tempo da escola como inserções no mundo dos discursos de professor e alunos, através das quais eles constituem sua subjetividade ao mesmo tempo em que são constituídos pela intersubjetividade com o outro.

### Referências

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas: Pontes Editores, 2005 [1958]. p. 284-293.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2006 [1970]. p. 81-92.

BONETTE, Luzia Maristela Cabreira; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos. O plágio por meio da internet: uma questão ética presente desde o ensino médio. **Educação em Revista**: Marília, v.11, n.2, p. 7-22, jul.-dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2013**. Brasília: Cespe/UnB, 2013, p. 14-15.

BRASIL. **Lei 9610 de 19 de fevereiro de 1998**. Lei de Direito Autoral. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2006.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 82-84.

FLORES, Valdir do N. Por que gosto de Benveniste? **Desenredo**, v.1, n.2, p. 127-138, 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

JUCHEM, Aline. **Por uma concepção enunciativa de escrita e re-escrita de textos em sala de aula:** os horizontes de um hífen. 195f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

ROQUE, Flávia; VÖLKER, Flávia. **Língua Portuguesa** – Volume 1, Frente A, Módulo 02. Belo Horizonte: Bernoulli Sistema de Ensino, 2016. p. 31-34.

SILVA, Carmem Luci da Costa. O homem na cultura reinventando a língua: aquisição e letramento. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane. **Letramento:** práticas de leitura e escrita. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 11-36.

SIMÕES, Luciene Juliano; RAMOS, Joice Welter; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Mariza. Qual a função do componente curricular de Língua Portuguesa e Literatura na escola brasileira hoje? In: SIMÕES, Luciene Juliano; RAMOS, Joice Welter; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Mariza. **Leitura e autoria:** planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012. p. 43-46.

STREET, Brian. O letramento na educação. In: STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 117-158.

Forma de citação sugerida:

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. “Então eu posso dizer ‘eu’ na redação?”: da subjetividade na linguagem à autoria na argumentação escrita. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 13, p. 36-50, jan/jun.2017.

*Recebido em: 06/03/2017*

*Aprovado em: 18/05/2017*