

VOLUME I



Lingua(gem),
texto, discurso
entre a reflexão
e a prática

Organizadora: Gláucia Muniz Proença Lara

Ida Lucia Machado
Janice Marinho
João Wanderley Geraldi
Leonor Fávero
Márcia Molina
Milton do Nascimento
Renato de Mello
Rita de Cássia Limberti
Tiago Ravanello
Vera Menezes
Waldir Beividas
Wander Emediato
William Menezes

último
fale
letras



LUCERNA

Em passagem famosa da *Odisséia*, ao verificar que Ulisses chora, ouvindo do aedo o relato sobre os acontecimentos da guerra em Tróia, o rei Alcínoo comenta: “os deuses tudo fizeram, tramaram a ruína dos homens, a fim de que, para os vindouros, houvesse cantos”. Uma explicação curiosa: os feitos se fazem em vista dos cantos – concepção em que subjaz uma elevada “teoria” sobre a linguagem. Noutros termos: o mundo é para ser contado. Donde decorre que importa não só o que se conta, mas como, onde, quando, por quem e para quem.

Para se perceber como se dá a trama da língua em uso, portanto, não basta descrever os seus elementos. É preciso avançar para as situações reais de comunicação, um desafio que os estudos lingüísticos contemporâneos têm-se esforçado por enfrentar ao eleger os estudos textuais e discursivos como objeto privilegiado.

Este livro representa uma contribuição para o debate em torno do texto e do discurso, que se multiplica em várias direções. De um lado, por teorizar sem restringir-se a uma

**LINGUA(GEM), TEXTO, DISCURSO:
ENTRE A REFLEXÃO E A PRÁTICA**

Glaucia Muniz Proença Lara
(Org.)

LINGUA(GEM), TEXTO, DISCURSO:
ENTRE A REFLEXÃO E A PRÁTICA

Vol. 1


Belo Horizonte


LUCERNA
Rio de Janeiro

Copyright © 2006 by
Glaucia Muniz Proença Lara (Org.)

Todos os direitos reservados e protegidos.
Proibida a duplicação ou reprodução desta obra ou partes da mesma,
sob quaisquer meios, sem autorização expressa dos editores.

Produção gráfica
Editora Lucerna

Diagramação
Victoria Rabello

Capa
Rossana Henriques

CIP-Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

L727
v.1

Lingua(gem), texto, discurso, v.1 : entre a reflexão e a prática / Glaucia Muniz
Proença Lara (org.). – Rio de Janeiro : Lucerna ; Belo Horizonte, MG : FALE/
UFMG, 2006
224p. ; 21cm

Inclui bibliografia
ISBN 85-86930-58-X

1. Análise do discurso. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 3. Lingüística.
4. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Lara, Glaucia Muniz Proença.

06-2499.

CDD 401

CDU 81'42

Faculdade de Letras FALE/UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha
CEP 31270-901 – Belo Horizonte – MG
Fone: (31) 3499-5106 – Fax: (31) 3499-5120

EDITORA LUCERNA® é marca registrada da
EDITORA YH LUCERNA LTDA.
Rua Colina, 60 / sl. 210 – Jd. Guanabara
CEP 21931-380 – Rio de Janeiro – RJ
Telefax: (21) 3393-3334 / 2462-3976
www.lucerna.com.br / info@lucerna.com.br
Caixa Postal 32054 – CEP 21933-970 – Rio de Janeiro – RJ

SUMÁRIO

Prefácio	7
A presença do texto na sala de aula	13
JOÃO WANDERLEY GERALDI	
O discurso da gramática e a construção de um saber sobre a língua: algumas reflexões	31
GLAUCIA MUNIZ PROENÇA LARA	
De ensino e de gramática: revisando a escola nos primeiros anos da República	51
LEONOR LOPES FÁVERO MÁRCIA A. G. MOLINA	
Análise do discurso & texto paródico: um encontro marcado ...	71
IDA LUCIA MACHADO	
Estratégias discursivas e argumentação	87
WILLIAM AUGUSTO MENEZES	
A construção de sentidos como operação discursiva na enunciação	107
RENATO DE MELLO	
Reflexões sobre o discurso: a linguagem como re-criação do mundo	117
WALDIR BEVIDAS TIAGO RAVANELLO	
Organização enunciativa e modalização no discurso didático ..	137
WANDER EMEDIATO	

Texto, hipertexto e a (re)configuração de (con)textos	155
VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA	
MILTON DO NASCIMENTO	
“Herrar” é “umano”: alguns aspectos da produção textual de vestibulandos	181
RITA DE CÁSSIA A. PACHECO LIMBERTI	
Um estudo da organização relacional de textos acadêmicos	197
JANICE HELENA CHAVES MARINHO	
Sobre os autores	217

Prefácio

O livro *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática* (vol. 1), organizado por Glauca Muniz Proença Lara, da Faculdade de Letras da UFMG, apresenta um conjunto de estudos a respeito deste objeto, que, cada vez mais, tem atraído o interesse de lingüistas, educadores, especialistas em comunicação, etc., o discurso.

Durante muito tempo, dizia-se que a Lingüística estudava do som ao período. Aquele era seu limite mínimo; este, sua fronteira máxima. A ciência da linguagem nada tinha a dizer sobre as unidades de linguagem que estavam acima do período, a saber, o texto, o discurso. No entanto, isso era uma concepção muito estreita do objeto da Lingüística, pois deixava de lado justamente o uso real da linguagem, já que falamos por meio de discursos, de textos. Não estamos distinguindo aqui esses dois termos, pois distintas teorias diferenciam-nos de maneira diversa e, nesta apresentação, importa mostrar a existência de unidades lingüísticas que estavam fora do escopo dos estudos da linguagem. Pouco a pouco diferentes teorias foram sendo construídas para explicar a organização dos discursos e dos textos e a constituição de seu sentido. No entanto, é um equívoco pensar que a reflexão sobre esse objeto seja alguma coisa recente. Os gregos preocuparam-se, desde muito cedo, com a eficácia da palavra e, por isso, fizeram muitas reflexões sobre a atividade de fala e codificaram-nas na Retórica.

Embora a Lingüística restringisse, com a exclusão do discurso, o alcance de seu objeto, ela estava correta numa intuição: há uma distinção essencial entre as unidades da língua e o discurso. Tomando como ponto de partida as reflexões bakhtinianas, mas acolhendo somente aquilo que seria aceito pelas diferentes teorias do discurso e do texto, pode-se dizer que as unidades da língua são os

fonemas, os morfemas, as palavras e as orações, enquanto o discurso (que Bakhtin denomina enunciado) são as unidades reais de comunicação. Aquelas são repetíveis. O fonema /k/, por exemplo, aparece em *cabeça*, *aquele*, *cantamos* e assim por diante. O morfema /mos/ ocorre em *cantamos*, *cantássemos*, *cantaríamos*, *cantarmos*, etc. Já o discurso é irrepitível, uma vez que, em cada ocorrência, carrega acentos particulares, apreciações singulares, entoações próprias. Dizer que o discurso é irrepitível não significa afirmar que ele não seja constituído por procedimentos repetíveis, que podem ser descritos, estudados, examinados.

Embora na maioria das vezes o discurso seja uma unidade maior que o período, não é a dimensão que determina as unidades reais de comunicação, pois elas podem ser constituídas de uma única palavra (por exemplo, *canalha!*) até uma obra em vários volumes. O que o discurso precisa ter é um acabamento, que possibilite uma resposta, que o coloque no circuito real da comunicação.

Enquanto as unidades da língua não têm autor e não têm destinatário, o discurso representa uma posição de um autor e dirige-se a um destinatário. Com efeito, o substantivo *xequemate* está à disposição de todos os usuários da língua e, portanto, não é endereçado a ninguém. No entanto, quando um jogador de xadrez diz *xequemate*, esse termo passa a ser uma unidade real de comunicação, pois expressa a vitória do autor e dirige-se a seu oponente, anunciando sua derrota. As unidades da língua são neutras, enquanto o discurso é prenhe de emoções, juízos de valor, paixões, crenças, etc.

São as unidades reais de comunicação que são objeto de estudo do presente livro. Paul Ricoeur dizia que o sentido do discurso se organiza no jogo interno de dependências estruturais e nas relações com o que está fora dele. Isso significa que, de um lado, há mecanismos internos de construção do sentido e que, de outro, há relações com uma exterioridade discursiva. Seu sentido não é assim a soma dos significados das unidades lingüísticas que o compõem e também não é dado por um objeto fechado em si mesmo. Um texto não é uma grande frase nem uma soma de frases, mas

um todo estruturado de sentido. Isso faz dele um objeto integralmente lingüístico. Ao mesmo tempo, ele não é uma autarcia, mas um cruzamento de discursos, que mantêm relações contratuais ou polêmicas entre si. Embora todas as teorias do discurso e do texto afirmem esse caráter lingüístico e histórico do fenômeno discursivo, umas enfatizam mais os mecanismos internos produtores do sentido e outras privilegiam mais as relações com a exterioridade.

Os autores deste livro não partilham um único ponto de vista teórico: aparecem seguidores da Semiótica Francesa, da Semiolingüística, do Modelo de Análise Modular etc.; citam-se Greimas, Charaudeau, Roullet, Holland, Saussure, Hjelmslev, entre outros. Poder-se-ia pensar então que se trata de uma cacofonia teórica. Ao contrário, essa pluralidade de pontos de vista mostra que esses autores não têm o que venho chamando uma visão religiosa da ciência, mas apresentam uma visão científica da ciência. Poder-se-ia pensar que a expressão *visão religiosa da ciência* seja destituída de sentido. No entanto, trata-se de um fenômeno que vai, cada vez mais, tomando conta das instituições universitárias. É ver uma teoria científica como “a” verdade, que explica tudo. Com efeito, o que distingue o discurso religioso do científico é que aquele se apresenta como a verdade revelada, que pretende dar sentido a tudo, de onde viemos, para onde vamos, qual o sentido da vida, por que sofremos, qual é a origem do mundo e do homem e assim por diante. Já a ciência constrói modelos para explicar aspectos da realidade. Por isso, ela não tem jamais a finalidade de produzir verdades absolutas e atemporais. Ela chega a explicações sobre certos fenômenos. Não se adere a ela pela fé. Como ela não chega à verdade, nunca deixa de progredir, de alterar suas interpretações dos fatos. Além disso, não admite dogmas, o que implica que não aceita anátemas, excomunhões, exclusões. O fazer científico exige o debate, a contradição, o confronto de modelos, o conflito. Este livro mostra essa atitude.

É preciso dizer ainda que os estudiosos do discurso no Brasil não pairam nas nuvens. Eles estão preocupados com o fato de que

a universidade deve dar uma contribuição para a melhoria da escola fundamental e média. O ensino de Português é ruim, pois permite que, ao final de onze anos de escolaridade, um aluno não seja capaz de entender um texto de complexidade média nem de produzir um texto com clareza, coerência, coesão, correção de acordo com o nível de linguagem exigido pelo gênero, etc. Várias e complexas são as razões que conduzem a esse estado de coisas. Este prefácio não é o lugar para discuti-las, pois elas vão desde a má remuneração dos professores até problemas de gestão escolar. No entanto, uma das deficiências do ensino de língua materna em nossa escola reside no fato de que o ensino de leitura e redação não se baseia em teorias do texto e do discurso. Os estudos discursivos podem dar duas colaborações importantes para melhorá-lo: de um lado, entender melhor as concepções com que trabalham os professores e os comportamentos enunciativos utilizados por alunos e professores em suas relações em sala de aula; de outro, fornecer metodologias para um ensino mais eficaz da leitura e da redação. Ambos os tipos de contribuição encontram-se neste livro.

Nesta obra, há textos com preocupações mais teóricas: a paródia e os gêneros transgressivos (Ida Lucia Machado), as operações discursivas de construção do sentido (Renato de Mello), os conceitos de texto, hipertexto e contexto (Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Milton do Nascimento), a linguagem como o lugar da inteligência ou da descrição do mundo (Waldir Bevidas e Tiago Ravello), as estratégias do modo argumentativo de organização do discurso (William Augusto Menezes); e textos, que sem deixar de ter um alcance teórico, apresentam uma preocupação maior com as atividades pedagógicas.

Nesse caso, temos aqueles que visam a apreender concepções sobre as quais se funda o trabalho escolar: as noções de língua com que trabalham os livros didáticos (Glaucia Muniz Proença Lara), as funções que o texto tem exercido em sala de aula (João Wanderley Geraldi), o ensino da Língua Portuguesa na instituição escolar brasileira nos primeiros anos da República (Leonor Lopes Fávero e Márcia A. Guedes Molina); os que analisam as produções

de estudantes: as redações de vestibulando não só para verificar sua capacidade de produzir textos, mas também para examinar os estereótipos e preconceitos que manifestam em sua produção escrita (Rita de Cássia A. Pacheco Limberti), a competência discursiva de articulação dos constituintes discursivos (Janice Helena Chaves Marinho); o que estuda o comportamento enunciativo de professores e estudantes em sala de aula (Wander Emediato).

Este livro oferece aos leitores um amplo painel das possibilidades e contribuições teóricas e aplicadas dos estudos discursivos.

José Luiz Fiorin

São Paulo, 2 de abril de 2006

A presença do texto na sala de aula

JOÃO WANDERLEY GERALDI

Da minha língua materna eu aspiro esse momento em que ela se desidioma, convertendo-se num corpo sem mando de estrutura ou de regra. O que quero é esse desmaio gramatical, em que o português perde todos os sentidos.

(Mia Couto, 2004)

Nos dias atuais, pelos indícios que pipocam de vários lugares, é possível perceber que um movimento de recrudescimento da correção gramatical está em gestação. Ou se não, vejamos: (a) o sucesso de Pasquale Neto com suas ‘dicas’ do bem dizer através da televisão; (b) o retorno das crônicas jornalísticas a propósito da forma correta de se dizer o que se quer dizer (aliás, espírito presente em nossos computadores que sublinham em vermelho e verde o que escrevemos, obrigando-nos a uma padronização insuportável); (c) a reclamação dos estudantes de letras a propósito dos cursos que baseiam suas reflexões sobre a língua em estudos lingüísticos – são jovens e por isso têm maior sensibilidade ao que lhes é exigido pelo ‘mercado’;¹ (d) a proliferação das ‘franquias’ dos métodos, incluídos instrumentos e conteúdos, de cursinhos antes apenas pré-vestibulares e agora ‘orientadores’ efetivos dos processos de ensino pelos brasis afora, uniformizando e ignorando as dife-

¹ Marinalva Vieira Barbosa (2004), em pesquisa realizada em três universidades, constatou que a maioria absoluta dos alunos dos cursos de Letras cujos currículos beneficiam os estudos lingüísticos, em prejuízo dos estudos gramaticais tradicionais, concluem o curso insatisfeitos pelo fato de não terem ‘aprendido’ português, isto é, não terem aprendido as descrições tradicionais e as regras que permitiriam o exercício da correção gramatical sem qualquer dúvida a propósito de como se deve dizer.

renças regionais e locais: a língua há de ser uma e apenas uma de suas inúmeras variedades.

Estes indícios, do meu ponto de vista, estão apontando um recrudescimento das exigências de correção gramatical, o que também pode ser traduzido como maior exigência de silêncios da população que ‘não sabe falar corretamente’. É preciso afastar os perigos para que tudo, mudando, permaneça como sempre foi: que a norma definida pelos modos de falar de uma minoria se imponha como razão para silenciar uma maioria.

Em nossa prática histórica, a maioria da população somente contou, foi importante, quando se tornou necessária para reabrir os caminhos do exercício do poder de forma compartilhada pelos membros da ‘cidade letrada’, aqueles que falam bem, escrevem bem, dominam mais do que a língua. Quando estes são alijados do poder em tempos sombrios de ditaduras, eles se voltam para os modos populares de falar, falam como e com o povo para construir um movimento de derrubada da ditadura. Conquistado este objetivo, não interessa mais ouvir as vozes que falam ‘errado’, de forma ‘grosseira’; a ‘*casa grande*’ dos letrados volta a ter ouvidos sensíveis, a corte não resiste ao assédio do populacho. É preciso que ele aprenda a falar, para depois falar.

Nada mais pertinente, nestes momentos históricos, do que o recrudescimento das exigências gramaticais. Silencia e faz retornar à ordem.² Nada mais pertinente do que exigir que a escola exerça sua função de refrear a língua, que ensine o bem falar e que faça isso através do ensino da gramática (misturando nesta, ao gosto da tradição, prescrições e descrições). A língua a aprender se torna estrangeira (ou estrangeira de sua própria língua se torna a grande maioria dos falantes).

Creio ser este o contexto dentro do qual devemos refletir sobre a presença de textos na sala de aula, tanto nas práticas de produção quanto de leitura e de reflexão sobre os recursos lingüísti-

² A manutenção do silêncio – em nome da correção – e a manutenção da ordem – em nome da globalização e da hegemonia de um pensamento único – são dois lados de uma mesma moeda.

cos mobilizados nas suas elaborações.³ Isto porque um ensino lastreado na produção e leitura de textos é diametralmente oposto àquele que, neste momento histórico, parece estar sendo clamado pelos membros da 'cidade das letras': escritores, comentaristas, a maioria dos professores, a quase totalidade dos jornalistas (atuais guardiões da língua).⁴

Antecipo, pois, o ponto de vista que norteará as reflexões que seguem: um texto não é produto da aplicação de um conjunto de regras e nem mesmo o conhecimento das características genéricas do texto a ser produzido são suficientes para estabelecer um conjunto de regularidades predeterminado que, uma vez obedecido, daria como resultado um texto adequado à situação, significativo e respondendo ao querer dizer do locutor (BAKHTIN, 1992, p. 300). Se a estrutura de uma oração pode ser resultado da aplicação de um conjunto de regras,⁵ um enunciado jamais se deixa pro-

³ Para evitar desnecessários esmiuçares, vou assumir que todo texto é a materialização lingüística de um discurso, cuja materialidade 'sustenta' os sentidos possíveis e aparentemente impossíveis. Aparentemente impossíveis porque no mesmo texto se cruzam outros discursos com os quais o texto se relaciona, dos quais se afasta ou dos quais se aproxima. No texto, o interdiscurso também se materializa, e as marcas que aí deixa é que permitem imiscuírem-se as contrapalavras, produzindo as instabilidades que o discurso gostaria de evitar, mas que não consegue porque os sentidos afastados estão presentes, permitindo este movimento constante entre a estabilidade e a instabilidade dos sentidos. O interdiscurso é possível porque a intercompreensão se sobrepõe à interincompreensão entre discursos.

⁴ A propósito, ver as teses recentes de Cavalcanti (2006) e Mendonça (2006). A primeira analisa as posições puristas de jornalistas da *Folha de S. Paulo*; a segunda estuda o movimento purista desta virada do século.

⁵ Como se sabe, nenhuma teoria lingüística conseguiu até agora dizer quais são todas estas regras e muitos menos formular um conjunto minimamente aceitável de passagem desta estrutura da oração a um enunciado efetivamente produzido. São os enunciados, no entanto, que estão presentes no texto, o que não quer dizer que este seja o somatório de enunciados, já que cada um dos enunciados é elaborado tendo em vista o texto em produção como um todo, e é este todo que define inclusive os limites de cada enunciado que o constitui. Estou usando aqui a expressão 'enunciado' num sentido mais restrito do que aquele abrangido por esta expressão em Bakhtin, já que para o

duzir como resultado mecânico da aplicação de um conjunto de regras. Mesmo a estabilidade relativa do gênero é insuficiente para garantir ou oferecer um caminho de produção: há que se associarem o querer dizer do locutor, que sempre remete à relação com seus interlocutores, e o estilo próprio do sujeito que fala, isto é, suas escolhas dentre as estratégias de dizer disponíveis ou suas elaborações de estratégias novas resultantes da articulação que realiza entre o disponível e o novo.

Na elaboração do texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. No texto, a uma criatividade aberta e infinita se contrapõem a finitude do momento e a concretude da situação. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 282). Por isso, é o texto o melhor lugar de expressão da dialética entre a estabilidade e instabilidade da língua. É por isso, também, que no texto se encontram os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos.

Confessado o posto de observação, de imediato emergem perguntas: como poderia o texto, assim concebido, ser a base com que sustentar o ensino de língua materna? Uma base fluida, não redutível a regras, poderia efetivamente sustentar práticas de ensino? Como medir a eficiência deste ensino – questão essencial para o

autor a expressão ‘enunciado’ tanto pode remeter à parte como ao todo: toda uma obra pode ser chamada de ‘enunciado’ por Bakhtin; mas também uma parte componente de uma obra é chamada pelo autor de enunciado. Ao todo, estou chamando de texto, enquanto materialização de um discurso (ver nota 3); às partes menores em que podemos dividir este todo, mantida uma unidade interna, estou chamando de enunciados.

pensamento neoliberal – quando a fluidez de seu objeto necessariamente se impõe nos caminhos de seu ensino e se transporta para seus produtos?

Talvez possamos expressar um paradoxo: a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores.

1. Um pouco de história dos lugares de construção das certezas

O retorno ao ensino da gramática pode produzir a tranqüilidade de consciência que o paradoxo do ensino baseado em textos coloca para a escola e para a sociedade. Definidas as normas do dizer e definidos os conceitos com que descrever a língua, há um objeto a ser transmitido ou ensinado, em seu sentido tradicional. Há prescrições e descrições. Parece que hoje é esta tranqüilidade que se busca, tranqüilidade desejada e jamais confessada, porque é em nome de outras coisas que se pede o ensino da gramática: correção, competência, competitividade, produtividade e eficiência e, por fim, acesso aos bens culturais. Ou seja, volta-se a imaginar que de um conhecimento gramatical resulta necessariamente um bom desempenho lingüístico.⁶ Nossa questão pode ser resu-

⁶ Incluo como ‘conhecimento gramatical’ o reconhecimento das características dos gêneros discursivos, trabalho que desliza com facilidade da relativa estabilidade dos gêneros à sua fixação por características de exemplares do gênero tal como foram produzidos no passado. Infelizmente, muitos dos trabalhos com base em gêneros discursivos, tomando Bakhtin como fonte de inspiração, seguiram a tradição dos estudos da linguagem: definir as estabilidades, esconder as instabilidades e fixar a questão do gênero em sua composição

mida, então, numa dicotomia – um ensino baseado em textos ou um ensino baseado no conhecimento gramatical.

Gostaria de começar esta discussão procurando na história alguns elementos que possam ajudar a entender por que estamos sempre às voltas com a questão do ensino gramatical. Talvez re-visitar a história ajude a compreender esta constância de forma mais densa, já que ensinar gramática ou não ensinar gramática não é um dilema surgido nos últimos anos. Como sabemos e, às vezes, esquecemos, este é um problema bem mais antigo e sua persistência revela muito mais do que um simples enfileirar-se de um ou de outro lado. Nesta disjunção, optar por um sim ou por um não é expor-se, por desvelar mais do que uma concepção sobre a língua (ou a linguagem). Escolher um lado ou outro é também se filiar a diferentes concepções dos modos de pensar a vida social e as relações entre os sujeitos e de ponderar o peso da pressão do passado sobre o futuro.

É instrutivo lembrar certos pontos cruciais de nossas representações para ter presente a constância do problema que a linguagem é e aquilatar o peso da tradição em que nos movemos, tradição que encontra abrigo mesmo nos textos sagrados.

Podemos retornar ao mito de Babel (Gênesis, capítulo 11, versículos 1 a 9) para encontrar nosso dilema. Antes de Babel, todos se compreendiam? É o que a representação mitológica quer que admitamos; depois do ‘pecado’ do orgulho de querer tocar a divindade pelo engenho humano, o castigo: a diferença lingüística aparece como pena imposta e repete materialmente a expulsão do paraíso. A diferença torna presente o pecado e seu castigo. Buscar a unidade lingüística seria purgar o pecado e reencontrar a felicidade perdida. Se Babel introduz as diferentes línguas, introduz também um outro conceito: o de estrangeiro, cujo sentido somente

formal, esquecendo que esta, ao se deixar penetrar pela vida, desestabiliza-se. Trata-se aqui, sempre, de uma opção de ordem política: escolher entre o estável e o instável é projetar um futuro, sob pressão do passado, experiência que é preciso suplantat.

pode ser composto pelo seu inverso, aquele que é *natural*, aquele que pertence ao grupo. Assim, a diferença lingüística diz também quem é o estrangeiro: aquele que fala diferente. É conhecido outro episódio bíblico (Juízes, capítulo 12, versículos 1 a 6): há que se pronunciar adequadamente *shibolet* para escapar da morte e mostrar o pertencimento ao grupo. A diferença identifica. Neste sentido, há dois movimentos paralelos e opostos: o sonho da unidade perdida e o convívio com a diferença.

Cheguemos mais próximos de nosso tempo. Podemos pensar sobre o mito de Pentecostes e o domínio das línguas na pregação que segue e que funda a cultura ocidental cristã em que nos movemos. Aqui, à diferença escapam apenas aqueles enviados em pregação: unidade de pensamento e de concepção na diversidade lingüística ultrapassada pela intervenção do Espírito. A comunidade cristã se faz una em várias línguas, mas por breve tempo: a língua do império também se torna a língua de Deus e as celebrações rituais católicas somente foram conhecer as línguas vulgares muito recentemente. O tempo já não era de construir a unidade, mas de sobrepor à diversidade apenas uma língua – aquela do poder – para nela e com ela exercer o poder.

Neste tempo de estrita separação – uma língua suposta fixa e imutável para a religião e a ciência; outras línguas se gestando na vida pública das feiras e das praças –, o acesso à cultura exige o aprendizado do latim, e para aprender o latim o caminho a percorrer implica conhecer sua gramática e seu vocabulário. Aprender a língua que não se fala tem sua ‘via crucis’ na gramática e no dicionário. Mata-se a língua para dominá-la em seu esqueleto; domínio paradoxal, porque, posto em movimento o saber adquirido através do uso da língua, ressuscita-se a diversidade. Mesmo o latim das ciências e da Igreja não se manteve uniforme ao longo do período histórico de alguns séculos em que foi a língua privilegiada e dominante.

Na experiência histórica de aprender uma língua que não se fala, aprendeu-se um caminho para aprender: o estudo da gramática. Quando as línguas que se falam – as línguas maternas – tornam-

se objeto de estudo, o modelo didático é aquele do estudo do latim, que acaba sobrepondo-se a outras possibilidades. É interessante observar a defesa do ensino da língua materna, antes de ensinar o latim, que desenvolve Comenius, por exemplo, em pleno século XVII.

Se surgiu a necessidade de ensinar uma língua para aqueles que a falam como sua língua materna, certamente é porque como a falam não se coaduna com a imagem de como esta mesma língua é ou deveria ser! E eis que, de fato, aparece a diversidade e reaparece o mito da unidade, agora de uma e mesma língua. Unidade que seria produto não do uso da língua – este sempre está a produzir estabilidades instáveis, mas produto do estudo da língua, da sua descrição e da definição de suas normas do ‘bem dizer e escrever’.

Pode-se defender que esta unidade responde à necessidade da comunicação entre os membros de uma mesma comunidade, espaço em que uma tendência à estandardização se constrói, exercendo sobre os falantes uma pressão no sentido da estabilização das formas da língua. No entanto, a vitalidade da língua expressa-se no fato de que seu uso implica mudança: o retorno do estável é espaço de instabilidade. É este movimento constante entre estabilidade e instabilidade que torna a língua o que ela é: uma atividade com que organizamos nossas próprias experiências, sempre únicas e irrepetíveis, e compartilhamos os quadros instáveis de referências comuns onde o que é único adquire algum sentido. Da necessária padronização para a partilha, parte-se para uma divisão que institui o certo e o errado em termos de língua. Desliza-se do padrão para a norma. O padrão se fixa, se imobiliza, como se sua vocação fosse a esterilização da vitalidade da língua.

Nesse contexto e com essa história, cheia de matizes, é óbvio que nosso dilema “ensinar ou não ensinar gramática” aparece e se mantém constante, sempre a interrogar o que fazemos no ensino de língua materna. Em um sentido, ensinar gramática é ensinar as normas do padrão, na vã ilusão de que todos se adaptem a um só modo de dizer e na esperança iludida de que o padrão não se altere

no tempo e no espaço. Trata-se de pressionar o tempo futuro – e o futuro dos falantes – com o padrão construído no passado, imaginando-o superior aos novos padrões que o tempo fará surgir.

Em geral, os novos guardiões da língua e de sua pureza equivocam-se num deslize que vai da padronização instável ao purismo lingüístico. Quando um padrão é predicado como ‘certo’, como ‘correto’, já não se está mais falando da padronização que os falantes constroem para suas partilhas, mas se está falando da imposição imobilizadora do certo/errado, construída fora dos usos da língua, nas relações de poder.

Observe-se, pois, a existência de duas funções a que a gramática serve: enquanto escrita sobre a língua, procura regê-la e fixá-la para que, com base no passado, a instabilidade seja afastada e a unidade – retorno ao mito de Monos, da unidade pré-babélica (ao menos dentro de uma mesma língua...) – reapareça. Sujeitar a instabilidade, garantir a fixidez e, a partir daí, buscar a unidade perdida.

2. O texto: um pouco de história das instabilidades

Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que, em cada texto, se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura.

Um texto é sempre uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades, mesmo consideradas as constrictões da situação em que é produzido. Não por acaso, a personagem de José Saramago de *História do Cerco de Lisboa*, o revisor, afirma que todo revisor sabe que um texto nunca está pronto e sempre pode vir a ter outra forma.

Ora, introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. Para escapar desta teratologia, há que cercar a introdução

do texto por cuidados de múltiplas ordens, para estabilizá-lo, fixá-lo e impedir sua adulteração significativa. O ideal, do ponto de vista da estabilidade paradoxal que a escola assume – ela, ao mesmo tempo, se diz formando para o futuro, mas faz isso forçando para que o futuro seja a repetição do passado – seria afastar de vez o texto da sala de aula. Mas isto é impossível por uma razão mais ou menos óbvia: o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos cujas materializações se dão nos textos; os valores e as concepções circulam através dos textos e, sem eles, a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. De um lado, o texto traz o perigo da instabilidade; de outro lado, o texto é um lugar privilegiado para construir estabilidades sociais. Não há escapatória: no ensino de língua materna, o texto há que estar presente.

Como lidar, pois, com este objeto ímpar, necessário e indesejável? A título de ilustração, consideremos dois compêndios didáticos: a *Selecta em prosa e verso*, de Alfredo Clemente Pinto, cujo prólogo é datado de outubro de 1883 (manuseio a 40ª. edição, de 1930), e a *Grammatica e anthologia nacional – 3ª. e 4ª. série*, de J. Mesquita de Carvalho (editada em 1936; manuseio a 1ª. edição).⁷

A *Selecta* contém um prólogo, eloqüente por si só no que concerne às funções que a leitura dos textos deve preencher. Como se trata de obra de acesso mais difícil, não resisto à transcrição de partes deste prólogo.

⁷ Os dois volumes, encontrados em sebo de Campinas, pertenceram a Juracyr Ferraz Valente, pela assinatura constante nos dois exemplares. Pelas assinaturas, aparentemente as posses se deram numa mesma época. De qualquer forma, eles foram manuseados por um mesmo sujeito.

Prologo

Si pueris tradens studiorum elementa magister
Non doceat rerum principium esse Deum,
Vanum opus is facit, innixam fundamine nullo
Tentat stultorum condere more domum.

No livro que hoje dedicamos á mocidade estudiosa, nada nosso lhe apresentamos.

Consistiu o nosso trabalho tão somente em escolhermos das obras dos melhores autores, tanto nacionaes como portuguezes, os trechos que, a nosso ver, mais condizem com a índole de um livro desta natureza e mais se compadecem com o grau de desenvolvimento das intelligencias e com a esphera dos conhecimentos daquelles para quem o destinamos.

Neste propósito, tivemos muito em vista não só a correcção, clareza e elegância da linguagem, condições essas essenciaes em um livro de leitura, senão também a amenidade, variedade e utilidade dos assumptos. Omittimos, portanto, os que, por demasiadamente scientificos, só poderiam causar tedio aos nossos jovens e escolhemos os mais proprios para lhes despertarem nos animos o respeito da religião, o amor da patria e da familia, excitando-lhes ao mesmo tempo os sentimentos mais elevados, e desenvolvendo *pari passu* a imaginação e o bom gosto literario.

Esforçámo-nos, outrossim, por prestar um pequeno auxilio aos que se applicam á arte de escrever, pondo-lhes deante dos olhos trechos que lhes possam servir de modelo nos exercicios de redacção; e este foi o motivo que nos determinou a coordenar os assumptos sob a classificação dos generos de composição. [...]

Quanto á orthographia pusemos peito a uniformiza-la, seguindo as leis da etymologia.

Para que, porém, o nosso trabalho produza os resultados que tivemos em vista ao compila-lo, pedimos aos Senhores Professores façam estudar de cór aos seus discipulos bom numero de trechos, tanto em prosa como em verso, que a experiência tem mostrado ser este estudo de grande vantagem para os mesmos discipulos, os quaes assim, sem muito esforço, adquirirão uma

dicção correcta e elegante, e dilatarão o circulo de suas idéas, aprendendo aos mesmo tempo a combina-las convenientemente.

[...]

Outubro de 1883

O autor.

Para além do que o próprio prólogo aponta no que tange aos aspectos dos valores que nortearam a seleção dos textos, no que concerne à forma de linguagem e no que se refere ao uso a fazer destes textos – decorar bom número deles para adquirir dicção correta e elegante –, as notas de rodapé, acrescentadas aos textos, atendem a questões de várias ordens que merecem ser destacadas:

- a) a grande maioria é de vocabulário, apresentando o sentido de palavras supostamente desconhecidas pelo leitor;
- b) outras dão informações de ordem gramatical, para extrair uma norma e apontar um desvio aparentemente detectável no uso comum da língua, já que merece ser apontado:

Ex: *Proceder* é verbo intrans. e exige um compl. regido da prepôs. a, ex. *proceder a um inquerito, á leitura da acta, etc.*, e não *proceder um inquerito, a leitura da acta.* (p.9)

Peões e não *peãos* (p.7).

Ao verbo *propor-se* liga-se um infinito sem preposição: *Eu me proponho fazer isto, e não a fazer isto.* (p.317);

- c) há também observações sobre novas expressões:

Ex: *Todas entregues*; *todas* aqui está em lugar de *totalmente*, completamente. Por atracção empregam os escriptores modernos em vez do adverbio o adjectivo *todo, toda, todos, todas*, concordando-o com o substantivo ou pronome; ex.: *Estava todo molhado; toda molhada – isto é completamente. Elle era todo ouvidos. Ella era toda ouvidos.* (p.26);

- d) outras dão informações biográficas e bibliográficas sobre os autores dos textos.

Estas notas de rodapé e os objetivos apresentados no prólogo nos ensinam que esta presença do texto, aparentemente nem sempre na sala de aula, tem por objetivo tanto extrair normas quanto idéias do bem dizer. Inúmeros destes textos devem ter servido para leituras silenciosas e extra-classe; outros foram lidos em aula pela professora ou professor e depois, em voz alta, repetidos pelos alunos, lendo melhor quem melhor se aproximava da dicção da professora ou do professor.

Outra forma desta presença é aquela apontada por Franchi (1988): o professor fazia mudanças no trecho de um autor e pedia que os alunos reescrevessem. Acertava quem, na reescrita, melhor se aproximasse do original. Muito mais recentemente, os textos têm sido ocupados para um exercício de pontuação: o texto original sofre a mutilação de seus sinais de pontuação e depois é apresentado ao aluno que tem a tarefa de pontuá-lo. Acerta quem descobrir a pontuação original. Como se pode ver, nestes dois últimos casos, as incertezas, as instabilidades são afastadas pela garantia que fornece o original!

Consideremos agora a *Grammatica e Anthologia nacional*. Neste volume não há apresentação, e o livro se inicia com a apresentação do programa oficial das séries III e IV. Este compêndio se parece com os livros didáticos em circulação nos anos 1960/1970, mas os textos aparecem na ordem inversa daqueles dos modernos livros didáticos. Há uma lição de gramática; segue-se um conjunto de textos. Qual o uso previsto para estes textos? Certamente permanecem alguns dos usos apresentados no prólogo da *Selecta* antes referida. Mas as pistas de manuseio deixadas no exemplar que estou manuseando são impressionantes. Não há observações ao estilo daquelas das notas de rodapé. Parece que o uso feito pelo estudante que manuseou este exemplar foi o de mostrar que aprendeu o conhecimento gramatical estudado imediatamente antes: noto, por exemplo, que o texto “*O liberal e o magnânimo*”, um texto de Aristóteles (p.94-96), foi impresso com todas as ocorrências da palavra que destacadas, e a lápis o estudante escreveu qual a classe gramatical ou qual a função exercida pela palavra. Não é

necessário dizer que este texto faz parte do conjunto de textos que segue à lição intitulada FUNÇÃO DO QUE (iniciada na p.87).

Em outro estudo (GERALDI, 1991), aponte algumas das formas da perigosa entrada do texto para a sala de aula e certamente outras muitas podem ser apresentadas. Quando se aponta para o fato de que o texto tem sido um pretexto para o ensino da gramática ou para a ideologização do estudante, também se está apontando para a existência de outras possibilidades e certamente estas outras possibilidades foram exploradas, muito mais por alunos do que por professores. Muito mais fora da sala de aula do que em seu interior.

Conversando, certa vez, com um aluno da escola básica, ouvi surpreso que ele gostava muito do livro de português, só que ele imediatamente perdia a graça porque, ao recebê-lo no início do ano, lia todos os textos e depois era somente repetição. Os textos lhe interessavam, e deles fazia uma leitura não escolar, não autorizada, não de exercícios. E, ao ler, certamente operava com suas contrapalavras para construir suas compreensões. Do contrário, desistiria na leitura do primeiro texto da primeira lição, como se faz na escola, onde não há espaço para a contrapalavra do leitor, já que ela pode trazer para a sala de aula a presença do acaso, da inexatidão, do fugaz e do possível, de que darei outro exemplo.

Tenho freqüentado sebos, onde adquire livros já manuseados. Há poucos dias encontrei, num destes sebos, o livro *Os 422 Soldadinhos de Chumbo do Senhor General*, do austríaco Rudi Böhmer (uma edição primorosa da Editora Sophos Ltda, 2003). Os soldadinhos de chumbo, revoltados pela convocação semanal para uma guerra comandada pelo General Floriano Aragon de Albuquerque, elegem três representantes que saem da caixa escura em que são guardados e vão ao mundo em busca da resposta do porquê se fazem guerras e de um lugar para viver onde não existam guerras. Ao final do livro, nesta edição, há cinco páginas em branco. Na primeira delas, há quatro traços feitos com régua, como se fossem linhas. Em três destas linhas está escrita, em letra cursiva, à caneta esferográfica, caligrafia clara e pedagógica, a seguinte pergunta:

O que você(s) colocaria(m) no museu para que ficasse somente na lembrança das pessoas?

A resposta, escrita a lápis, com letra infantil:

As botas do general e a inveja.

A seqüência “e a inveja” foi apagada. Uma resposta não desejada. Aliás, quando mostrei esta descoberta para um professor, imediatamente ouvi a admirada pergunta *Como colocar a inveja num museu?* No entanto, esta resposta indesejada mostra o nível de compreensão a que chegou o leitor: não basta guardar as botas do general ou o uniforme dos soldados nos museus. É preciso que uma das causas das guerras seja museificada, isto é, deixe de existir no mundo da vida. Provavelmente, a inveja motivou brigas de que participou este pequeno leitor. Ao trazer a vida vivida para a leitura do texto, ele está nos mostrando os perigos que a presença do texto traz para o funcionamento da aula: o texto abre as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados quando presentes na sala de aula.

É muito mais fácil e muito mais consoante com os modos de funcionamento da escola lidar com conhecimentos gramaticais. Mas mesmo quando se pretende um trabalho ‘científico’ de descrição deste objeto que é a língua, facilmente se desliza para o prescritivismo: da descrição de uma estrutura lingüística de um certo momento – por exemplo, de que uma oração normalmente se compõe de sujeito e predicado – extrai-se que toda a oração deve ter *sujeito e predicado*. Ora, sabemos que hoje a estrutura da frase, no uso corrente mesmo jornalístico, já não obedece mais à estrutura *sujeito/predicado*, mas *tópico/comentário*.

Consideremos apenas alguns exemplos de boa intenção no ensino de gramática descritiva. Ensina-se a classificar palavras ou orações de um período e pretende-se justificar este ensino com a

necessidade que têm os estudantes de aprender a classificar. O essencial do raciocínio classificatório, no entanto, é a aprendizagem da construção de *critérios* que servem de base para a classificação. Aprender a definição de uma classe e depois procurar exemplares desta classe é um exercício mecânico e normalmente de difícil resolução quando o critério a partir do qual as classes foram obtidas não é estudado. As gramáticas escolares, todas inspiradas na gramática tradicional, vão muito pouco além das classificações (há mais ou menos dois séculos, fazer ciência era classificar os objetos e processos, e hoje a ciência está longe de ser meramente taxonômica). Estudam um pouco de funções sintáticas, sem que efetivamente o processo de construção sintática seja focalizado, de modo que do estudo das funções resulta novamente uma classificação dos componentes de uma oração ou período! De resto, quando vão além, caem na construção de normas!

Como todos os raciocínios que poderiam ser desenvolvidos no ensino gramatical podem ser desenvolvidos no ensino de outras disciplinas científicas, e com maior proveito para a capacidade de observação, abstração e generalização, pessoalmente considero o ensino de gramática, na escola, uma perda de tempo lastimável.

Em seu lugar, há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver a competência lingüística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com textos e com a observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos textos. Muito mais do que descrever, trata-se de usar os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Nesse sentido, o que teoricamente se chama de *atividades epilingüísticas* são mais produtivas, até mesmo para o desenvolvimento de um purismo lingüístico – que Deus dele nos livre! Apenas para ficarmos no terreno extremamente produtivo do cotejo das diferentes formas de dizer alguma coisa a alguém e das seleções entre estas variações que necessariamente as condições da situação impõem, pense-se por exemplo nas inúmeras formas de

dizer em educação, importa pouco chegar ao que já foi, porque seu compromisso é trabalhar para se chegar ao que sempre estará por vir.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Marinalva Vieira. *Entre o sim e o não, a permanência – o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna*. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – IEL/Unicamp.

CARVALHO, J. Mesquita. *Grammatica e anthologia nacional – 3ª. e 4ª. série*. Porto Alegre : Edição da Livraria do Globo, 1936.

CAVALCANTI, Jaurance Rodrigues. *No “mundo dos jornalistas”: discursividade, identidade, ethos e gêneros*. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística) – Unicamp.

COUTO, Mia. Luso-Afonias – a lusofonia entre Viagens e Crimes. *Questão*, n. 1. Faro, Universidade do Algarve, 2004.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: CENP/Secr. de Educação do Estado de São Paulo, 1988.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MENDONÇA, Marina Célia. *A luta pelo direito de dizer a língua: a lingüística e o purismo lingüístico na passagem do Século XX para o Século XXI*. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística) – Unicamp.

PINTO, Alfredo Clemente. *Selecta em prosa e verso dos melhores autores brasileiros e portugueses*. 40. ed. Porto Alegre: Livraria Selbach de J.R. da Fonseca & Cia., 1930.

O discurso da gramática e a construção de um saber sobre a língua: algumas reflexões¹

GLAUCIA MUNIZ PROENÇA LARA (FALE/UFMG)

1. Introdução

Estudiosos que focalizam as atitudes dos usuários diante das línguas e do seu ensino – como, no Brasil, Leite (1999), Faraco (2001), Neves (2002) e Lara (2002; 2004) – dão conta da importância de se reconstruir o percurso do imaginário social de uma dada língua, a partir do discurso de diferentes épocas. Uma das formas de atingir essa meta é examinar a descrição que se faz dessa língua em obras metalingüísticas (gramáticas, dicionários, ensaios, tratados etc), obras essas que, em última análise, vão (con)formar a visão dos usuários na medida em que constroem um dado saber sobre a língua, saber esse que, validado, consolidado e difundido tanto na instituição escolar, quanto no meio social mais amplo, mostra o estreito vínculo que se estabelece entre o sistema ideológico constituído e a ideologia do cotidiano, cada uma dessas instâncias sustentando, alimentando a outra (BAKHTIN, 1990, p. 18-20).

Colocando-se ao lado dos documentos oficiais de ação escolar (decretos, leis, programas etc), que marcam posições e direções decisivas quanto ao papel da escola na sociedade e, sobretudo, quanto ao estatuto da língua que se há de levar à escola – língua, tomada, via de regra, como um “objeto” uno, como uma norma

¹ Uma parte deste artigo (a análise referente às gramáticas de Eduardo Carlos Pereira e José Marques da Cruz) foi apresentada, sob forma de comunicação, no *II Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos Semióticos (ABES)*, realizado na PUC/SP, em novembro de 2005, tendo sido incluída no CD-ROM que traz os Anais do evento.

“ideal” (padrão) em contraposição à norma “real” (corrente) –, os livros didáticos oferecem-se como objeto privilegiado de investigação não apenas porque refletem as diretrizes em vigor numa dada sociedade, de uma dada época, mas também – e principalmente – porque, acompanhando a trajetória do ensino da língua materna na escola, “permitem avaliar a constituição de uma memória que se tece ao longo do tempo, com o armazenamento de lembranças que vão ocupando lugares no traçado da história e que vão, assim, compondo a identidade do indivíduo, do grupo, da nação” (NEVES & BARROS, 2005, p. 10).

Também Soares (1996) destaca que os livros didáticos, examinados do ponto de vista sócio-histórico, convertem-se em fonte privilegiada para uma história do ensino e das disciplinas escolares, permitindo identificar ou recuperar saberes e competências considerados formadores, em determinado momento, das novas gerações; tendências metodológicas que regulam o ensino e a aprendizagem desses saberes em cada momento; enfim, a política cultural e social que impõe, numa dada época, uma certa escolarização do conhecimento, da ciência, das práticas culturais.

Para explicitar o que entendemos por “livro didático” (ou “manual escolar”), recorremos a Batista (2002, p. 564), que o toma como aquele “livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação”. No que se refere às gramáticas voltadas para o ensino da língua materna (as chamadas “gramáticas escolares” ou pedagógicas), objeto deste trabalho, o autor afirma que elas, originalmente concebidas e empregadas como manuais didáticos (associadas, em geral, a uma antologia, davam suporte ao ensino de língua no cotidiano da escola), tornaram-se, com o advento dos livros de ensino de língua materna modernos (décadas de 1960-1970), obras de referência, utilizadas como complemento para o ensino e o aprendizado (BATISTA, 2002, p. 548).

Dentro dessa perspectiva mais ampla, propomo-nos examinar três manuais utilizados como base ou como apoio para o ensino-aprendizagem do português, em nosso país, ao longo de mais

ou menos um século, a partir de três marcos temporais precisos (início, meio e fim do século XX). São eles: 1) *Grammatica expositiva – curso superior* (46. ed., 1926), de Eduardo Carlos Pereira; 2) *Português prático*, de José Marques da Cruz (17. ed., 1945); 3) *Gramática: teoria e exercícios*, de Maria Aparecida Paschoalin e Neuza Terezinha Spadotto (“nova edição”, 1996).

2. Pressupostos teóricos e metodológicos

Para selecionar as obras referentes ao 1º e ao 2º período, guiamonos, fundamentalmente, pelas indicações de Soares (2002). No caso da gramática escolhida para o 3º período, pautamo-nos pelas informações de livrarias de grande porte, como a Livraria Leitura, de Belo Horizonte, sobre livros mais vendidos para o ensino básico.

Esses manuais, tomados como *discurso*, serão analisados a partir de duas categorias tomadas de empréstimo à semiótica greimasiana: as modalidades e os valores, que participam dos contratos estabelecidos entre enunciador e enunciatário. Para a teoria semiótica, as relações contratuais entre enunciador e enunciatário são relações de comunicação e manipulação. Assim, o enunciador propõe, com base num fazer persuasivo, um contrato, um acordo ao enunciatário e este, através de um fazer interpretativo, aceita ou rejeita o contrato proposto. Cabe, portanto, ao analista apreender os diferentes procedimentos persuasivos que levam o enunciatário a acreditar na *verdade* do discurso e dos valores em jogo, observando se eles são da ordem do inteligível (valores éticos), do sensível e/ou do sensorial (valores estéticos) e, ao mesmo tempo, examinando as relações afetivas e passionais (valores afetivos) que se estabelecem entre os participantes do contrato enunciativo (BARROS, 1999, p. 11-12).

Além dos valores, há que se considerar dois tipos de modalização: a modalização pelo ser (ou modalização de existência do objeto) e as modalizações pelo dever, querer, poder e saber ser ou fazer, que atribuem competência e existência ao sujeito. De acordo com Greimas & Courtés (1993, p. 97), ao lado da modalização

pelo fazer, que incide sobre a competência modal do sujeito de fazer, qualificando-o para a ação, encontra-se a modalização pelo ser, que dá existência modal ao sujeito de estado, modificando o estatuto dos objetos que estão em conjunção com ele e definindo estados passionais.

Analisemos, pois, o discurso dos três manuais selecionados, a partir das modalidades e dos valores em jogo, buscando apreender o(s) saber(es) sobre a língua que neles se vai(vão) construindo ao longo do tempo. Com o objetivo de agilizar a exposição, para cada um dos itens enfocados abordaremos, em primeiro lugar, as gramáticas do 1º e do 2º período e, em seguida, a do 3º período.

3. Modalidades, valores e a construção de saberes

Nas gramáticas referentes ao 1º e ao 2º período, aparecem usos que *devem ser* (prescritos e necessários), como nos exemplos 1 e 5; outros que *devem não ser* (proibidos), como nos itens 2 e 6; ainda outros que *podem ser*, mas que *se quer que não sejam* (possíveis, mas não recomendados), como no item 3, ou mesmo que *não podem ser* (impossíveis), como no exemplo 4, em que uma determinada construção é tomada como não pertencendo à língua. Nesse último caso, ocorre a modalização pelo ser (*ser/não ser* português), o que remete a uma concepção de língua homogênea, sem variação, passando-se da “normalização” (discurso da boa e da má norma) à “normalização” (discurso da norma única). Vejamos:²

- 1) Deante da regra antecedente, o emprego correto de CUJO deve preencher as seguintes condições: 1. Deve ter *antecedente e consequente*

² Esclarecemos que os exemplos e as citações retirados das obras estudadas conservam a ortografia original, bem como os recursos (letras maiúsculas, negritos e itálicos) empregados por seus autores. Para facilitar a referência na reprodução dos exemplos, usaremos as siglas GECS (para a gramática de Eduardo Carlos Pereira), PP (para a de José Marques da Cruz) e GTE (para a de Paschoalin & Spadotto).

- diferentes. 2. Deve ser conversível em *do qual, da qual, dos quaes, das quaes*. (GECS, p. 277)
- 2) É erro vulgar no Brasil dar ao caso recto dos pronomes substantivos funções *objectivas*... (GECS, p. 193).
 - 3) Não é, todavia, absolutamente vedado, se bem que raro modernamente, terem estas fórmulas passivas o *agente expresso*. (GECS, p. 298)
 - 4) Assim, é freqüente lermos: Confesso que tenho amor *por* elle: – tinha muito respeito *por* seu pae. É exactamente a contextura franceza: J'avoue que j'ai du pechant *pour* lui: – il avait beaucoup de respect *pour* son père. Não podemos deixar de declarar que será isto tudo quanto quizerem, menos portuguez. (GECS, p. 239)
 - 5) Muita gente emprega o tratamento de V^a. Ex^a, mas põe os possessivos: *vosso, vossa, vossos, vossas* (2^a. pessoa do plural). É erro. Deve empregar: *seu, sua, seus, suas* (da 3^a. pessoa do singular). (PP, p. 208).
 - 6) Não se deve dizer: Vou *na cidade*, cheguei *na cidade*, mas, sim: vou *à cidade*, cheguei *à cidade*. (PP, p. 132)

Nos exemplos acima, predomina o discurso da boa e da má norma que se vale, entre outros recursos, de palavras como “correção” (*emprego* correto) e “erro”, que remetem a valores da ordem do inteligível, do racional (valores éticos), mas, sobretudo, do emprego – explícito – do modalizador deontico “dever”, indicando, de um lado, os usos prescritos, obrigatórios; de outro, os proibidos. Assim, a distinção entre bons e maus usos encaminha em direção à norma prescritiva, aquela que *deve ser* (modalidade mais forte nesse tipo de discurso).

Já na gramática do 3^o período, o *dever*, que remete ao discurso prescritivo ligado ao bom uso, também aparece, porém de forma mais velada ou menos evidente do que nas obras anteriores, mostrando-se, por exemplo, no emprego do imperativo (nos exercícios – vide item 7), do infinitivo (item 8), do futuro do presente (com valor deontico, indicando obrigação/prescrição, como no item 9) e de construções afirmativas e/ou negativas, como em 10. Nesse último caso, o presente do indicativo, quando aplicado a verbos como *usar, empregar* e similares, na voz passiva (sobretudo,

sintética), parece substituir as construções deônticas que, nas obras anteriores, vinham representadas por *dever* (no presente) + infinitivo (*deve-se/não se deve fazer x ou y*), o que, como afirmamos acima, contribui para atenuar a prescrição. Seguem os exemplos:

- 7) Com o auxílio dos sufixos abaixo, forme o diminutivo sintético das palavras dadas. (GTE, p. 49 – Exercícios).
- 8) Observações sobre a pronúncia de algumas palavras:
 - Pronunciar claramente as consoantes [...]
 - Respeitar o timbre da vogal... (GTE, p. 342)
- 9) A maneira prática de saber quantas orações existem num período é contar os verbos [...] haverá num período tantas orações quantos forem os verbos. (GTE, p. 170)
- 10) Não se separam as letras que representam [...] Separam-se as letras que representam... (GTE, p. 390)

Assim, o modalizador deôntico *dever*, freqüentemente explicitado no discurso dos outros dois manuais, é raríssimo na obra de Paschoalin & Spadotto, sendo a modalização pelo *dever* veiculada de outras formas, como já apontamos. Também palavras como “erro” e “correção” (que remetem a valores éticos), empregadas, sem restrição, no discurso de *Grammatica expositiva* e de *Português prático* (vide exemplos 2 e 5 acima), praticamente desaparecem de *Gramática* – a não ser por um ou outro comentário (como no item 13) –, sendo, via de regra, substituídas por termos mais brandos, como “desvio” e “inadequação” (exemplos 11 e 12), o que pode indicar uma tentativa de diálogo com a Sociolinguística. Lembremos que um dos maiores questionamentos dessa disciplina, que chegou ao Brasil nos anos 1970, foi a dupla certo/errado, que era (e ainda é) um dos sustentáculos da gramática normativa como verdade inquestionável. Substituiu-se, assim, a questão de falar certo/errado pela de falar diferente, o que evidentemente refletiu, mesmo que de forma atenuada ou indireta, nas gramáticas publicadas desde então.

- 11) SOLECISMO – ocorre quando há desvios de sintaxe quanto à concordância, regência ou colocação. (GTE, p. 367)
- 12) Nas frases abaixo, os pronomes oblíquos átonos estão colocados inadequadamente ou de acordo com a língua falada. Reescreva-as, colocando os pronomes conforme orientação da norma culta. (GTE, p. 281)
- 13) A prosódia ocupa-se da correta emissão das palavras quanto à emissão da sílaba tônica, segundo as normas da língua culta. Ao erro prosódico dá-se o nome de silabada. (GTE, p. 343)

Além da modalidade do *dever* (que é a mais forte), as modalidades do *querer* e do *poder* também contribuem para a construção da boa norma, da norma prescritiva. O *querer fazer* cria no usuário o desejo de bem falar e escrever a língua (padrão), mostrando-a como um objeto não apenas proveitoso e necessário (modalizado pelo *dever ser*), mas também desejável (modalizado pelo *querer ser*). Nesse caso, um dado uso, além de ser qualificado como melhor (sobretudo mais correto – valor ético), é referendado por usuários de prestígio (as pessoas cultas – como os autores das gramáticas enfocadas – e, sobretudo, os grandes escritores). Em *Grammatica expositiva e Português Prático*, a autoridade dos “bons escritores” é tão grande que eles são invocados não só para corroborar um dado uso ou regra (exemplo 14), mas, não raras vezes, também para contestá-lo (exemplo 15), podendo ainda “transformar”, pelo seu aval, um “mau” uso num “bom” uso (exemplo 16):

- 14) Algumas regras referentes à colocação das formas oblíquas *átonas*, firmadas principalmente no uso dos clássicos portugueses, serão de utilidade. (GECS, p. 229)
- 15) Dizem os gramáticos: “não se deve dizer: o *mais ínfimo*, o *mais mínimo*, etc.”. Há, porém, exemplos sempre contra as *boas regras*, nos bons escritores: Ex.: *mais ínfimo* (Camilo, Memórias do Cárcere, Vol. I, pág. 138); *mais mínimo* (Filinto, Obras, Vol. XIII, pág. 138)... (PP, p. 46)

- 16) Muitos dizem que apenas se pode dizer: *fui eu um dos que fizeram isso*, isto é, o verbo depois de *um dos que* (ou: *uma das que*) vai para o plural. É certo, porém, que se encontram também exemplos nos grandes mestres a favor do 2º. Exemplo: *fui eu um dos que fez isso*, como Rui Barbosa mostra na “Réplica”. (PP, p. 161)

Na *Gramática*, o grupo dos usuários de prestígio é alargado, de modo a incluir, além dos escritores – sobretudo os brasileiros modernos e contemporâneos –, compositores brasileiros contemporâneos, como Chico Buarque de Hollanda e Vinícius de Moraes; autores de textos jornalísticos atuais (*Folha de S. Paulo, Jornal da Tarde*), ainda que a frase ou trecho reproduzido não venha assinado; autores pouco expressivos ou mesmo desconhecidos do grande público, como Mário Faustino, Kátia Maristela Ongaro ou Jorge Miguel Marinho³ (mas, com certeza, também usuários de prestígio, já que suas citações vêm entremeadas às dos escritores e compositores renomados). Vejamos os exemplos:

- 17) “Nós éramos cinco e brigávamos muito, recordou Augusto...” (Carlos Drummond de Andrade) (GTE, p. 66)
- 18) “Fui devagar, mas ou o pé ou o espelho traiu-me.” (Machado de Assis) (GTE, p. 169)
- 19) *Tristeza não tem fim. Felicidade sim...*” (Vinícius de Moraes) (GTE, p. 358)
- 20) “Parte dos 120 mil km cúbicos de chuvas, que, em média, a cada ano caem sobre os continentes, já não trazem mais vida, mas a morte lenta e penosa para lagos, florestas, animais e pessoas...” (*Folha de S. Paulo*) (GTE, p. 372)

Os estudiosos, escritores e compositores nunca são contestados ou criticados, como acontecia, com alguma frequência, nas

³ Um exemplo: “Vários tons de *vermelho* dançam para mim, / o *vermelho* da guerra, / o *vermelho* das terras, / o *vermelho* do nada” (Kátia Maristela Ongaro, p. 363), citação que segue à de Mário de Andrade.

obras do 1º e do 2º período.⁴ Suas frases funcionam, assim, como argumentos de autoridade para ilustrar ou comprovar uma dada explicação (conceito, regra, uso). Os jornais começam a oferecer material para as citações, seguindo, nesse sentido, a tese defendida por alguns lingüistas, como Perini (2000, p. 25-26), que considera que os textos jornalísticos (assim como os textos técnicos) apresentam uma linguagem com grande uniformidade gramatical e mesmo estilística, que deve, portanto, servir de base para a descrição do português padrão (escrito).

O *poder*, por seu turno, cria o regime da facultatividade, indicando aquilo que *pode* (ou não) *ser* nos limites de aceitação da norma. Vejamos, em linhas gerais, como essa modalidade funciona em relação à variação lingüística. No caso da variação diacrônica (e da mudança lingüística), são freqüentes, em Pereira e em Marques da Cruz, as comparações entre os usos modernos do português, que são preferíveis, e os usos antigos (que normalmente aparecem sem referência a uma época precisa), ou seja, trata-se de fatos lingüísticos que estão fora de uso, que são antiquados, embora sejam possíveis e aceitáveis em alguns casos/domínios (exemplos 21 e 22). Além disso, os dois autores aceitam, com naturalidade, a filiação do português ao latim, recorrendo, com freqüência, à língua-mãe para justificar e explicar os fatos atuais do português, como mostram os exemplos 23 e 24:

- 21) As formas *mártyre, felice, rapace*, etc., são fórmulas *archaicas*, isto é, do velho português, que hoje só são admissíveis na *poesia*. O mesmo acontece com *Marvotte, pagano*, etc. Não são taes fórmulas, em rigor *metaplasmos*, mas formas antigas. (GECS, p. 31)

⁴ A título de ilustração, apresentamos dois exemplos: 1) “Ha diferença entre as preposições *per* e *por* (...) Os modernos escriptores confundem estas preposições, e, ignorando este princípio lógico, commettem anomalias absurdas. (GECS, p. 325); 2) Têm cometido êste vício grandes escriptores, pondo os verbos *haver* e *fazer*, impessoais, no plural... (PP, p. 214).

- 22) Em português antigo, mas raramente, encontra-se: “*agradou-a*” [...] Hoje, diz-se: *agradou-lhe* (quem agrada, agrada a alguém). Assim é que se diz em português de hoje. (PP, p. 263)
- 23) O português, como o latim, não possui forma simples ou synthetica para os verbos REFLEXIVOS. (GECS, p. 134)
- 24) Em geral, os substantivos e adjetivos portugueses vêm do *acusativo do singular latino*, tirando-se-lhe o *m* final... (PP, p. 322)

Já no que se refere à variação geográfica, são apontadas diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil, sem que isso, em geral, seja valorizado positiva ou negativamente, ou seja, são usos igualmente possíveis e permitidos. Há, no entanto, casos em que certos usos do português do Brasil são classificados como errados ou vulgares (*devem não ser*), como no item 26 abaixo, o que tende a ocorrer sobretudo na seção dedicada aos *vícios de linguagem*. É interessante observar que essa seção está presente nas três gramáticas analisadas, independentemente da época em que foram publicadas, o que reforça seu caráter prescritivo (discurso da boa e da má norma).

- 25) É mais commum entre nós, o singular – *uma calça, uma ceroula, uma tesoura*, quando designam um só objecto, se bem que em Portugal se diga, na boa linguagem, *umas calças, umas ceroulas e umas tesouras*. (GECS, p. 73)
- 26) Seguindo analogia dos nomes em *or, senhor faz senhora* no feminino e não *senhóra*, como vulgarmente se pronuncia no Brasil. (GECS, p.84)
- 27) Hoje em Portugal, o pronome é colocado depois, geralmente. Todos dizem: eu amo-te [...] No Brasil, o mais comum é: eu te amo... (PP, p. 188).

A variação interna do português do Brasil, que é pouco explorada na *Grammatica Expositiva* (restringindo-se a uma ou outra diferença lexical ou fonética entre os dialetos do norte e do sul ou entre o dialeto de Minas e o de São Paulo), aparece, com clareza (e

não sem equívocos⁵), em *Português Prático*, na parte intitulada “O português do Brasil”. As causas apontadas para explicar as diferenças dialetais no português do Brasil seguem o determinismo de Hyppolyte Taine (discurso científico da época), que aponta três fatores principais: a raça (exemplo 28), o momento histórico e o meio ambiente (exemplo 29):

- 28) Uma das causas das diferenças dialetais é a influência dos africanos, que introduziram o desleixo na expressão, dando origem a locuções como *para mim comer, me dá isso para mim*, etc. (O preto, além de indolente, tem os lábios muito grossos o que o impede de dizer expressões vivas como: *disseram-mo, dê-mo*, etc ...) (PP, p. 475)
- 29) Quanto à pronúncia, observe-se, por ex., a palavra *menino*: no Rio Grande do Sul é quase *m'nino*; em São Paulo: *minino*; no centro do Brasil: *mênino*; no norte do Brasil: *mèmino*. À medida que nos aproximamos da zona tórrida, a pronúncia vai-se tornando langorosa. (PP, p. 478)

O certo é que Marques da Cruz aceita que o Brasil, sendo um país extenso, tenha, nos seus Estados, “diferenças de pronúncia, de construção e de termos”, que ele chama de “*provincianismos*”, assinalando que “constituem *subdialetos*” (p. 475). Essa atitude, até certo ponto tolerante, não o impede de considerar que, no norte, fala-se melhor (mais próximo da “tradição portuguesa”) do que no sul, onde os imigrantes interferem negativamente na língua. Resgata, assim, o discurso purista, prescritivo, no que tange à variação interna do português do Brasil.

A variação sociocultural, por sua vez, pode ser resumida em três vertentes principais tanto em *Grammatica expositiva* quanto em *Português prático*: a) o uso das pessoas cultas, que aparece como o único uso, ao mesmo tempo, possível e prescrito, além de dese-

⁵ Lembremos que a chegada da Sociolinguística ao Brasil se dá apenas na década de 1970 e a inclusão da Linguística nos cursos de Letras, no início dos anos 60 (em 1962, segundo LEITE, 1999).

jável (aquele que *pode/deve ser* e que *se quer que seja*: “bom uso”); b) usos possíveis, embora nem sempre recomendados (registro popular, nos limites da norma); c) usos impossíveis e/ou proibidos (que *não podem ser* e/ou que *devem não ser*, porque se situam fora da norma: “mau uso”, expressões atribuídas a “gente inculta”). Trata-se de usos também mostrados como indesejáveis (aqueles que *se quer que não sejam*, porque representam o erro, a feiúra, a falta de sonoridade – valores éticos e estéticos).

Em *Português prático*, Marques da Cruz deixa claro que “a língua de um povo é sua língua culta. [...] É a língua dos seus escritores, das suas escolas, dos seus jornais, dos seus documentos oficiais” (p. 276). Para ele, a norma culta não se apresenta, portanto, como uma norma entre outras, mas como “a” norma ou a norma própria da língua. Através dessa postura, constatamos um deslizamento do discurso da boa e da má norma (imagem de língua heterogênea, mas com usos hierarquizados) para o discurso da norma única (imagem de língua homogênea, sem variação). Na citação acima, a “boa norma”, referendada pelos usuários de prestígio (escritores) e pelas instituições (escola, imprensa, governo), transforma-se na própria língua.

Na seção intitulada “Coleção de vícios de linguagem”, o autor distingue palavras e expressões atribuídas a três tipos de usuários: “gente culta”, “gente inculta” e povo (“formas populares”), que, nesse caso, parece constituir uma classe ou um nível intermediário entre o culto e o inculto, como se vê no exemplo a seguir:

- 30) fenónemo (gente inculta) [...]
 Sorôr Mariana (popular) [...]
 íbero (gente culta) [...] (PP, p. 234-237)

Nas duas gramáticas examinadas, ocorrem casos em que determinados usos co-existem em posição de igualdade (são igualmente possíveis e aceitáveis), apenas mostrando-se mais ligados a um certo domínio ou grupo social ou mostrando-se mais frequentes (mais “comuns”). Com isso, ambas se aproximam, algumas ve-

zes, de uma gramática de usos (descritiva e explicativa dos diferentes usos), mas sem chegar lá, visto que, além de não haver um exame sistemático da variação, a noção de “bom uso” acaba prevalecendo sobre o uso “normal”, como se vê no exemplo 31:

- 31) É claro que uma pessoa finamente educada e culta tem sempre uma pronúncia agradável. Às vezes uma pessoa é culta, mas como passou a meninice na província entre o povo rude, ficaram-lhe gravados na fala certos defeitos de que dificilmente se livrará. (PP, p. 478)

As modalidades da língua, por sua vez, são pouco exploradas nas duas obras. Talvez por isso fala e escrita acabem por receber tratamento idêntico, com regras que valem indiferentemente para uma e para a outra, a não ser em partes específicas, como nas referentes à ortografia e à prosódia. De modo geral, Pereira limita-se ao reconhecimento das “relações íntimas” que se estabelecem “entre a linguagem falada e a escrita” (p. 34). Já Marques da Cruz, através de uma citação de Júlio Nogueira (argumento de autoridade), em nota de rodapé, parece reconhecer que fala e escrita são modalidades diferentes da língua, apesar do caráter prescritivo das diferenças apontadas, que são calcadas na associação fala/erro e escrita/correção:

- 32) Diz Júlio Nogueira (“O exame de português”, pág. 349):

“A carta é um gênero muito fácil quanto à sua produção, mas perigoso pelos ensejos que oferece a lapsos e erros graves. Infelizmente, o nosso *falar* comum é muito descuidado. Cometem-se os mais feios solecismos por simples desídia, e, no momento de *escrever*, torna-se preciso grande esforço para reagir contra essa lamentável tendência...” (PP, p. 201; grifos nossos).

Assim como fizemos nos manuais do 1º e do 2º período, examinemos, agora, em *Gramática*, a modalidade do *poder*, que incide sobre a variação lingüística (variedades que *podem* ou não *ser* nos limites de aceitação da norma). Nessa obra, a variação diacrônica

e a mudança lingüística são praticamente ignoradas, a não ser por um ou outro comentário esparso. Não há, como nas obras anteriores, comparações freqüentes entre os usos atuais e os usos mais antigos do português. Tampouco se recorre ao latim para explicar construções e formas do português (isso ocorre apenas na subseção “Processo de formação de palavras”, onde são apresentados os radicais, sufixos e prefixos latinos, além dos gregos) e não se faz qualquer alusão à origem latina do nosso idioma. Isso talvez possa ser explicado pelo desaparecimento da disciplina “Latim” do currículo do ensino básico e da pouca ênfase que se passou a dar, nesse mesmo nível, ao estudo da história da língua portuguesa. Com isso, parece ficar implícito que os usos que *podem* e *dever ser* (ao mesmo tempo, possíveis/aceitáveis e recomendados/prescritos) são os do português atual.

Já no que diz respeito à variação geográfica, não é feita nenhuma alusão aos demais países lusófonos (nem mesmo a Portugal). Dessa forma, as comparações entre o português do Brasil e o de Portugal, feitas, com certa freqüência, nos outros manuais, estão completamente ausentes da *Gramática*. A relação língua/Nação/Estado (valores afetivos), tão cara à *Grammatica expositiva* ou a *Português prático* deixa, portanto, de ser relevante. Quanto à variação interna do português do Brasil, há uma única referência (bastante vaga, por sinal) em toda a obra, o que causa estranheza se pensarmos que a Sociolingüística, à época da publicação da obra, já estava razoavelmente consolidada no País.

Resumindo, podemos, pois, dizer que tanto a variação diacrônica quanto a geográfica ou espacial são muito pouco exploradas por Paschoalin & Spadoto. Disso resulta um certo apagamento da variação, o que contribui para reforçar o discurso da norma única – e a imagem homogênea da língua que ele constrói.

Quanto à variação sociocultural, as autoras, na Introdução da obra, praticamente a reduzem à oposição fala formal (ligada à linguagem culta) *versus* fala coloquial (associada à linguagem popular), como mostra o exemplo 33:

33) Cheguei em casa com a cabeça cheia de grilos.

Situação de informalidade

Predomínio de linguagem popular → cheguei *em* casa

Uso de gíria → cabeça cheia de grilos

Nível de fala: *coloquial*.

Cheguei a casa com reflexões inquietantes.

Situação de formalidade

Predomínio de linguagem culta → cheguei *a* casa

Uso de vocabulário apurado → reflexões inquietantes

Nível de fala: *formal*. (GTE, p. 27).

E acrescentam: “a *fala coloquial* é usada em situações familiares ou espontâneas. Por isso, não há preocupação com regras gramaticais. A *fala formal*, ao contrário, é usada em situações menos espontâneas [...] havendo preocupação com o vocabulário e com as regras da gramática. As características da fala formal [...] podem ser encontradas também na língua escrita e na língua literária, porque todas elas se prendem às regras gramaticais” (p. 27).

As idéias veiculadas acima constroem uma imagem de língua heterogênea – afinal, há diferentes níveis de fala –, mas equivocada: não se distingue, com clareza, a variação proveniente do falante/de seu grupo (linguagem culta/popular) daquela resultante de fatores situacionais (situação formal/informal); exclui-se, de antemão, a possibilidade de uma escrita informal e de uma literatura mais próxima da oralidade; e, finalmente, mostra-se a fala informal como não se prendendo às regras da gramática (sem explicar que se está tomando “gramática” em seu sentido normativo, prescritivo, portanto, voltado para o “bom uso” = norma culta escrita).

No corpo da obra, as autoras mantêm a distinção entre língua(gem) culta e língua(gem) popular (abandonando, no entanto, a oposição fala formal *versus* fala coloquial). Nesse caso, comparam-se usos recomendados e mesmo prescritos (que *podem* e *devem ser* e que *se quer que sejam*) e usos não-recomendados ou mesmo proibidos (que *podem ser* – já que existem, são –, mas que *se quer que não sejam* e que, no limite, *devem não ser*).

Recupera-se, assim, o discurso da boa e da má norma, embora, como já observamos, seja rara a referência às noções de correção para a primeira e incorreção para a segunda, como acontece no exemplo 36:

- 34) É tendência popular formar o superlativo absoluto sintético com *-íssimo*: pobre + *íssimo* = *pobríssimo*; amigo + *íssimo* = *amiguíssimo*. A língua culta prevê as formas eruditas: pauper + *érimo* = *paupérrimo*; amicus + *íssimo* = *amicíssimo*. (GTE, p. 60)
- 35) Na língua popular é comum o uso do verbo *ter*, impessoal, no lugar de *haver* ou *existir*. (GTE, p. 259)
- 36) A ortoepia ou ortoépia trata da emissão correta dos sons das palavras, segundo as normas da língua culta. (GTE, p. 342).

Outras vezes, o que se contrapõe é língua falada e norma culta, conforme se vê na instrução do exercício reproduzida abaixo (exemplo 37), confundindo-se, nesse caso, modalidade e variedade (já que a norma culta pode ser tanto falada quanto escrita), o que reforça a idéia de que a fala é o “lugar do erro” (e lembra a posição assumida por Marques da Cruz, que, como vimos acima, também estabelece a relação fala/erro):

- 37) Nas frases abaixo, os pronomes oblíquos átonos estão colocados inadequadamente ou de acordo com a língua falada. Reescreva-as, colocando os pronomes conforme orientação da norma culta. (GTE, p. 281)

Há, finalmente, casos em que o termo “uso” perde a acepção de bom (ou mau) uso e passa a designar apenas o uso comum, pautado no critério de frequência, o que aproxima a obra em estudo de uma gramática de usos. No entanto, também em *Gramática* essa acepção de uso é bastante rara. Em relação à variação sociocultural, há, pois, a predominância da vertente que advoga os usos referentes à norma culta (aqueles que *podem/devem ser* e que *se quer que sejam*) e que, assim, passam a valer pela língua inteira,

ocorrendo o deslizamento, já apontado, do discurso da boa (e da má) norma para o discurso da norma única.

As modalidades da língua, por sua vez, são abordadas de forma um pouco mais aprofundada apenas em seções específicas, como Fonética, Pontuação e Acentuação Gráfica. Nas outras partes, a não ser por um ou outro comentário esparsos, como no exemplo 38, não há preocupação em distinguir língua falada de língua escrita, o que justifica o comentário de Fávero, Andrade & Aquino (1999) de que nossas gramáticas tratam as relações entre fala e escrita tendo como parâmetro a escrita.

38) O signo lingüístico – a palavra – possui dois aspectos inseparáveis:

MATERIAL: os sons (na fala)

as letras (na escrita)

IMATERIAL: o significado.... (GTE, p. 346)

Em síntese: embora atualmente várias pesquisas tenham sido feitas sobre a língua falada e já pareça consensual que esta deva ocupar um lugar de destaque no ensino da língua (FÁVERO; ANDRADE & AQUINO, 1999, p. 9-10), a gramática estudada pouco explora as relações entre fala e escrita, não se distinguindo substancialmente das demais gramáticas analisadas. Assim, mais uma vez, são relegadas as contribuições da Lingüística.⁶

Falemos, finalmente, dos valores, que, assim como as modalidades, contribuem para a organização persuasiva do discurso. Há, nas obras do 1º e do 2º período, valores de três ordens diferentes: a) os da ordem do inteligível, do racional, que mostram a boa norma, não apenas como possível, mas também – e sobretudo – como proveitosa/útil e como necessária/prescrita (para que o enunciatário *queira e deva* usá-la). Entram aqui questões éticas, ligadas sobretudo à correção; b) os de ordem sensorial (relacionados à modalização pelo *querer*), que mostram a boa norma como dese-

⁶ Entre as teorias que estudam a oralidade, encontram-se: a Sociolingüística Interacional, a Análise da Conversação e a Análise do Discurso (cf. FÁVERO; ANDRADE & AQUINO, 1999, p. 8).

jável, porque é mais bonita, mais elegante ou soa melhor (valores estéticos); c) os de ordem afetiva ou passional (paixões do *querer*), que mostram a boa norma (identificada à língua) como interessante e atraente do ponto de vista afetivo, sobretudo porque usá-la significa demonstrar amor à pátria.

Os valores estéticos e, sobretudo, os éticos (correção *versus* erro), associam-se à modalização pelo *dever*, reforçando o discurso da boa e da má norma. Já os valores afetivos estão mais ligados à idéia da língua como um “objeto” uno (imagem homogênea, no discurso da norma única) em que “falar bem” revela amor à língua e, por extensão, à pátria. Veja-se, a título de ilustração, a citação abaixo, de autoria de Eça de Queirós, que é incorporada a *Português prático* como argumento de autoridade:

- 39) “Um homem só deve falar, com impecável pureza e segurança, a língua de sua terra; – tôdas as outras as deve falar mal, orgulhosamente mal com aquêlo acento falso e chato, que denuncia logo o estrangeiro. Isso porque na língua verdadeiramente reside a nacionalidade.” (PP, p. 9-12).

Já na obra de Paschoalin & Spadotto, predominam os valores éticos (argumentos da ordem do inteligível, ligados à idéia de correção), que valorizam a norma culta, contrapondo-a à linguagem popular, embora esses valores apareçam de forma atenuada, como vimos, pelo uso de palavras como “desvio” e “inadequação”, em lugar de “erro”. Nesse sentido, a obra em foco distingue-se de suas antecessoras, em que os autores não “têm papas na língua” para se referir à noção de erro. Os valores estéticos são bastante raros (resumindo-se, basicamente, à oposição *som agradável versus som desagradável*), enquanto os afetivos não se fazem presentes.

4. Conclusão

O exame mais detalhado das modalidades e dos valores, que determinam os contratos entre enunciador e enunciatário, permi-

tem constatar que há, nas três obras estudadas, para além das diferenças (relacionadas sobretudo ao lapso temporal que as separa), uma mistura de normas, com predominância do discurso da boa e da má norma, de caráter prescritivo, que constrói uma imagem de língua heterogênea, mas com usos hierarquizados (uns são melhores que outros), o que pode ser explicado pela função principal (pedagógica) que essas gramáticas assumem. Nessa perspectiva, os usos lingüísticos que *podem ser*, que *se quer que sejam*, mas que, sobretudo, *devem ser* (os bons usos) são referendados pelos usuários de prestígio (as pessoas cultas, os grandes escritores etc), que se tornam exemplos a ser imitados, instaurando no falante a obrigação (*dever fazer*) de bem falar e escrever, o que caracteriza o discurso prescritivo. No entanto, ocorre, com certa frequência, o deslizamento do discurso da boa (e da má) norma para o discurso da norma única (= norma culta, identificada à própria língua), construindo-se, então, uma imagem homogênea desse “objeto”. Há, em suma, um saber mais ou menos estável sobre a língua, construído a partir de duas imagens que se imbricam, se interpenetram, e que, evidentemente, interferem (negativamente) no ensino da língua na/pela escola.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARROS, Diana L. P. *Conceitos e imagens da norma no português falado no Brasil: o discurso da gramática*. São Paulo: USP, 1999. (Relatório parcial de projeto de pesquisa).

BATISTA, Antônio Augusto G. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: ALB/FAPESP/Mercado de Letras, 2002.

CRUZ, José Marques da. *Português prático: gramática para as 4 séries do ciclo ginásial*. 17. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1945.

FARACO, Carlos A. Guerras em torno da língua – questões de política lingüística. In: _____ (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.

GREIMAS, A J.; COURTÈS, J. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1993. v. 1.

LARA, Gláucia M. P. *A imagem da língua portuguesa em manuais escolares do início do século XX*. Paris: IUF/EHESS, 2002. (Relatório de pós-doutorado).

_____. *O que dizem da língua os que ensinam a língua; uma análise semiótica do discurso do professor de português*. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2004.

LEITE, Marli Quadros. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 1999.

NEVES, Maria Helena de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de M.; BARROS, Diana L. P. *Língua portuguesa e construção de identidades no mundo lusófono*. Araraquara: UNESP, 2005. (Projeto de pesquisa).

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva – curso superior*. 46. ed. São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Porto Alegre: Nacional, 1926.

PERINI, Mário A. *Gramática gerativa do português*. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. *Presença pedagógica*, n. 12, v. 2, Belo Horizonte, nov./dez. 1996.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

PASCHOALIN, M. Aparecida; SPADOTTO, Neuza Terezinha. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD, 1996.

De ensino e de gramática: revisando a escola nos primeiros anos da República

LEONOR LOPES FÁVERO (USP-PUC/SP)

MÁRCIA A. G. MOLINA (UNISA-UNIA)

1. Considerações iniciais

Será aqui examinada a questão do ensino, especificamente do ensino da língua portuguesa no Brasil, nos primeiros anos da República, mais precisamente no período que compreende os anos de 1889 a 1925. Segundo Auroux (1989), escrever uma história consiste sempre em homogeneizar o diverso, qualquer que seja a diversidade da historização. O historiador deve projetar fatos num hiper-espaço que comporta essencialmente três tipos de dimensão: uma cronologia, uma geografia e um conjunto de temas.

O período aqui enfocado, dentro do qual se recorta a questão da Instrução Pública, especialmente o Colégio Pedro II, proposto como modelo, é de vital importância para a vida nacional, pois, com o crescimento de uma classe média urbana e o início, ainda que incipiente, da industrialização, a instrução passa a desempenhar papel importante.

Em termos sociais, uma das formas de esse novo segmento diferenciar-se era pela escolarização, e o saber “se torna uma das condições de o país alcançar a modernidade, que o aproximaria das prósperas nações européias.” (FERNANDES, 2001, p. 6). Vê-se nele uma multiplicidade de pontos positivos, de conquistas reais, embora não faltem as perdas e os retrocessos.

O progresso adentrava a escola de várias maneiras: o ensino era pensado e repensado, os currículos escolares, adaptados, as construções escolares, modernizadas, acompanhando o desenvolvimento urbano.

Novas correntes filosóficas ganhavam adeptos: a Sociologia, a Psicologia, a Pedagogia e, depois, a Lingüística passam a ser concebidas como ciências, disseminando seus preceitos e fazendo valer seus ideais. Atendendo a esse momento de ebulição cultural, muitas obras foram produzidas.

Este trabalho está organizado em três partes: na primeira far-se-á um retrospecto do ensino de português, partindo do Império; na segunda, examina-se esse ensino no Período Republicano e, finalmente, estudar-se-á a *Grammatica da Infância*, de João Ribeiro.

2. Antecedentes: o ensino da língua portuguesa durante o Império

O currículo inicial do Imperial Colégio de Pedro II assim se distribuía (total das aulas na semana):

8^a. e 7^a. séries: 24 aulas – gramática nacional 5; gramática latina 5; aritmética 5; geografia 5; desenho 2; música vocal 2.

6^a. série: 24 aulas – latinidade 10; língua grega 3; língua francesa 1; aritmética 1; geografia 1; história 2; desenho 4; música 2.

5^a. e 4^a. séries: 25 aulas – latinidade 10; grego 5; francês 2; inglês 2; história natural 2; geometria 2; história 2.

3^a. série: 25 aulas – latinidade 10; grego 5; inglês 1; ciências físicas 2; álgebra 5; história 2.

2^a. série: 30 aulas – filosofia 10; retórica e poética 10; história 2; ciências físicas 2; matemática 6.

1^a. série: 30 aulas – filosofia 10; retórica 10; ciências físicas 2; história 2; astronomia 3; matemática 3.

(FÁVERO, 2002, p.73)

A predominância das humanidades se acentuou, em 1841, na primeira grande reforma,¹ uma das muitas que sofreu a Instituição durante o Império: a reforma Antônio Carlos. Os cursos passaram a ser de sete anos: nos quatro primeiros, além das línguas

¹ Na tentativa de aperfeiçoar a obra de Bernardo de Vasconcelos, o Colégio foi alvo de inúmeras reformas, de grande ou pequeno porte.

clássicas e modernas, ensinavam a geografia, o desenho e a música; o estudo da gramática geral e nacional, título sem prestígio diante do latim, estava presente só no primeiro ano em decorrência, talvez, da redução de oito para sete anos; matemática, química, física e ciências naturais nos três últimos; o latim, cuja carga horária era maior do que a de qualquer outra disciplina, estendia-se pelos sete anos, o francês e o inglês por seis, o grego por quatro e o alemão aparecia pela primeira vez.

Observa-se, também, redução da carga horária das disciplinas Gramática Geral e Nacional (de 10 para 5 horas), de Retórica e Poética (de 20 para 10 horas) e de Latim (de 50 para 31 horas) e um aumento significativo das aulas de Francês, Inglês e Alemão, valorizando o contato com os principais centros europeus.

Não nos esqueçamos de que o estudo da gramática geral fazia-se presente por estarmos ainda sob a influência do iluminismo francês: ela é uma ciência que tem como objeto os princípios gerais e imutáveis da palavra; trata das estruturas universais do pensamento, enquanto a gramática particular (no caso a gramática nacional) se ocupa dos meios particulares e historicamente variáveis de que dispõe cada língua para traduzir a análise do pensamento em palavra. Resumindo, pode-se dizer que “la grammaire générale s’occupe de l’universel – dans l’arbitraire, et la grammaire particulière de l’arbitraire – dans l’arbitraire”. (SWIGGERS, 1984, p. 9).

Em 1850, a disciplina volta a chamar-se Gramática Nacional, com um predomínio da morfologia, especialmente da conjugação de verbos; a sintaxe aparece rapidamente no item 1: *definição de gramática, partes da oração e formação de palavras*.

Em 1856, um novo decreto fixou os novos programas de ensino, organizados pelo Conselho Diretor. Foi um progresso porque, também, se indicavam os livros a serem adotados. Em 1857, a disciplina Gramática Geral e Nacional passou a denominar-se Português, embora continuasse a ser ministrada somente no primeiro ano.

A retórica e a poética (disciplinas consideradas mais adiantadas) eram estudadas nos dois últimos anos do curso de acordo com os antigos, como Quintiliano que, nas *Institutio Oratoria*, re-

comendava que a primeira educação fosse com o *grammaticus* (por volta dos sete anos) e depois, com o *rheto*r, se aprendesse retórica (por volta dos quatorze anos). O primeiro professor de gramática e retórica do Pedro II foi o médico Joaquim Caetano da Silva que exerceu diversos cargos no Colégio, tendo sido, inclusive, reitor, e o de retórica, o português Tibúrcio Antônio Craveiro, com breve passagem pela Instituição.

Nessa época, entram no Programa os exercícios ortográficos, a leitura e a recitação de Português, tendo sido indicadas, dentre outras, a *Gramática da Língua Nacional*, de Cirilo Dilermando, as *Cartas Seletas*, do Pe. Antônio Vieira, a *Biblioteca Juvenil*, de Barker, e as *Poesias Escolhidas*, de Souza Caldas (HAIDAR, 1872, p. 146-147).

A denominação gramática geral aparece nos Programas até 1870 (o de 1879 prescreve ainda o estudo da gramática filosófica para o 7º ano), sendo substituída pela “análise lógica e gramatical”, que passa a ocupar lugar de destaque, e acrescenta-se o estudo histórico da língua, o que dá sinais de que as novas tendências chegam à escola, propondo-se a comparação do vernáculo com o latim. É o método histórico-comparativo, que chegara até nós pela obra de Adolfo Coelho, *A língua portuguesa*, publicada em 1868.

A partir de 1880, as novas idéias penetram no Colégio, e Fausto Barreto é o primeiro a refletir as idéias de Bopp e a considerar as línguas organismos naturais, independentes da vontade do homem. Em 1887, foi ele o escolhido pelo Inspetor da Instrução Pública, Emídio Vitório, para elaborar a reforma dos Programas dos exames preparatórios (os Programas estão nas *Proclárias*, de Júlio Ribeiro, de 17 de abril de 1887), imprimindo ao ensino nova orientação (que já estava claramente exposta no Programa da sétima série de 1881), de acordo com as novas teorias lingüísticas inspiradas em Bréal, Brunot, Darmesteter, Ayer, Bain, Brachet, Mason, Whitney e tantos outros.

Essa reforma vai provocar o aparecimento de várias gramáticas, como as de Maximino Maciel, João Ribeiro e Alfredo Gomes, inaugurando, em nossa gramática, segundo Sílvio Elia (1975), o período científico. A obra de Júlio Ribeiro, *Gramática Portuguesa*,

publicada em 1881, revolucionou os estudos gramaticais, seguindo as idéias evolucionistas aplicadas à análise da língua:

Bem como as espécies orgânicas que povoam o mundo, as línguas, verdadeiros organismos sociológicos, estão sujeitas à grande lei da luta pela existência, à lei da seleção. (p. 135)

3. O ensino da língua portuguesa durante a Primeira República

Disposto a assumir as funções para as quais fora fundado, isto é, de escola-modelo, os Programas do Colégio iriam se tornar referência para os exames preparatórios e deveriam ser seguidos por todas as escolas do país que poderiam, desde que passassem por inspeção, ser a ele equiparadas.

Como bem mostra Razzini (2000, p. 86), a escolha dos livros didáticos era função dos professores do colégio-padrão e, mesmo quando lecionavam outras disciplinas, tinham preferência na escolha, como João Ribeiro, professor de história que teve vários de seus livros adotados (por exemplo, em 1892, 1893 e 1895) e Sílvio Romero, professor de filosofia cujos livros *História da Literatura Brasileira* e *Compêndio de História da Literatura Brasileira*, em co-autoria com João Ribeiro (1906), foram adotados na cadeira de Literatura Nacional.

Para o quarto e quinto ano eram ainda utilizadas a *Gramática Analítica*, de Maximino Maciel, e as *Noções de Gramática Portuguesa*, de Pacheco da Silva e Lameira de Andrade. A obra de Júlio Ribeiro, adotada a partir de 1882, não consta mais do Programa de 1892, substituída pela *Gramática Portuguesa* (curso médio e superior) e pelas *Lições de Gramática Portuguesa*, de João Ribeiro, publicadas entre 1886 e 1887.

Em 1895, a disciplina Português volta a ser ministrada somente nos três primeiros anos, como em 1870, mas todos os livros, com exceção da *Antologia Portuguesa*, de Teófilo Braga, são de autores brasileiros, como a *Gramática*, de Alfredo Gomes, e a seleta *Auto-*

res Contemporâneos, de João Ribeiro, para o primeiro ano, e as *Noções de Gramática Portuguesa*, de Pacheco da Silva e Lameira de Andrade, para o terceiro ano. Aparece a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que será utilizada no ensino até 1969, data da última edição.

E as reformas se sucediam: 1898 – o ensino de português se estende para seis anos e tem sua carga horária aumentada; 1899 – o ensino de português tem sua carga horária diminuída (10 horas) e passa a ser ministrado somente nos quatro anos iniciais, ficando a literatura nos dois últimos anos com quatro horas semanais (RAZZINI, 2000, p. 93); 1900; 1901; 1910 – Rivadavia Correia institui os exames vestibulares (para serem feitos nos vestibulos das faculdades e não mais nas escolas secundárias), o que vai provocar o aparecimento de inúmeras escolas superiores e o enfraquecimento do curso secundário. Em 1925, pela lei Rocha Vaz, assinada pelo ministro José Luís Alves, a carga horária de português volta a crescer, passando a 15 horas, por cinco séries do secundário, estendido agora para seis anos. A literatura passa a denominar-se Literatura Brasileira e é ensinada na sexta série, com carga horária de 3 horas semanais. Essa reforma vigorou até 1930. Percebe-se que, nesses anos de educação republicana, o ensino da Língua Portuguesa se consolida com aulas de leitura, redação e gramática.

Como já afirmamos, houve forte vinculação entre os livros didáticos e os professores cujas anotações para seus cursos, organizadas e sistematizadas, transformaram-se em livros. Assim surgiram, dentre outros, os aqui já citados de João Ribeiro e Sílvio Romero e os de Antenor Nascentes, José Oiticica, Júlio Nogueira, Said Ali e Eduardo Carlos Pereira, além da *Seleção Literária*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza, respectivamente professores de Português e Latim e que trazia, na página de rosto, a indicação Professores do Imperial Colégio de Pedro II, indicando o prestígio de que gozava a Instituição. A obra teve uma segunda edição “correta e aumentada” em 1891. Foi substituída em 1895 pela *Antologia Nacional*, do mesmo Fausto Barreto e Carlos de Laet.

Na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independente de seu uso em sala de aula, para preparação de “suas aulas” em todos os níveis de escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários. (BITTENCOURT, 1993, p. 2)

Sobre a importância desse período para o livro didático, Pfromm Neto et alii (1974, p. 160) assim se expressam:

A despeito da precariedade do sistema de ensino que o Império legou à República, e a despeito dos numerosos fatores – econômicos, políticos, geográficos, sociais – que limitavam a qualidade, o alcance e as intenções da literatura didática brasileira no século passado, é inegável que, tanto no domínio das cartilhas como no dos textos mais adiantados de leitura, as últimas décadas do século 19 e o início do século atual correspondem a um período de transição importante: o da nacionalização da literatura didática e do aperfeiçoamento sensível do conteúdo e dos métodos de ensino.

Cabe ainda uma palavra sobre os livros de redação publicados na época. Fernandes (2001, p.7), em levantamento realizado em acervos de bibliotecas e consultas a livros que apresentam a história do livro no Brasil, encontrou os seguintes títulos, feita a ressalva, pela autora, de que possivelmente devam ter sido publicados outros, mas pelo fato de serem livros didáticos, são vistos como material de curta duração, circunscritos ao período em que as escolas os adotaram, e assim não conservados em bibliotecas públicas ou de colégios:

CARVALHO, Felisberto Rodrigues Pereira de. *Exercícios de estilo*. Rio de Janeiro: Garnier Editores, 1885.

RODRIGUES, G. *O estilo em ação ou A arte de escrever ensinada pela prática*. São Paulo: Tip. A vapor de Hennies Irmãos, 1895.

BILAC, Olavo e BONFIM, Manoel. *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*. Rio de Janeiro: Laemmert e editores, 1899.

OITICICA, José. *Manual de estilo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

Felisberto de Carvalho foi professor da Escola Normal de Niterói, nas cadeiras de Português e Educação Moral e Cívica, chegando a ser diretor interino. Dessa forma, atuou diretamente na formação de docentes, o que explica os inúmeros livros didáticos por ele escritos, sendo citado por Hallewell (*O livro no Brasil*) como um dos autores que mais publicou pela Garnier, e a lista dos editados pela Francisco Alves, que comprou parte das obras da Garnier, não é menor. Seus livros foram publicados até 1959, tendo sua obra *Exercícios de Estilo* sido adotada largamente.

Feito a partir de uma série de textos selecionados que o aluno deveria reescrever, o livro sugere-nos que a concepção do autor sobre um método de desenvolvimento da capacidade de redação do aluno permeia, necessariamente, a prática, ou seja, o treino. Averso a grandes definições, reflexões ou classificações, o único caminho que o autor segue para fazer com que o aluno desenvolva seu domínio sobre a expressão escrita é a refacção de textos. (FERNANDES, 2001, p. 41)

No prefácio estabelece quatro pontos, obedecendo ao estipulado no *Traité théorique et pratique de méthodologie*:

- 1- Que o ensino de língua atuasse sobre a inteligência e ensinasse a pensar;
- 2- Que por meio dele se transmitissem aos alunos grande cópia de palavras, e a necessária forma de linguagem;
- 3- Que tal ensino fosse prático e se combinasse com todas as especialidades;
- 4- Finalmente, que ele fosse moral.

Não há a preocupação de que o aluno desenvolva sua criatividade nem que exponha suas idéias com coerência. De acordo com o pensamento da época, busca-se treinar a capacidade de reprodução do aluno, fornecendo, inclusive, uma versão do texto a ser reproduzido. Critica-se a memorização, herança do período anterior, mas propõe-se que o aluno siga um modelo, na esperança de que isto o leve ao desenvolvimento de sua capacidade de redigir.

No início de seus livros, Felisberto de Carvalho apresenta sempre um capítulo em que expõe seu método de leitura, dividido nos seguintes passos:

1. Preparação do trecho que deve ser lido;
2. Leitura expressiva pelo professor, ou por um dos alunos mais adiantados;
3. Catequização geral, a fim de fazer descobrir: a sintaxe do trecho, suas idéias principais, e o modo por que se ligam umas às outras; o gênero de composição (descritivo, narrativo ou oratório) e o acento que nele domina;
4. Nova leitura pelo professor e nova catequização destinada a fazer encontrar por meio do raciocínio:
 - a) objeto do pensamento e o sentido das expressões figuradas;
 - b) caráter da entonação e das inflexões;
 - c) as palavras que se devem acentuar;
 - d) os movimentos de aceleração e os de retardação da voz;
 - e) leitura pelos alunos – enfim. (CARVALHO, 1885)

O livro de Bilac e Bonfim, publicado em 1899, época em que havia grande incentivo para que se produzissem livros didáticos no Brasil, não faz menção aos livros de Felisberto de Carvalho, e seria ingenuidade, na opinião de Fernandes, acreditar que a razão da publicação do livro seria a alegada pelos autores no Prefácio, de que havia poucos livros sobre o assunto:

Convém explicar detidamente o que nos levou a compor este livro. Não existia, na literatura escolar brasileira, um guia de composição que servisse de modelo para a prática da linguagem escrita. Chega a ser incrível que até hoje não se tivesse feito para uso das nossas escolas um trabalho desta natureza.

O aluno pode perfeitamente ficar senhor de todas as regras da gramática, e não saber dizer o que pensa e o que sente. A gramática seca, abstrata e árida, com que se cansa o cérebro das crianças, não ensina a escrever. (FERNANDES, 2001, p. 90)

Diferentemente de Felisberto de Carvalho, que se limita à apresentação de textos para serem reproduzidos, este traz abordagens

direcionadas à questão da língua, como o uso de adjetivos não generalizadores, de orações explicativas, o uso abusivo de conectores etc., sempre voltado para o bem escrever e como atingi-lo. O bem escrever nas obras da época (o mesmo ocorre com os livros de Felisberto de Carvalho) significa estar de acordo com a norma culta. “Combatendo o analfabetismo e defendendo a melhoria da qualidade de ensino, os idealistas do regime republicano sonhavam com uma escola que formasse cidadãos capazes de alavancar o país para junto dos países desenvolvidos”. (FERNANDES, 2001, p.98).

4. Grammatica da Infância (Grammatica Portuguesa : Curso Primário – 1º ano de Português) por João Ribeiro

Esta obra de João Ribeiro, editada pela primeira vez em 1888, corrigida e melhorada pelo autor diversas vezes, foi especialmente pensada para o curso primário, atendendo crianças de até, no máximo, onze anos.

O autor, logo no início da obra, adverte os leitores de que “a gramática da infância é [era] apenas um guia ou resumo teórico das matérias”, esclarecendo que “os exercícios orais e escritos e a ação contínua dos mestres” é que poderiam torná-la útil.

Dois fatos importantes devem ser lembrados aqui: na ocasião da escritura desse compêndio, com o desenvolvimento da psicologia e da pedagogia, começava-se a pensar a criança não mais como um adulto em miniatura, mas como um ser com características próprias:

Há, por toda a parte atualmente, um profundo interesse pela educação das crianças. A pedagogia é uma preocupação contínua. Congressos, livros, conferências, decretos, legislações aparecem, dia a dia, para cuidar da sorte desta menina que surge. A sua felicidade é a ânsia dos pedagogos (...)

Efetivamente nunca este pequenino ser, este bichinho lá para o fundo dos gineceus, na sua barulhosa concorrência com os animaizinhos domésticos, ocupara um tão grande lugar no pensamento humano, despertara um tão decisivo cuidado de escritores ilustres. (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 94-95)

Nesse sentido, necessitavam elas também de material gramatical próprio, especialmente criado, tendo em vista suas particularidades.

Além disso, começam a circular, no Brasil, nesta época, algumas propostas da *Escola Nova*, ou seja, uma corrente que pretendia mudar o rumo da educação, dando-lhe sentido “vivo e ativo”. (LUZURIAGA, 1973).

João Ribeiro, atendendo a esse preceito, oferece ao público seu compêndio e uma *separata* em que propõe uma série de exercícios para cada unidade estudada, assim a justificando:

Escrever certo, falar certo, compor frases, eis em poucas palavras o objeto do ensino gramatical, e os instrumentos naturais desse saber são o ditado e a prática de escrever, a conversação, a recitação e declamação e ao lado da análise do pensamento o estudo da sinonímia, da redação com elementos oferecidos pelo mestre. Neste sentido, preparamos um livro de Exercícios que serve de complemento a esta gramática. (p.7)

Depois, começa a exposição da matéria, apresentando a divisão da gramática tal qual a encontrada desde a Antigüidade, ou seja, em quatro partes, abrangendo: *os sons, as formas, a classificação das palavras e a composição delas no discurso*.

Fávero (1996, p.94) ensina:

A divisão da gramática em quatro partes vem desde o período medieval (talvez desde Prisciano que foi o primeiro a reconhecer a existência de uma sintaxe que é o estudo ‘da disposição que visa à obtenção da oração perfeita’), com Alexandre de Villedieu (*Doctrinale puerorum*, 1200): ortografia, etimologia, diasintática (= sintaxe) e prosódia, divisão essa que permanece até o século XVI ou até mais porque ainda se encontra, em fins do século XVIII, por exemplo, em Soares Barbosa.

Em seguida, João Ribeiro classifica as palavras em dois grupos: quanto à formação (palavras primitivas e derivadas) e quanto à variação e mudança (palavras variáveis e invariáveis).

Informa, contudo, que a classificação mais importante é a que se faz dividindo as palavras em classes ou categorias, conforme o sentido, inscrevendo-as em 9 (nove) categorias: substantivos, qualificativos, determinativos, pronomes, verbos, advérbios, preposição, conjunção e interjeição, observando: “Os qualificativos com os determinativos são também conhecidos com o nome de adjetivos; entre os determinativos pode incluir-se os grupos de palavras que se chamam pronomes e artigos” (p.26), chegando, então, às dez categorias de Aristóteles.

Em nota, informa que as palavras também podem ser classificadas de acordo com os seguintes grupos: *sinônimos*, *antônimos* e *homônimos* (*homófonos* e *homógrafos*) e *parônimos*. E, embora tivesse dito que os exercícios práticos seriam propostos em material à parte, ao final desse capítulo, oferece uma relação de noventa e duas palavras para serem classificadas como o visto até então.

Parte, depois, para a classificação dos vocábulos. No estudo dos substantivos, digna de nota é a definição dos abstratos: “são os que representam seres que só existem na imaginação (...) também exprimem qualidades ou propriedades da coisa” (p.27). Examinando o material à luz de seu tempo, pudemos verificar que seus contemporâneos não expuseram uma conceituação assim ampla para essa classe, nem mesmo o próprio autor, em sua gramática para o curso superior, foi tão minucioso: “Abstratos: são os seres que só existem na imaginação, no pensamento do homem” (João Ribeiro, 1887, p.13). Pensamos que, como a obra em estudo é destinada à criança, o gramático julgou por bem pormenorizar o conceito para facilitar sua compreensão.

No estudo dos *determinativos*, em dois fatos devemos focar nosso olhar. Primeiramente, à conceituação do termo: “Determinativos servem para estabelecer distinções e para notar uma ou várias coisas d’entre muitas” (p.31), ou seja, no afã de simplificar, o autor nada esclarece. Mais pontual foi em sua gramática para o Curso Superior: “Determinativos são os que marcam a referência dos nomes sem indicar nenhuma qualidade. Também se chamam pronominais.” (op. cit, p. 19).

O outro fato interessante foi a seguinte afirmação do autor: “Podem ser considerados possessivos ou gentílicos aqueles que indicam pátria: francês, franco, americano, brasileiro, fluminense, inglês, etc”. Notamos que essa abrangência deve-se ao fato de em *francês* (ou qualquer outro termo assim) subentender-se *aquela que é da França*.

Nos *pronomes*, seguindo alguns de seus antecessores e contemporâneos, conceitua: “Pronomes (Determinativos pessoais) são as palavras que representam as pessoas gramaticais ou do discurso.” (p.36).

Fávero e Molina (2006) mostram que Moraes e Silva (1802), por exemplo, em relação aos pronomes, diz serem eles não substituidores dos nomes, mas, sim, nomes: eu, me, mim, migo, tu, te, ti, tigo, se si, sigo, nós, nos, nosco, vós, vos, vosco, enfocando-os do ponto de vista do discurso.

Quando discorre sobre o *verbo*, não é o seu conceito que João Ribeiro oferece, mas o de *proposição*: “É uma reunião de palavras formando sentido completo” (p.37), constituída por dois termos: sujeito e predicado. Julgamos que, acertadamente, atribuisse a essa classe a organização da oração, preocupado mais com a questão sintática do que com a morfológica. Vale ressaltar que, nas palavras iniciais deste compêndio, afirmara que a *sintaxe* era a parte mais importante da gramática, porque “falar ou escrever é sempre compor frases ou dizer coisas que têm sentido”.(p.10)

Passa, na seqüência, a discorrer sobre o predicado. Somente, então, é que ensina: “Verbo é palavra que indica estado ou qualidade ou ação atribuída a um sujeito”, inscrevendo-o em duas classes: a dos verbos transitivos e a dos intransitivos. Depois, novamente, numa abordagem sintática, passa a explicar as suas vozes, finalizando com os verbos defectivos impessoais. Nesse momento, informa:

O verbo *ser* é um verbo único na sua classe, porque só exprime predicção ajuntando-se a um qualificativo: Pedro é estudioso. Às vezes o qualificativo é impróprio; pode ser representado, v. gr., por

um substantivo: Pedro é homem. A esse verbo dão o nome de verbo substantivo ou abstrato. (p.29)

exteriorizando seu apego à orientação da gramática geral e filosófica.

Atual é a sua conceituação de *advérbio*: “é a palavra invariável que exprime circunstância (...) modifica o sentido do verbo, do qualificativo, do determinativo e de outro advérbio” (p. 41). Explica que não raramente vemos o uso de qualificativos como advérbios: “Uma ave meio morta” e, nesse caso, torna-se invariável. Contudo, contrariamente aos ensinamentos de quase todos os seus antecessores, contemporâneos e sucedâneos, assevera:

Uma ave meio morta.

Os olhos meio fechados.

Meio neste caso é advérbio, mas também é de bom uso dizer: ave meia morta; olhos meios fechados; gente meia incrédula. (p.41)

No estudo das *preposições*, é bastante avançada para a época a consideração das variantes: *dês* (de *desde*) e *té* (de *até*).

Nada de especial observamos no estudo das conjunções e interjeições.

Na terceira parte de sua obra, que compreende o estudo da *forma* dos vocábulos, João Ribeiro explica:

No estudo da forma (morfologia) examinaremos os elementos ou partes do vocábulo.

Trata-se aqui, não de letras, ou vozes ou sílabas que nada exprimem, mas de letras, vozes ou sílabas que têm qualquer sentido separadamente. Na palavra *sobremesa*, por exemplo, há dois elementos significantes, um que é *sobre* (em cima, ou depois) e outro que é *mesa*. (p.47)

Continuando, João Ribeiro afirma que são dois os componentes das palavras: o *radical* e os *afixos* (prefixos e sufixos), apresentando uma vasta relação de prefixos portugueses, latinos e gregos. Também é vasta a relação de sufixos elencados na obra os quais, a julgar pela época, deveriam ser decorados pelos alunos.

Nessa parte da obra, é estudada também a *flexão*. Quanto a ela, o mais notável foi a constatação do autor, transcrita abaixo, que é pouco abordada hoje em dia:

Ainda que representem riqueza da língua, os aumentativos não possuem elegância e servem antes de estilo jocoso. Não sucede o mesmo com os diminutivos, que, usados com sobriedade, são uma das excelências de nossa língua.

Nem sempre o sufixo diminutivo exprime diminuição. Em sozinho aumenta o sentido de *só*, e assim em casos análogos: *pertinho, juntinho*.

Essa terceira parte de sua gramática é encerrada com a flexão verbal, para a qual o autor despende mais de trinta páginas, quase trinta por cento do total, já que o volume tem cento e trinta e seis páginas. Também digna de nota é esta outra afirmação:

Tudo quanto aqui se diz a respeito das flexões verbais, refere-se à língua literária e escrita.

Na linguagem viva e da conversação, os fatos mudam inteiramente e pouco se subordinam aos preceitos gramaticais.

Começa logo a divergência por serem quase obsoletas e arcaicas numerosas flexões da conjugação. A segunda pessoa vós e as suas flexões amáveis, amastes, etc., nunca são usadas, porque na linguagem falada a 2ª pessoa lógica é tu ou você, V.S. etc, e nunca a segunda do plural.

Também alguns tempos que figuram nas gramáticas são puras abstrações. Ninguém usa o mais que perfeito (eu lera, eu amara), ninguém diz 'haver de ler (futuro pessoal do infinito), terei amado (futuro perfeito composto), haver de amar ou de ler'... (p.75)

Isto quer dizer que, numa época em que se travavam tantas discussões a respeito do purismo vocabular e do padrão culto, João Ribeiro já percebia algumas das especificidades do registro oral e o aceitava.

Gostaríamos também de destacar na parte de verbos, a seguinte proposta de exercícios:

Exercício 28

Fazer o aluno conjugar por escrito os verbos auxiliares.

O mesmo exercício oralmente

Fazer o aluno conjugar um verbo regular de cada conjugação, e depois o verbo pôr ou um seu composto - por escrito.

Idem, oralmente.

Dar uma forma verbal (v.gr. louvasse) para que o aluno a determine (pret.imperf. do subjuntivo do verbo louvar). E *vice-versa*.

Com esses exercícios repetidos várias vezes, o aluno conseguirá conhecer todo o mecanismo da conjugação portuguesa. (p. 90)

Como já dissemos, na época, circulavam algumas das idéias da Escola Nova que, dentre outras coisas, preconizava que se deveria ensinar a fazer, fazendo. Também a República divulgava a necessidade de se educar a maioria da população analfabeta, propondo, para isso, uma total mudança no sistema escolar:

A escola antiga era o lugar onde se ensinava exclusivamente a ler e a escrever pelos métodos mais enfadonhos e fatigantes. (...) O aluno era então uma unidade impessoalíssima, uma coisa a nivelar na comunhão geral. Idênticos todos para os mestres, eram tratados sempre como unidades da mesma espécie, sem atenção à idade, a condições orgânicas, a capacidades nem a possibilidades educativas. (...) Enclausurados os estudantes em salas (...), aprendendo de memória cousas abstratas e inúteis e perpetuamente contrafeitos, pouco, ou quase nada, adiantavam num conhecimento sólido, comprometendo a saúde e a felicidade... (CARNEIRO LEÃO, 1917, p.95-97)

Ou seja, quer tenha sido por estar entendendo aquele preceito da Escola Nova de aprender a fazer, fazendo, quer por estar atrelado ao ensino tradicional, o autor, repetidas vezes, propôs em seu compêndio exercícios de repetição tanto oral quanto escrita.

Hoje, abolidos esses métodos, e considerando-se a criança como ser especial, o ensino de Língua Portuguesa, parece-nos, pouco avançou.

Na parte final de sua obra, o autor estuda a *Sintaxe*, classificando as proposições em simples e compostas. Nas simples, reto-

ma a conceituação de *sujeito e predicado*, já apresentada na discussão do verbo, adotando o conceito fundado na gramática geral e filosófica:

Proposição é todo o agrupamento de palavras que formam juízo.

Sujeito: é o ser de que se afirma alguma coisa.

Predicado: é aquilo que se afirma do sujeito. (p.103-104)

João Ribeiro passa, depois, a classificar as proposições compostas, a discorrer sobre colocação e *concordância*, atendendo ao objetivo de sua gramática: ensinar a escrever e a ler corretamente. São dados ainda os *usos sintáticos relativos à parte do discurso*, ou seja, o autor discute a sintaxe das classes de palavras. Exatamente nesta parte da obra é que podemos constatar um tratamento diferente da gramática de curso superior. Quando se refere ao uso das preposições, como julga que possa trazer o item alguma dificuldade às crianças, oferece inúmeros desenhos, ilustrando o uso de *na, em, com, de, entre*, por exemplo:

Um pássaro *na* gaiola.

A flor *em* um vaso.

Mulher *com* touca.

Mulher *de* touca.

Ele está *entre* a cadeira e a mesa. (p.122-124)

O livro de João Ribeiro é encerrado com alguns *vícios de linguagem* e ortografia, novamente atendendo àquele objetivo de ensinar a ler e escrever corretamente.

5. Considerações finais

A formação clássica, sobretudo o estudo do latim, gozou como vimos, de prestígio no colégio-modelo do país, mas gradativamente esse prestígio vai declinando, com a ascensão do estudo da língua portuguesa, da literatura nacional, até o desaparecimento total das aulas de latim e grego. Se até 1869 o ensino de português era insig-

nificante, seu prestígio e necessidade vão crescendo, sobretudo se considerarmos que vai mudando a clientela que tem acesso à escola.

Na primeira República, de acordo com os ideais da época, há um empenho em modernizar o ensino com aumento da carga horária de ciências físicas e naturais, matemática, português, geografia e história do Brasil e história da literatura.

O currículo do Colégio Pedro II vai servir efetivamente de modelo para o resto do país; essa centralização permitirá a grande utilização de gramáticas escritas por brasileiros e da *Seleção literária*, substituída depois pela *Antologia Nacional*.

Apesar da preocupação com a modernização de todo o aparelho escolar, o que se pôde depreender é que havia um discurso e uma outra prática, como ainda hoje acontece. A modernidade, tanto de normas, quanto de conteúdo, efetivamente, só adentrou os bancos escolares depois da década de trinta do século XX.

Referências

- AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- BITTENCOURT, C.M.F. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutoramento) – FFLCH-USP, São Paulo.
- CARNEIRO LEÃO, A. *O Brasil e a Educação Popular*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1917.
- CARVALHO, F de. *Exercícios de Estilo*. Rio de Janeiro: Editora Garnier, 1885.
- ELIA, S. *Estudos de Filologia e Lingüística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1975.
- FÁVERO, L.L. *As Concepções Lingüísticas no Século XVIII – A gramática portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- _____. O ensino no Império: 1837-1867- trinta anos do Imperial Colégio de Pedro II. In: ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. (Org.). *Institucionalização dos Estudos da Linguagem*. Campinas: Pontes, 2002.

FÁVERO, L. L.; MOLINA, M.A.G. *As concepções lingüísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERNANDES, G. *Livros de Redação no Brasil: o começo de uma história*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

HAIDAR, M. L. M. *O Ensino Secundário no Império*. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1972.

LUZURIAGA, L. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

PFROMM NETO, S. et alii. *O livro na Educação*. Rio: Primor/INL, 1974

RAZZINI, M. P. G. *O Espelho da Nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura*. 2000. Tese (Doutorado) - IEL/UNICAMP, Campinas.

RIBEIRO, Júlio. *Gramática Portuguesa (Curso Superior)*. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 11ª.edição, 1913 [1881].

RIBEIRO, João. *Grammatica Portugueza (Curso Superior)*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1904 [1887].

_____. *Grammatica da Infância (Grammatica Portuguesa - Curso Primário)*. 94. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937 [1888].

SWIGGERS, P. *Les Conceptions Linguistiques des Encyclopédistes*. Heidelberg: Verlag, 1984.

Análise do discurso & texto paródico: um encontro marcado

IDA LUCIA MACHADO (FALE/UFMG)

Em meio a tantas outras teorias discursivas, não negamos nossa preferência pela Semiolingüística, por razões que podemos assim resumir: em primeiro lugar, a Semiolingüística tem uma proposta metodológica ampla e oferece ao pesquisador a possibilidade de nela escolher o conceito ou os conceitos mais adequados para nortear seu trabalho e para elucidar as questões que pretende investigar. Em segundo lugar, o caminho seguido por Charaudeau para chegar à concepção da Semiolingüística é fascinante: a teoria é fruto de seu modo ousado de pensar a lingüística, abrindo-a para outras ciências, colocando-a na interseção de disciplinas vindas da filosofia da linguagem, da semiótica literária e não-literária, bem como da semântica. Dessa reflexão surgiram conceitos que o lingüista burilou, com sua habitual fineza teórica: uma vez abertos às teorias da enunciação,¹ tais conceitos puderam também abrigar dados vindos de uma teoria da comunicação. Essa coerente reflexão se integrou à lingüística, que é afinal de contas, a *clé de voûte* da teoria, como é sempre bom repetir e lembrar. Enquanto teoria analítico-discursiva, a Semiolingüística é “pioneira” em seu gênero, aliás: moderna, sofisticada, mas extremamente clara, como bem demonstra sua coerente e bem delineada *literatura de base*.²

¹ A esse propósito, Charaudeau lembra (1978, p. 2) que um “estudo lingüístico” inocente já não seria mais possível, após o “surgimento” das referidas teorias; o lingüista lembra que, como bem o disse M. Foucault, “le signe est devenu malveillant”, na medida em que deixou de ser claro e transparente (como o esquema saussuriano deixava entrever, aliás); o signo tornou-se opaco. Ora, para descobri-lo, só nos resta considerar todo ato enunciativo como um ato comunicativo.

² Consideraremos como *literatura de base* para difusão dos primeiros conhecimentos sobre a referida teoria as três produções de Charaudeau (1983; 1992; 1995) citadas nas Referências, no final do artigo.

Nossa proposta aqui é então a de discutir alguns *conceitos clássicos* da Semiologia e uma de suas possibilidades de aplicação prática.

1. Visão panorâmica da teoria Semiológica

Começemos por re-examinar o nome da teoria. Por que Patrick Charaudeau o escolheu? Se tivesse chamado sua teoria de *Nova Proposta de Análise do Discurso* (referindo-se claramente à pioneira ADF de Michel Pêcheux), ela obteria um sucesso mais rápido e teria enfrentado menos críticas e desconfianças, como as que suscitou durante algum tempo? A resposta é difícil e nem tem muita importância neste exato momento; o que importa é que a Semiologia tem feito e continua fazendo um belo caminho. Observemos, então, parte da explicação de sua denominação, fornecida por Charaudeau (1995, p.98, tradução nossa):

Semio – vem de *semiosis*, evocando que a construção e a configuração do sentido são feitas por meio de uma relação forma-sentido, nos diferentes sistemas semiológicos. A construção do sentido estará sempre sob a responsabilidade de um sujeito, sujeito este que é movido por uma determinada intenção, ou seja, é um sujeito que tem, em sua mente, um projeto de fala destinado a influenciar alguém. Tal projeto enquadra-se no mundo social em que vivem e circulam os *sujeitos-comunicantes*; /.../

Através dessa citação podemos perceber como a teoria se demarca em relação a outras, a ela anteriores, que não aceitavam a presença de um *sujeito-falante e pensante*, geralmente não-coletivo, compondo e assumindo os atos comunicativos em conformidade com seu *projeto de palavra* ou de *escritura*. Independentemente de ser ou não um sujeito cuja voz é “comandada” por uma formação discursiva dominante, o *sujeito-semiológico* preocupa-se em representar o mundo através de sinais linguageiros, visando sempre estabelecer uma troca comunicativa com um ou mais parceiros. Como já dissemos em escritos ou situações ante-

riores,³ tal sujeito não é nem totalmente livre, nem totalmente condicionado pela sociedade em que vive: em nossa opinião, ele possui características que lhe são próprias, como por exemplo, o fato de ter ou não uma escritura irônica; o fato de olhar o mundo e utilizar os signos que o traduzem, no âmbito da comunicação, de uma maneira mais leve ou mais pesada; enfim, o fato de deixar transparecer (de modo consciente ou não) um certo estilo, *seu* estilo, na expressão de seus atos comunicativos. Porém, como esse sujeito vive em uma determinada sociedade, é normal pensar que ele teve, ao longo de sua vida, uma maior ou menor liberdade para escolher seu *caminho linguageiro*; tal sujeito trará, então, consigo marcas do passado, de um passado feito de palavras, de certas idéias – que ele recebeu⁴ ou escolheu⁵ – entre tantas outras que foi pela vida encontrando. *Sujeito livre*, já que assume uma posição linguageira face aos *contratos* que estabelece na vida cotidiana, mas também *sujeito assujeitado*, pois as palavras circulam; nada do que ele disser será propriamente novo e sim uma apropriação e uma adequação de palavras já ditas a novas situações; aliás, isso já foi explicado por Bakhtin ao longo de sua obra e retomado depois por outros autores.⁶

O *sujeito-semiolingüístico* quer estabelecer uma comunicação com seu parceiro, fazer chegar até ele uma mensagem qualquer, influenciá-lo de algum modo; para tanto, irá *semiotizar* o mundo através de representações linguageiras. Enquanto ser social, o *sujeito-semiolingüístico* é bastante “corajoso”: no dia-a-dia, ele é le-

³ Por exemplo, durante apresentações em Congressos destinados a professores de francês (1994, 2000) e nos respectivos Anais dos referidos eventos.

⁴ Estamos nos referindo aqui à influência que têm certas vozes “preponderantes” ou “oficiais”, captadas e impostas ao indivíduo, quando ele está se formando enquanto “ser social”.

⁵ Ou seja: o indivíduo acolhe algumas idéias (ou “influências”) melhor do que outras: são as que entram em contato e combinam com seu modo de ser e pensar a vida, com seu “jeito próprio de ser”.

⁶ Entre os quais destacamos J. Authier-Revuz com seu famoso artigo “Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours”, *DRLAV*, 26, 1982, p. 91-151.

vado a enunciar diferentes atos de linguagem, a maior parte deles sem grandes preparações prévias; ora, tais atos “apostam” na receptividade (favorável ou não) dos eventuais parceiros comunicativos com os quais esse sujeito tentará manter contato.

Para melhor ilustrar o que foi dito, imaginemos uma situação, entre outras: um professor, vindo da Universidade X, vai dar uma aula na Universidade Y, a convite de um colega seu que lá trabalha. Ora, para preparar essa aula, o professor convidado pensa e insere em seu *eu* discursivo, o *tu* ou o *sujeito-destinário* por ele imaginado. Nesse exercício prévio de composição, que envolve questões do tipo “– Sobre o que vou falar e para quem? – Como influenciar meus ouvintes, ou seja, como captar sua atenção?”, nosso professor imagina seus eventuais ouvintes e concebe/escreve/organiza sua exposição em função da expectativa desse(s) *tu(s)* virtual(is), já que *a priori* (imaginemos) ele não conhece seu público; porém, ele conhece o colega que o convidou, logo esse colega entra no círculo de seus “ouvintes ideais”, ocupando mesmo, entre eles, uma posição privilegiada: a de parceiro comunicativo por excelência.⁷ Digamos que, uma vez em plena aula, após uns quinze minutos de fala, o professor da Universidade X, ao se voltar para o professor que o convidara, nota que este fechou os olhos e parece estar dormindo! Pobre professor-convidado ou *sujeito-falante*: nesse preciso momento, seu *jogo comunicativo* cai por terra, já que sua palavra não está sendo captada por seu *tu-interpretante* privilegiado,⁸ que por tédio, falta de interesse para com o que está sendo exposto ou talvez simples fadiga, o retirou de seu campo visual (e mental, na certa): o convidado não existe mais para o outro, se sua palavra, a palavra que foi ali *lançada*⁹ é desconsiderada pelo seu anfi-

⁷ Estamos partindo do princípio de que, geralmente, o professor que convida um colega para falar em seu curso, conhece o trabalho do outro, seu convidado, ou pelo menos dele tem uma idéia positiva; senão o que justificaria o convite?

⁸ Que deveria aqui coincidir com o *tu-destinatário privilegiado* concebido pelo *sujeito-comunicante*.

⁹ Palavra esta inserida no macro ato de linguagem representado pela aula, no exemplo em questão.

trião. Incômoda sensação: deixar de existir para o outro!¹⁰ Assim é a vida das palavras que *jogamos/apostamos* no mundo comunicativo: ou são aceitas, acolhidas (há uma interação, existimos enquanto seres de palavra, enquanto *sujeitos-comunicativos*) ou não.

Todas as nossas tentativas comunicacionais ou nossos atos de linguagem, nesse âmbito, sejam eles expressos oralmente ou por escrito, de modo coloquial ou formal, através de um *e-mail*, de uma carta, de um artigo, de um livro, visam uma interação, vinda do outro, nosso interlocutor ou leitor.

Com seu conceito de *ato de linguagem*, Charaudeau (1983, p.10-42) consegue abarcar o funcionamento dessas duas instâncias, considerando-os como produtoras e integradoras da linguagem. Assim, ao propor o desenvolvimento de um modelo de compreensão do processo enunciativo, a Semiollingüística define o *ato de linguagem* como sendo uma *mise en scène* da significação, da qual participam os parceiros da interação. Esses parceiros, no desempenho efetivo de suas práticas comunicativas, estão subordinados a um certo número de contratos e convenções.

Contratos e convenções: o que significam tais conceitos? Poderíamos dizer, adotando um ponto de vista bem amplo, que eles se referem às práticas psicossociais partilhadas entre membros de uma dada comunidade, cada membro tendo seu *Projeto de Fala* (ou de *Escritura*), projeto este que determina uma espécie de *enjeu* (jogo de expectativas em relação à recepção do que foi enunciado) de sua *mise en scène*, no mundo das trocas languageiras.

O que a Semiollingüística tenta passar, em outras palavras, é a idéia de que nenhum *ato de linguagem* é aleatório. Todos são concebidos para “atingir” o outro, o parceiro da comunicação (ouvinte ou leitor real), e dele obter uma reação qualquer, seja esta física ou lingüística. O *sujeito-semiollingüístico* espera que seu eventual parceiro lhe devolva, de algum modo, o reflexo de seu *ato de linguagem* ou da informação nele contida.

¹⁰ Tudo se passa como se, em um jogo de tênis, um dos parceiros, sem mais nem menos, virasse as costas para o outro, abandonando tranqüilamente a partida, sem uma palavra, sem uma explicação...

Em outras palavras, o indivíduo comunicante aspira a ser compreendido por seu futuro/provável interlocutor;¹¹ logo, tenta produzir um discurso que seja pertinente ao *hic et nunc* em que ambos se encontram. Há que se estabelecer um consenso, para tanto. Porém, digamos que o *outro* não compreende o que lhe foi transmitido, por uma série de razões, e deixa isso mais ou menos patente. Que fazer? Na maior parte dos casos, o indivíduo comunicante compreende que seu discurso tem uma especificidade e tenta novamente estabelecer o consenso. No mundo comunicativo, sempre há que se deixar um lugar para a aparição dessa dualidade entre consenso e especificidade.¹²

Assim, para obter sucesso nas aventuras *linguageiro-comunicativas*, o *sujeito-semiolingüístico* empregará um certo número de estratégias inseridas no contrato comunicacional que irá estabelecer com seu eventual parceiro.

De modo geral, os contratos são mantidos entre quatro diferentes sujeitos enunciativos. Assim, no já citado *espaço externo*, o espaço do *fazer*, encontra-se o *sujeito-comunicante* ou, em outros termos, o sujeito que vai assumir a fala ou a escrita de um ato de linguagem ou de um conjunto de atos de linguagem, dentro de um determinado contexto; levado pela situação psicológica, social e afetiva em que se encontra, esse sujeito busca estabelecer um contrato de fala com um *tu* real, o *tu-interpretante*, ou seja, o *outro*, aquele para quem o ato comunicativo é dirigido (de forma direta ou indireta). No *espaço interno*, espaço do *dizer*, encontram-se os protagonistas do ou dos atos *linguageiros*, nomeados *eu-enunciador* e *tu-destinatário*. Essas duas entidades são concebidas pelo *sujeito-comunicante* em função do sujeito interpretante.

Como afirma Charaudeau (2006) existe um “postulado de intencionalidade” que, por assim dizer, direciona os parceiros da comunicação. Tal postulado tem quatro princípios em sua base:

¹¹ O *outro* só se tornará “interlocutor” se reagir ao ato de linguagem lançado pelo indivíduo que inicia o ritual comunicativo.

¹² Conforme entrevistas/discussões que mantivemos com Patrick Charaudeau, no ano de 1998.

(i) O princípio de alteridade – ou seja, a consciência da existência do *eu* comunicante ou *sujeito-comunicante* depende da existência do *outro*: nesse caso, o *tu* é também o fundador do *eu*! Tomemos como exemplo o simples ato de polidez que consiste em dizer um “Bom-dia!” a alguém. Ao enunciar tal cumprimento, o *sujeito-comunicante* espera se constituir enquanto ser do mundo face ao *outro*; através de sua resposta, ele terá seu *eu* reconhecido, ele *existirá*, em suma. Não se pode deixar de notar, nesse movimento, uma certa filiação fenomenológica da teoria às idéias de Sartre.

(ii) O princípio de influência – não se trata aqui de “influência” no sentido mais comum que é dado à palavra; a influência deve ser vista na simples ligação que o *sujeito-comunicante* busca estabelecer com o *outro*. Retomemos o exemplo do “Bom-dia!”. Ao enunciá-lo, o *sujeito-comunicante* faz o *outro* existir e, ao fazê-lo, reconhece também suas diferenças. Como já foi dito, o *outro* é uma *ameaça*; o *sujeito-comunicante* faz com que esse *outro* *ameaçador* entre em seu mundo discursivo ao interpelá-lo com o citado cumprimento. O princípio de influência aproxima-se, nesse sentido, das teorias da psicologia social: estaremos fazendo o *outro* existir com nosso “Bom-dia!”, mas, além disso, estaremos também exercendo uma influência sobre ele: escondido na inocente saudação, há um jogo de força entre o *eu* e o *tu*, entre o *sujeito-comunicante* e o *outro*.

(iii) O princípio de regulação – como seu nome indica, tal princípio regula a situação dos indivíduos que entram em contato. Não somos compreendidos? Tentamos, então, regular nossos ditos e, se for o caso, melhor adaptá-los à compreensão do *outro*.

(iv) O princípio de pertinência – o *sujeito-comunicante* não pode falar o que quiser, como quiser, na vida em sociedade; sua palavra deve se adequar à situação em que se encontra; há que se guardar uma pertinência, uma coerência com o *hic et nunc* para que a corrente passe entre os parceiros da comunicação.¹³

¹³ Segundo notas, por nós tomadas, da conferência apresentada por P. Charaudeau, na Faculdade de Letras da *Université de Franche-Comté*, no dia 19 de janeiro de 2006.

Evidentemente, os quatro princípios vão levar o *eu* a se colocar uma série de questões, do tipo: “– Como impor minha pessoa ao outro?”, “– Como fazer o outro aderir ao meu projeto de fala?”, questões que, acreditamos, podem ser reunidas em uma só: “– Como seduzir o outro?”. O *eu* precisa ser identificado e reconhecido pelo *tu*. Para que tal fato ocorra, sua palavra deve conter *estratégias de captação*, cujo maior ou menor nível de simplicidade ou sofisticação estará na dependência do contrato que esse *eu* busca estabelecer com o *tu*. De todo modo, falar ou escrever, ou seja, entrar no mundo linguageiro da comunicação, implica a existência de um *eu* que quer agir sobre o *outro*.

Para ilustrar o que foi dito, propomos ao leitor acompanharnos na leitura de um texto, no próximo segmento.

2. “Escutar” as vozes de muitos sujeitos no texto

Escolhemos, para esta parte do artigo, uma página¹⁴ de uma das muitas campanhas de prevenção contra a AIDS, realizadas na França.¹⁵ Esse texto pode ser utilizado em sala de aula, em um curso de FLE (Francês – Língua Estrangeira), em um curso de literatura francesa do século XVII¹⁶ ou ainda em um curso de análise do discurso. Embora as finalidades dos três cursos variem, a inclusão desse texto em sala de aula não esconde a intenção de se estudar o fenômeno da paródia. A partir daí, podemos já observar que estamos diante de um texto construído a partir da *desconstrução* de um outro, mais antigo: tal procedimento é normal no domínio da

¹⁴ Vide Anexo, no final do artigo.

¹⁵ Essa propaganda apareceu em revistas femininas, dentre as quais *Marie-France*, em 1999.

¹⁶ A inclusão desse texto em um curso de Literatura Francesa do Século XVII, seria um bom exemplo de “mistura de contratos”, no caso, um contrato “sério” (um texto de Perrault) e um contrato “lúdico” (o texto paródico do século XX). Porém, como é sabido, todos os professores, de uma forma ou de outra, misturam contratos em suas respectivas aulas (contratos de humor ou lúdicos ao contrato didático, por exemplo).

paródia. O novo texto guarda muitos traços do texto antigo, senão a paródia (e sua conseqüente multiplicação de sujeitos) não seria percebida. Face à nova produção, a questão que naturalmente se impõe é a seguinte: – *E qual seria a antiga produção?* Se a resposta é quase que evidente para um leitor de origem francesa, ela pode não parecer tão clara para um leitor de origem brasileira.¹⁷ O texto antigo é um conto de Perrault, escritor francês do século XVII, intitulado *Peau d'Âne* ou, em português, *Pele de Asno*.¹⁸

No conto, temos um *sujeito-comunicante*, o escritor francês Perrault, homem do século XVII, autor não só deste, mas de vários outros contos, todos ambientados na corte de Louis XIV. Ora, esse *sujeito-comunicante*, para contar a história, coloca em cena um narrador, que seria o correspondente do já citado *eu-enunciador* da Semiolingüística. E faz mais que isso: ao criar e fazer agir tal entidade, ele também instaura seu *tu-destinatário* ideal, para quem são dirigidos todos atos de linguagem que, reunidos, compõem o conto.

A intenção do *sujeito escritor e comunicante* foi a de passar uma mensagem. Para que ela fosse captada, fez-se necessário que os primeiros *tu(s)-interpretante(s)* de Perrault (os nobres da corte de Louis XIV) pensassem – ou ao menos se aproximassem – da maneira de pensar atribuída ao *tu-destinatário* já inserido no conto. Ousando um pouco, podemos dizer que são muitas as chances para que isso tenha realmente acontecido:¹⁹ o prestígio de Perrault na corte francesa era grande e atravessou o tempo; a prova disso é

¹⁷ Porém, essa afirmação deve ser nuançada: nos dias de hoje (tendo em vista as transformações e inúmeros problemas que envolvem a escola francesa), não acreditamos que *todos* os leitores nascidos na França conheçam o conto, como seria de esperar há uns bons 30 anos. Nada impede, por outro lado, que um leitor brasileiro, que nunca foi à França, já tenha lido o conto, traduzido ou não, ou assistido ao belo filme que o toma como base, feito por Jacques Demi, filme esse que é freqüentemente exibido em mostras de cinema ou na televisão (canais pagos).

¹⁸ Apresentamos um resumo do conto no final do artigo (Anexos).

¹⁹ Podemos ousar mais um pouco e dizer que, no conto de Perrault aqui estudado, talvez haja uma sátira a alguns costumes da corte do rei Sol?

que *Peau d'Âne* continua a fazer parte de recentes antologias francesas de contos de fadas.

No caso da página da campanha de prevenção contra a AIDS (*SIDA* em francês), novos sujeitos foram acionados. Iremos, então, considerar como *sujeito-comunicante* o autor da página em questão, desde que o termo “autor” seja aqui visto em um sentido bem amplo, que vai daquele que recebe a encomenda da campanha até o realizador da página. Para fazê-la, essa entidade precisava utilizar um mundo *de papel* mais ou menos ligado ao *universo publicitário*: como é fácil observar, levando em conta o contexto da revista feminina onde tal página apareceu, a propaganda para o uso do preservativo pode ser facilmente confundida com uma publicidade²⁰ de um produto divulgado por uma marca específica.

Em uma primeira instância e, seguindo uma terminologia que nos é cara, podemos afirmar que tal estratégia se baseia em uma *transgressão de gêneros*. Sabemos que a França enfrenta ainda problemas para convencer sua população a usar preservativos; o “disfarce” da propaganda em publicidade é sem dúvida uma estratégia para captar a atenção do leitor.

Em uma segunda instância, é fácil verificar que a *transgressão de gêneros* está contida no mundo de papel, no desenho e nas palavras da página analisada. O gênero conto foi subvertido, transformando-se em material para propaganda. E que subversão! Só mesmo um fenômeno linguageiro como a paródia seria capaz de tal jogo.

Voltemos ao *sujeito-comunicante* da propaganda. Para realizá-la, ele convocou um *sujeito-enunciador* (desenhista e locutor) e um *tu-destinatário* idealizado: o público que lê a imprensa femi-

²⁰ É preciso dizer que, para nós, os termos *propaganda* e *publicidade* não têm a mesma significação. A *propaganda* é algo ligado a uma campanha que tenta influenciar comportamentos no seio de uma coletividade ou de um grupo social; ela não visa especificamente vender ou fazer conhecer um determinado produto de uma determinada marca, como é o caso da *publicidade*; a *propaganda* visa alertar, chamar a atenção para uma ação a ser empreendida no âmbito do social.

nina francesa,²¹ mais especificamente, mulheres francesas que assumem seus atos na vida atual. Assim, o objetivo maior da página de *Peau d'Âne* parodiada é justamente o de fazer coincidir o ser real, que deve usar preservativo em seus encontros amorosos inesperados, para preservar sua vida, com o ser virtual a quem o organizador da página se refere. Para atingir esse objetivo, os enunciados da propaganda são modalizados ou assumem *papéis enunciativos*, aparecendo através da forma *delocutiva* na qual, segundo Charaudeau (1992, p.575, trad.nossa), “o locutor deixa seu dito se impor, como se ele, locutor, não fosse dele responsável”; este é o caso do seguinte enunciado: “/.../Le prince/.../n'avait pas de préservatif sur lui et fut tout heureux de découvrir en Peau d'Âne une femme prévoyante qui songe à protéger leur amour.” Os enunciados podem também aparecer através da forma *alocutiva* que, segundo o teórico citado (1992, p.574), “têm como característica o fato de o locutor implicar o interlocutor no seu ato de enunciação, impondo a este o conteúdo de seu dito”; eis um outro enunciado do texto estudado, que pode ser um exemplo para esse caso: “Pour que votre histoire reste une histoire d'amour.”²²

Como a campanha de prevenção que ora observamos é uma paródia do conto, podemos então “escutar” na página em questão, o som de várias vozes. Assim, na ótica da Semiolingüística, em vez de quatro sujeitos, temos aqui mais ou menos oito: os do texto objeto da paródia (o conto) e os do texto resultado da paródia.

Ainda na página de propaganda, podemos distinguir outros elementos ligados à Semiolingüística e que podem ser aproveita-

²¹ Deve-se notar que este tipo de imprensa tem buscado, cada vez mais, dirigir-se a uma jovem mulher moderna, que trabalha (e ganha bem!), acompanha a moda, tem uma boa vida sexual, enfrenta seus complexos, *vai à luta* enfim. Isso tudo, diga-se de passagem, sem perder a doçura, delicadeza etc., etc., entre vários outros atributos “tipicamente” femininos, que devem ser conservados pelo bem da sociedade (entre eles, em primeiro lugar, a maternidade)...

²² Em suma, a mensagem global (implícita) que podemos perceber seria mais ou menos esta: “Você, mulher francesa moderna, não se acanhe de sair com um preservativo na bolsa e fazer seu eventual companheiro usá-lo, na *hora H*.”

dos para a interpretação do texto. Assim, entre outras interessantes propostas de análise, Charaudeau (1992) aborda a organização discursiva dos diferentes textos, evocando os seguintes modos: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Essa divisão tem um caráter operacional, já que, conforme os textos, os diferentes modos podem aparecer imbricados.

Na página estudada, os modos de organização narrativo e descritivo se destacam. Por um lado, nota-se que a fala do narrador, ou *eu-enunciador* do corpo do texto, adota um estilo de contador de histórias; a paródia leva em conta, no caso, o texto-base que deu origem a essa página: o conto, gênero por excelência narrativo. Por outro lado, a base da propaganda, ou seja, o que mais chama a atenção do leitor, em primeiro lugar, é o desenho; ora, este é bem descritivo no que diz respeito aos personagens e à situação que estão vivendo: “O modo descritivo faz existir os seres do mundo, nomeando-os e qualificando-os de modo particular”, diz Charaudeau (1992, p. 686). O “modo particular”, no caso estudado, refere-se à “tomada de iniciativa” da *nova* Peau d’Âne: como é fácil verificar, é ela quem “ataca” o príncipe e o joga sobre a mesa, vestida com a pele de asno, sem precisar recorrer a suas roupas deslumbrantes para seduzi-lo; ela comanda a ação sob todos os pontos de vista, no desenho em questão. Aliás, no que diz respeito a Peau d’Âne, a *vis comica* da paródia está centrada na *viagem* ou no deslocamento de uma personagem feminina do século XVII para uma campanha de prevenção contra uma doença que só foi identificada no século XX. O fato é que não se pode dizer que a *antiga* Peau d’Âne tinha um comportamento passivo: para uma jovem de um conto do século XVII, ela era *moderna*, pois tomou o destino em suas mãos e não se submeteu a ele. Compreende-se, então, o porquê da personagem Peau d’Âne na propaganda. Nesse sentido, a paródia não critica a personagem em questão: ela vem lhe prestar uma homenagem.

Voltando aos modos de organização do discurso, podemos também dizer que dentro dessa ótica, o princípio que gera a propaganda de uma campanha traz uma intenção argumentativa em

sua base: o discurso da propaganda quer convencer uma população que corre riscos sexuais a tomar certas atitudes, a modificar seus hábitos.

Nesse sentido, observemos que o texto divulga uma informação concreta, real, usando o “bom exemplo” dado por Peau d’Ane, personagem de ficção: “Si comme Peau d’Âne vous souhaitez engager le dialogue, parlez de protection avec votre partenaire. *SIDA INFO SERVICE* vous écoute et vous conseille.” Isso nos leva a afirmar que o texto, em seu todo, trabalha com uma argumentação implícita, que utiliza a paródia (e sua *vis comica*) como um elemento-chave para a captação da atenção do leitor e, espera-se, sua adesão à mensagem de prevenção.

3. Algumas palavras para concluir...

A página que aqui analisamos é constituída por vários atos de linguagem: a proposta da Semiologia é que consideremos sempre o *sentido lingüístico* e o *sentido extra-lingüístico* desses atos. Em outros termos, aceitar a existência de um sentido relacional e de uma dimensão implícita da significação discursiva é aceitar um exterior à linguagem, ou uma realidade extra-lingüística, que se combine de modo pertinente com o lugar da manifestação discursiva.

Seja como for, todo texto, abordado em uma situação de leitura ou interpretação, deve ser submetido a uma “tríplice interrogação”, como diz Charaudeau (2002, p.537): “– Quais são as condições situacionais do ato de linguagem? – Qual (quais) procedimento(s) discursivo(s) está (estão) em sua base? – Em que consiste sua configuração textual?” Se buscarmos resposta para tais questões, estaremos avançando no caminho de uma interpretação bastante fiável.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick. *Les conditions linguistiques d'une analyse du discours*. Thèse présentée devant l'université de Paris IV, le 22 juin 1977. Lille, Service de reproduction des thèses, Université de Lille, 1978, p. 2.

_____. *Langages et discours*. Paris: Hachette, 1983.

_____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

_____. Une analyse du discours: la Sémiolinguistique. *Langages*, 117, 1995, p. 27-43.

_____. Situation d'énonciation in: Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du Discours*. Paris, Seuil, 2002.

ANEXOS

Resumo do conto *Pele de Asno*, por nós realizado, tomando por base o conto de Perrault.

Era uma vez um rei que caiu em profunda depressão após a morte de sua adorada esposa. O tempo passou e sua filha, Cristabel, tornou-se uma bela jovem, parecidíssima com sua falecida mãe. O rei, bastante perturbado por essa semelhança, apaixonou-se pela princesa (sua filha!) e decidiu com ela se casar. A pobre princesa, horrorizada, buscou socorro junto a sua fada-madrinha. Esta lhe disse para impor condições ao rei, condições *sine qua non*, sem o cumprimento das quais o casamento não se realizaria. Entre elas: um vestido que reproduzisse o céu em mutação, outro que tivesse a luz do sol. Coisas impossíveis de ser realizadas, enfim. Porém, surpresa! O rei conseguiu mandar fazer tais roupas maravilhosas. Cristabel, em pânico, correu para junto de sua fada-madrinha, que lhe disse para fazer um último pedido ao rei, ou seja, a pele de seu asno *de estimação*: os excrementos desse animal fabuloso eram, nada mais, nada menos que... moedas de ouro! O rei, porém, não hesitou: mandou matar o asno e deu sua pele à princesa. Esta, instruída pela fada, colocou a pele nos ombros e fugiu do palácio: assim vestida, a bela passou de princesa a mise-

rável criatura. Mesmo assim, ela conseguiu o mais modesto dos empregos possíveis (guardiã de porcos) em um reino vizinho, onde todos a chamavam de *Pele de Asno*. Ora, um dia, o príncipe desse reino viu a princesa em todo o esplendor de sua beleza, vestida com uma das roupas mágicas que seu pai lhe dera (tal metamorfose ligada às mágicas da fada-madrinha). O príncipe ficou loucamente apaixonado pela desconhecida e chegou mesmo a ficar doente, vítima desse amor. A modesta *Pele de Asno* lhe preparou, então, um bolo, no qual deixou escorregar seu anel mágico (o mesmo que lhe permitia usar, de vez em quando, suas belas roupas). No final da história, graças ao anel, o príncipe descobriu que a pele de asno escondia uma bela princesa e pôde a ela declarar seu amor (correspondido, diga-se de passagem). O rei, pai de *Pele de Asno*/Cristabel, tendo recuperado a razão, veio assistir ao casamento de sua filha, tendo ao seu lado a fada-madrinha, que havia tomado por esposa.

La douce Peau d'Ane dit :
"Avant d'aller plus loin, mon prince,
prenons des précautions."

Peau d'Âne n'hésita pas
à mettre eux-même un
préservatif à son prince
car elle était bien
consciente que le corps
d'une femme est huit fois
plus réceptif au virus
du sida. Le prince,
surpris par une si
charmante réticence,
n'avait pas de préservatif.
Sur lui et fut tout
heureux de découvrir
en Peau d'Âne
une femme prévoyante
qui s'engage à protéger
leur amour.

Pour que votre histoire d'amour
reste un conte de fées.

Si comme Peau d'Âne
vous souhaitez protéger
votre amour,
SIDA INFO SERVICE
vous de votre et votre partenaire.

Sida Info Service
0 800 840 800
de 9h à 18h - 7j/7

Propaganda francesa da campanha de prevenção contra a AIDS,
publicada na revista francesa *Marie-France*, em janeiro/1999.

Estratégias discursivas e argumentação

WILLIAM AUGUSTO MENEZES (UFOP)

1. Introdução

A argumentação é parte fundamental do nosso cotidiano. Desde o instante em que despertamos e nos colocamos disponíveis para as atividades do dia-a-dia, participamos de inúmeras relações orientadas para essa discursividade. Ela tem lugar tanto no café da manhã e na conversa matinal, quanto na escola, em processos complexos de erudição, no trabalho, nas leituras ou no lazer. Tal densidade de realização linguageira já seria suficiente para postular um papel central nas relações que desenvolvemos. No entanto, há um outro aspecto igualmente importante: a partir do momento em que argumentamos acerca de um objeto do mundo, estamos agindo sobre alguém, buscando inseri-lo em um quadro específico de crenças e convicções possíveis no interior de uma determinada comunidade de fala. Quer dizer, além do aspecto quantitativo das relações argumentativas no cotidiano, ressalta-se sua constitutividade como fator fundamental na formulação de convergências, na articulação e rearticulação de vínculos da vida social.

No que diz respeito ao ensino, a argumentação é um campo ainda coberto de nebulosidade. Para se ter uma idéia, basta consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998): a opção pelo estudo centrado no discurso/texto é importante e inquestionável, mas a opção explícita pela argumentação somente se dá em momentos específicos. É como se o seu estudo apenas em uma ou outra fase da formação fosse suficiente. Porém, uma coisa é certa e tem sido amplamente difundida: o ensino da argumentação pode levar a performances mais interessantes e democráticas na convivência social e política. Nesse quadro, diversas questões poderiam ser levantadas. Mas uma de grande importância, que se relaciona

às diferentes formulações nesse campo, é saber o que caracteriza as estratégias argumentativas em relação ao discurso. Haveria distinção entre estratégias discursivas e estratégias argumentativas ou seriam noções semelhantes? Uma resposta satisfatória, pensamos, poderia contribuir para diminuir dúvidas nesse relacionamento e, também, para uma melhor compreensão acerca da enunciatividade.

A seguir, procuraremos refletir sobre a centralidade da argumentação no discurso, com ênfase em aspectos específicos relacionados ao campo estratégico, e tentaremos dar uma contribuição a esse respeito. O ponto de vista teórico parte de perspectivas atuais sobre a pragmática, a retórica clássica e ancora-se, decisivamente, na teoria semiolinguística (CHARAUDEAU, 1983; 1992; 1998). O seu desenvolvimento será dividido em três partes. Na primeira, apresentaremos nossa compreensão sobre as estratégias discursivas e sobre sua relação com o conjunto da organização do discurso. Na segunda, daremos enfoque à argumentação e às perspectivas de ação discursiva em situação. Na terceira, faremos uma breve ilustração, a partir do exame de um fragmento do discurso publicitário.

2. Estratégias discursivas: das restrições à liberdade

Falar é agir sobre o outro. Ao dizer algo, o sujeito falante, não somente se reporta a fenômenos, seres ou atos, mas, ele próprio, como detentor da palavra, assevera, promete, declara, avisa, pergunta, ordena, informa etc., fazendo com que o seu interlocutor desempenhe uma determinada ação intelectual e/ou física. Uma asserção, por exemplo, coloca o outro diante de um quadro de organização do mundo que ele deve levar em conta para as suas ações; uma informação faz com que o ambiente intelectual seja ampliado; uma ordem somente é proferida para ser acatada, condicionando a ação do interlocutor; toda pergunta demanda resposta da parte do outro; e uma promessa, não somente cria um compromisso futuro para o falante, como insere o interlocutor

num quadro de expectativas quanto à realização do ato. Esse postulado, que liga a palavra à ação e que foi desenvolvido pela Pragmática de Austin e Searle, tem uma importância fundamental na perspectiva discursiva. Em primeira instância, é ele que permite colocar o discurso como um espaço de ação de sujeitos no campo da linguagem.

Mas a correspondência entre o dizer e o fazer não é aleatória. A ação adequada, expressa por um locutor mediante uma proposição em determinada situação, depende da observação de um conjunto de regras que funcionam como parâmetros de intercompreensão e padrões convencionais de uso da linguagem. Searle (1981) destaca quatro condições principais: condições de conteúdo proposicional, condições preparatórias, condição de sinceridade e condição essencial. Seguindo esse parâmetro, para que “feche a porta” seja uma ordem, é necessário que atenda aos seguintes critérios: i) condições de conteúdo proposicional: que as formas lingüísticas sejam reconhecidas pelo interlocutor e que expressem, em relação ao momento da enunciação, uma orientação para sua ação futura; ii) condições preparatórias: que o sujeito falante tenha um estatuto que lhe permita dar ordens ao interlocutor, numa relação social pertinente (patrão/empregado, por exemplo) e que o interlocutor reconheça esse estatuto¹; iii) condição de sinceridade: que o falante deseje realmente que a ação seja desenvolvida pelo seu interlocutor; iv) condição essencial: que o destinatário ou interlocutor fique na obrigatoriedade de realização do objeto da ordem.

¹ Não julgamos importante que a ação prevista pela ordem não seja lesiva ao interlocutor, como critério das condições preparatórias. Há ordens lesivas que são cumpridas. Um exemplo extremo ocorre nos campos de prisioneiros. Ver, a esse respeito, a denúncia de tortura moral e psicológica, envolvendo os soldados americanos e os prisioneiros iraquianos. De acordo com as denúncias, uma característica das ordens dos soldados pressupõe uma permuta dos maus-tratos físicos pela tortura psicológica – como a obrigatoriedade de o prisioneiro andar despido, o que, além de ser considerado uma violência contra a intimidade do prisioneiro, tem um componente religioso específico de ataque aos preceitos muçulmanos.

No momento em que essa dimensão ilocucionária do ato se desenvolve, é preciso considerar, também, as conseqüências ou efeitos que ela provoca sobre as ações, pensamentos ou crenças do interlocutor. Tanto aquele que detém a iniciativa da fala quanto o interlocutor são sujeitos de intencionalidade. Por exemplo, se “feche a porta” corresponde a uma ordem numa situação específica de fala, o interlocutor, ao tomar a palavra para si, em seu turno, pode dizer que se sentiu humilhado por receber determinada ordem. Ele pode manifestar, inclusive, que desempenhou a ação por se sentir persuadido ou ameaçado (já que era um simples empregado). “Ao sustentar um argumento, podemos persuadir ou convencer alguém. Se eu o aviso de qualquer coisa, posso assustá-lo ou alarmá-lo, pedindo alguma coisa, posso levá-lo a fazê-la; informando-o posso convencê-lo”. (SEARLE, 1981, p. 37) Uma promessa eleitoral, no momento da sua enunciação, postula uma finalidade persuasiva, pois visa à obtenção de votos dos cidadãos. Efeitos, conseqüências ou seqüelas pertencem à dimensão perlocucional do ato de fala.

Um correlato da perspectiva acional pode ser visto na retórica clássica. Aristóteles definiu a sua teoria retórica como “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir”. Ela não é a persuasão. É a arte ou instrumento teórico para descobrir os meios da persuasão validados no discurso em situação (*Retórica*, I, 2). Trata, assim, de questões sobre as quais deliberamos; quer dizer, aquelas sobre as quais mobilizamos energia intelectual e instalamos no rol das ações possíveis. Mas o que coloca em causa não é a descrição empírica daquilo que poderia levar à persuasão em cada enunciação e, sim, os meios centrados no orador (*ethos*), no auditório (*pathos*) ou no próprio discurso (*logos*), que podem se apresentar em determinadas situações. Sua atenção centra-se no caráter do orador ou imagens de si que este apresenta no seu discurso para obter a adesão do outro; nas percepções que este mostra na sua elocução sobre as emoções, as paixões e os sentimentos que propiciam a felicidade do ato discursivo; na constituição discursiva (formas e estilo); e na racionalidade persuasiva

(entimemas e exemplos) que este apresenta para alcançar a aquiescência do outro em “fatos que já estamos habituados a pôr em deliberação”. E esse conjunto de *meios* para obter a persuasão, objeto de estudo da retórica, compõe o que poderíamos definir como *caminhos* para o desempenho de estratégias discursivas, colocadas em cena pelo orador no ato enunciativo.

Perelman, no *Tratado da Argumentação*, é ainda mais explícito ao postular que a argumentação sempre tem como meta agir eficazmente sobre os espíritos, provocar a adesão a teses que produzam uma ação imediata ou preparem para uma ação do indivíduo no momento adequado. Ao fazer a opção pelo termo argumentação, ele postula que três dimensões ou categorias sobressaem de início: o discurso, o orador e o auditório. O discurso, ele faz equivaler à própria argumentação; o orador é aquele que apresenta a argumentação; o auditório é o outro, aquele(s) a quem se dirige a argumentação. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 7)

Lembra o autor que, para agir eficazmente, o orador precisa levar em conta o seu auditório (saberes, comportamentos, valores e desejos) e a organização do seu dizer (formas, composição, estilo e argumentos). Não se argumenta ao acaso, quando se tem por meta realizar uma ação específica sobre um auditório também específico. Por isso, o orador eficaz deve não apenas conhecer o seu auditório, mas adaptar-se a este, colocando em relevo as técnicas discursivas adequadas. Promessas e ameaças, avisos e conselhos, informações e asserções são atos que derivam de argumentos ou servem a argumentos distintos, dependendo da natureza do auditório. A qualidade intelectual de cada auditório visado pelo orador é diferente. Só se promete aquilo que pode ser objeto de desejo do outro. Quer dizer, uma promessa, uma ordem, uma asserção, um aviso, uma pergunta ou uma informação só fazem sentido como parte de um projeto argumentativo, uma maneira de agir sobre o outro para persuadi-lo e por tomá-lo como participante de uma mesma finalidade persuasiva.

Podemos falar de um certo consenso entre posturas teóricas dos campos da pragmática e da retórica para o tratamento da re-

lação entre o dizer e o fazer. O ato de fala e a argumentação constituem um espaço de organização do dizer que é governado por regras e limitações (Searle) ou pelo acordo (Perelman). A convergência é importante: aquilo que pode ser dito pertence ao repertório de práticas linguageiras reconhecido pela comunidade em que se dá a relação discursiva. O sujeito de fala, portador de uma intencionalidade, orienta-se pelas representações linguageiras e convenções partilhadas entre os membros dessa comunidade, para que a sua fala seja adequada.

Assim, tais convenções e normas, presentes no repertório de práticas sociais pela linguagem, funcionam como restrições à organização do dizer, determinando-a, de alguma maneira. Agir em acordo com essas regras corresponde a uma perspectiva estratégica daquele que usa a palavra. Por outro lado, o ato de fala e a argumentação apresentam-se como um espaço de organização do dizer em que predomina certa margem de manobra e liberdade dos sujeitos. Aquilo que pode ser dito corresponde a um projeto de ação sobre o outro, a partir da intencionalidade e de uma certa liberdade. Para agir, eficazmente, de acordo com essa margem de manobra, o sujeito intencional que detém a palavra utiliza determinadas estratégias, que correspondem a técnicas e à organização do dizer, que pareçam as mais adequadas à situação.

Charaudeau (1983) também percebe essas duas dimensões (convenções e liberdade) como inerentes ao ato de linguagem², do ponto de vista da sua produção. Chama a atenção, no entanto, para o fato de que o Ato de Linguagem não corresponde a um processo simétrico entre os sujeitos. Ele resulta de um jogo entre o implícito e o explícito, que se desenvolve em circunstâncias discursivas particulares, podendo o implícito ser, muitas vezes, mais importante na constituição do Ato. Daí o postulado de que o Ato de Linguagem se realiza na convergência entre um processo de produção e interpretação que é *encenado* por duas entidades (su-

² O autor prefere falar em ato de linguagem para evitar confusão terminológica com a teoria dos atos de fala.

jeito comunicante e sujeito interpretante), sendo que cada uma delas se desdobra em sujeito de fala ou enunciador e sujeito destinatário. Assim, o Ato de Linguagem é composto por quatro sujeitos, sendo dois deles na esfera da produção (JEC e JEe), e dois na esfera da recepção (TUi e TUd).

Na dimensão convencional, o sujeito comunicante, como ser intencional, se insere num quadro contratual determinado, em que predomina um corpo semelhante de práticas e representações sociolinguageiras entre os indivíduos. Desse ponto de vista, o sujeito poderá supor que o outro tenha uma competência linguageira análoga à sua; que reconheça a pertinência de uma proposição e o sentido de um enunciado, numa situação de fala partilhada pelo seu grupo de práticas. Já na segunda dimensão (liberdade), o sujeito comunicante concebe, organiza e coloca em prática determinadas intenções para produzir determinados efeitos ou conseqüências sobre o sujeito interpretante. Nesse caso, o sujeito comunicante, tornado enunciador, age no domínio das estratégias, na busca de efeitos (sedução, convencimento) para levar o sujeito destinatário a se identificar – conscientemente ou não – como co-enunciador. Podemos dizer, portanto, que as estratégias correspondem a escolhas possíveis e efetivamente utilizadas pelo sujeito falante na encenação do ato de linguagem.

Contratos e estratégias têm em comum a fabricação de imagens de si e do real pelos participantes da interação, numa encenação intencional em que a matéria discursiva será organizada num jogo de representações, articulado de acordo com a finalidade do ato de linguagem. Do ponto de vista contratual, as normas compartilhadas não são necessariamente regras objetivas, escritas e fora da situação de comunicação. Podem até ter semelhanças a tais regras, mas dizem respeito muito mais a práticas em que os membros de uma mesma comunidade cultural se reconhecem. É pelo reconhecimento do contrato que se tem a possibilidade de co-construção do sentido entre os parceiros, formando uma espécie de aliança que permite o desenvolvimento da interação. Sem o seu reconhecimento, o ato de linguagem não tem pertinência e os par-

ceiros não têm direito à palavra. De uma maneira geral, três componentes mais ou menos objetivos se encontram presentes: comunicacional (quadro físico da interação), psicossocial (estatutos susceptíveis de reconhecimento dos sujeitos), intencional (conhecimento *a priori* que cada um dos parceiros possui sobre o outro de forma imaginária).

Do ponto de vista estratégico, a produção de imagens e o jogo de validação do dizer podem se apresentar em três níveis, de acordo com a finalidade do ato, dando lugar a estratégias de *legitimidade*, de *credibilidade* e de *captação*. A legitimidade vem da identidade socioinstitucional do sujeito falante. É ela que lhe permite tomar a palavra e dizer algo. Segundo Charaudeau, a legitimidade insere-se nas representações sociais de que o sujeito participa, como idéia que ele faz de si e do mundo. A credibilidade decorre das estratégias que o sujeito desenvolve para fazer com que o outro tenha a sua fala como credível, alguém que diz a verdade. Tais estratégias inserem-se num imaginário de *veridicidade* e autenticidade do dizer; daí o ideal de convencimento do outro. Ao contrário das estratégias de legitimidade, estas não possuem índices de predeterminação. Ou seja, podem ser discutidas a todo o momento, pois compreendem os índices de verossimilhança que acompanham a relação discursiva. O terceiro conjunto diz respeito à captação. Nesse nível, o sujeito comunicante busca atingir o lado emocional do sujeito interpretante, seduzindo-o para o campo das suas formulações. Ela está ligada, então, ao conjunto de crenças e estados emocionais que podem resultar num ato de linguagem bem-sucedido e compreende os recursos lingüísticos, lúdicos, as estratégias de escrita, o estilo, a cenografia etc.

Essa produção de imagens e o jogo de validação do dizer, como resultado da encenação discursiva, desenvolvem-se, na configuração discursiva, em modos distintos de organização. Charaudeau tem destacado, desde a década de 1990, pelo menos quatro modos: o modo enunciativo – que marca e organiza os lugares dos sujeitos de linguagem; o modo descritivo – que nomeia, localiza e qualifica as visões do mundo, através da linguagem; o modo nar-

rativo – que permite observar as visões do mundo em suas expressões narrativas; e o modo argumentativo – que organiza os raciocínios e os argumentos em sistemas de valores. Embora possamos apontar a preponderância de um dos modos em uma realização discursiva específica, é importante levar em conta que, comumente, nenhum modo se apresenta de maneira exclusiva. Assim, um sermão religioso pode privilegiar características argumentativas, mas conterà, também, aspectos relativos aos modos enunciativo, descritivo e narrativo. Isso nos parece fundamental para o exame das estratégias argumentativas, que faremos no próximo tópico.

3. Estratégias e procedimentos argumentativos

Pensar a argumentação como um dos modos organizativos do discurso – e não como toda a matéria discursiva – não retira a importância desse fenômeno linguageiro. Ela ocupa, em nosso entendimento, um lugar central na vida social e na discursividade. Aliás, essa centralidade tem sido observada por diversos autores. Popper, um dos principais teóricos do século passado, propôs considerá-la a quarta função da linguagem. Interferindo no modelo comunicacional de Bühler, que postula três funções básicas (*função expressiva*, relativa ao sujeito que fala; *função apelativa*, relativa a dar ou ter uma impressão do outro; *função de representação*, que corresponde a fazer uma descrição do mundo), Popper acrescenta uma função argumentativa, relacionada à busca da solução para problemas da vida. Segundo ele, esta seria, sobretudo, uma função crítica, característica das línguas naturais, que faz com que, a todo instante, o homem argumente em favor de teses e de um determinado sistema de verdades.

Mais recentemente, Plantin (1996) tem sido enfático em relacionar a argumentação ao regime de debate e à democracia na solução de problemas da vida sociopolítica. Segundo ele, essa característica acompanha a história da argumentação: a sua importância é maior nos momentos em que predomina a liberdade de manifestação e a democracia, recrudescendo nos momentos de

autoritarismo, quando se suspende a liberdade para a exposição e defesa de teses.

Charaudeau (1998), percebendo-a em relação ao discurso circulante na sociedade, colocou-a como fundamental na formação da opinião. Segundo esse autor, enquanto prática social (ordinária ou erudita), a argumentação caracteriza-se por uma relação triangular em que um *sujeito argumentante* se dirige a um *sujeito alvo*, com ênfase numa *tese* sobre o mundo. Do ponto de vista do sujeito argumentante, tal atividade possui um duplo objetivo: 1) uma busca de racionalidade que sirva como ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos que comportam mais de uma explicação; 2) uma busca de influência como ideal de persuasão, a fim de fazer com que o outro compartilhe um certo universo discursivo, tornando-se um co-enunciador.

Para atingir tais objetivos, o sujeito argumentante desenvolve um conjunto de atividades cognitivas, que consistem em: i) problematizar uma certa asserção, buscando situá-la num quadro de questionamento em que apresenta a sua própria verdade para o fato; ii) elucidar a questão, fazendo com que o outro possa compreender as razões que explicam o estado do fato asseverado ou as conseqüências possíveis deste sobre acontecimentos futuros; iii) provar a sua tese, fornecendo ao interlocutor os meios para julgar a validade do ato de elucidação colocado em cena a partir da problematização inicial. Tal atividade compreende argumentos de ordem empírica, experimental ou estatística, tendo um valor ético, pragmático ou hedônico, e um posicionamento do sujeito argumentante em relação ao sistema de valores que circulam na sociedade à qual pertence.

Dessa forma, no desenvolvimento das estratégias argumentativas, o sujeito argumentante coloca em cena um conjunto de procedimentos, que são de ordem semântica (relativos aos valores e domínios de avaliação), discursiva (que consistem no uso de determinadas categorias da língua e no recurso a outros modos de organização, trazendo, por exemplo, a definição, a nomeação, a comparação, a citação, o questionamento, a narrativa etc., para a

argumentatividade) e composicional (que consistem em repartir, distribuir e hierarquizar os elementos do dispositivo argumentativo ao longo do texto, de forma a facilitar o reconhecimento de diferentes articulações do raciocínio ou a compreensão das conclusões da argumentação).

Podemos dizer, assim, que a centralidade do modo argumentativo do discurso se dá em função de pelo menos dois aspectos: o primeiro é a possibilidade de mobilização de valores e domínios de avaliação, que se apresentam pela transformação dos recursos da língua em matéria discursiva. O uso da linguagem não é neutro: no processo discursivo, a semiotização das palavras e formas lingüísticas, como obra que envolve os sujeitos da relação argumentativa, leva ao estabelecimento de valores e domínios de avaliação que se apresentam como recursos estratégicos capazes de transitar entre o nível consensual da linguagem, o estabelecimento e a resolução de conflitos. O segundo é a possibilidade de agenciamento e utilização de procedimentos de outros modos discursivos (o enunciativo, o narrativo e o descritivo) pelo sujeito argumentante, como estratégias voltadas à finalidade persuasiva. Essa característica faz com que o conjunto das formas lingüísticas e dos recursos de expressividade possam ter lugar no modo argumentativo, fazendo com que ele pareça assumir-se como conjunto da discursividade.

Essa centralidade não nos coloca no mesmo patamar da pragmática integrada de Ducrot & Anscombe, que considera a argumentação como um fenômeno inscrito na língua e, portanto, no sentido dos enunciados. Significar corresponde a orientar argumentativamente, dizem esses autores. Mas a argumentação, pensamos, atravessa o conjunto do discurso. Todo uso da linguagem em situação comporta uma dimensão argumentativa ou modo de organização, mesmo quando não se tem um projeto de persuasão no sentido dado pela retórica clássica ou pelo *Tratado da Argumentação*. Concordamos, assim, com Plantin, no sentido de que a argumentação não equivale ao todo do discurso. Se assim fosse,

não seria possível uma autonomia dos demais modos de organização do discurso. No entanto,

Toda fala é, necessariamente, argumentativa. É o resultado concreto de um enunciado em situação. Todo enunciado visa agir sobre seu destinatário, sobre o outro, e a transformar seu sistema de pensamento. Todo enunciado obriga ou incita o outro a crer, a ver, a fazer, de outra maneira. (PLANTIN, 1996, p. 18)

4. Estratégias em ação no discurso publicitário

O discurso publicitário é um gênero que se orienta para a produção e o consumo de publicidades. Na medida em que o sujeito comunicante obtém sucesso na produção de peças publicitárias que sejam consumidas pelo seu destinatário, postula-se a possibilidade de fazer com que o sujeito interpretante, consumidor potencial de mercadorias, se torne um consumidor efetivo de mercadorias. Tem-se, então, que a finalidade persuasiva volta-se para um fazer-fazer, em que o sujeito alvo da argumentação se transforme em sujeito consumidor de um produto. Quer dizer, o sujeito argumentante deve problematizar um objeto do mundo, por meio de uma tese, apresentando premissas ou argumentos que sirvam para elucidar os problemas que colocou e provar que a tese que detém é melhor para o sujeito destinatário e para a sua atuação como sujeito interpretante, consumidor efetivo de mercadorias.

Buscaremos ilustrar o que desenvolvemos até aqui com uma publicidade de “Melitta”. Melitta é uma marca do “Grupo Melitta” e a sua especialidade é, como se autodefine, “o mundo do café”. Quer dizer, é uma marca de produtos para o café da manhã, tais como: café solúvel, filtro de papel, *capuccino*, café com leite, garrafa térmica, cafeteira manual etc. Pela atuação do grupo (produtos de linha tradicional e ecológica, desenvolvimento de projetos sociais etc.) e pela expansão da marca vê-se que a empresa tem uma inserção importante no mercado de consumo, onde atua desde 1908. Aliás, segundo a peça publicitária que examinaremos (uma

embalagem do Filtro Clássico, 103), trata-se do filtro de café “Mais vendido no mundo”. Vejamos o exame de algumas estratégias encenadas pelo publicitário de Melitta:

1	<i>Melitta Clássico</i> ³ Mais vendido no mundo, 1º, Inovando desde 1908
2	<i>Você sabia que o Filtro Melitta é o único que possui Microfuros?</i>
3	O Filtro de Papel Melitta Clássico é o único que possui a exclusiva tecnologia de microfuros, que deixam o aroma e o sabor do seu café que já é bom, ainda melhor.
4	Os microfuros extraem o melhor aroma e sabor do café porque permitem o contato entre o pó e a água no tempo certo, deixando o seu café sempre gostoso e fresquinho para você curtir a qualquer hora do dia um novo cafezinho!

“Melitta Clássico”, no tópico 1, corresponde à denominação da linha específica de filtro de papel. A nomeação desse referente, que se apresenta ao mercado, faz-se acompanhar de qualificativos e especificadores que produzem uma certa identidade para o produto (“mais vendido”, 1º, “Inovando desde 1908”). O processo de nomeação, identificação e qualificação (que se dá, principalmente, pelo uso de recursos lingüísticos que a tradição gramatical tem classificado como substantivos, adjetivos e parte dos advérbios) pertence ao modo de organização descritivo do discurso. Ao se nomear um produto, pretende-se criar um efeito especial quanto à sua qualidade. Seriam possíveis outras formas de identificação do produto, mas a escolha de “clássico” corresponde a uma estra-

³ Os destaques em negrito e em itálico fazem parte do texto original.

tégia em que se aproxima a denominação de um padrão ou estilo estético que corresponde a um domínio de avaliação do belo, cujas formas se encontram em harmonia entre si.

Em 2, a publicidade apresenta uma pergunta. Uma pergunta, como ato de fala, coloca para o interlocutor a necessidade de uma resposta, como forma de continuar a própria interlocução. Na abordagem semiolinguística, ela se localiza no modo enunciativo do discurso. Trata-se de um ato locutivo, cuja característica é que o sujeito enunciadador se dirige diretamente ao destinatário, modalizando o discurso de forma alocutiva, seguido de pausa para que o interlocutor possa manifestar uma resposta. Nesse caso, entretanto, a pergunta não busca uma resposta do outro, mas somente agir cognitivamente sobre este. Trata-se de uma pergunta retórica, em que o respondente será, na seqüência, o próprio enunciadador. A pergunta retórica tem, assim, um valor de asserção.

Outro aspecto importante, em 2, se dá no uso da expressão “você sabia que”. Introdutória da pergunta retórica, tem um uso coloquial reconhecido: ela faz parte dos comentários cotidianos em que, pelo rumor, o outro passa a saber sobre aquilo que muitos (ou quase todos) já sabiam. Dessa maneira, é uma expressão regular da opinião comum (a doxa). Ao mesmo tempo, o objeto do saber que o publicitário *comunica* (“microfuros”) coloca-se no campo da tecnologia. A estratégia de Melitta combina, portanto, no mesmo enunciado (e no mesmo produto), qualidades e valores que pertencem ao mundo da doxa e ao mundo científico, por meio de procedimentos descritivos, de nomeação e qualificação.

Em 3, a denominação do filtro (“Melitta Clássico”) passa a assumir uma qualidade singular (“o único”) no que diz respeito à tecnologia Melitta, pela exclusividade (só Melitta possui a tecnologia de microfuros, segundo o publicitário). Ganha relevância ainda a articulação entre o nível “informacional” (que diz respeito à tecnologia envolvida na produção do filtro) e aspectos cognitivos relacionados ao outro (“o bom” e “o melhor” em relação ao café da manhã). A introdução dessa articulação permite o questionamento e a problematização de uma tese (tese: “o sabor do seu

café é bom”; problematização: “o sabor do seu café pode ser melhor ainda”, ou seja, não é tão bom que não possa ser melhorado) e a elucidação (“os microfuros de Melitta Clássico deixam o seu café ainda melhor”). A problematização e a elucidação devem ser complementadas pela apresentação de uma prova verossímil acerca da tese – o que será desenvolvido em 4.

Ainda em 3, é importante notar que as qualificações apresentadas para o aroma e o sabor do café (“bom” e “melhor”) ganham realce pela propriedade que se coloca para o “filtro com tecnologia e microfuros”. Sem essa propriedade diferencial para o filtro, não seria possível um café ainda melhor. O que “já é bom” no momento X pode se tornar “ainda melhor” no momento Y, com a ajuda de um actante/referente discursivo possuidor de uma tecnologia diferente: o filtro com microfuros. Esse deslocamento do padrão-café, no tempo, pela introdução de um novo agente é uma característica importante do modo narrativo. E, ao mesmo tempo, o deslocamento de “já bom” para “ainda melhor” pressupõe um processo cognitivo constituído pela comparação e uma escala argumentativa, baseada no lugar da qualidade, vantajosa para o potencial usuário de filtro com microfuros, na medida em que se transforme em consumidor efetivo, o que pressupõe a ação de compra do produto.

No tópico 4, o publicitário desenvolve a prova para o processo de problematização e elucidação da tese “o sabor do seu café pode melhorar”. Trata-se de um processo explicativo, que apresenta o funcionamento do novo artefato (filtro com microfuros) e, em especial, a relação entre este e um produto (café sempre gostoso e fresquinho), numa relação de causa (“os microfuros extraem o melhor aroma e sabor do café porque permitem o contato entre o pó e a água no tempo certo”) e consequência (“deixando o seu café sempre gostoso e fresquinho”). Nesse processo, há a presença explícita de um procedimento discursivo (o conectivo lógico “porque”), mas deixa-se ao leitor/interpretante a tarefa cognitiva de introduzir um marcador de coesão, para concluir a relação argumentativa (“[em consequência] deixa[ndo] o seu café sempre gostoso e fresquinho”).

Ainda sobre o modo argumentativo, há que se observar o papel desempenhado por “deixando o seu café sempre gostoso e fresquinho”; principalmente pelo uso da forma adverbial (“sempre”), uma forma que combina palavras de classes diversas numa expressão para produzir um efeito de continuidade e permanência, conduzindo a um domínio de avaliação hedônico: o prazer permanente. Aqueles que gostam de café, no dia-a-dia, o fazem com maior prazer quando o café é “gostoso e fresquinho”. Ora, “Melitta com microfuros *proporciona o prazer permanente* do café, sempre gostoso e fresquinho”. A esse domínio de avaliação do prazer correspondem valores hedônicos, representados, também, com o auxílio dos qualificativos “gostoso” e “fresquinho” transformados em propriedades para o café processado com filtro Melitta com microfuros. É também o mesmo domínio que serve para fechar o raciocínio ou valor positivo em prol do produto, pois, por utilizar “Melitta com microfuros”, você poderá “curtir a qualquer hora do dia um novo cafezinho”!

No momento em que se desenvolve a prova argumentativa, é bom lembrar a presença de procedimentos narrativos, como a ação dos microfuros de “Mellita Clássico”. São eles que “extraem o melhor aroma e sabor do café”; permitem o “contato entre o pó e a água no tempo certo”; deixam o seu “café sempre gostoso e fresquinho” e favorecem a sua vida, para você “curtir a qualquer hora do dia um novo cafezinho”! Durante todo o percurso discursivo, esses elementos aparecem como colaboradores (ou pano de fundo) para a trama em favor da publicidade “Melitta”. O mesmo se pode dizer dos procedimentos descritivos, ligados à localização, à qualificação e à nomeação dos seres. Na apresentação de qualquer produto ao mercado, para que ele possa ser percebido como um bem e como um objeto de desejo a ser adquirido numa lógica capitalista, é fundamental que este seja construído, o que envolve um trabalho de nomeação (qual é o produto?), qualificação (quais são as suas propriedades e as vantagens diante de outros concorrentes?), localização (trata-se de um produto novo? Lançamento?

Nacional?) e qualificação (quais são as qualidades que levam a escolher tal produto e não o concorrente?).

Por essa primeira finalidade do discurso publicitário (a constituição do produto como um bem e como objeto de desejo), podemos dizer que o seu modo de organização predominante é o modo descritivo. Para isso, convergem, majoritariamente, as estratégias discursivas no nível dos procedimentos desse modo de organização, onde se desenvolve, também, a constituição da legitimidade (o “mais vendido no mundo”; o 1º, “inovando desde 1908”), da credibilidade (apelo à doxa e ao saber científico) e da captação (o prazer do café).

5. Considerações finais

Há, finalmente, um outro aspecto que nos orienta quanto ao discurso publicitário: a construção do referente publicitário como um bem e como um objeto a ser adquirido só tem um contorno genérico reconhecido na medida em que a sua finalidade volta-se para agir sobre o consumidor potencial para que este se torne consumidor efetivo de uma dada mercadoria. Com isso, toda a organização descritiva (e também a organização narrativa e a organização enunciativa) se coloca a serviço de orientações para um fazer-criar e um fazer-agir. É preciso, então, que a produção discursiva seja vista a partir de uma lógica de fundo (a argumentatividade) que orienta, na verdade, o conjunto das estratégias discursivas. A legitimidade, a credibilidade e a captação, que se dão no interior dos modos discursivos diversos, constituem, assim, um campo de estratégias que estarão a serviço do modo argumentativo.

Em outras palavras, a legitimidade do sujeito é, sobretudo, uma imagem de si (*ethos*), apresentada no discurso, e que lhe concede uma posição de autoridade como sujeito argumentante. Ela ancora-se, por exemplo, no fato de que “Melitta” existe desde 1908 e de que é o filtro de café mais vendido no mundo, segundo a própria publicidade. Uma marca com tal qualificação está apta a tomar a palavra e apresentar outros argumentos em seu favor.

A credibilidade se dá pelo engajamento desse sujeito nas teses que apresenta e defende. “O seu café já é bom, mas pode ser ainda melhor com Melitta, já que este Filtro de Papel possui microfuros, que deixam o aroma e o sabor do café ainda melhor”. Uma tese que, aliás, dificilmente poderia ser vista como uma estratégia (de captação) polêmica, do tipo: “Se você não usa Melitta, o seu café não é bom. Melitta faz a diferença”. Essa dimensão estratégica da credibilidade tem o correlato retórico na construção entimemática (*logos*).

Já a captação se dá, principalmente, numa orientação para a construção de relações não polêmicas e prazerosas no dia-a-dia (*pathos*). Isto é, ela ocorre com recursos que conduzem ao domínio de emoções eufóricas, do agradável (o aroma, o sabor), da verdade (a voz popular e a tecnologia de ponta) e daquilo que se apresenta como mais eficaz ou econômico (no tempo certo). Principalmente, é a dimensão do prazer que serve de base à relação entre Melitta e aquele que faz/aprecia/adquire café e outros produtos “Melitta” no mercado.

Em resumo, o sujeito comunicante de uma enunciação fundamentalmente argumentativa acaba colocando em cena um conjunto de estratégias de legitimidade, credibilidade e captação que deve se voltar para um fazer-crer e um fazer-fazer – o que se dá com um agenciamento importante dos procedimentos dos outros modos de organização do discurso e um maior dimensionamento da argumentatividade.

Referências

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Biblioteca Nacional/Casa da Moeda, 1996.
- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983.
- _____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- _____. L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. In: *Le français aujourd'hui*. Paris: Association Française des Enseignants de Français, 1998.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLANTIN, Chaim. *L'Argumentation*. Paris: Le Seuil, 1996.

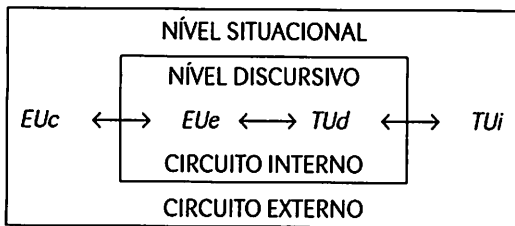
SEARLE, John. *Os Actos de Fala*. Coimbra: Almedina, 1981.

A construção de sentidos como operação discursiva na enunciação

RENATO DE MELLO (FALE/UFMG)

Este artigo propõe uma reflexão sobre a construção de sentidos como uma operação discursiva na enunciação, visto que, como afirma Guimarães (1995, p.11), “o sentido deve ser considerado a partir do funcionamento da linguagem no acontecimento da enunciação”. Acrescento à citação que a linguagem deve ser vista sob o ponto de vista de uma prática social geradora de sentidos. Chamo a atenção para o que estou designando por sentido. Não pretendo, aqui, tratar, por exemplo, dos sentidos físicos – as formas de receber sensações, segundo os órgãos destas – nem tampouco dos vários sentidos e das várias aplicações da noção de sentido. Minha perspectiva é lingüística e minha proposta de reflexão é sobre o *sentido discursivo* ou, se quiserem, sobre a *significação*, ainda que esse termo possa trazer algumas complicações para a discussão.¹

Para ancorar essa reflexão em uma base teórica, optei pela Semiologia, de Patrick Charaudeau, e dentro dela, mais especificamente, pelo quadro do processo comunicacional.



Quadro 1

¹ Há aqueles que marcam a diferença entre *sentido* e *significação*. Ducrot, por exemplo, propõe o termo *significação* para se referir à frase e o termo *sentido* para se referir ao enunciado. Prefiro não entrar, aqui, nesse tipo de discussão. Desse modo, o termo *sentido*, neste texto, será usado no sentido global de uma produção de linguagem.

Esse quadro é bastante operacional, visto que, a partir dele, pode-se discutir sobre praticamente qualquer questão proposta pela Análise do Discurso, incluindo, evidentemente, o conceito de sentido. Percebe-se que a questão do sentido perpassa todo o quadro do processo comunicacional: as quatro instâncias enunciativas, os níveis semiolinguístico, discursivo e situacional, as expectativas, as restrições, o próprio contrato, os princípios e as leis do discurso etc.

E quando se trata de produção de sentido, dentre uma multiplicidade de questões possíveis e pertinentes, me proponho levantar apenas uma, estruturada de três formas diferentes, a que, muito rapidamente, tentarei responder:

- Como se dá a estrutura e o processo de produção do sentido? ou
- Como o sentido se constrói e quais os elementos o compõem? ou
- O que é que conta na produção de sentido?

Para justificar essa proposta de reflexão neste artigo e o uso do quadro do processo comunicacional, posso dizer de imediato que o sentido é um acontecimento sócio-histórico-enunciativo, ou seja, é um processo comunicacional que conta com um nível externo, o situacional e com um nível interno, o discursivo. O sentido discursivo se faz, ou é construído, por indivíduos social e historicamente instituídos e em uma dada situação de enunciação, ou seja, a enunciação é vista como o local desse acontecimento. Penso, assim, que o sentido é uma construção social, uma operação discursiva na enunciação que, por sua vez, envolve a língua e o discurso. O discurso é a produção de sentidos entre os sujeitos:

O sujeito pode ser considerado como um lugar de produção de significação linguageira, para o qual esta significação retorna, a fim de constituí-lo. O sujeito não é, pois, nem um indivíduo preciso, nem um ser coletivo particular: trata-se de uma abstração, sede da produção/interpretação da significação, especificada de acordo com os lugares que ele ocupa no ato de linguagem. (CHARAUDEAU, 2001, p. 30)

Retomando o quadro do processo comunicacional, temos o nível situacional que é o lugar do *fazer* psicossocial, que corresponde às circunstâncias de produção do discurso, nas quais encontramos sujeitos empíricos dotados de intencionalidade e interligados por uma situação de comunicação concreta. Tais sujeitos são seres empíricos, historicamente determinados, que Charaudeau chama de *parceiros*. Em virtude de suas funções, obrigações e intenções, decorrentes de uma situação de comunicação específica, eles realizam, respectivamente, um projeto de fala e uma expectativa de interpretação. O nível situacional ainda não é, portanto, o discurso, mas é determinante para a sua configuração. Nesse nível, reúnem-se as condições de produção do discurso.

No nível discursivo, encontram-se dois seres de fala, que Charaudeau nomeia *protagonistas*: o sujeito enunciador e o sujeito destinatário. Eles constituem o resultado da encenação do *dizer* realizada pelo sujeito comunicante, a qual será interpretada pelo sujeito interpretante. De acordo com a situação de comunicação, o sujeito comunicante deverá se valer de estratégias discursivas apropriadas em relação ao que se deve, se pretende e se espera dizer. Para tanto, ele acionará a instância de enunciador, responsável por materializar, lingüisticamente, suas estratégias. Esse sujeito enunciador é, portanto, uma imagem de si que o indivíduo constrói através da linguagem. Essa imagem, segundo as situações de enunciação, é constantemente re-construída pelos falantes. Já o sujeito destinatário pode coincidir ou não com o sujeito interpretante. Nesse sentido, o ato de linguagem torna-se uma expedição rumo a um interlocutor, do qual não se pode prever a reação exata: esta nem sempre coincide termo a termo com a prevista ou idealizada.

Ainda segundo Charaudeau (2001), a relação contratual estabelecida pelos sujeitos não se baseia apenas nos estatutos sociais que estes ocupam fora do ato comunicacional. Ela depende tanto do “desafio” construído no e pelo ato comunicacional quanto de componentes mais ou menos objetivos, pertinentes às expectativas que envolvem tal ato. São três tipos de componentes descritos por Charaudeau (2001, p. 31):

- O *comunicacional*, que é o quadro físico da enunciação, ou seja, a presença ou não dos parceiros, o canal – oral ou gráfico – utilizado por eles na interação, entre outros.
- O *psicossocial*, que são os estatutos que os parceiros são suscetíveis de reconhecer um no outro, como idade, condição social, cultural, ideológica, relação de parentesco etc.
- O *intencional*, que diz respeito aos saberes supostamente partilhados. Componente que se apóia sobre duas questões que constituem os princípios de sua realização: “o que *está sendo colocado em questão, com qual intenção de informação?*” e “*de que maneira isso está sendo veiculado, ou, qual será a intenção estratégica de manipulação?*”.

Reparem que tenho usado palavras como *indivíduos, sujeitos, parceiros* quase sempre no plural. Isso porque o sentido só se constrói na coletividade. E na coletividade em inter-ação. Essa afirmação traz consigo conceitos já bastante trabalhados por lingüistas, por analistas do discurso: polifonia, dialogismo, intertexto e interdiscurso, além do conceito de intersubjetividade para ficarmos somente com alguns que nos interessam mais de perto neste momento. Tendo em vista a proposta de refletirmos sobre a construção ou a estrutura do sentido, me proponho tratar, ainda que suscintamente, dos conceitos arrolados acima.

É sabido que o conceito de *polifonia*, que surgiu com Bakhtin, foi desenvolvido por Ducrot, que buscou mostrar que em um mesmo enunciado é possível (para não dizer que é certo) haver mais de uma voz. Tal conceito foi sendo aos poucos adaptado pelos lingüistas em geral e pelos analistas do discurso em particular. Tornou-se, em consequência disso, um conceito muito maleável. De qualquer forma, é fato que a polifonia designa as diferentes vozes instauradas no discurso e, desse modo, está literalmente associada à coletividade, aos protagonistas e parceiros da comunicação, ou seja, ela se situa no nível da língua, da enunciação, da produção e da recepção dos sentidos. Polifonia é, na verdade, o sentido construído no e pelo texto.

O conceito de *dialogismo* também tem sua origem em Bakhtin. O autor propõe o conceito de dialogismo como fonte de intertext-

tualidade. A enunciação é vista como o produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados: o locutor e o(s) alocutário(s). Entretanto, o termo (e o conceito), assim como o termo e o conceito de *polifonia*, traz consigo uma pluralidade de sentidos. Sabemos que para que haja comunicação é preciso pelo menos duas pessoas. Sabemos também que para que haja sentido é preciso pelo menos duas pessoas. *Dialogismo* refere-se exatamente a essa estrutura.

O conceito de *intertexto* está intimamente ligado ao conceito de *interdiscurso*. Assim sendo, abordaremos os dois ao mesmo tempo. Pode-se dizer, sem medo de errar, que todo texto e todo discurso são atravessados por outros textos e por outros discursos, são regiões de encontros e de confrontos de sentidos. Vale também lembrar que intertexto e interdiscurso dizem respeito, por sua vez, aos conceitos de polifonia e dialogismo, visto que todo discurso e todo texto são perpassados por vozes de diferentes sujeitos e diferentes enunciados.

Para Maingueneau (1997, p. 26),

L'énonciation ne se développe pas sur la ligne d'une intention fermée, elle est de part en part traversée par les multiples formes de rappel de paroles déjà tenues ou virtuelles, par la menace de glissement dans ce qu'il ne faut surtout pas dire.

Acrescentaria à citação que, desse modo, a enunciação é, de parte a parte, atravessada também pelos sentidos. Assim, *inter-textos* e *inter-discursos* são, na verdade, as múltiplas (para não dizer as infinitas) possibilidades dos sentidos se concretizarem na enunciação.

Com o conceito de *intersubjetividade* é possível refletir sobre a possibilidade de se atribuírem aos sujeitos em interação modos de presença específicos, dependendo ao mesmo tempo das forças impostas pelas formas do discurso e da percepção subjetiva orientada que um sujeito tem de si mesmo e do(s) outro(s). Na enunciação, o sujeito mostra sua identidade, sua subjetividade. Subjeti-

vidade que se mostra na linguagem, que, por sua vez, é constitutiva do sujeito. Como não há sentido sem a presença do sujeito, sem uma intencionalidade, é fato que ele usa a língua e consegue, através dela, dizer sua subjetividade. Se pensarmos que na enunciação temos, no mínimo, duas pessoas, logo temos duas subjetividades em interação. Daí o termo *intersubjetividade*.

Resumindo o que foi dito, a produção de sentido é uma prática social dialógica e polifônica, interdiscursiva e intersubjetiva que implica a linguagem em uso. O sentido ou a construção do sentido se dá em mão dupla: na produção do discurso, do texto, do enunciado e nas possibilidades de recepção, de leitura, de interpretação, assim como foi proposto no quadro do processo comunicacional de Charaudeau. Isso explica inclusive a presença das setas no quadro comunicacional. Vale lembrar também que a relação entre esses sujeitos da enunciação não é linear e nem simétrica. A relação é dinâmica, na qual nada está definitivamente determinado ou fixado de uma vez por todas. Assim, nada garante que o que for enunciado por um será exatamente o que o outro interpretará.

Percebe-se, então, que, no quadro do processo comunicacional, os elementos que o compõem dependem de fatores psicossociais e históricos. O que acabo de dizer também serve para o conceito de língua e de sentido. Ambos são algo construído socialmente, coletivamente. Assim como a língua, não existe sentido sem sujeito e tampouco fora de contexto. A língua entra em ação como discurso produzindo sentidos. O sujeito, ao usar a língua, ao transitar pela linguagem, no discurso, produz sentidos, ou seja, o sentido vai se fazendo no uso que o sujeito faz da língua, da linguagem, ao mesmo tempo que ele, o sujeito, também vai se fazendo, está sempre em processo. Desse modo, pode-se afirmar que não existe sentido fora da linguagem, fora do discurso, nem discurso ou linguagem sem o sentido como parte de sua estrutura.

Isso me faz lembrar Barthes (1987, p. 266), que diz que a língua é “fascista”, visto que somos obrigados a usá-la, estamos condenados a falar, ou seja, não podemos não usar a língua, não temos essa liberdade. Podemos dizer que também o sentido é

“fascista”. Não podemos não construir sentidos, estamos condenados aos sentidos, não podemos não nos valer dos sentidos, não podemos não usá-los. Essa comparação também me faz lembrar que os sentidos, assim como as palavras nos dicionários, sofrem mutações. O sentido, assim como as palavras, é algo que muda com o tempo, com a cultura, com o espaço. Os sentidos vão e vêm, se renovam; é algo vivo e dinâmico e, ao mesmo tempo, transitório e fugaz.

Desse modo, podemos dizer que o sentido lingüístico muda de um lugar para outro, de um tempo para outro, de uma língua para outra, de uma sociedade para outra, até mesmo de uma comunidade para outra, de uma classe para outra. Mas não podemos dizer que muda de uma pessoa para outra. É preciso que haja uma comunidade, uma coletividade que partilhe a mesma língua, os mesmos recursos semânticos para se comunicarem, caso contrário não haverá comunicação nem tampouco compreensão, o que um disser não fará sentido para o outro. É interessante notar que tudo o que eu disse até aqui sobre sentido serve para a língua. Estamos falando, na verdade, dos saberes partilhados e das limitações (*contraintes*) previstas no quadro do processo comunicacional.

Podemos, então, dizer, que, de certa forma, o sentido está na língua. Ora, se o sentido está na língua, quem lhe dá vida, quem a usa, quem a modifica, quem é constituído por ela também deve ser parte integrante desse processo todo: o sujeito, o falante. Não existe língua sem sujeito. Não existe sentido fora da língua e tampouco da linguagem. Não existe sentido sem sujeito. Poderíamos, então, dizer que o sentido está no sujeito? É ele quem cria a língua e é criado por ela. Sob esta lógica, podemos dizer que o sujeito constrói os sentidos e é constituído por eles. Entendo que não se pode falar de sentido sem falar de sujeito e que ambos se produzem, se constroem, se constituem no discurso. Entretanto, a discussão é mais complexa do que se supõe, como atesta Orlandi (1999, p. 37),

... o sentido não é algo que se dá independente do sujeito. Os mecanismos de produção de sentido são também os mecanismos de pro-

dução de sujeitos. Nem os sujeitos nem os sentidos, nem o discurso já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo. Havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história.

Por mais paradoxal que possa parecer, a língua, a linguagem e o sentido não se submetem a um padrão de regulação social, ou seja, uma sociedade não tem competência para interferir na língua, na linguagem e no sentido, caso contrário teríamos o caos. E, apesar de sermos regidos pela língua, pela linguagem e pelos sentidos, somos nós que os usamos e o uso os transforma, ainda que essa ação (e as modificações que acontecem com o uso) não seja voluntária. Assim, o sentido se submete às normas, às leis da sintaxe e da semântica e do discurso. Essas submissões, essas restrições se dão tanto na codificação (produção) quanto na decodificação (recepção) de sentidos inscritos nos enunciados. Os sujeitos não atuam nem em um espaço de absoluta determinação e nem de total liberdade.

O sentido discursivo se constrói, na verdade, no interdiscurso. O interdiscurso funciona como uma espécie de rede onde os sujeitos inter-agem, re-montam as enunciações, os enunciados, as leituras, os sentidos. Daí podermos dizer que o sujeito que constrói o sentido nunca é o mesmo o tempo todo, nem nas instâncias de produção nem nas de recepção. Para produzirmos sentidos precisamos entrar nessa rede interdiscursiva. Partimos do que já foi dito, do que tem sido dito, dos sentidos postos, para podermos enunciar, nos comunicar. O princípio é o mesmo, se tratamos de texto. Ao lermos um texto, o colocamos, e nos colocamos, em rede, interdiscursiva e intertextual para re-construirmos os sentidos. Se pensarmos no quadro comunicacional, e levando em consideração a série de elementos que influenciam a comunicação, tanto no nível situacional quanto no nível discursivo, podemos afirmar que cada enunciação é única, que cada sujeito em cada enunciação é único, que cada produção e cada leitura é única.

À guisa de uma conclusão nem um pouco conclusiva, tendo em vista a extensão da questão, afirmo que há muito o que refletir

sobre a produção/compreensão dos sentidos. O que temos, nós analistas do discurso, publicado sobre o assunto é, a meu ver, pouco, diante de tamanha complexidade. Percebo que, ao estudarmos os sentidos, estamos, querendo ou não, re-visitando toda uma série de conceitos próprios da Linguística, da Análise do Discurso, tais como o processo comunicacional, do enunciado à enunciação do significado ao significante e ao referente, o tempo e o espaço, o sujeito e a linguagem...

Referências

- BARTHES, Roland. *O Rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, Ida; MELLO, Renato. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001. p.23-38.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.
- MAINGUENEAU, Dominique. *L'Analyse du discours*. Paris: Hachette, 1997.
- ORLANDI, Eni. P. *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

Reflexões sobre o discurso: a linguagem como re-criação do mundo

WALDIR BEVIDAS (UFRJ)

TIAGO RAVANELLO (UFRJ)

1. Introdução

É lugar-comum dizer que o discurso ou o texto sejam o objeto por excelência do interesse do investigador lingüista, semioticista, literato, do filólogo, do investigador da língua portuguesa ou brasileira. Seja ele observado desde suas minúsculas partículas fonéticas, as regras das suas agregações em sílabas, palavras, seja estudado galgando as leis das composições frasais, dos grandes períodos, até as maiúsculas estruturas discursivas, é sempre o discurso ou o texto que é visado. O ensino de tudo isso compõe o enorme desafio para a lide do professor.

O caráter óbvio disso não elimina que a investigação dessas regras, leis ou estruturas componha a lide de um desafio contínuo e também enorme, desta feita, para o pesquisador. Afinal, diante do discurso, ele se vê à frente de um verdadeiro labirinto (de leis e estruturas) e, como o pobre Teseu, a depender de qual fio de Ariadne puxe, chegará a uma boa saída (teórica e descritiva), ficará perdido à deriva (em análises repetitivas e insípidas), ou será devorado pelo próprio 'monstro' (criado pela sua tessitura teórica). Neste texto, vamo-nos prender ao fio que o *estruturalismo* de Saussure nos estendeu e deixar-nos guiar pela direção das *estruturas imantentes* do discurso, que seu discípulo Hjelmslev lhe imprimiu, na orientação básica que compôs a Teoria Semiótica de Greimas.

É raro, hoje em dia, que algum pesquisador na área da lingüística ou afim se ponha a refletir favoravelmente ao que se denomi-

nou “estruturalismo”, movimento nascido em fins do século XIX e inícios do XX, entre reflexões filosóficas e lingüísticas. A maneira estrutural de conceber os objetos humanos, sobretudo a linguagem, e mesmo os demais objetos com que a inteligência humana se depara, é geralmente atribuída, primeiramente, às intuições e definições de Ferdinand de Saussure, lingüista suíço, sobre a *língua*. Tais definições proporcionaram, primeiramente, fortes proposições de pesquisadores russos (Troubetzkoi, Jakobson), na década de 1930, na aplicação do método estrutural para firmar a disciplina chamada *fonologia*. Daí por diante, em grandes saltos, a reflexão estrutural liberou-se, primeiro, do espaço fonológico (do plano da expressão, ou do *significante* do signo saussuriano) para atingir a língua como um todo, incluindo também o outro plano, do conteúdo, ou do *significado* do signo saussuriano, bem menos fácil de operar e bem mais complicado de estruturar.

Essa extensão do método estrutural para todo o signo, toda a língua, e desta para as demais linguagens, embora já prevista desde Saussure, teve como maior mentor um lingüista de Copenhague, Louis Hjelmslev, a nosso ver, o leitor mais agudo do pensamento saussuriano, o que se confirma mais concretamente hoje, após a descoberta e publicação dos *Escritos* de Saussure (2002). Além de avançar a proposta estrutural para o difícil plano do significado, Hjelmslev toma a língua como estrutura, não apenas quando observada como *sistema* (paradigmático), mas também como *processo* (sintagmático). Noutros termos, a língua é uma estrutura quer seja observada nas suas leis gramaticais e sintáticas, como sistema virtual, quer seja observada no seu funcionamento, como processo concreto e manifestado, que se desdobra em discurso, em fala.

O ganho parece pouco, mas basta levar em conta que, com isso, fica superada uma das grandes dificuldades atribuídas (injustamente) a Saussure: que teria excluído a fala da sua teoria, ou então que teria ignorado as leis da fala. Hjelmslev – cuja teoria tem grandeza tão profunda quanto profundo é o desconhecimento que, via de regra, paira sobre ela – teria assim esclarecido o su-

posto mal-entendido de que em Saussure haveria uma oposição de exclusão entre língua e fala. Em resumo, para o estruturalista de Copenhague, o processo pressupõe o sistema e *vice-versa*: analisar a estrutura da fala, dos discursos, é estudar como o sistema da língua se deixa pôr em funcionamento, na manifestação concreta, em processo; por sua vez, analisar a estrutura da língua é estudar como os discursos, ou falas, arquitetam o sistema.¹

Mas a coisa não parou aí. Dos anos 40 aos anos 70, no século passado, esse método foi além: ultrapassou os limites dos estudos lingüísticos e, por contingências que só a história pode explicar, o contato do jovem antropólogo Lévi-Strauss com Jakobson, nos Estados Unidos, fisionomizou aquele para o fascínio que o grande lingüista despertava nas suas lições sobre o som e o sentido. O método estrutural atinge a antropologia e a modifica cabalmente. Também por singulares contingências, ambos vão fascinar a reflexão de um agudo psicanalista freudiano, Lacan, e eis que também o inconsciente e demais produções psíquicas terão o selo da estrutura de linguagem. A história desses contatos e dos desdobramentos também é longa mas detenhamo-nos aqui.

A partir dos anos 1970, no entanto, a coisa muda bruscamente. Vindo de todos os lados ataques violentos ao método estrutural (da filosofia desconstrutivista, pós-modernista) – na nossa visão, ataques sempre mais violentos quanto mais caricaturais e ignorantes sobre o núcleo forte da teoria estrutural –, foi esta acusada por falta ou por excesso (suprimir o sujeito, a história, as condições de produção, ou querer ver tudo isso como ‘mero’ efeito da estrutura). Certo é que, desde então e até hoje, o movimento estrutural ficou pouco a pouco desacreditado, perdeu forças e, para muitos, já estaria sepultado. Se sobreviveu, foi quase heroicamente, às escondidas, sem mesmo reclamar o nome. Mesmo assim, evoluiu muito, em alguns recantos teóricos, dentre os quais o de uma teoria *semiótica*, nascida a partir da reflexão metodológica de

¹ Haveria muitos outros desdobramentos disso a levar em conta, mas detenhamo-nos aqui, visto que não é nosso foco principal de interesse.

Hjelmslev e criada diretamente por A. J. Greimas, pesquisador de naturalidade lituana, radicado na França.

Seja como tiver sido, é do ponto de vista dessa teoria que gostaríamos de convidar o leitor para uma reflexão que, a nosso ver, ultrapassa questões de simples aceitação ou aplicação do método estrutural e exige mesmo alguma postura, digamos, filosófica, melhor dito, epistemológica, sobre a linguagem, o mundo, o real. Talvez a mostrar com isso que a inteligência contida na intuição estrutural é um pouco superior à pressa das modas intelectuais e acadêmicas, seu fio de ariadne é um pouco mais resistente e elástico.

Numa conferência que deu em 1973, sobre “A enunciação: uma postura epistemológica”, publicada unicamente numa revista brasileira, *Significação* (1974, p. 9-25), Greimas alertava que a pesquisa semiótica devia assumir com a máxima lucidez possível a atitude saussuriana de considerar o referente, isto é, tudo aquilo sobre o que se vai descrever, em lingüística, como *referente interno* ao texto. E Greimas estava reportando-se justamente ao ponto de maior dificuldade disso: como entender o *sujeito da enunciação*, isto é, o sujeito produtor do discurso, como referente interno, *imaneente ao texto*, como instância discursiva? Como descrevê-lo assim, justo ele, que carrega previamente uma biografia, uma psicologia, um corpo biológico, uma condição sócio-histórica, enfim uma imensa quantidade de cargas, ao que tudo indicaria, liminar e definitivamente *heterogêneas* ao texto, extratextuais?

A postura estrutural que Greimas (1974, p. 25) oferece, nas reflexões finais da conferência, vem sem titubeio: enquanto o sujeito fica considerado e descrito “como sujeito lógico pressuposto [no texto] a coisa anda, mas quando se passa para o sujeito psicológico, o sujeito ontológico, o sujeito transcendental, então abrem-se as torneiras de algo que vos ultrapassará” (chaves nossas). Essa atitude, de situar toda a tarefa de apreensão e descrição do sujeito e de sua enunciação no interior do texto – o que, por consequência legítima, a semiótica estendeu para o contexto, o intertexto, enfim, o conjunto de textos que reverberam naquele escolhido, portanto, sem extrapolar para fora do texto – poderíamos nomeá-

la aqui como *imanentismo semiótico*, ou, se se preferir, *semiotismo imanente*. Não se poderia considerar nenhuma ontologia extratextual para a descrição do sujeito, bem como de qualquer outro objeto sob investigação. Greimas fecha a conferência com uma frase de grande peso teórico: “fora do texto, nenhuma salvação. Todo o texto, nada a não ser o texto e nada fora do texto”.

Embora a frase de Greimas pareça, primeiramente, uma atitude de método e de modéstia dos limites – isto é, o lingüista (e o semioticista) não deve ultrapassar os limites de seus objetos de conhecimento, a língua e suas manifestações (textuais) –, ela atrai a curiosidade investigativa para tirar todas as conseqüências possíveis dessa atitude imanentista. Desse modo, e chamando para nós a responsabilidade do que vem a seguir – para que, enfim, a reflexão estrutural ou a semiótica de Greimas não pague o preço de eventual discordância do leitor ou do desacerto da idéia aqui a ser explorada – convidamos o leitor para uma “experiência de pensamento”².

Para isso, primeiramente, reescrevemos a frase de Greimas, fazendo equivaler texto e linguagem, para a seguinte formulação: «fora da linguagem não há salvação». Isso para evitar um problema local em região lingüística: há definições que têm compreensão ampla de texto, há aquelas que o limitam até mesmo ao escrito, outras opõem texto a discurso, à conversação falada. Não queremos entrar nesse tipo de debate. Mas acabamos por entrar numa outra dificuldade, por azar bem maior: *linguagem* também não tem definição melhor aquinhoada e transita em muitos mais discursos que o das lingüísticas. Todas as disciplinas usam a seu

² Esta expressão ficou famosa, em alemão *Gedankenexperiment*, no nascimento da nova física, relativista e quântica, nas discussões entre Einstein, Heisenberg, Schrödinger, físicos notáveis, porquanto a novidade de suas hipóteses era de tal ordem que não havia meios tecnológicos para a experiência, devendo situar-se, então, na região do pensamento, do cálculo. No nosso caso particular, talvez a expressão mais correta devesse ser “experiência de linguagem” ou “experiência de discurso”. Esperamos, ao final dela, convencer o leitor do acerto dessa troca.

modo o conceito de linguagem e, sobretudo na região da filosofia, ela tem definições que remontam praticamente à história da cognição humana. Mas, se nossa experiência de pensamento, ou de linguagem, nos confronta com problemas filosóficos e epistemológicos, é o custo a pagar. Então vamos à coisa. Primeiro, porém, temos de atravessar, com um pouco de paciência e detenção, três regiões de entendimento sobre a linguagem, sem a preocupação em sermos por demais precisos nas referências teóricas para não pesar o texto.

2. Realismo (ingênuo e científico)

Numa primeira região, se tivermos de linguagem um entendimento de *meio* de transmissão (de idéias, de pensamentos, de sentimentos), ou de *modo* de sua expressão, ou ainda de *instrumento* ou *veículo* de comunicação (sobre o mundo dos fatos objetivos ou subjetivos), a frase acima – «fora da linguagem não há salvação» – não fará o menor sentido. Esses entendimentos, na verdade, situam tudo, implicitamente, fora ou anterior à linguagem: temos idéias, temos sentimentos, pensamentos, há o mundo, os objetos e os fatos, há uma História com suas condições materialistas, sócio-econômicas de evolução e, *em seguida*, tudo isso é veiculado, transmitido, por um instrumento, sofisticado sim, mas apenas instrumento de veiculação, a linguagem. Admitimos seguramente que, via linguagem, tudo isso fica conotado, alterado, conformado ou coagido pelas suas leis, mas tudo existiria, de um modo ou outro, *antes* e, por decorrência, *independente* da linguagem. Pode parecer uma simplificação descabida, mas estamos convictos de que, no fundo, esse entendimento tem o peso de uma postura epistemológica – no sentido: instância básica que aciona o saber e o crer – que chamaríamos de *realismo*, o qual paira na maioria das teorias e disciplinas que não tenham uma concepção, digamos, mais ‘dura’, ou extremada de linguagem.

Esse entendimento é antigo, forte e amplo porquanto atravessa a mente pensante desde as origens da reflexão humana até as

ciências avançadas de hoje e, dentro dessa trajetória, desde o homem comum até o cientista modelar. Chamemos *realismo ingênuo* quando atribuído ao homem comum – obviamente retirando quaisquer vestígios pejorativos da expressão, consagrada no ambiente da pesquisa. Ele vê o mundo das coisas, do real, e raciocina: mares, florestas, rios, montanhas, lua, estrelas, isso está aí desde os arcanos da origem de tudo, muito antes de o homem entrar em cena, portanto, muito antes da linguagem que, por sua vez, é muito posterior ao próprio homem: afinal perde-se também nos arcanos da história a distância entre o homem e o nascimento da linguagem, tosca que possa ter sido lá atrás. Portanto, é impossível que esse mundo, esses objetos, essa realidade seja por algum viés dependente de algo que veio depois, a linguagem. E quando entra no terreno dos sentimentos, sobretudo quando se depara com a situação de estar sentindo «algo que não consigo expressar» é mais do que razoável ele deduzir que *tal sentimento* não encontrou uma expressão languageira, portanto, existe antes dela ou independente da linguagem. Afinal, como entender o *corpo* com que nascemos, bem antes de apreendermos a língua, de que modo entender nossas emoções desde os primeiros anos de vida como *dependentes* de uma linguagem que veio depois?

O cientista modelar, ou o filósofo realista, também tem entendimento algo parecido, embora vá bem mais além, ou retorna bem mais aquém, do universo que se deixa ver apenas pela nossa percepção de homem comum. Quando um filósofo da estatura de John Searle (2000, p. 30) afirma: “o fato de haver água salgada no oceano atlântico ocorria muito antes de haver alguém para identificar aquela porção de água como o oceano atlântico”, ele confirma o entendimento do homem comum. A diferença é que, enquanto este último se situa no nível da sua percepção molar, dos objetos (físicos ou psíquicos) que percebe com seus sentidos, o filósofo ou cientista progride a abstração, ou, o que dá no mesmo, volta aquém da percepção usual, faz regredir o molar ao molecular, ao atômico, infra-atômico, às regiões ínfimas, nanoculares e quânticas da matéria.

Aí se desenha um *realismo científico*: se nos desvestimos das coerções e limitações da nossa percepção e das limitações com que a linguagem nos obriga a nomear as coisas do mundo, temos de admitir que, lá nos confins da matéria, a coisa, o real último tem uma existência autônoma, independente da linguagem (da percepção, da cognição, enfim, do homem). Searle, juntamente com inúmeros cientistas realistas, deposita suas fichas no real último da física (quântica) para garantir cientificamente uma *objetividade* ao mundo. Diríamos, então, que, assim entendido, o realismo científico dá o necessário suporte de objetividade ao realismo ingênuo para afirmar, como Searle, que “montanhas e geleiras têm um *modo objetivo de existência*, porque seu modo de existência não depende de ser experimentado por um sujeito” (2000, p. 48).

3. Idealismo intencional: linguagem e pensamento, percepção e cognição

Mesmo um realista convicto, como Searle, não deixa de admitir que nem tudo tem objetividade igual e precisa. Ele concede que haja dados que são apenas experimentados subjetivamente: “dores, cócegas e coceiras, bem como pensamentos e sentimentos têm um *modo subjetivo de existência*, porque existem apenas ao serem experimentados por algum sujeito humano ou animal” (2000, p. 48). Ora, do ponto de vista eminentemente científico, físico ou biológico, tais dores não seriam dores, nem cócegas ou coceiras, mas sim influxos de reações químicas e elétricas entre tecidos, lidos e traduzidos, via neurotransmissores, também eletroquimicamente pelos neurônios, influxos, senão hoje, algum dia, plenamente decodificáveis e quantificáveis por algum aparelho tecnológico das ciências. Então, para serem *sentidos* como dores, cócegas, coceiras, ou sentimentos, bem como para serem *pensados* como pensamentos, tem de haver algo que traduziu, ou *mediatizou* esses influxos eletro-químicos em cócegas ou pensamentos.

Eis uma segunda região em que a linguagem é solicitada, desta feita, com maior força do que no caso do realismo mais direto. É à

linguagem que cabe mediatizar mundo e sujeito, mundo e sua percepção, mundo e sua cognição. A linguagem ganha aqui um papel de maior destaque do que no caso anterior. Se lá, no realismo, ela era apenas um veículo de transmissão de algo já plenamente existente lá fora, no mundo, independente dela, aqui, a linguagem monta, molda ou *recria* qualitativamente, com valores tensivos (há dores mais intensas que outras, mais extensas), com valores fóricos (há sentimentos mais eufóricos, outros mais disfóricos), noutros termos, a linguagem monta uma cena qualitativa e ‘quente’, semiotizada, com aquilo que o mundo objetivo (o dos cientistas) nos joga na cara como puras e ‘frias’ quantidades.

Linguagem e percepção, linguagem e cognição ou linguagem e pensamento é capítulo ainda e sempre em construção, região pesquisada e discutida sobretudo em foros filosóficos, da psicologia cognitivista e mesmo setores da biologia. Arrolar nomes aqui seria logo injusto com as omissões. Os lingüistas são, via de regra, menos afeitos ao debate epistemológico que isso acarreta. Preferem investir sua energia nos produtos já deduzidos em linguagem, os textos *stricto sensu*, sob quais formas apareçam, em descrições mais empíricas e artesanais, menos filosóficas. Mesmo assim, algumas formulações de lingüistas já avançam uma definição de linguagem que caberia bem nesse invólucro – que chamamos localmente *idealismo intencional* apenas para honrar arbitrariamente as reflexões imprescindíveis de Kant (idealismo) e de Husserl (fenomenologia), como fontes por onde se deu a fermentar algo mais pujante para a linguagem do que apenas instrumento de transmissão ou de representação do mundo já inteiramente dado, lá fora.

Assim, por exemplo, o lingüista Hjelmslev, nos seus *Prolegômenos* de 1943 (1975, p. 1) define a linguagem como instrumento graças ao qual o homem molda, esculpe, talha, fabrica, (a expressão da tradução francesa para o texto dinamarquês é *façonne*) seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos: a linguagem não é simples companheira mas um “fio profundamente tecido na trama do pensamento”. Como

se vê, mesmo com as metáforas do artesanato e da tecelagem, eleva-se bem o papel da linguagem como ‘fábrica’ do pensamento, sentimentos etc. Assim também, o eminente lingüista Benveniste demonstra, num artigo famoso de 1958 (1966, p. 64), em que discute a relação entre “categorias do pensamento” e “categorias de língua”, que a linguagem não é apenas um preenchimento de conteúdo de um pensamento que já teria suas leis próprias, não é apenas instrumento de sua transmissibilidade, mas, antes, primeiramente, e como “forma lingüística”, é a própria “condição de realização do pensamento”.

Estes últimos entendimentos sobre língua e linguagem, acoplados à concessão que o filósofo realista admite para os “modos subjetivos de existência” (cf. acima), nos apresenta já uma primeira conquista, para a demonstração da nossa idéia principal, neste artigo («fora da linguagem, não há salvação»), tomada de empréstimo a Greimas (“fora do texto nenhuma salvação”): todas as trocas intersubjetivas havidas em nossa *história individual*, da fala maternal aos discursos mais variados que acionam nosso imaginário, nosso pensamento e nossos sentimentos, aos estilos mais variados de práxis de vida e de ideologia, tudo isso não está fora da linguagem, lhe é deveras imanente; todas as trocas e práxis simbólicas efetuadas na *história coletiva*, pelas sociedades, os discursos sociológicos, políticos, históricos, econômicos, o estatuto, seja ele materialista, da história, a composição dos valores econômicos e ideológicos, que resumimos, via de regra, na expressão «condições sócio-históricas de produção», nada disso pode ser defendido, como se apregoa, como *heterogêneo* ao discurso. A moeda é vil metal, o dinheiro, vil papel, se não forem entendidos como *discursos de valores construídos* segundo escalas de gradientes disponíveis pelas estruturas ou categorias de linguagem. Portanto, da moeda à moral (no sentido: *mores H*” costumes) tudo são estruturas discursivas. E, enfim, tal como um psicanalista carismático entendeu o pensamento de Freud, via estruturalismo (Lacan), também o inconsciente não escapa: todo o trabalho e dinâmica do

inconsciente, da pulsão aos sintomas, tudo teria o selo da estrutura de linguagem.³

Com essa vantagem nas mangas, o desafio maior a enfrentar não é, então, no terreno do pensamento, dos sentimentos ou do psiquismo, ou mesmo das produções sócio-culturais criadas pelo homem, mas sim no terreno do realismo científico mais duro, das ciências físicas, isto é, o desafio de como poder entender que até mesmo o mundo real, das coisas, possa se curvar ao imperativo da linguagem. À primeira vista, parece idealismo exacerbado e delirante querer ver o real, o mundo concreto e pesado das coisas, das montanhas e geleiras, do oceano salgado, de Searle, curvar-se à linguagem. Mas é a esse desafio que nos levam algumas formulações e entendimentos sobre a estrutura semiótica da linguagem. E é aqui que vai se revelar útil a experiência de pensamento, ou de linguagem, que estamos preparando, não antes de uma pequena visita à terceira região de compreensão sobre o papel da linguagem no real.

4. Semiotismo imanente

Não é à toa que o grande filósofo Merleau-Ponty chamava a atenção do mundo científico e filosófico, nos anos 40 e 50 do século findo, para um recanto de reflexão lingüística, de um suíço (Saussure), no qual via embutido um pensamento forte sobre a linguagem que não podia passar filosoficamente despercebido. E é impressionante que, seja nas reflexões do *Curso*, seja nas dos rascunhos *Escritos*, anteriores àquele, encontrados apenas no fim do século passado (1996) e publicados em 2002, o lingüista de Genebra tinha posição extravagante para uma época «representacionista» de linguagem: “bem longe de dizer que o objeto precede o

³ É fato que, segundo leitura que lhe dão alguns de seus discípulos, Lacan teria minimizado a ênfase dessa tese, no andamento do seu ensino. Mesmo que isso seja efetivo, nada diminui peso e valor teórico e semiótico que ela vai carregar para sempre.

ponto de vista [realismo], diríamos que é o ponto de vista que *cria* o objeto [semiotismo]” (s/d, p. 15 – itálico e chaves nossas); “não é o pensamento que cria o signo, mas o signo que guia primordialmente o pensamento (portanto o *cria* em realidade...)” (2002, p. 46 – itálico nosso). A posição se afina no *Curso* (s/d, p. 130), porquanto o lingüista, considerado o pai do estruturalismo, adverte-nos de que, se nos abstraímos da sua expressão via linguagem, “nosso pensamento não passa de uma massa amorfa e indistinta (...) uma nebulosa onde nada está necessariamente delimitado”.

Ora, tomadas até aqui, as formulações de Saussure, dos *Escritos* e do *Curso*, apenas reforçariam as posições, não obstante já fortes, da linguagem *perante o pensamento*, conforme o que vimos no item anterior. Mas o lingüista vai adiante: sem a língua, não só não existem *idéias* pré-estabelecidas, mas também “*nada* é distinto antes do aparecimento da língua” (s/d, p. 130 – itálico nosso). Se tirarmos desse “antes” quaisquer aspectos cronológicos, evolutivos, porque não é disso que se trata, vale indagar: até onde se estende o «nada» saussuriano? Ele se limita ao mundo do pensamento, do sentimento, enfim, do modo subjetivo de existência, de Searle, ou vai adiante, galga também a região do mundo lá fora, do real e, enfim, provoca ao debate a (confortável) evidência do realismo (ingênuo e científico) para o mundo que existiria independente da linguagem?

Tomemos o pensamento de Saussure através de seus agudos leitores e continuadores, como Benveniste, já no ambiente estruturalista em franca agitação nos anos 1950 e 1960, e veremos que, de igual maneira, a língua se apresenta na sua função extrema. “Nós pensamos um universo que nossa língua modelou *por primeiro (d’abord)*”; “a linguagem *re-produz* a realidade. Isso deve ser entendido da maneira mais literal: a realidade é *produzida de novo* por intermédio da linguagem”; “a língua fornece a configuração fundamental *das propriedades reconhecidas pelo espírito às coisas*” diz o eminente lingüista francês, em diferentes passagens das suas reflexões, reunidas em *Problemas de Lingüística Geral* (1966, p. 6, 25 e 70 – itálicos nossos).

Resumamos o pensamento de Saussure, desta feita através de seu melhor leitor do ponto de vista metodológico e mesmo epistemológico. Hjelmslev (1975), assumindo francamente a proposição de Saussure de que a língua é *forma* articulada (da expressão e do conteúdo) e não *substância* previamente dada, vai ampliar os limites epistemológicos da proposição e demonstrar que, sem uma análise que o articule em formas, o mundo não passa de um *continuum amorfo*, inalisável e, complementa o grande lingüista de Copenhague, sem mesmo qualquer *existência* científica. Entendemos com isso que não só na atividade linguageira comum, mas também em qualquer atividade mais elaborada da pesquisa científica, é sempre sob uma forma articulada que são existentes seus objetos de conhecimento e não sob a espécie de uma eventual substância magmática, plástica, indiferenciada, ou, então, sob o modo adâmico e realista ingênuo: as coisas estão aí desde sempre com seus devidos nomes.

Para os propósitos de nossa experiência de pensamento, a seguir, reescrevamos as formulações de Saussure e de Hjelmslev: sem uma linguagem que o articule, o mundo não é mundo, mas um magma total, indiferenciado, um «nada» de Saussure, um contínuo amorfo, de Hjelmslev. Tomemos um exemplo parecido com o das montanhas, geleiras ou das águas salgadas do oceano que, segundo o realista Searle, existem independentemente do homem e de sua linguagem. Seja por exemplo o rio Amazonas. Lá nos Andes, encontramos sua “fonte” ou “nascente”, que evolui em “córrego”, em “ribeirinho”, “ribeiro”, “ribeirão”, em seguida “riacho” para depois ser “rio” e, enfim, ter a sua “foz” desaguardo no “mar”. É razoável supor essas nomeações. Seria estranho chamar já de “rio Amazonas” os pequenos filamentos de água que o compõem lá atrás. Tal como as “montanhas” e “geleiras”, todos eles, para o realista, existiriam independentemente do homem e sua linguagem.

Mas a natureza, em si, não está inscrita *dessa maneira*. Por que critérios ela faria tais distinções? No máximo teríamos de concordar, até aqui, que se trata de uma simples “extensão de água doce”,

assim como vimos Searle chamar de “porção de água” ao “o *fato* de haver água salgada” muito antes e independentemente de alguém para identificá-lo como oceano Atlântico.

Bem, eliminemos primeiro a oposição entre “doce” e “salgado”, pois isso são categorias de linguagem, qualitativas, aplicadas a uma pura diferença de quantidades e presença-ausência de algumas moléculas ou átomos de propriedades diferentes. Então, concordemos até aqui que, assim como “não existe” na natureza a fonte ou o riacho, mas apenas porção de água, assim também “não existe água doce vs salgada” diretamente na natureza. Teríamos que nos socorrer com as “fórmulas” científicas para tal distinção, aquelas que aprendemos nas aulas de física e química. Mas reconheçamos que isso não ajuda muito, porquanto também essas fórmulas são “formas” de uma *linguagem* simbólico-matemática que, como observadores *linguajeiros*, aplicamos aos entes observados (pela nossa percepção, ampliada a limites formidáveis com as próteses tecnológicas que criamos, microscópios, raios x, ultrassom, aceleradores nucleares, para mencionar os mais divulgados). Ou seja, pensamos que saímos da linguagem, mas apenas entramos em outra, a linguagem científica da classificação e descrição dos elementos químicos.

Prossigamos no exemplo. Se já nos causou embaraço distinguir o doce e o salgado da água, não temos muito mais facilidades em distinguir, *na natureza*, desde onde a água da “fonte” se distingue da própria “terra” da “montanha”, assim como a água do mar da areia. Isso porque, para saltarmos rapidamente as inúmeras etapas de uma análise material, todos esses entes materiais se diluirão pouco a pouco numa massa enorme, extensa, de *quanta* e energia. Então, todos os objetos do mundo, que *designamos* como árvores, florestas, passarinhos, montanhas e geleiras, mas também a lua, as estrelas e, enfim, todo o universo, nada disso existe *como tais*, apenas como um conglomerado de massa e energia, dos *quanta*.

Imaginemos, agora sim como “experiência de pensamento” propriamente dita, que seja possível desvestirmo-nos de toda a linguagem e que sejamos pura e exclusivamente, como observa-

dores, um «olho quântico», isto é, um olhar que enxerga a realidade unicamente como ela existe na sua última instância. E ressalte-se ainda: a confiarmos plenamente de que *essa física* detenha a última chave, o que já é uma grande concessão do semiotismo iminente. Sob esse olhar quântico, de que modo o mundo existiria? De que modo esse mundo, que o realismo diz existir independentemente da linguagem, sob a forma de mares, montanhas, florestas e lua, estaria ele a existir quanticamente? Assim como na bela ilustração do filme “O predador”, em que o monstro alienígena não vê os corpos, mas apenas manchas vermelhas da temperatura dos corpos, assim também, pelo olho quântico, o universo não passaria de um aglomerado de ‘manchas’ de massa e energia, uma *nebulosa* magmática, para usarmos a feliz expressão didática de Saussure, um *contínuo amorfo* de massa e energia, se quisermos a acertada expressão metodológica de Hjelmslev.

Antes de levarmos o raciocínio até o fim, vale a pena repetirmos a operação, tomando agora o “corpo” como experiência de pensamento, justamente porque temos aqui uma forte reivindicação dos realistas. Quando são lingüistas de orientações outras que não estruturalista, o protesto é o de que a estrutura do discurso não consegue dar conta do sujeito da enunciação, produtor do discurso, porque este carrega um corpo (e uma concretude de história de vida) que seria *ontologicamente* irreduzível ao discurso. Outro protesto que, justamente por isso, também é de fundo realista, vem dos psicanalistas, daqueles que criticam ou minimizam a força da tese lacaniana do inconsciente estruturado como linguagem, justo porque como poderia a linguagem responder pelo *afeto*, pela *pulsão*, enfim, por um *corpo* que sofre na *carne*? Enclausurá-lo como “efeito de linguagem” não seria reducionismo capenga?

Liminarmente, e usando o mesmo procedimento que fizemos com a extensão da água, teríamos que dizer que o corpo mesmo não existiria, *dessa maneira*, na natureza. Corpo é uma *saída* languageira (do labirinto) para agruparmos, em consenso comunicativo, um conjunto de outros elementos que não são corpo.

Em si mesmo, “não há corpo”. Tentemos então pelas suas partes, ou seus “órgãos”. Tomemos então aleatoriamente uma qualquer de suas partes, o “cérebro”. Mas sem a linguagem que nos permite o conforto de juntarmos todos os componentes que estão nele, não poderíamos afirmar também aqui que existe o cérebro, mas sim o conjunto de suas partes. Deixemos as outras de lado e concentremo-nos no principal: a “massa encefálica”. Ela também “não existe” assim, e sim seus componentes, os “neurônios”. Mas também aqui a dificuldade continua: eles “não existem” em si, e sim uma porção de seus “somas”, seus “dendritos” e seus “axônios”. Bem, caso prossigamos na análise até o fim (atualmente posto em ciência), vamos dar no mesmo: toda a biologia do corpo se diluirá na massa e energia quânticas, a mesma da experiência de pensamento sobre a porção das águas. Todas as outras expressões – corpo, cérebro, neurônios – são *expressões e conceitos linguageiros* pelos quais esses entes chamados homens trocam suas impressões e observações, submetidos que estão à sua linguagem (e percepção). Para o mundo dos *quanta* ou dos olhares quânticos, mundo completamente independente da linguagem e do homem, essas nomeações ou objetos não teriam a menor relevância, não seriam *vistos* como tais, não seriam *objetos* como dizemos que os objetos são.

E o mesmo vale quando temos de repetir a operação com aquilo que os psicanalistas reivindicam como o núcleo da metapsicologia freudiana: a pulsão. A dificuldade de entendê-la como *semiotizada*, isto é, submetida a uma estrutura de linguagem, provém do fato de que, mesmo sendo algo de trabalho do psiquismo (um pouco mais fácil de aceitar como semiotizado), ela também carrega a façanha de estar amarrada aos empuxes do corpo, sobretudo aos empuxes de “gozo” e “prazer”.⁴ Ora, caberia a pergunta: é o corpo mesmo, enquanto natureza em si, que goza e sente prazer?

⁴ Os psicanalistas advertem que gozo e prazer não coincidem: há gozo no sofrimento também. Aliás, o mais difícil em trabalhar com o sintoma é que este, embora se apresente como uma queixa de sofrimento, que pede para ser removido, ele mesmo trabalha contra a operação, pois usufrui de um secreto gozo com isso.

Convenhamos que, no cenário frio das trocas eletroquímicas dos neurotransmissores neuronais, reações de prazer ou dor, de sofrimento ou gozo, tudo não passa de sinapses cujas diferenças são meramente só isso mesmo: diferenças de gradientes e elementos eletroquímicos.

Então, temos que aduzir que gozo e prazer são interpretâncias *linguageiras* dessa troca fria e quantitativa que se passa no pequeno cenário neuronal, dentro de um cenário um pouco maior de massas quânticas, a que *a linguagem* chama “corpo”. Então, Lacan, o estruturalista, não era tão reducionista e inadvertido: o inconsciente (e toda sua fenomenologia, o corpo, a pulsão e demais mecanismos) só pode ser *pensado* como estruturado em linguagem. Caso contrário, a psicanálise se verá condenada a estar diluída numa biologia minúscula (afinal, o corpo humano é um nada perante todas as formas de vida do mundo, mesmo este só nosso). Noutros termos, a tese de Lacan é ela a própria salvaguarda da psicanálise.⁵

Falta-nos o trecho final da experiência de pensamento levada até aqui. O realista, afinal, se sentirá vitorioso, ou ao menos reconfortado, ao pensar que, de algum modo, em instância última, o semiótico imanente terá de conceder que, mesmo após a redução progressiva até chegar ao universo magmático dos *quanta* ou da energia, pelo menos aí ele tem de ceder e reconhecer que se

⁵ Tivemos de dar atenção um pouco mais detida aqui, por relação a uma disciplina que não faz parte das letras ou da lingüística, a psicanálise. Isso porque, além de poder servir de ilustração para reivindicações congêneres sobre dados supostamente considerados *heterogêneos* ao discurso, também queremos marcar nosso empenho em, com essas convicções, tentar restaurar um diálogo que Lacan promoveu entre sua disciplina e a nossa aqui. Tal diálogo está praticamente abandonado pelos discípulos de Lacan, o que é de se lamentar, não apenas porque esse diálogo traria para o campo lingüístico um sem número de estruturações discursivas, sobejas na fala do paciente em análise e ainda mal estimadas nas suas sutilezas estruturais no campo da lingüística (denegações, sublimações, transferências, recalques, cenarizações oníricas, etc.). Na verdade, entendemos que se a própria psicanálise não retomar o vigor de fundação de linguagem para o seu campo, proposto pelo Lacan estruturalista, ela estará sempre correndo riscos de impasses epistemológicos perante o estatuto de seus objetos de investigação.

deparou com uma realidade última, objetiva, essa sim, independente da linguagem. Esta ele não pode negar. Tudo bem, dirá o semioticista imanente, mas desde que o realista responda a mais duas sequências de perguntas. A primeira: o que garante que a física quântica detenha a última chave do real? A física ondulatória se deixa descrever em *quanta*? Um «olho ondulatório» a rastrear o universo enxergará tais *quanta*, reconhecerá partículas materiais no universo? As quatro dimensões do universo, defendidas pela física relativista e quântica não rivalizam com outras teorias físicas que propõem outras (até onze) dimensões do universo, como encontramos nos relatos de divulgação científica? Como o universo será *visto* por um observador instalado nessas outras dimensões (claro, a prosseguirmos nossa experiência de pensamento).

É claro que essas perguntas da boca do lingüista soam ingênuas diante das avançadas discussões no próprio campo da física. Mas a ignorância do lingüista em assuntos de alta física não elimina a questão. A segunda seqüência de perguntas é mais do seu campo: por que razão conceder algum privilégio maior de realidade aos conceitos de “massa”, de “energia” ou de “*quanta*” perante os outros (já descartados caso sejam postos como “existentes independentes da linguagem”: água salgada, montanhas, rios, corpo...)? Não serão aqueles, de igual modo como estes, nada mais do que *resoluções languageiras* da *criação* de seus objetos de conhecimento e de comunicação entre cientistas? Isto é, não recobrem eles, conceitualmente, apenas um conjunto de definições e cálculos lógico-matemáticos (massa, velocidade, tempo) ? Portanto, também aqui a realidade última se resolveria em cálculos, considerados como *linguagens científicas*. Como, então, pretender que haja um confim onde a realidade, por ínfima que seja considerada, possa ser pleiteada como inteiramente independente da linguagem?

Seja como for, essa trajetória final de nossa experiência de pensamento, confrontada nos limites últimos da existência do real, nos obriga a reconhecer que contentar-se em ter uma concepção de linguagem como simples instrumento de transmissão ou de meio de representação do mundo é muito pouco perante o modo

como ela *impõe* ao real as suas categorias, suas nomeações, mesmo quando pensamos poder fugir delas através de torneios como «a coisa *em si*», «o real 'bruto'», «a ontologia da realidade», «ontologia do sujeito», enfim, coisas que existiriam independentes da linguagem ou do discurso. Tudo são formas languageiras de expressão, do discurso cotidiano do falante comum ao discurso conceitual do cientista modelar, as únicas que estão ao nosso alcance. Pretender considerar algo fora dela, fora das fiações do discurso, é ficar enlacrado num labirinto realista, ou numa tarefa de Sísifo, a procurar indefinidamente um ponto de real que fuja a ela.

Vale mais, então, reconhecer isso, a condição da condição (languageira) humana. Vale mais admitir que é o conhecimento mais amplo possível das estruturas de linguagem, isto é, dos micro-universos de discurso possíveis com ela (a fala do senso comum, a fala do inconsciente, as comunicações da sociedade, os discursos das ciências humanas, as metalinguagens científicas etc.), que nos permitirá conhecer mais singularmente a *realidade languageira*, ou o semiotismo imanente, de cada ente do mundo. A linguagem ou o discurso não *cria* o mundo *ex nihilo*, mas uma vez em cena, o mundo está *recriado* à sua imagem e estrutura.

Referências

- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard, 1966.
- GREIMAS, A. J. L'énonciation: une posture épistémologique. *Significação: Revista Brasileira de Semiótica*, n. 1. Ribeirão Preto: Centro de Estudos Semióticos, p. 9-25, 1974.
- HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, s/d.
- SAUSSURE, F. *Écrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 2002.
- SEARLE, J. *Mente, linguagem e sociedade: filosofia no mundo real*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

Organização enunciativa e modalização no discurso didático

WANDER EMEDIATO (FALE/UFMG)

1. Introdução

Conforme observa Charaudeau (2004), a sociedade estrutura institucionalmente a prática social em grandes setores de atividade, ou domínios de prática social, que a experiência de comunicação humana organiza em espaços de palavra: os domínios político, religioso, jurídico, científico, educativo etc. Há, portanto, um lugar social de ancoragem de toda atividade discursiva que pode ser dividido em dois espaços que se intercambiam: um espaço de *posicionamentos*, relativos aos sistemas de valores circulantes em uma sociedade; um espaço de *condicionamentos*, comunicacionais – relativos aos diferentes formatos de comunicação – e enunciativos – relativos às diferentes maneiras de falar em cada situação de comunicação.

O domínio educativo é um espaço diverso de práticas psico-socio-comunicativas, cuja institucionalização, através da história, estabilizou posicionamentos típicos do domínio educativo, com seus sistemas de valores dos quais os profissionais de educação e os demais agentes – inclusive os aprendizes – são os suportes e sujeitos. Esses posicionamentos fundam, por exemplo, os pressupostos sobre os processos de ensino e aprendizagem. De outro lado, as práticas históricas geraram condicionamentos comunicacionais e enunciativos típicos do domínio educativo, tais como os modelos de aula, as formas de interação, os tipos de atividades escolares, as avaliações, as reuniões pedagógicas e as formas de controle, alimentadas e organizadas de acordo com as representações que os profissionais e agentes de educação se constroem sobre suas próprias práticas. Esses condicionamentos se referem às *condições* de

produção de uma certa prática discursiva previstas como um sistema de parametragem contextual (princípios contratuais da comunicação). Um dos níveis que se reportam às condições de produção do discurso didático é o que denominamos *enunciativo*, que traduz um sistema de parâmetros a ser seguido pelos sujeitos da interação para corresponderem à ordem prevista para essa prática discursiva e evitarem sanções – também previstas – no caso de condutas desviantes e transgressivas.

Os condicionamentos enunciativos se configuram como um importante objeto de investigação sobre o discurso didático, os tipos de interação possíveis em sala de aula e os modos de enunciação didática. Este artigo terá por objetivo levantar algumas questões teórico-metodológicas importantes na investigação sobre o discurso didático.

Numa primeira abordagem, buscamos compreender melhor a noção de gênero discursivo, não como um tipo textual marcado intrinsecamente por características formais, mas como um *tipo situacional*, marcado pelas restrições – comunicacionais e enunciativas – de cada situação de comunicação (CHARAUDEAU, 1997, apud EMEDIATO, 2003). A análise das formas enunciativas pode nos fornecer elementos importantes para compreender melhor essas estratégias de regulação, bem como as representações psicossocio-comunicativas que se encontram subjacentes às práticas educativas. A título de exemplo, a análise das formas de interação na sala de aula nos dá pistas sobre as estratégias colocadas em prática pelos profissionais de educação no interior de uma *relação contratual* com os aprendizes. Além disso, ela coloca em evidência as representações circulantes no domínio educativo sobre as relações de força sedimentadas historicamente na relação professor/aluno.

2. Pressupostos teóricos

A análise do discurso nos oferece um instrumental importante para a prática reflexiva sobre as atividades realizadas no espaço escolar. O domínio educativo é historicamente constituído por

práticas que podem ser analisadas sob uma perspectiva discursiva, como as atividades de avaliação, as formas de interação professor/aluno ou os materiais mediadores da ação pedagógica, tais como os manuais didáticos e os dispositivos tecnológicos que compõem a *mise-en-scène* didática. Na sala de aula, por exemplo, as atividades incorporadas, estruturadas e estruturantes, interpelam os agentes até mesmo fisicamente, pois o corpo assume formas e atitudes correspondentes às atitudes enunciativas e aos comportamentos discursivos esperados. De um lado, um corpo ereto (poder), um dedo em riste (atenção), a rigidez facial (expressão de certeza e seriedade), o olhar individualizante (disciplina); do outro, o corpo sentado (o receptáculo), o dedo no queixo formando um “L” enquadrando o rosto (atitude pensativa que reflete o trabalho do assimilador e do pensador), o indicador levantado (ação indagadora), o franzir da testa (dúvida), um tronco cabisbaixo (sinal de submissão), o olhar crédulo.

As representações que os profissionais de educação fazem sobre o espaço escolar, sobre o aluno e sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como aquelas de que os aprendizes são o suporte, circulam nesse espaço atraídas como um força magnética, alimentando o rigor do processo de transação e do processo de transformação da matéria linguageira. Certas representações fundantes do imaginário escolar parecem desempenhar um papel nuclear na atividade formativa e constituem um parâmetro primário do próprio contrato de comunicação didático (uma finalidade de *fazer-saber e fazer-fazer* mais do que, modernamente e ainda minoritária, a finalidade de *fazer-pensar para saber-aprender*). Lugar social de posicionamentos, lugar social de condicionamentos comunicacionais e enunciativos, toda prática discursiva se encontra sob a força da ancoragem.

3. Breve noção de gênero

Partimos do princípio de que um texto, antes de ser uma construção lingüística, seria uma construção social tipificada pela ex-

períencia comunicacional dos agentes. Uma tal perspectiva supõe que o gênero, antes de ser um tipo textual, configura-se como *tipo situacional* (EMEDIATO, 2003). Partindo da idéia inicial de que a sociedade estrutura a prática social em grandes setores da atividade, ou domínios de prática social, nos interessamos aqui pelo *domínio educativo*, especificamente pelos comportamentos enunciativos que evidenciam as formas de interação professor-aluno em uma das situações específicas de comunicação desse domínio: a situação de sala de aula. A noção de *gênero discursivo* coincide com a noção de *situação específica de comunicação*, ou seja, uma forma de ação social regulada e codificada como experiência comunicacional. Como em toda situação de comunicação, as formas rotineiras de interação estão condicionadas pelas representações que os agentes – profissionais de educação e aprendizes – fazem sobre seus papéis de acordo com as restrições situacionais que fundam o contrato de comunicação na sala de aula. Os componentes da situação de comunicação determinam as condições de produção e de reconhecimento dos atos de comunicação: a) a *finalidade*, com as visadas ou intenções que ela seleciona – de informação (fazer-saber), de incitação (incitar a fazer), de prescrição (fazer-fazer), de instrução (fazer saber-fazer), de demonstração (estabelecer a verdade através de uma prova), de solicitação (querer-saber); b) a *identidade* dos participantes, para que estes sejam legitimados na situação em que se encontram (o educador, com seu estatuto sócio-profissional, dependente da estrutura escolar que o emprega, supostamente possuidor de uma competência de saber e de saber-fazer, ou seja, possuidor de um saber a transmitir (saber enciclopédico) e de um saber transmiti-lo (saber procedural); o aluno, socialmente marcado como alguém que se encontra em uma posição de não saber, estatuto de *assistido* de um sistema supostamente feito para ele). Os outros componentes da situação de comunicação, a *tematização*, que prevê os assuntos de que se deve e se pode falar (os conteúdos e saberes que a tradição consolidou como objetos de ensino), e o *dispositivo* (as condições materiais da situação, a própria sala, a disposição dos móveis, carteiras, mesa

do professor, quadro-negro, giz e outros aparelhos tecnológicos), constituem parâmetros igualmente importantes, mas que não serão tratados aqui.

Nosso objetivo é levantar algumas questões pertinentes à organização enunciativa em situação de sala de aula, buscando compreender melhor o discurso didático nessa situação. Buscamos descrever os atos *enunciativos* (alocutivos, elocutivos e delocutivos) e *enuncivos* (descritivo, narrativo, argumentativo) da rotina didática de professor e alunos como suas estratégias de interação, relacionando-os com os parâmetros do contrato de comunicação didática e com as representações que os profissionais de educação, bem como os alunos, fazem sobre o espaço escolar e seus comportamentos esperados.

4. Os Modos de Organização do Discurso

Vamos retomar aqui uma breve descrição do ato de comunicação proposta por Charaudeau (1992), para uma melhor compreensão de nossa abordagem. Entendemos o ato de comunicação como um dispositivo no qual se encontra o sujeito falante (o locutor, quem fala ou escreve) em relação com um outro parceiro (o interlocutor). Os componentes do ato de comunicação são:

- a) – a **situação de comunicação**, de ordem psicossocial, externa à linguagem e ao mesmo tempo intervindo nela, lugar onde se constrói um contrato de troca linguageira em função da identidade dos parceiros e das intenções comunicativas (projeto de fala);
- b) – os **modos de organização do discurso**, componentes de ordem linguageira que reúnem os procedimentos de encenação do ato de comunicação correspondendo a certas finalidades (descrever, contar, argumentar, estabelecer uma certa relação enunciativa);
- c) – as **categorias da língua**, de ordem estritamente lingüística, que organizam os signos em sistemas formais significantes;

- d) – o texto, produto e resultado material do ato de comunicação, usando um código semiológico qualquer (língua, imagem, gesto...), que depende diretamente do contrato da situação de comunicação e do projeto de fala do sujeito falante.

Os modos de organização do discurso constituem procedimentos de ordenamento das categorias da língua para torná-las apropriadas às finalidades discursivas do ato de comunicação. Cada um deles propõe uma certa organização do mundo referencial revelando lógicas de construção desses mundos, possuindo uma função de base e um princípio de organização. Para facilitar a compreensão de cada um desses modos, apresentamos um quadro figurativo proposto por Charaudeau (1992, p. 642) e adaptado por nós:

Quadro 1

Modo de organização	Função de base	Princípio de organização
ENUNCIATIVO	Relação de influência (Eu Tu) Ponto de vista situacional (Eu Ele) Testemunho sobre o mundo (Ele)	<ul style="list-style-type: none"> • Posição em relação ao interlocutor • Posição em relação ao dito • Posição em relação aos outros discursos
DESCRITIVO	Identificar a sucessão dos seres no mundo de maneira objetiva/subjectiva	Organização da construção descritiva (nomear, qualificar, localizar, quantificar) A descrição (<i>mise en description</i>) (efeitos, procedimentos e estatuto do sujeito observador)
NARRATIVO	Construir a sucessão de ações de uma história no tempo em torno de uma busca para fazer dela um <i>récit</i> , com seus actantes	Organização da lógica narrativa (actantes e processos) A narração (<i>mise en narration</i>) (identidades e estatutos do narrador)
ARGUMENTATIVO	Explicar uma verdade numa finalidade racionalizante para influenciar o interlocutor	Organização da lógica argumentativa A argumentação (<i>mise en argumentation</i>) (procedimentos semânticos e discursivos)

O modo enunciativo, objeto de nossa investigação, possui um estatuto particular na organização do discurso, pois dá conta da posição do locutor em relação ao interlocutor, intervindo em todos os outros. É importante observar que não se trata aqui de uma tipologia de textos, mas de modos de organizar as categorias da língua de uma certa maneira para atender a certas finalidades. Portanto, um mesmo modo (descritivo, argumentativo, narrativo, enunciativo) pode intervir em vários tipos de texto de forma mais ou menos predominante. Apresentamos abaixo um quadro representativo de alguns tipos de textos, seus modos dominantes e periféricos, extraído de Charaudeau (1992, p. 646)¹.

Quadro 2

Tipos de textos	Modos de discurso dominantes	Outros modos de discurso
Publicitários - <i>Cartazes de rua</i> - <i>Revistas</i>	Enunciativo (Simulação de diálogo) Variável	Narrativo (quando uma história é contada ou pode ser reconstruída) Argumentativo em algumas revistas especializadas
Imprensa - <i>Faits divers</i> - <i>Editoriais</i> - <i>Reportagens</i> - <i>Comentários</i>	Narrativo e Descritivo Descritivo e argumentativo Descritivo e narrativo Argumentativo	Enunciativo Segundo o caso, apagamento ou intervenção do jornalista
Panfletos políticos/sindicais	Enunciativo (Apelo)	Descritivo (lista de reivindicações/ propostas) Narrativo (ação a ser feita)
De informação - <i>Receitas</i> - <i>Notas técnicas</i> - <i>Regras de jogo</i>	Descritivo Descritivo e Narrativo Descritivo e Narrativo	
Narrativas - <i>Romances</i> - <i>Contos</i> - <i>Crônicas</i>	Narrativo e Descritivo	Enunciativo Intervenção variável do autor narrador de acordo com o gênero (autobiografia, testemunhos, contos, etc.)
Manuais escolares	Variável de acordo com a disciplina, mas onipresença do Descritivo e do Narrativo	Enunciativo (nas indicações de tarefas). Argumentativo em certas disciplinas (matemática, física, etc.)

¹ Vale ressaltar que se trata aqui apenas de estabelecer algumas correspondências, pois a classificação de tipos de textos em análise do discurso ainda é prematura, como observa o próprio Charaudeau ao propor o quadro acima.

5. A modalização enunciativa

Na *tradição* gramatical os fatos de modalização são distribuídos em diferentes categorias: no estatuto da frase (frase afirmativa, negativa, exclamativa, interrogativa, imperativa), na construção de *modos* (indicativo/subjuntivo/imperativo), na classificação dos *advérbios* (de dúvida, de afirmação, de opinião). A *tradição lingüística e filosófica* se interessou pelo estudo da enunciação como um fenômeno constitutivo da linguagem. Jakobson, com as funções da linguagem, mostrou que as categorias da língua são regidas pelas atividades de comunicação e que a função referencial da linguagem não deve predominar sobre as outras, ou seja, a busca da referência não é a única função cumprida pela linguagem, pois construímos com a linguagem outros tipos de relação (a função *emotiva*, que remete ao próprio locutor; a *conativa*, que remete ao interlocutor; a *fática*, que remete aos dois; a *metalingüística*, que remete ao próprio código). Para Benveniste, por exemplo, a subjetividade é a capacidade do locutor de se colocar como sujeito, refletindo sobre o sistema pronominal (da pessoa), os verbos de modalidade, a performatividade, o sistema temporal, os dêiticos, etc. Os filósofos da linguagem tentam descrever e classificar os verbos: verbos de opinião, de julgamento, de apreciação, verbos performativos, arquétipos modais da expressão da verdade (o necessário, o possível, o obrigatório, etc.).

Apresentamos, com Charaudeau (1992), as seguintes objeções ao tratamento dado pela tradição à Modalização: a) é um equívoco querer classificar as Modalidades de acordo com as formas verbais ou adverbiais, porque não há correspondência exclusiva entre uma categoria conceitual e uma forma (ex. o verbo “dever” pode expressar uma “obrigação” – *Devo agradecer-lo por sua ajuda* – ou uma “conjectura” – *Ele deve estar entre Sete Lagoas e Belo Horizonte*; b) verbos como *autorizar* e *aceitar*, classificados como performativos pela pragmática, não remetem à mesma modalidade: *autorizar* implica diretamente o interlocutor (*Eu o autorizo a...*); *aceitar* implica a posição do locutor a partir do comportamento do outro (*Aceito as desculpas*).

As marcas lingüísticas não são, portanto, monossêmicas. Uma mesma marca pode recobrir diferentes sentidos, segundo as particularidades do contexto (polissemia). Ex. o verbo *querer* pode expressar: um “desejo” (*Quero partir*); uma “ordem” (*Quero que você vá embora já/ Queira se retirar*); um “pedido” (*Você (não) quer ir comigo?*). Igualmente, o verbo “dever” pode expressar uma obrigação pessoal (*Devo ajudá-lo, senão ele não conseguirá*); uma obrigação externa (*Devo sair às cinco horas, senão chegarei atrasado*); uma “suposição” (*Ele deve ter cinco anos*). Além disso, uma mesma marca lingüística, no mesmo contexto lingüístico, pode expressar diferentes intenções de comunicação: um enunciado como “Você permite que eu diga uma coisa?” pode significar: “Desejo falar”; “Você fala demais”; “Estimo que é minha hora de falar”; inversamente, uma mesma intenção de Modalização pode ser expressa por diferentes marcas lingüísticas que pertencem a sistemas formais diferentes (polimorfia): Por exemplo, uma “ordem” pode ser expressa por “Saia!”; “Eu ordeno que saia”; “Fora, é uma ordem”; “Está na hora de ir embora, heim!”; “Fora!”. Igualmente, para expressar “surpresa”: “Estou surpreso em vê-lo aqui”; “Mas...mas... é você?!”; “Você aqui, como é possível?!”; “O que você faz aqui?!”.

Pode ocorrer também que a Modalização não seja expressa por nenhuma marca lingüística particular, mas por uma organização do conjunto do enunciado que, em relação com outros índices verbais ou paraverbais (entonação, gestos, olhar, pontuação) e com as particularidades da situação de comunicação, confere o sentido: por exemplo, um enunciado como “Eu voltarei amanhã”, pode exprimir, de acordo com a situação de comunicação, uma promessa, uma ameaça, uma asserção de evidência ou uma simples aceitação.

A Modalização se encontra no *implícito* do discurso. Longe de ser uma categoria formal, será, portanto, uma categoria *conceitual* à qual correspondem meios de expressão que permitem explicitar as diferentes posições do sujeito falante e suas intenções de enunciação.

6. Os atos locutivos e as modalidades enunciativas

A Modalização se compõe de um certo número de atos enunciativos de base que correspondem a uma certa posição particular – e, portanto, a um certo comportamento – do locutor em seu ato de locução. Esses atos são chamados de *atos locutivos* e suas especificações (sub-categorias) *modalidades enunciativas*. Um ato enunciativo pode ser descrito pelo esquema [ATO LOCUTIVO (Modalidade)]:

a) *Atos alocutivos*: o interlocutor está presente no ato de enunciação sob diferentes formas (pronomes pessoais de segunda pessoa, vocativos, estatuto da frase – imperativa, interrogativa).

b) *Atos elocutivos*: o locutor situa sua proposição em relação a si mesmo em seu ato de enunciação. Ele revela a sua posição quanto ao que ele diz. O interlocutor não está presente em seu ato de enunciação, mas o locutor está presente sob diferentes formas (pronomes de primeira pessoa, estatuto da frase – exclamativa, optativa, opinativa).

c) *Atos delocutivos*: o locutor deixa se impor a proposição enquanto tal, como se não fosse o responsável por ela. Locutor e interlocutor estão ausentes, como se estivessem desligados da locução.

Quadro 3²

Relações enunciativas	Especificações Enunciativas	Modalidades
A relação com o interlocutor (Relação de influência)	Relação de força (Locutor/interlocutor) + -	Interpelação Injunção Autorização Advertência Julgamento Sugestão Proposta
	Relação de demanda (Locutor/interlocutor) - +	Interrogação Solicitação (requerimento) Exigência

² Quadro extraído e adaptado de Charaudeau (1992).

Relações enunciativas	Especificações Enunciativas	Modalidades
A relação com o “dito” (Ponto de vista situacional)	Modo de saber	Constatação Saber/ignorância
	Avaliação	Opinião Apreciação
	Motivação	Obrigação Possibilidade Querer
	Engajamento	Promessa Aceitação/recusa Acordo/desacordo Declaração
	Decisão	Proclamação
A relação com o <i>Outro-Terceiro</i> (Testemunho sobre o mundo)	Como se impõe o mundo	Asserção
	Como fala o outro	Discurso Relatado

Observações: a modalidade *assertiva*, sub-categoria dos atos DELOCUTIVOS, especifica-se em diversos tipos (evidência, probabilidade, etc.) que correspondem à maioria das modalidades do ELOCUTIVO das quais o sujeito enunciativo apaga os traços da responsabilidade do locutor, ou seja, trata-se de uma simulação em que o locutor faz de conta que está desligado da locução para produzir um efeito de objetividade, como se o próprio mundo se impusesse, e o locutor não fosse mais do que o suporte desse efeito de real.

7. Componentes da Construção Enunciativa

1 – A relação do locutor com o interlocutor:

O sujeito falante enuncia sua posição em relação ao interlocutor no mesmo instante em que o implica e lhe atribui um comportamento a assumir. O locutor age sobre o interlocutor (ponto de vista *acional*); seja qual for o estatuto psicossocial do interlocutor e seu comportamento efetivo, ele é chamado, pelo ato de linguagem do locutor, a ter uma reação determinada (relação de influência); o sujeito falante, na instância de sua enunciação, se atribui –

e atribui ao interlocutor – certas “visadas discursivas” (fazer fazer ou fazer dizer); uma relação de força se estabelece entre os dois (superioridade – injunção, interpelação etc./ inferioridade – pedido, solicitação de informação).

2 – A relação do locutor ao dito (ou à proposição)

O sujeito falante enuncia sua posição em relação ao que ele diz sobre o mundo (proposição referencial), sem que o interlocutor seja implicado por seu posicionamento. O resultado é uma enunciação que tem por efeito modalizar subjetivamente a verdade da proposição enunciada, revelando o ponto de vista *interno* do sujeito enunciativo. A proposição referencial encontra-se, assim, situada no universo de discurso do sujeito falante (ponto de vista situacional).

3 – A relação do locutor com o outro-terceiro:

O sujeito falante se apaga de seu ato de enunciação e não implica o interlocutor. Ele testemunha a forma como os discursos do mundo (o terceiro, *le tiers*) se impõem a ele. O resultado é uma enunciação aparentemente objetiva, deixando surgir na cena enunciativa proposições e textos que não pertencem ao sujeito falante (ponto de vista *externo*). Dois casos podem ocorrer: a) a proposição se impõe por ela mesma. O locutor diz “como existe o mundo” quanto ao seu modo e grau de asserção (evidência, probabilidade, etc.); b) a proposição é um texto já produzido por um outro locutor, e o sujeito falante assume um papel de *relator* (mais ou menos objetivo, pois ele relata o que diz o outro em diferentes formas do Discurso Relatado).

8. Papéis e comportamentos linguageiros

Charaudeau distingue papéis *sociais* de papéis *enunciativos* (linguageiros). Um mesmo papel social (professor) pode dar lugar a vários papéis enunciativos (questionar, expor, explicar, avaliar, ordenar, validar) e um mesmo papel enunciativo (questionar) pode

ser assumido por papéis sociais diferentes (delegado de polícia, professor, médico, etc.). Podemos distinguir ainda os papéis linguageiros entre *enunciativos* (apresentar, questionar, perguntar, afirmar, validar) e *enuncivos* (explicar, narrar, descrever, argumentar...).

9. Os comportamentos enunciativos na sala de aula

Partindo desse quadro teórico-metodológico, vamos propor uma descrição dos modos de enunciação didática, buscando relacionar os comportamentos enunciativos e enuncivos com as representações circulantes no espaço escolar. Utilizando o mesmo quadro adaptado de Charaudeau (1992), propomos, de início, a seguinte descrição:

Quadro 4

ATOS LOCUTIVOS	RELAÇÕES ENUNCIATIVAS	MODALIDADES ENUNCIATIVAS	
		Professor	Aluno
ALOCUTIVO A relação com o interlocutor (Relação de influência)	Relação de força (Locutor/interlocutor) + -	+ Interpelação + Injunção + Autorização + Advertência + Julgamento + Sugestão + Proposta + Proibição	- - - - - + Sugestão + Proposta -
	Relação de demanda (Locutor/interlocutor) - +	+ Interrogação - Solicitação + Exigência	+ Interrogação + Solicitação - Exigência
ELOCUTIVO A relação com o "dito" (Ponto de vista situacional)	Modo de saber	+ Constatação + Certeza + Saber	- Constatação, + Dúvida + Ignorância, - Saber
	Avaliação	+ Opinião + Apreciação	- Opinião - Apreciação
	Motivação	- Obrigação + Possibilidade + Querer	+ Obrigação - Possibilidade - Querer
	Engajamento	- Promessa - Aceitação + recusa + desacordo + Declaração	+ Promessa + Aceitação - recusa + Acordo - Declaração
	Decisão	+ Proclamação	- Proclamação
DELOCUTIVO A relação com o <i>Outro-Terceiro</i> (Testemunho sobre o mundo)	Como se impõe o mundo	+ Asserção	- Asserção
	Como fala o outro	+ Discurso relatado	- Discurso relatado

O quadro acima descreve os comportamentos mais típicos e regulados dos papéis de professor e de aluno. O símbolo (+) indica maior incidência e pertinência da modalidade enunciativa, ou seja, no papel (x) a modalidade (m) é mais esperada e aceita pela relação contratual. De modo inverso, o símbolo (-) indica menor incidência e pertinência da modalidade enunciativa, ou seja, no papel (x) a modalidade (m) é menos esperada e menos aceita pela relação contratual. Assim, podemos já observar que o papel de professor mantém o maior número de modalidades enunciativas, demonstrando que este detém visivelmente o poder sobre a palavra na sala de aula, numa relação de força e de influência significativa, com o aluno mantendo uma posição mais passiva e bastante reprimida. A coluna dos atos alocutivos mostra justamente o tipo de relação que professores e alunos mantêm entre si, com o professor detendo a iniciativa quase que total sobre as modalidades de injunção, interpelação, autorização, advertência, julgamento, exigência, sugestão e proposta, ao passo que resta ao aluno basicamente as modalidades da interrogação, solicitação, sugestão e proposta.

Com efeito, é sujeito a sanção um aluno que adverte o professor (a advertência torna-se uma ameaça), que o julga (a única forma institucional de julgamento é a avaliação do professor, atividade moderna e ainda pouco eficaz na prática. Na representação do professor, de modo geral, não cabe ao aluno julgá-lo); do mesmo modo, o aluno, verbalmente, não autoriza nada em sala de aula, já o professor pode autorizar o início de uma prova, a saída do aluno da sala, escrever a lápis ou à caneta em uma prova ou trabalho, entregar o trabalho fora do prazo, entrar na sala, fazer uma pergunta ou até mesmo falar. Igualmente a modalidade injunção é legítima no professor (através da *ordem*) e pouco esperada em um aluno (já imaginou um aluno dando uma ordem a um professor? Um soldado raso a um general? Um filho a um pai?). Os atos alocutivos nas modalidades interrogação, solicitação, sugestão e proposta parecem traduzir os limites enunciativos do aluno, pois eles podem sugerir ou propor alguma alternativa de atividade, mesmo

que, na maioria dos casos, isso dependa do espírito de abertura do professor mais moderno (a maioria ainda parece sentir algum tipo de desconforto com alunos muito propositivos). De todo modo, o aluno não pode *exigir*. Já a interrogação cumpre funções diferentes quando atualizada por um professor ou por um aluno. Para o aluno, a interrogação tem a função de *demanda de informação* (samar uma dúvida) ou de *solicitação* (Posso ir ao banheiro? Posso escrever a lápis?). Para o professor ela pode assumir a função de *questão de controle* para verificar a aprendizagem (Que função sintática tem esse termo na oração?) ou para *problematizar* um saber (O que você acha dessa idéia? Você considera importante a leitura para a formação do cidadão?).

Esses tipos de relação enunciativa expõem bem a forte regulação do discurso didático, evidenciando comportamentos que visam manter a legitimidade através de uma relação de força historicamente constituída. Na verdade, esses comportamentos enunciativos evidenciam representações dos profissionais de educação sobre o espaço escolar, revelando a falta de simetria entre os agentes – professores e alunos. Revelam as representações sobre a estrutura de autoridade no processo de ensino-aprendizagem, a *necessidade* de submissão para a eficácia da assimilação do saber e da formação de atitudes, como a disciplina e a obediência.

Se observarmos agora o que se passa regularmente na relação que os agentes mantêm com o “dito”, encontraremos outra cena interessante: independentemente do que se passa no espírito de um professor quando ele expõe o seu saber, ele o fará, de modo regular, expressando *certeza*, pois esse comportamento aumenta a sua credibilidade (o aluno desconfia de um professor que expressa dúvida sobre o que expõe); já o aluno, por sua vez, mesmo tendo certeza, não a expressa, sendo o mais comum expressar um saber demonstrando dúvida (o aluno muito assertivo pode desequilibrar a relação, visto que ele supostamente deveria estar em uma posição de não-saber). Que professor já não se deparou com a seguinte frase de aluno, quando este, querendo de fato expressar o seu saber, o faz na forma de pergunta: *Professor, eu poderia então*

afirmar que p, ou não? Esse comportamento interrogativo mostra-se compatível com o papel de aluno, pois ele ainda delega ao professor a palavra final. Um comportamento elocutivo na modalidade de *apreciação* ou *opinião* é conveniente ao professor, que demonstra, com isso, ter independência em relação aos saberes que expõe (ou impõe). Já da parte do aluno *opinião* e *apreciação* são comportamentos pouco valorizados no meio escolar, por mais que sejam desejáveis para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Como a ação pedagógica, apesar de todos os seus avanços teóricos, ainda não superou o binômio exposição/assimilação, ou seja, o professor ensina, o aluno assimila o ensinado e, em algum momento, prova que assimilou, ainda se notam, e muito, sanções aplicadas às opiniões e apreciações dos alunos sob o pretexto de que são subjetivas (a famosa máxima escolar freqüente nas avaliações escolares: *as questões devem ser respondidas com objetividade, opiniões não serão aceitas*). A palavra de decisão também é quase exclusiva do professor: é ele quem decide o término da aula (antes ou depois do horário previsto), os conteúdos das avaliações, o cronograma e as perspectivas das disciplinas (como representante legítimo da instituição escolar). Outros aspectos interessantes merecem a atenção: ainda no nível dos atos elocutivos, as modalidades do *acordo*, do *desacordo*, da *aceitação* e da *recusa*, bem como a da *promessa* são diferentemente distribuídas entre os papéis de professor e de aluno. Enquanto o professor pode demonstrar tanto *concordância* como *discordância* em relação aos saberes expostos por ele mesmo, o que é previsto e compatível com seu papel, o aluno parece se limitar ao comportamento de *concordância*, correlato da *aceitação*, pois não se espera que ele discorde do que foi exposto, por se situar numa identidade de alguém que não sabe. Igualmente, o aluno não pode, regra geral, adotar um comportamento enunciativo de *recusa*, pois ele pode receber uma punição. E quanto à *promessa*? Se ao professor tal comportamento pode soar estranho, o aluno pode adotá-lo e, em certos casos, até deve fazê-lo para, por exemplo, reconstruir uma face em perigo (*Prometo estudar mais*). Para o professor a promessa parece ser limita-

da ao cronograma de conteúdos (*Mais à frente trataremos desse assunto*).

No plano dos atos *delocutivos*, observamos também a oposição entre os papéis, o que é normal (ou seja, *normativo*), pois como cabe ao professor a exposição e transmissão do saber, ele o fará através da *asserção* (como se o saber se impusesse por si próprio) e do *discurso relatado* (o saber se impõe a partir de uma autoridade convocada que o legitima ainda mais). A enunciação delocutiva é tão importante para o discurso didático como para o discurso jornalístico, colocando em evidência a proximidade dessa situação de comunicação com o domínio informativo. O saber surge, assim, como *impessoal*, e o professor é aquele que, dentro de seu campo de saber, é o legítimo suporte da verdade a ser transmitida. Através da asserção, os saberes são tratados como objetos de uma ação explicativa, inseridos em um comportamento enuncivo do tipo argumentativo. Contrariamente, a assertividade não é própria do aluno que, mais uma vez, assume a identidade de alguém que não sabe. O aluno assertivo em sala de aula tende a desequilibrar a relação de força entre professor e aluno, como se ele buscasse tomar o poder da palavra, assumindo o papel de professor. Curiosamente, os próprios alunos parecem se sentir desconfortáveis em sala de aula na presença de alunos muito assertivos. Isso ocorre porque numa relação contratual os parceiros se legitimam reciprocamente, fazendo circular as representações históricas sobre os comportamentos que cada um deve assumir, reivindicando, ambos os parceiros, a ordem prevista para a prática discursiva na qual estão inseridos.

Nossa breve descrição sobre a organização enunciativa em sala de aula buscou dar conta da distribuição dos atos e modalidades enunciativas nessa situação específica de comunicação. Essa distribuição parece se fundar nas representações historicamente estruturadas que circulam no espaço escolar sobre os papéis de professor e de aluno, a identidade atribuída a esses parceiros e a finalidade da situação de comunicação. Professores e alunos parecem validar reciprocamente tais representações, papéis e compor-

tamentos para que a relação contratual se estabeleça e se efetive um diálogo regular.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

_____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I.; MELO, R. (Orgs.) *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD-FALE-UFMG, 2004.

EMEDIATO, Wander. Os gêneros discursivos como tipos situacionais. In: MARI, Hugo et al. *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: Nad-Fale-UFMG, 2003.

Texto, hipertexto e a (re)configuração de (con)textos

VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA (UFMG/CNPQ)
MILTON DO NASCIMENTO (PUCMINAS)

“A reconsideração do ‘caos’ leva também a uma nova coerência, a uma ciência que não fala apenas de leis, mas também de eventos, a qual não está condenada a negar o surgimento do novo, que comportaria uma recusa da sua própria atividade criadora.”

Prigogine

1. Texto como sistema adaptativo complexo (SAC)

Beaugrande¹ (1997) define texto como “um evento comunicativo no qual convergem ações sociais, cognitivas e lingüísticas”, lembrando que o texto “não é uma mera seqüência de palavras orais ou escritas”. Ele vê o texto como “um sistema de conexões que inclui elementos tais como sons, palavras, significados, participantes do discurso, ações em um plano, etc.”

Oliveira (2002, p.4), adotando essa mesma noção de texto de Beaugrande, especifica o que entende por “ação”:

(1) Por ação (de produção de sentido) estou entendendo a utilização de nosso conhecimento de mundo e de nossas habilidades cognitivas para controlar a produção de sentido a partir dos recursos lingüísticos disponíveis. Isto posto, podemos nos distanciar, conforme sugere Rastier (1997), tanto de uma abordagem formalista do significado, quanto de uma abordagem hermenêutica vanguardista,

¹ http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm

i. e., nem queremos perceber o sentido como algo imanente ao texto e nem queremos defender a posição de que o texto não contribua em nada para a produção do sentido. Ao contrário, queremos dizer que é na superfície do texto que devemos procurar as pistas que nos levarão, através de ações sociais e cognitivas, à produção de um de seus sentidos possíveis, excluindo, ao mesmo tempo, vários outros candidatos.

Nascimento e Oliveira (2004, p. 286) adotam os mesmos pressupostos, visando a “destacar, como objeto de análise, a função do texto como um dos fatores constituintes do processo de sua produção/recepção, ou, em outras palavras, a ajustar princípios e procedimentos de análise à natureza da ação realizada pelo leitor na produção de sentido para/com um texto...”. A mesma posição é adotada neste trabalho, chamando a atenção para o fato de que conceber o “texto” como um dos fatores constituintes de seu próprio processo de produção/recepção corresponde a identificá-lo com um Sistema adaptativo complexo (SAC).

Os SACs, segundo Holland (1997), caracterizam-se por sete elementos básicos, divididos em quatro propriedades e três mecanismos:

PROPRIEDADES	MECANISMOS
Agregação	Marcas
Não-linearidade	Modelos internos
Fluxos	Blocos Constituintes
Diversidade	

Ao destacar estes fatores, Holland (1997, p. 65) visa a um objetivo: “pôr a descoberto princípios gerais que nos permitirão, a partir de leis simples, sintetizar comportamentos complexos dos SACs”. Interessa-nos aqui examinar se tais princípios se aplicam a “texto”, na concepção acima explicitada, de forma que possamos justificar sua inclusão no domínio dos SACs. Para isso, começamos por retomar a caracterização dos SACs, acima, enfocando-os

quer pelo ângulo de suas propriedades, consideradas em si, quer pelo ângulo da manifestação de tais propriedades em seus mecanismos operatórios. Posteriormente, procuraremos realizar, à luz das propriedades e mecanismos dos SACs, elencados por Holland, uma “leitura” do modelo de processamento discursivo que vamos adotar neste trabalho.

1.1 *Agregação*

Sobre a agregação, “uma característica básica de todos os SACs”, afirma Holland (1997, p. 34-35):

(2) A propriedade da agregação (...) tem mais a ver com o que os SACs fazem do que com a forma como os modelamos. Tem a ver com a emergência de comportamentos complexos em larga escala, partindo das interações agregadas de agentes menos complexos. Uma colônia de formigas é um exemplo trivial. A formiga individual tem um comportamento fortemente estereotipado e quase sempre morre quando as circunstâncias não se ajustam a seu estereótipo. Por outro lado, o agregado de formigas – a colônia – é muito adaptável, sobrevivendo durante longos períodos e fazendo face a um grande número de percalços. É como um organismo inteligente constituído a partir de partes relativamente pouco inteligentes.

Ao destacar a colônia de formigas como manifestação da propriedade da agregação, Holland remete o leitor ao capítulo “*Fuga de formigas*”, de Hofstadter (2001, p. 339-366), sobre o qual afirma:

(3) Nele a colônia de formiga constitui uma versão compreensível de fenômenos emergentes mais espetaculares, como a inteligência de grandes números de neurônios interligados, a identidade conferida por conjunto diversificado de anticorpos, a coordenação espetacular de um organismo constituído por células como uma infinidade de tipos ou mesmo a coerência e persistência de uma grande cidade. Os agregados assim formados podem, por sua vez, atuar como agentes a um nível mais elevado – meta-agentes. (...) Os meta-agentes podem, é claro, agregar-se, por sua vez, dando origem a metameta-

agentes. Quando o processo se repete várias vezes, chega-se à organização hierárquica tão típica dos SACs. (HOLLAND, 1997: p. 35)²

Quanto ao que se afirma em (2) e (3), acima, além das noções de “adaptação”, “fenômenos emergentes”, “emergência de comportamentos complexos”, “agente e meta-agente”, sobre que nos detemos mais adiante, interessa-nos sobremaneira a alusão “à organização hierárquica tão típica dos SACs”. A organização hierárquica, manifestação da propriedade da recursividade, coloca a linguagem no âmago dos SACs. Na linguagem, a recursividade, instanciada, por exemplo, na organização hierárquica dos constituintes de uma oração, não é uma propriedade e/ou um mecanismo cuja instanciação se restringe ao âmbito da frase e/ou enunciado. Ao contrário, tal propriedade, como veremos, instancia-se em mecanismos responsáveis pela configuração de qualquer texto.

1.2. *Marcação*

Segundo Holland (1997, p. 38),

(4) [A *marcação*] é um mecanismo universal de agregação e delimitação de fronteiras nos SACs; [um mecanismo que] facilita sempre a

² A título de elucidação do que se afirma em (3), considere-se, o seguinte diálogo: “*Tamandú*: Por exemplo muito embora as formigas sejam seres que perambulam por um caminho que parece aleatório, há, não obstante, tendências gerais que envolvem grande número de formigas, que podem emergir desse caos.

Aquiles: Oh, sei o que você quer dizer. De fato, as trilhas das formigas são exemplo perfeito de tal fenômeno. Nelas se dá o movimento bastante imprevisível da parte de qualquer formiga tomada individualmente – ainda assim, a trilha parece permanecer bem definida e estável. Isso certamente deve significar que não estão, na realidade, apenas perambulando aleatoriamente.

Tamandú: Exatamente, Aquiles. Existe algum grau de comunicação entre formigas, o suficiente para não permitir que fiquem vagueando, completamente sem rumo. Por meio dessa comunicação mínima, elas podem lembrar-se que não estão sozinhas, mas sim em cooperação com colegas de equipe. É preciso que haja um grande número de formigas, cada uma apoiando a outra desse jeito, para manter qualquer atividade – como a construção de trilhas – por qualquer extensão de tempo.” (HOFSTADTER, 2001, p. 344-345).

formação de agregados. As marcações são uma característica universal dos SACs, pois facilitam a interação seletiva. Permitem os agentes escolher entre agentes ou objetos que, de outro modo, seriam indistinguíveis.

Holland cita como exemplos a bandeira que é usada para agrupar membros de um partido político, nomes de grupos de discussão na Internet que reúnem pessoas interessadas em um mesmo tema. No caso do texto escrito, o título funciona como marcação. É ele que agrega os argumentos e os outros textos que selecionamos para nossa argumentação de forma a gerar coerência. Como lembra Holland, “as marcas conferem aos agregados coordenação e seletividade” (p.37). O gênero também funciona como marcação, pois agrega uma comunidade discursiva com seus objetivos comuns, mecanismos de participação, troca de informação, terminologia especializada (SWALES, 1990, p. 24-25).

1.3. Modelos internos

Holland (1997) liga os modelos internos a mecanismo de antecipação ou esquemas. É necessário atentar-se para o que ele afirma:

(5) Dado que aqui os modelos de interesse são interiores ao agente, o agente tem de selecionar padrões na torrente de dados que recebe e depois tem de converter esses padrões em alterações da sua estrutura interna. (p. 57)

Observe-se que (5) faz referência a diferentes tipos de agentes, chamando a atenção para o fato de os modelos internos serem “interiores ao agente”, o que implica que diferentes agentes, em diversificados tipos de SACs, operam com diferentes tipos de modelos internos. Ora, dado que os modelos internos são responsáveis por toda a “sintaxe” envolvida nos mecanismos de marcação, responsável pela agregação e pela formação de blocos constituintes nas operações específicas de cada SAC, é necessário atentar-se para o fato de que, no caso da linguagem, os modelos internos

devem dar conta de operar com o texto, “um evento comunicativo no qual convergem ações sociais, cognitivas e linguísticas”.

1.4. *Não-linearidade*

A não-linearidade significa que o sistema não é a simples soma dos agregados, mas o produto desses agregados, que é sempre maior do que sua soma, devido às interações entre todos os elementos do sistema. Holland (1997, p.39) afirma que a linearidade “significa que podemos obter um mesmo valor para o todo somando os valores das partes”, logo, é possível afirmar que se o texto tivesse uma propriedade linear, todas as leituras seriam iguais.

Os textos que compõem este texto são frutos do acaso que nos fez conhecê-los e agregá-los para tentar comprovar nossa tese de que o texto é um sistema complexo. O leitor, provavelmente, acionará outros textos que serão agregados à sua produção de sentido que poderá confirmar ou refutar nossa tese.

1.5. *Fluxo*

O fluxo pode ser entendido como uma rede de nós e ligações. Segundo Holland (1997, p.47-48) “[d]e um modo geral, os nós são os processadores – agentes – e as ligações designam as interações possíveis”. Ele acrescenta:

(6) Nos SACs, os fluxos através dessas redes variam ao longo do tempo; além disso, os nós e as ligações podem aparecer e desaparecer à medida que os agentes se adaptam ou não. Deste modo, nem os fluxos nem as redes são fixos no tempo. São padrões que refletem adaptações em mudança, à medida que o tempo decorre e a experiência se acumula.

No caso do processamento de texto, é importante destacar a distinção “os nós são os processadores – agentes – e as ligações designam as interações possíveis”. Podemos pensar nesta distinção em termos da oposição *sinais versus símbolos*, como o faz HOFSTADTER (2001, p. 354-355):

(7) *Tamanduá*: Sim estamos chegando a isso. Prefiro dar aos times de um nível suficientemente alto o nome de “símbolos”. Note bem, esse sentido da palavra tem algumas diferenças significativas do sentido usual. Os meus “símbolos” são SUBSISTEMAS ATIVOS de um sistema complexo e são compostos de subsistemas ativos de nível mais baixo... Portanto, são bastante diferentes dos símbolos PASSIVOS, externos ao sistema, como as letras do alfabeto, ou as notas musicais, que permanecem imóveis, aguardando que um sistema ativo as processe.

Aquiles: Farei isso, mas não estou certo de que compreendo por que é tão vital enfatizar a diferença entre entidades ativas e passivas.

Tamanduá: A razão é que o significado que você atribuir a qualquer símbolo passivo, como uma palavra em uma página, deriva, na realidade, do significado que é conduzido pelos símbolos ativos correspondentes em seu cérebro. De modo que o significado dos símbolos passivos só pode ser compreendido de forma apropriada quando relacionado ao significado dos símbolos ativos.

Aquiles: Muito bem. Mas o que é que dota um SÍMBOLO de significado – um ativo, com certeza –, quando você diz que um SINAL, que é uma entidade perfeitamente boa, por seu próprio mérito, não possui nenhum?

Tartaruga: Tudo isso tem a ver com a maneira como os símbolos podem causar o acionamento de outros símbolos. Quando um símbolo se torna ativo, não o faz isoladamente. Com efeito, ele paira em um meio que é caracterizado pela sua distribuição de castas.

Esta distinção entre *símbolos* e *sinais* permite-nos especificar o que se afirma, anteriormente, em (6): nos SACs, os *sinais*, recursos básicos dos mecanismos internos, estão a serviço dos *símbolos*, os responsáveis maiores pela variação das redes de referência, num fluxo de contínua adaptação e readaptação, na emergência de novas estruturas de sentido. Os *sinais* correspondem ao que Benveniste (1989, p. 68) chama de “entidades lingüísticas”, “categorias de expressão”, “categorias de língua”, “inerentes ao discurso”:

(8) Todas as línguas têm em comum certas categorias de expressão que parecem corresponder a um modelo constante (...) mas suas funções não aparecem claramente senão quando se as estuda no exercício da linguagem e na produção do discurso.

Benveniste caracteriza esse “modelo constante”, comum a todas as línguas, como sendo o

(9) **Aparelho Formal da Enunciação:** os caracteres formais da enunciação, condições iniciais [que] vão reger todo o mecanismo da referência no processo de enunciação. (p. 83-84).

A configuração de instâncias enunciativas pode ser representada através da figura abaixo:

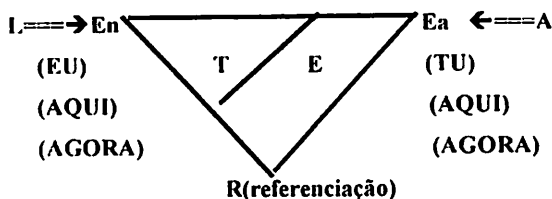


FIGURA 1

Essa representação possibilita-nos especificar um pouco a natureza do componente estritamente lingüístico do “modelo interno”, responsável pelas operações sintático-discursivas básicas necessariamente envolvidas na configuração de instâncias enunciativas, e, conseqüentemente, na implementação do processamento discursivo: *a ação de um locutor (L)*, um agente que, na e pela atividade lingüística de instaurar e gerir o *processo de referenciação (R)*, referencia-se como *enunciador (En)*, dialética e dialogicamente referenciando um outro agente como *enunciatório (Ea)*, um *alocutário (A)* a quem se dirige. Vamos nos referir a essa ação como sendo a *operação básica de referenciação (R)*, através da qual um *locutor* e um *alocutário* são referenciados como partícipes de um “evento comunicativo” em que “semantizam” determinado assunto, segundo Benveniste, *co-referindo no e pelo* discurso:

(10) A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e,

para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação. (BENVENISTE, 1989, p. 84). [grifo nosso]

É evidente que essa macro operação de referenciação envolve outras operações constituintes do “modelo interno”, como, por exemplo, as operações do processamento dêitico, responsáveis pelo agenciamento de “entidades lingüísticas” necessárias à especificação e/ou modalização de uma instância enunciativa: a relação Enunciador (En)/Enunciatório (Ea) se institui, lingüístico-cognitivamente, num tempo (T) e num espaço (E), discursivos, em que se constrói a Referência (R). Seguindo Nascimento e Oliveira (2004, p. 290), vamos nos referir a esse conjunto de operações utilizando a expressão “operações de discursivização”, ou simplesmente *discursivização*:

(11) *Discursivização (D)*: criação, numa, e única, instância enunciativa, de um espaço de referenciação X , que integre, recursivamente, numa rede, todos os espaços de referenciação instituídos no processo discursivo.

(12) $D \equiv X_{EB} \supseteq \{X(Y), X_n(Y_n)\}$

Ao definirmos, através de (11), que a *discursivização* é a ação dos falantes de implementar e gerir o processamento discursivo, estamos concordando com Fauconnier e Sweetser (1996, p. 11), que postulam a criação de Espaços de Referência (Espaços Mentais) como uma operação constitutiva do processamento discursivo:

(13) The basic idea is that, as we think and talk, mental spaces are set up, structured, and linked under pressure from grammar, context, and culture. The effect is to create a network of spaces through which we move as discourse unfolds.

No caso do texto, a rede é configurada num fluxo de (sub)redes pelos mecanismos de discursivização (redes de sinais) correlacio-

nados às ações cognitivas e sociais de seu(s) produtor(es) e de cada leitor. A produção de sentido sofre restrições não só de tempo, mas também de espaço, o que implica maior ou menor legibilidade do texto. Vejamos dois exemplos de textos:

Em 23 de setembro de 1995, um leitor envia uma carta à redação do jornal *O Estado de Minas* com o seguinte teor:

Bráulio, um cidadão

Era uma vez um cidadão participante de um consórcio na “Mercantil Veículos”, movimentava sua conta corrente no “Banco Econômico”, seu único imóvel era financiado pela “Ponta Engenharia”; suas roupas lavadas pela “Lavanderia Eureka”, sua bebida predileta o café “Bom Dia”, foi passar as férias nas “ilhas de San Martin” durante o furacão Luiz. Por fim, perdeu seu emprego na “Mesbla S/A”. Seu nome Bráulio!

O autor relaciona uma série de empresas que estavam com problemas financeiros naquela época. Ao ler o texto, em 1995, um leitor assíduo e bem informado daquele jornal belorizontino teria condições de criar elos hipertextuais mentais, ou seja, de acessar mentalmente outros textos engatilhados pelos nomes das empresas. Leitores de outros estados, no entanto, mesmo em 1995, provavelmente, teriam mais dificuldade para atribuir significado a todos os elementos presentes no texto, através de operações hipertextuais e saber, detalhadamente, o que ocorrera com cada uma daquelas firmas. Como “símbolos”, *SUBSISTEMAS ATIVOS de um sistema complexo, compostos de subsistemas ativos de nível mais baixo* (cf. (7)), os nomes comerciais não são meras representações de empresas. São *links*, gatilhos que nos permitem reconstruir a história de fracasso de cada uma delas e suas conseqüências. A Lavanderia Eureka, por exemplo, que só existiu em Belo Horizonte, havia falido e deixado uma enorme freguesia desamparada.

O passar do tempo e as restrições do espaço interferem na produção de sentido, na emergência de estruturas de significado, mas o leitor se adapta às mudanças através de operações de acomoda-

ção. Pistas, tais como “furacão” e “perdeu seu emprego” levam o leitor a atribuir significados negativos às outras empresas e também ao nome Bráulio. Vale lembrar que em setembro de 1995, a “Agência Master cria comercial de prevenção na qual um ator conversa com seu pênis, batizado de Bráulio, sobre o uso da camisinha. A campanha governamental provoca polêmica e protestos”.³

O interessante nesse exemplo é que os nós que formam a rede que dará sentido ao texto estão, basicamente, fora de sua materialidade. Isso comprova que o texto, concebido como um objeto autônomo, fora de suas condições de produção/circulação, não existe, e que é na ação social de sua leitura/produção que ele se atualiza. Mas isso, como já dissemos anteriormente, corresponde a conceber o “texto” como um dos fatores constituintes de seu próprio processo de produção/recepção, na perspectiva do fluxo orgânico de um Sistema adaptativo complexo (SAC). Note-se que, nessa mesma perspectiva, não há como falar em “contexto” como algo exterior ao processo de produção/recepção de texto: é na correlação de força entre o processamento da rede de símbolos que, de um lado, convida ao “caos”, à dispersão, e o da rede de sinais que, de outro, sustenta a emergência de estruturas de sentido, que o texto se (con)textualiza.

Outro exemplo de como o fluxo, a rede de nós e ligações, é afetado pelo tempo e o espaço é a piada reproduzida por Dolitsky (1983, p.46) que traduzimos a seguir.

Pergunta: O que tem 500 metros de comprimento e come batatas?

Resposta: Uma fila em frente ao açougue.

Para entender a piada, o leitor precisa saber que a cena acontece na Polônia, durante a escassez de carne naquele país, no final da década de setenta. Provavelmente, hoje, até leitores poloneses teriam dificuldade para entender a piada. Mais uma vez, temos tempo e espaço interferindo na produção/recepção de texto/sentido.

³ <http://www.imediata.com/infoaids/linhadotempo/linha/linha3.html>

1.6. *Diversidade*

Outra propriedade dos SACs é a diversidade. Segundo Holland (1997, p. 52-54):

A diversidade observada nos SACs é o produto de adaptações progressivas. Cada nova adaptação abre a porta a outras interações e outros nichos. (...) [S]e retirarmos um tipo de agente do sistema, criando uma “lacuna”, o sistema responde tipicamente com uma cadeia de adaptações que resultam num novo agente que “preenche a lacuna”. (p. 52)

A coesão por elipse é um bom exemplo de adaptação. Omite-se um elemento e o processamento do texto se reorganiza através das ações cognitivas do leitor. No trecho “Agência Master cria comercial de prevenção na qual um ator conversa”, o leitor, naturalmente, preencherá a lacuna após prevenção por “AIDS”.⁴ Nos chamados processos de coesão, conexões significativas são acionadas através de *links*, sejam eles símbolos ou sinais, manifestos ou não, no próprio processo de (con)textualização/discursivização.

No texto escrito, por exemplo, se criarmos lacunas no sistema ortográfico, mesmo assim, o leitor responde positivamente, adaptando-se à nova situação e preenchendo as lacunas. Veja o exemplo:

0N3 SUMM3R D4Y 1 W45 47 7H3 B34CH W47CH1NG 7H3
CH1LDR3N PL4Y1NG. (fragmento retirado de texto (*scrap*) recebido no ORKUT)

O leitor, letrado em inglês, facilmente reconstrói o “texto”: “One summer day I was at the beach watching the children playing”.

Vejamos um outro elemento do SAC – o leitor. Cada leitor gera uma nova leitura, pois mudam-se o tempo, o espaço e os conhecimentos prévios. Muda-se o leitor e muda-se também a leitura, pois cada leitor constrói um texto diferente, fruto de adaptações do sistema.

⁴ O trecho acima foi retirado de uma página na *web* que apresenta uma linha do tempo sobre a história da doença AIDS no Brasil.

Algo semelhante ao que se dá no processamento do exemplo precedente pode ocorrer em níveis mais altos como, por exemplo, no nível das operações de discursivização envolvidas na construção/referenciação de instâncias de enunciação. Considere-se, por exemplo, o excerto do seguinte texto, publicado na seção “Boletim de Ocorrência”, da *Folha de São Paulo*, em 01/08/96:

BOLETIM DE OCORRÊNCIA

Protesto

MOACYR SCLiar

“Senhores: antes de mais nada devo pedir desculpas por perturbar o almoço. Vs. Ss. Imagino que não seja muito agradável avistar um rato em pleno restaurante na hora de uma refeição que deveria ser agradável — ainda que ache também que essa atitude tem muito de preconceito. Mas nós, ratos, também não gostamos de avistar pessoas quando estamos comendo. Faz-nos mal. Portanto, estamos quites.”

PAINEL

Surpresa indigesta

Um rato de quase vinte centímetros deu um ar da sua graça, ontem, no restaurante do Palácio do Planalto. Na hora do almoço.

Apresentado este texto para alunos de graduação, sistematicamente eles o interpretam como indiciando a construção de uma instância de enunciação em que o autor se construiu como enunciador, construindo-os como enunciatários. Somente ao chegar na ocorrência da expressão, “Mas nós, ratos...”, é que percebem tratar-se de uma instância enunciativa complexa, em que se

referencia uma outra instância, na qual um rato é construído como enunciador, na relação com enunciatários “outros”. De maneira geral, é somente nesse momento que percebem as aspas iniciais. O que acontece, então, é que somente aí um processamento de texto implementado apenas no âmbito de uma cena enunciativa, de um espaço referencial, adapta-se, passando a sê-lo em dois. Nada demais, pois isso é próprio do processo de discursivização, visto aqui como um SAC: a diversidade de *outputs* construídos e reconstruídos como novos *inputs* durante a discursivização nada mais é do que uma característica definitiva do próprio processo, fazer emergir do “caos” estabilizações, ainda que provisórias, de uma ordem.

1.7. *Blocos constituintes*

O terceiro mecanismo é denominado por Holland de **blocos constituintes**. O autor explica que o ser humano tem a capacidade de decompor uma cena complexa em partes e ao fazer isso, procura elementos já experimentados, para reutilização. O autor afirma que “[E]m situações reais, um modelo interno deve ser baseado em amostras limitadas de um meio sempre em mudança. Contudo, o modelo só pode ser útil se existir uma espécie de repetição das situações modeladas” e mais à frente, acrescenta que “[A]dquirimos nossa experiência através da utilização recorrente de blocos, ainda que estes possam nunca aparecer duas vezes na mesma combinação exata”. (p.60)

Esse mecanismo se assemelha a noção de gênero que Bakhtin (203, p.261) explica da seguinte forma:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados ao todo do enunciado e

são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Os blocos constituintes, tendo Bakhtin como referência, seriam o conteúdo temático, os recursos lexicais e gramaticais e a construção composicional. Como um SAC, os gêneros não são estáveis, pois estão sempre em mudança, em constante evolução.

Bakhtin entendia a comunicação discursiva como “um processo complexo e amplamente ativo” (p.271) e rejeitava a passividade do leitor/ouvinte. Para ele, “[T]odo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (p.289).

2. Integração Conceitual e a Emergência de (Con)textos

Chimombo e Roseberry (1998, p. 5) afirmam que a fonte do significado é o contexto que auxilia as pessoas a interpretar os elementos verbais e não-verbais de um texto. Eles explicam que “todo texto vem acompanhado de um outro texto que contém a chave de sua interpretação. Esse acompanhante – o CONtexto – tem suas raízes na cultura e na situação, incluindo as relações interpessoais e a relações intertextuais que o geraram”. Eles definem contexto como “o pano de fundo sobre o qual um TEXTO aparece e de onde é produzido. Ele inclui elementos do mundo real, inclusive outros textos, que contribuem ou possibilitam a produção e interpretação de um texto” (p.408).

Chimombo e Roseberry entendem texto e contexto como entidades distintas. Preferimos entender a relação texto e contexto como uma propriedade emergente da relação entre todos os elementos dos SACs. Assim o contexto pode ser visto, ao mesmo tempo, como algo externo ao texto e como algo construído pelo próprio texto e pelos sujeitos inseridos nesse processo.

Essa posição encontra paralelo na intuição do economista João Sayad (2004, p.55) que diz:

A cara das pessoas cria um contexto, uma moldura que enquadra tudo o que esperamos sobre quem são ou o que vão falar. O contexto vem da memória da cara de outras pessoas que você conhece – artistas de cinema, amigos e até caricaturas. Todos nós temos uma expectativa compartilhada sobre como deve ser a aparência da pessoa triste, ambiciosa, generosa, carinhosa ou inteligente.

João Sayad argumenta sobre a diferença entre os enunciados e o contexto de enunciação, demonstrando que muitas vezes os jornalistas fazem afirmações fora do contexto. “Jornal não publica filmes com sons, imagens e todas as circunstâncias do que foi dito. O que foi dito é sempre separado do contexto – não aparecem a boca, os olhos, nem os gestos do senador. Por isso é notícia” (p.55). Goffman (1998, p. 12), em seu artigo seminal sobre a situação negligenciada, já antecipava a importância desses índices de significação ao afirmar que “[O] movimento da língua (em certos níveis de análise) é na verdade apenas uma parte de um complexo ato humano cujo significado deve também ser buscado no movimento da sobrancelha e da mão”.

Sayad levanta uma questão muito relevante na construção de sentido da notícia jornalística que é a ausência do contexto, que retira do texto elementos essenciais para sua interpretação. Consideramos que outro aspecto, igualmente importante, é a notícia construída pelo que não foi dito, quando o texto só produz o sentido almejado por seu produtor se o leitor for capaz de ações hipertextuais para construir seu sentido. Vejamos um exemplo.

No dia primeiro de janeiro de 2003, toma posse como presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva. Sua mulher, Marisa, comparece à cerimônia com um vestido vermelho e, enquanto o marido recebe os cumprimentos no palácio do planalto, senta-se ao lado de outra Marisa, esposa do Vice-Presidente José de Alencar. As câmaras da TV focalizam a primeira-dama de pernas cruzadas. Dois dias depois, três de janeiro, a colunista do Estado de Minas Ana Marina diz em sua coluna:



(...) a “vice” mineira Marisa Gomes da Silva deu uma aula de etiqueta e bom gosto, começando com a roupa que escolheu, um *tailleur* claro, bem verão, de cor neutra e, portanto, não chamativa. Até quando esteve assentada, durante alguns lances das cerimônias, mostrou que conhece profundamente as regras de etiqueta e que sabe que não se assenta cruzando as pernas na altura dos joelhos, posição informal, só aceitável na intimidade. Sua postura esteve sempre impecável, o que de certa forma é um ponto para a mulher mineira.⁵

É o processamento do (con)texto que nos indica que a colunista está, na verdade, criticando Marisa Letícia Lula da Silva, esposa do presidente, a quem a colunista não faz nenhuma referência direta em sua crônica. Quem acompanhou a posse pela televisão viu que a primeira-dama escolheu um vestido vermelho, símbolo do PT, alvo de crítica no não-dito da colunista.

No final da crônica, Ana Marina, apesar de ter feito alguns elogios ao novo presidente, reafirma a sua posição ideológica “Aviso aos navegantes: eu não “lulei”. Apenas estou onde sempre estou”. Se houvesse “lulado”, em vez de criticar a cor da roupa da esposa do presidente, através do “não-dito”, provavelmente, teria comentado a simbologia da cor do vestido.

O processamento do (con)texto, tal qual entendido aqui, sem nos condicionar à separação entre semântica e pragmática,⁶ manifesta propriedades de um SAC, mostrando-se portanto, dinâmico, não-linear, imprevisível, aberto, adaptativo, auto-organizável, fractal e sensível às condições iniciais e a *feedback* (GLEICK, 1987; LEWIN, 1992). Um sistema dinâmico muda continuamente com

⁵ A fotografia aqui incluída não constava do texto original.

⁶ “In doing away with distinct semantic and pragmatic components, cognitive theories actually highlight the centrality of pragmatic operations in meaning construction.” (FAUCONNIER, 2001, p. 6-7)

o passar do tempo, frequentemente como resultado de *feedback*, e se adapta ao novo ambiente. Essa visão de (con)texto encontra equivalência no modelo de contexto de Van Dijk (1992, p. 171) que ele caracteriza como dinâmico e permanentemente atualizado com informação e *feedback* novos. Diz ele:

Assim, os falantes devem assumir o que os ouvintes já sabem desde o início, guardar a lembrança do que já informaram ao ouvinte no decorrer do texto ou conversação, bem como das propriedades sociais possivelmente cambiantes e das relações entre eles mesmos e os ouvintes. É relativamente ao modelo de contexto que as metas e funções de fragmentos do discurso atual são estabelecidas, tal como sua força ilocucionária ou categorização social (ameaça, visita ao médico, aula, etc.). Em última análise, é esse contexto que define a *relevância* de cada discurso para o falante em um contexto dado e, portanto, também a atenção a ele dada, e o modo como a informação é processada.

O próximo exemplo ilustra como o processamento do (con)texto envolve raízes na cultura e na situação e como as relações entre falante e ouvinte determinam a força ilocucionária.

Semana Santa,

O sujeito, no maior porre, na porta de um boteco e, de repente, aparece uma procissão... Centenas de pessoas reunidas, carregando uma Santa, numa plataforma toda decorada em verde e rosa. O cachaceiro berra:

– Olha a Mangueira aí, geeeeente!!

Enfuzado, o padre se vira pro bêbado e esbraveja:

– Que falta de respeito, seu excomungado! Fique aí, com o seu vício e nos deixe em paz, com a nossa fé!

Mal o padre acabou de falar, a santa bate com a cabeça no galho de uma árvore, cai e se espatifa no chão.

E o bêbado:

– Bem que eu avisei...

Essa piada, provavelmente, não seria interpretada por pessoas que não conhecem a cultura brasileira e o carnaval que tem na

escola de Samba da Mangueira um de seus símbolos. O gatilho está nas cores verde e rosa que lembram a Escola de Samba, e na representação gráfica da entonação de gente (geeeeente!!) que nos remete ao “grito de guerra” da Mangueira. A possível semelhança de um desfile de escola de samba e uma procissão aos olhos de um bêbado é o contexto acionado pelo leitor. O personagem ouvinte, o padre, atribui a “– Olha a Mangueira aí, geeeeente!!” a força ilocucionária de um deboche e não de um aviso.

A mudança na cena enunciativa, o aparecimento da mangueira, reorganiza o sistema e obriga o leitor a fazer novas leituras do texto. Haveria o bêbado feito analogia da procissão com a Escola de Samba ou foi o padre que atribuiu esse sentido ao enunciado? As mudanças nos SACs não são lineares, pois o efeito não é proporcional à causa. Elas são caóticas, pois o sistema é, aparentemente, desorganizado, apesar da existência, necessária, de uma ordem subjacente na aparente desordem. Nada é determinado ou previsível. Mudanças pequenas nas condições iniciais podem causar grandes mudanças a longo prazo.

Kirshbaum⁷ (2002) explica que

the unpredictability that is thus inherent in the natural evolution of complex systems then can yield results that are totally **unpredictable** based on knowledge of the original conditions. Such unpredictable results are called emergent properties. Emergent properties thus show how complex systems are inherently creative ones.

A imprevisibilidade é um dos princípios que aciona o riso, pois o produtor de sentido ao mesmo tempo em que posterga elementos essenciais do contexto, oferece outros elementos que induzem a uma produção de sentido que é depois anulada pela introdução de novos elementos que fazem emergir novos sentidos. Os SACs são sistemas abertos a novos elementos que entram e deixam o sistema. Esses novos elementos podem influenciar e ser influenciados por outros.

⁷ <http://www.calresco.org/intro.htm#eme>

Note-se que os efeitos de sentido resultantes da (con)textualização de uma possível semelhança entre uma escola de samba e uma procissão envolve a ativação de todos os princípios (propriedades) e/ou mecanismos a que nos referimos ao longo deste trabalho, ao considerar as propriedades dos SACs elencadas por Holland (1997): a partir de fatores constituintes do “modelo interno”, organiza-se o “fluxo” da “diversidade” observada no processamento do (con)texto, através da “marcação” e “agregação” hierárquica dos “blocos constituintes” numa e única cena enunciativa. Este trabalho é especificado por Nascimento e Oliveira em (11), repetido aqui:

(11) **Discursivização (D)**: criação, numa, e única, instância enunciativa, de um espaço de referência X, que integre, recursivamente, numa rede, todos os espaços de referência instituídos no processo discursivo.

Essa regra refere-se a uma abordagem do “modelo interno” que opera com pressupostos e/ou mecanismos da Teoria da Integração Conceitual de Fauconnier e Turner (2002) que, por uma questão de espaço, não serão aqui detalhados. Limitar-nos-emos a destacar alguns aspectos desta Teoria que podem projetar luz, supomos, sobre o que estamos propondo neste trabalho:

A Teoria da Integração Conceitual delimita como Objeto de estudo a integração conceitual (conceptual blending), que se realiza através de três operações básicas da mente, **Identidade**, **Integração** e **Imaginação**: “We will show that they are the key to the invention of meaning and that the value of even the simples forms lies in the complex emergent dynamics they trigger in the imaginative mind”. (FAUCCONNIER; TURNER, 2002, p. 6). Estas três operações são:

(14) (a) **Identidade**: o reconhecimento da identidade, da mesmidade (*sameness*), da equivalência, $A = A$, um produto de um trabalho complexo, imaginativo, inconsciente, levado à consciência depois de um trabalho de elaboração.

(b) **Integração:** achar identidades e oposições é parte de um processo de integração conceitual, que pressupõe elaboração de estruturas, propriedades dinâmicas e restrições operacionais, não notadas, pois seu trabalho rápido dá-se na base (*backstage*) da cognição.

(c) **Imaginação:** “a identidade e a integração não dão conta do significado e de seu desenvolvimento sem o terceiro I da mente humana – a Imaginação”. Mesmo na ausência de estímulos externos o cérebro produz simulações imaginativas.

Segundo Fauconnier e Turner (2002), há uma propriedade básica da mente que é uma condição para a implementação das operações listadas em (14): a **contrafactualidade**:

(15) PEOPLE PRETEND, IMITATE, LIE, fantasize, deceive, delude, consider alternatives, simulate, make models, and propose hypotheses. Our species has an extraordinary ability to operate mentally on the unreal, and this ability depends on our capacity for advanced conceptual integration. (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 210)

Para uma boa compreensão da proposta de se tratar o processamento de texto como um SAC, é importante uma boa compreensão desta propriedade, razão pela qual transcrevemos o seguinte diálogo que se encontra em Horstadter (2001, p. 699):

(16) *Aquiles:* O que está fazendo, Sr. Caranguejo, quando gira esses diversos botões no painel de controle?

Caranguejo: Seleciono o canal subjuntivo apropriado. Veja, há todos os tipos de canais subjuntivos transmitindo simultaneamente, e quero sintonizar precisamente aquele que representa a situação hipotética que foi sugerida.

Aquiles: Isso pode ser feito com qualquer TV?

Caranguejo: Não, a maioria das TVs não pode receber canais subjuntivos. Elas precisam de um tipo especial de circuito que é bastante difícil de ser feito.

Preguiça: Como é que você sabe o que cada canal está transmitindo? A programação sai publicada no jornal?

Caranguejo: Não preciso saber o prefixo do canal. Em vez disso, sintonizo-o por meio da codificação, nesses botões, da situação hipoté-

tica que quero seja representada. Tecnicamente, isso é denominado “*endereçamento de um canal por meio de seus parâmetros contrafactuais*”. Há sempre um grande número de canais transmitindo qualquer mundo concebível. Todos os canais que transmitem mundos que estão “*próximos*” uns dos outros possuem prefixos que também estão próximos uns dos outros.

Tartaruga: Por que você não precisou girar os botões na primeira vez que vimos um *replay* subjuntivo?

Caranguejo: Oh, foi porque sintonizei um canal que está muito perto do Canal da Realidade, mas só um pouquinho, ligeiramente, fora. Assim, vez ou outra ele se desvia da realidade. É quase impossível sintonizar EXATAMENTE o Canal da Realidade. Mas isso não importa, porque é tão chato! Todos seus *replays* são reais! Pode imaginar? Que coisa mais chata!

Preguiça: Acho essa idéia toda de Subjun-TV uma imensa chateação. Mas talvez pudesse mudar de idéia se tivesse alguma evidência de que essa sua máquina pudesse lidar com um contrafactual INTERESSANTE. Por exemplo, como ficaria aquele último lance se a adição não fosse comutativa?

Caranguejo: Oh, meu santo! Temo que essa mudança seja um tanto radical para esse modelo. Infelizmente, não tenho uma SUPERJUN-TV, que é o melhor modelo. As Superjun-TVs podem atender a QUALQUER solicitação que lhes seja feita.

Preguiça: Bah!

No caso da piada da “Mangueira”, manifestando a propriedade da contrafactualidade, a Regra (11) integra, na “realidade”, num único plano, numa única cena enunciativa (espaço de referência), três outros espaços de referência: o da fala “bêbado” / seu público; o da fala padre / “bêbado”; o da fala “bêbado” / seu público”. Se considerarmos, com o faz (11), que cada um destes planos é um “texto”, considerando cada instância enunciativa como um texto, podemos dizer que (11) traduz, em termos de um SAC, propriedades da mente a que daríamos, talvez, o nome de “hipertextualidade”, ou “polifonia”.

No processamento do “texto” que segue, temos de integrar, além de três espaços enunciativos, um espaço imagético constituído pela figura. A fotografia, o título e o enunciado são agregados/integra-

dos, marcando e agregando hierarquicamente os “blocos constituintes” numa e única cena enunciativa. A troca da imagem de um velho por um jovem, implicaria nova reconfiguração, exigindo a construção de um (im)possível efeito de sentido.



Today's Reflection...

When people tell you how young you look,
they are also telling you how old you are.

– Cary Grant

Daily Reflections is a free inspirational e-mail service from DailyInbox.com.

Em 2 de junho de 2004

Conclusão

Uma das características do sistema complexo é a sua capacidade de constante auto-organização. No caso do texto, cada leitura se dá em uma nova ótica, um novo tempo/espço e uma nova ordem se estabelece dentro da criação de uma nova realidade. O (con)texto é, portanto, um fenômeno emergente, fruto da reorganização provocada pela dinâmica do processo.

Nos processos de produção de texto/sentido, a linguagem representa, media, constrói, constitui e faz emergir o (con)texto. As dimensões sociais do discurso interagem com as dimensões cognitivas (VAN DIJK, 1992, p. 170), gerando instabilidades e acomodações na dinamicidade das ações sociais da linguagem.

A noção de texto aqui discutida e a de hipertexto, como uma propriedade da mente que constrói e reconstrói sentidos através do acionamento de outros textos, (re)configura o conceito de (con)texto que passa a ser entendido com uma propriedade emer-

gente de um sistema textual adaptativo complexo e não como algo exterior ao processo.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em: http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm. Acesso em 20 dez. 2005. ISBN 1-567-50278-4
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral II*: Campinas-SP: Pontes Editores, 1989.
- DOLITZ, M. Humor and the unsaid. *Journal of Pragmatics*. p. 39-48, 1983.
- FAUCONNIER, G.; SWEETSER, E. *Spaces, worlds and grammar*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1996.
- FAUCONNIER, Gilles. *Pragmatics and Cognitive Linguistics*, 2001 (mimeo).
- FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think – conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- GLEICK, J. *Chaos: Making a new science*. New York: Penguin Books, 1987.
- GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (Org.). *Sociolinguística interacional; antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998. p.11-15
- HOFSTADTER, D. R. *Gödel, Escher, Bach – um entrelaçamento de gênios brilhantes*; tradução de José Viegas Filho, Brasília: Ed. UnB : São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- HOLLAND, J. H. *Ordem oculta*; como a adaptação origina a complexidade. Trad. José Luiz Malaquias. Lisboa: Gradiva, 1997.
- KIRSHBAUM, D. *Introduction to Complex System*, 2002. Disponível em <http://www.calresco.org/intro.htm> Acesso em 10 jan. 2006.
- LEWIN, T. *Complexity: life at the edge of chaos*. New York: Macmillan, 1992.

NASCIMENTO, M. do; OLIVEIRA, M. A. de. Texto e Hipertexto: Referência e Rede no Processamento Discursivo. In: NEGRI, Ligia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta P. de (Orgs.). *Sentido e Significação – em torno da obra de Rodolfo Ilari*, São Paulo: Contexto, 2004, p. 285-303.

OLIVEIRA, M. A. *A Sátira (Menipéia): ruído na rede ou rede-ruído?: texto apresentado no VIII Congresso Internacional da ABRALIC*, Belo Horizonte-MG, 2002.

PRIGOGINE, I. *As leis do caos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

RASTIER, F. *Meaning and Textuality*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated, 1997.

SAYAD, J. Afirmações fora de contexto. In: *TAM Magazine*. Ano 1, N. 2, abril, p.55, 2004.

SWALES, J; M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VAN DIJK, T. A. (Org. e apresentação de Ingedore Koch). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2000.

“Herrar” é “umano”: alguns aspectos da produção textual de vestibulandos

RITA DE CÁSSIA A. PACHECO LIMBERTI (UFGD)¹

1. Introdução

A princípio, a proposta de nosso trabalho era analisar as redações nota 10 do Processo Seletivo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) 2005 – Verão,² com o objetivo de desmistificar o “bicho-de-sete-cabeças” em torno da prova de redação do vestibular. Encontramos inúmeros casos de boa argumentação, de boa estruturação, de escolhas léxico-semânticas felizes e adequadas, de conceitos pertinentes, de textos bem escritos. Na seleção das redações que obtiveram conceito máximo, encontramos os mais diversos níveis de texto: alguns muito bons, mas que apresentaram alguns problemas; muitos medianos, com poucas qualidades e problemas previsíveis; e muitos muito ruins, que apresentaram sérios problemas de diversas ordens.

O desenvolvimento do trabalho nos fez notar, na observação dos problemas mais sérios e de outros não tão sérios, mas muito recorrentes, que uma análise desses casos problemáticos poderia contribuir também, assim como os exemplos de bom desempenho, para a desmistificação da prova de redação. Assim, alteramos nossa proposta e debruçamo-nos tão somente sobre os textos com problemas.

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (MS), criada em 29/07/2005 pela lei federal nº 11.153.

² Esclarecemos que a UFMS realiza dois vestibulares anuais: um em dezembro/janeiro e o outro em julho. Daí os nomes “Verão” e “Inverno”, respectivamente. Agradecemos à COPEVE, na figura do seu então presidente, Prof. Odonias Silva, a obtenção dos textos para análise.

Some-se a isso um componente importante: na contramão das “pedras preciosas” – os textos nota 10 –, os textos com problemas colocam ombro a ombro o imenso contingente de vestibulandos que sentem, aliada à dificuldade de produzir um bom texto, a incômoda sensação de “solidão” diante das próprias dificuldades.

Saber que os outros também têm dificuldades não é bom – já que o ideal seria que ninguém as tivesse –, mas tem seu aspecto positivo, sobretudo se as dificuldades forem encaradas com solidariedade e, por parte de quem ensina, com uma certa dose de responsabilidade. Sob esse ponto de vista, fica evidente que rir e fazer chacota de textos e expressões infelizes das mais variadas provas de redação realizadas no Brasil (exames vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM etc) é zombar de si mesmo, é escarnecer de seu próprio idioma, considerando que quem critica e quem é alvo da crítica pertencem à mesma comunidade lingüística e se encontram, todos, sujeitos a equívocos e inadequações em maior ou menor grau, não importa. Não se trata aqui de discutir uma hierarquização dos problemas – pois esta geralmente justifica a atitude dos algozes – mas de lidar com os “erros” de maneira produtiva, que é para o que todos eles, afinal, devem servir.

A proposta de redação do Processo Seletivo da UFMS 2005 – Verão foi a seguinte:

Os textos do Painel de Leitura focalizam a situação complexa, vivenciada na atualidade, pelas populações indígenas brasileiras. O mito do “bom selvagem”, explorado desde a Carta de Caminha, já não se sustenta mais numa sociedade globalizada, em que os índios, muitas vezes, assimilam valores dos não-índios. Tendo em vista essa discussão, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: *Índios brasileiros: como viver com dignidade no século XXI?*

Ao desenvolver o tema, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos (dados, fatos, opiniões) para fundamentar seu ponto de vista. Apresente também sugestões para os problemas abordados, não se esquecendo de que elas devem ser exequíveis e demonstrar respeito aos direitos humanos.

2. O discurso e os “cristais” ideológicos

Um dos aspectos que mais nos chamou à atenção na leitura dos textos foi em relação ao discurso, mais especificamente no que tange à noção de interdiscurso, à de ideologia e à de formação discursiva. Inúmeras foram as redações que apresentaram a idéia de oposição índio/homem, índio/ser humano, índio/gente, índio/pessoa etc. Essas idéias foram apresentadas, em geral, por meio de implícitos.

Vejam os exemplos: “... já há uma grande semelhança física do homem com o índio – sendo bilateral, bípedes, traços hereditários e o principal são seres humanos.” (destaques nossos) (exemplo 1)

Ocorrem aqui afirmações que se mantêm no campo semântico da “animalidade”, da “não-humanidade”: “*bilateral, bípedes, traços hereditários*”, seguidas da afirmação de que os índios são seres humanos. Ora, se não houvesse um questionamento em relação à condição dos índios enquanto seres humanos, contido no imaginário popular e ratificado pelas próprias expressões do texto que os abordam como animais (“*bilateral, bípedes, traços hereditários*”), tal afirmação não teria sido feita. O dito traz consigo o implícito (não-dito, mas presente) de que os índios não são considerados seres humanos e, sim, animais.

Assim, os textos que apresentaram essa idéia (índio não é gente, não é humano, não é pessoa), “ao longo do dizer deixaram uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 1999, p.82).

Observemos: “... o homem luta por sua inserção nesta modernidade. Já o indígena, continua como sempre...” (destaques nossos) (exemplo 2)

Considerando que há sempre no dizer um não-dizer necessário, quando se afirma “o homem luta... o indígena continua como sempre”, a oposição homem/indígena permanece como uma relação de sentido que traz outras informações contidas no dizer do enunciador (o não-dito “indígena não é homem [no sentido humano]”).

Assim, uma formação discursiva “chama” outra(s). Vejamos mais um exemplo:

A partir do momento em que o índio está na sociedade de não-índios ele quer seus direitos de ser respeitado e viver com dignidade na sociedade, *considerado como pessoa e não como índio.*”(destaques nossos) (exemplo 3)

“Pessoa”, nesse enunciado, significa pela sua diferença com “índio”. Some-se a esse efeito de sentido aquele produzido pelo que já foi dito, mas já foi esquecido, a que chamamos “memória”. Ela, a “memória”, tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em um enunciado. Quando lemos em um texto:

A extinção de animais selvagens é uma realidade atualmente e não poderia ser diferente tratando-se dos índios, todos sabemos que a reprodução em cativeiro não é muito eficaz pois nunca conseguimos oferecer as mesmas condições do hábitat natural ainda mais quando esses seres são racionais.” (destaques nossos) (exemplo 4),

temos um dizer (presentificado) que se sustenta na memória (ausência) discursiva. (ORLANDI, 1999, p.83)

A interpretação, a produção de sentidos parte do dizer, de suas condições de produção e de sua relação com a memória e com o saber discursivo. No texto que tem como título “*Índios: gente como nós*” e apresenta o seguinte fragmento: “...precisamos em primeiro lugar, lembrarmos que os índios, *além de serem índios, são gente e merecem nosso respeito.*” (destaques nossos) (exemplo 5), delinham-se as margens do não-dito pelos contornos que o dito estabelece. “Não foi dito” (mas significado) que existe na memória o conceito de que “índio não é gente” e isso pode ser depreendido por sua relevância nessa situação significativa, qual seja, de emitir um juízo de valor a respeito da condição do índio no século XXI.

Os contornos que configuram o não-dito revelam um processo discursivo e esboçam uma formação ideológica. Em: “*Índios! Pessoas, gente como a gente (...)* Nós, pessoas, representantes da lei

não podemos mais ficar de olhos fechados, fingindo que *o índio, faz parte de outro; planeta outro mundo...* (destaques nossos) (exemplo 6), o dizer “*nós, pessoas*”, “*índio faz parte de outro planeta, de outro mundo*” produz sentidos numa determinada direção, de acordo com uma determinada memória, significando uma posição do sujeito.

O que se nota é uma família parafrástica à qual pertencem todos os exemplos citados – sublinhe-se que cada exemplo pertence a um texto diferente –, os quais, por sua vez, confluem para a significação: “índio não é gente, não é pessoa, não é humano”. Esses textos presentificam essa discursividade, insinuando, entre as formas de dizer, a significação do que não foi dito, o que foi de certa forma, negado.

Toda essa reiteração operada pelos “dizeres” configura um lugar estável na memória para esse conceito ideológico. Mais um exemplo: “Portanto, para haver o apaziguamento entre eles, há a necessidade de mudar as leis e passar a *aceitá-los como seres humanos*.” (destaques nossos) (exemplo 7). A ratificação, contida na recorrência, dá nitidez aos seus contornos, ao mesmo tempo em que enrijece sua movimentação no espaço das significações.

A configuração desse conceito ideológico tão fortemente marcado revela um “engessamento” das formas de pensar que somente a busca do conhecimento e da informação, por meio da leitura e da experiência, pode romper.

Os enunciados elencados acima, assim como este: “*Índio também é gente, assim como todos os negros, todos os brancos, todas as raças...*” (destaques nossos) (exemplo 8), remetem-nos à formação discursiva própria do discurso fundador a respeito do índio.

Quando falamos em discurso fundador, no que tange à imagem do índio, estamos nos referindo à Carta de Caminha. Nela encontramos o embrião dessa formação discursiva que produz a imagem do índio como um ser animalizado, não humano.

Nossa tese de doutorado (LIMBERTI, 2003, p.32 e 38) apresenta dois fragmentos da Carta que marcam acentuadamente os traços não humanos da imagem do índio. Um desses fragmentos é:

Os outros dois, que o Capitão teve nas naus, a que deu o que já disse, nunca mais aqui apareceram – do que tiro ser gente *bestial*, de pouco saber e por isso tão esquivada. Porém e com tudo isto *andam muito bem curados e muito limpos. E naquilo me parecem ainda mais que são como aves ou alimárias monteses, às quais faz o ar melhor pena e melhor cabelo...* (destaques nossos).

O outro fragmento é: “Bastará dizer-vos que até aqui, como quer que eles um pouco *se amansassem*, logo dum a mão para a outra *se esquivavam, como pardais, do cevadoiro.*” (destaques nossos). Nossa análise depreende que, no primeiro fragmento da Carta,

Caminha desqualifica completamente o modo de vida do outro, comparando os índios a animais e atribuindo seus méritos de saúde ao acaso, à gratuidade com que a natureza provê os seres.

As escolhas lexicais (destacadas por nós) constroem um campo semântico da “não-humanidade”, da “animalidade”, considerando-se que o emprego de tais vocábulos e tais construções faz confluírem os sentidos para o eixo de oposição humano/não humano; humano/animal.

Além da imagem do índio cunhada pela Carta de Caminha, outras imagens se delineiam de modo mais ou menos estável, como, por exemplo, a do presidente Lula. Na seguinte afirmação (referindo-se aos índios): “... seres humanos que um dia pode (sic) chegar à presidência do país...”, há o subentendido de que os índios podem caminhar em direção a uma situação de poder. Tal subentendido é produzido pelo contexto do país, em que se tem um presidente que foi uma criança miserável do sertão nordestino e um torneiro-mecânico sindicalista. Tal fato ratifica – e é ratificado – pelo conceito cristalizado no imaginário popular, o qual produz um sentido de “potencialidade” nos “fracos e oprimidos”, ou seja, todo aquele que se encontra desprivilegiado (por pior que sua situação se apresente) não pode ser excluído da hipótese de chegar a uma situação privilegiada.

Ecoando sobre esses efeitos de sentido, ressoa, reforçando essa significação (talvez até tendo dado origem a ela): “Bem-aventurados os pobres em espírito, porque deles é o reino dos céus”. (Evangelho: Mateus (Mt 5, 1-12)), salmo bíblico que se apresenta confluente a essa produção de sentido.

“Aflitos”, “mansos de coração”, “que têm fome e sede de justiça”, “misericordiosos”, “puros de coração”, “que promovem a paz”, “que são perseguidos”, expressões que se fazem presentes no salmo citado, apontam para a ambigüidade de uma representação terrena de bem-aventurança, uma nova lógica, a que Maria, a bem-aventurada por excelência, canta: “Derrubou os poderosos de seus tronos, elevou os humildes: cumulou de bens os famintos, despediu os ricos de mãos vazias”. (Lc 1, 52-53)

Dessa forma, cristalizou-se o sentido de pobreza como bem-aventurança e, assim, foi potencializado o valor da oposição desprivilegiado *versus* privilegiado. Ser privilegiado tendo partido de uma situação desfavorável parece, por oposição, ter muito mais valor.

A relatividade dos conceitos ideológicos entre as sociedades e os tempos revela a inconsistência argumentativa que possuem os conceitos muito estáveis. Mediante essa observação – da relatividade – o candidato a uma vaga na universidade que, ao elaborar seu texto, opera com estes – “índio também é gente”, “seres humanos que podem chegar à presidência do país” – ou outros conceitos numa atitude de apropriação, como se eles fossem prontos e acabados, sem elaborar qualquer questionamento ou reflexão, produz, em seu discurso, efeitos de sentido de ingenuidade e alienação, atributos indesejáveis para um futuro acadêmico.

As grandes qualidades que se buscam, ao se avaliar a produção de um texto, especialmente uma redação de vestibular, encontram-se no sujeito que começou a esboçar-se nas estruturas de superfície e que permite observar, na arquitetura dos enunciados, seu modo de apreensão da realidade, as operações que realiza para estabelecer relações de sentido e o ponto de vista no qual se coloca para abordar o tema.

A análise do discurso e dos aspectos ideológicos (valores, conceitos e mesmo pré-conceitos) de um texto pode nos dar grandes pistas a respeito de seu sujeito destinador. A avaliação da prova de redação do vestibular privilegia essa análise, na medida em que tal processo precisa selecionar os sujeitos que *serão* ou não universitários. Não se trata, portanto, de uma avaliação do que esse sujeito *foi* até o momento da realização da prova (seu desempenho no Ensino Médio, por exemplo) – o que seria uma sondagem diferente –, mas de uma avaliação que, partindo das elaborações e habilidades apresentadas no texto, pode selecionar quem será capaz de operar com o conhecimento no nível superior. Na universidade, lugar de produção do conhecimento, é preciso ter-se uma atitude interativa com as informações e não ser um receptáculo passivo e inoperante, reproduzidor dessas informações sem questionamentos, análises, reflexões, acréscimos.

Quem diz, no texto, “índio também é gente”, está dizendo – sem o dizer – que “índio não é gente” porque está reproduzindo um discurso esvaziado, que parte de uma premissa que ele, ao tentar negar, reforça. Nessas condições, um texto de 20, 30 linhas não é capaz de dizer nada. E, dessa forma, muitas vezes, um candidato não é capaz de compreender porque o seu texto foi considerado um texto ruim: ele não consegue, ao menos, depreender, de todas as afirmações genéricas que fez, uma consideração particular, assumir uma posição de autoria.

Eis o risco das apropriações discursivas e da reprodução dos “cristais ideológicos”. Ao apoderar-se deles (discursos e “cristais”), o produtor do texto torna-se refém dos conceitos que ele mesmo tenta negar e, assim, abre mão de ter sua própria voz para ser apenas o eco de outras vozes, desperdiçando a oportunidade máxima de instaurar-se como sujeito.

3. As veredas do percurso

A nossa capacidade de associação de idéias é fabulosa. A partir de uma palavra – não da palavra em si, mas de seu significado –,

pode ser acionada uma série de outros significados, que podem ser atingidos pelos mais diversos percursos. Um exemplo: a palavra (a idéia, o conceito) *branco*. Relacionada a ela pode-se ter uma série grande de outras palavras (conceitos): branco/preto; branco/paz; branco/colorido, etc. Na primeira relação, tem-se uma oposição de contrariedade (um termo é o contrário do outro); na segunda, tem-se uma relação metonímica de contigüidade, estabelecida culturalmente como um símbolo; na terceira, tem-se uma relação de oposição de presença/ausência: branco (ausência de cor)/colorido (presença de cor).

Como se vê, podem ser feitas as mais variadas associações, que consistem no acionamento da memória, que, por sua vez, lança hipóteses de relações balizadas pela cultura e pela ideologia.

Sem dúvida a associação de idéias é um mecanismo admirável da mente humana. Entretanto, é imprescindível um aguçado discernimento para selecionar os conceitos relacionados, de modo a adequá-los ao contexto em que se encontram as palavras.

Observe-se o fragmento a seguir, de uma das redações:

Vamos fazer uma comparação! Uma multinacional contrata uma secretária francesa que conhece três línguas – culturas e quando digo cultura falo da língua, dos hábitos, comida, etc. Japonesa, inglesa, africana, nem por isso ela não deixa de ser francesa mas se torna uma secretária trilingüe. É mais ou menos o que acontece com os indígenas, podemos dizer que são “secretários trilingües”.

Ao propor, no texto, “Vamos fazer uma comparação”, o autor já está explicitando uma associação de idéias, que ele faz por meio de inferências próprias e particulares e que apresenta de uma maneira abrupta. Dizer que os índios são “secretários trilingües” é bem diferente de dizer que os índios podem entrar em contato com a cultura não-índia, aprender a língua portuguesa, sem perder seus próprios traços e características culturais. Não cabe neste momento discutir mais profundamente a diferença entre um não-índio conhecer a cultura e a língua não-índia e um índio conhecer a cultura e a língua não-índia. As proporções da oposição não per-

mitem que o índio mantenha suas características culturais. De qualquer modo, não é difícil perceber que são casos e situações completamente diferentes, onde não cabe, absolutamente, uma comparação.

Torna-se desnecessário dizer que essa ilustração, essa exemplificação, essa comparação – como chamou o próprio autor – não tem nada a ver com a situação do processo aculturativo a que o índio está exposto há muito tempo.

A grande habilidade em lidar com a associação de idéias consiste exatamente em saber selecionar as inúmeras hipóteses de relações de sentido que são acionadas num processo de redação de um texto.

4. Questões de coerência

É preciso que se tome muito cuidado com a seleção de idéias – citada acima –, para que elas sejam convergentes, ou seja, apontem para o mesmo significado. Além disso, é preciso ter segurança dos argumentos baseados em fatos históricos para não se incorrer em incoerência externa.

Observe-se o parágrafo introdutório da mesma redação citada na página anterior:

No Brasil a população indígena é culturalmente discriminada pelo homem branco desde o descobrimento da terra santa, onde ao escrever uma carta para D. Pedro I, Pero Vaz afirma que os nativos eram destituídos de qualquer crença ou religião. Já Rondon mesmo com seu heroísmo e contato direto com os índios, contribuiu para que a urbanização chegasse até eles de forma concreta e direta.

O primeiro período do primeiro parágrafo introduz um conceito já bastante estabilizado a respeito da imagem do índio, contido na Carta de Caminha: “E, segundo que a mim e a todos pareceu, esta gente não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, senão entender-nos, [...] por onde nos pareceu a todos nenhuma idolatria, nem adoração têm”. (LIMBERTI, 2003, p.30). A coerência,

nesse período, é quebrada externamente, isto é, houve uma mistura das personagens dos fatos históricos: não foi D. Pedro I o destinatário da carta de Caminha e sim D.Manuel.

A seguir, o segundo período apresenta conceitos também equivocados. Rondon *não* contribuiu de forma *concreta e direta* para que a urbanização chegasse até eles (os índios), o que caracteriza a segunda ocorrência de incoerência externa, relativa aos fatos históricos.

Algumas outras ocorrências, desta vez de incoerência interna (casos mais comuns), apresentam-se de forma bastante evidente, como no fragmento a seguir:

Embora cheios de boas intenções, os índios novamente se fazem diferentes e a dignidade que eles tanto buscam se acaba pela vontade de se igualar, embora nunca diferentes. (...)

Portanto, os índios brasileiros *já vivem com dignidade*, mas fazem-se diferentes (...) é por isso que são *poucos os que tem uma vida digna*, porque *estes são dignos* da vida que tem. Contudo, para que estes consigam sua dignidade, tem que primeiro serem dignos.

No 1º parágrafo do trecho citado, o autor fala em acabar uma coisa que ainda está sendo buscada (a dignidade). De qualquer modo, pode-se interpretar que o índio *não* tem dignidade, seja por estar buscando (só busca quem não tem), seja por ela ter acabado. Mais adiante, num mesmo parágrafo (2º do trecho citado), o autor consegue dizer três vezes que os índios são dignos e, mais uma vez, que eles não são dignos. Cremos ser desnecessário dizer (em relação ao último período) que só busca a dignidade quem não é digno e que quem é digno não precisa buscá-la. A incoerência é evidente e provoca bastante estranhamento. Pelo texto, não é possível saber se o autor acha os índios dignos ou não!

O conceito de dignidade rendeu outras incoerências. Em outra redação, encontramos: “Os índios já vivem com dignidade desde já, não só os índios deveriam viver com dignidade, mas como também os brancos, os negros e todas as raças”. O autor afirma que os índios vivem com dignidade e, logo em seguida, ao empregar o

futuro do pretérito (deveriam), coloca essa dignidade em virtualidade (hipótese, não real). Mais adiante o autor diz: “Nós só vamos viver com dignidade” (o que significa que ninguém – nem índios e nenhuma outra “raça”, conforme ele englobou acima – vive de forma digna); “quando as pessoas pararem para pensar que todo o mundo é igual a dignidade virá...” (se a dignidade virá é porque ela ainda não chegou, não está, não é [real]).

A incoerência também pode ser produzida no campo léxico-semântico, quando são colocados, na mesma construção, dois termos equivalentes em relação de sentido excludente. Observe-se: (referindo-se aos índios) “Muitos foram *dizimados* por esses ‘invasores’ (europeus), escravizados, abusados e muitos foram *mortos*” (destaques nossos). Nesse período composto, temos, na primeira oração, uma afirmação de que os índios foram *dizimados*. Já na última oração do período, temos: “... e muitos foram *mortos*”. Essa oração, iniciada pela conjunção aditiva *e*, deveria conter uma informação nova, que se somasse a todas as outras dadas anteriormente. Dizer que os índios foram dizimados e mortos é dizer duas vezes a mesma coisa. E, poderia ser perguntado, onde estaria a incoerência em dizer duas vezes a mesma coisa? A incoerência reside no fato de, ao dizer que os índios foram mortos (tendo dito primeiro que foram dizimados), a segunda afirmação nega o sentido da primeira por estar iniciada por uma conjunção aditiva, que contém o sentido de acréscimo, de enumeração, onde não cabem dois sentidos idênticos.

Tal tipo de incoerência (no campo léxico-semântico) ocorre com certa freqüência. Vejamos outro exemplo: “... o governo deveria recorrer ao presidente para ajudá-lo a fazer uma campanha nacional...”. Dizer que o governo deveria recorrer ao presidente é negar que o presidente seja governo, significa que são duas entidades diferentes: governo e presidência.

É muito importante depreender desses dois últimos exemplos que a incoerência foi provocada pela construção, pelo arranjo sintático que relacionou os termos de modo a produzir a incoerên-

cia. Tanto é assim que, se tais construções tivessem sido diferentes, a incoerência poderia não ter sido produzida.

Exemplo de alternativa do primeiro exemplo de incoerência: “Muitos índios foram escravizados, ‘abusados’ e mesmo mortos pelo colonizador europeu”. Nesse caso, a informação “(foram) mortos” soa, efetivamente, como nova. Além disso, o uso de “mesmo”, para introduzir o argumento mais forte de uma escala argumentativa, reforça o ponto de vista do autor: o de que a colonização, no geral, foi maléfica para os índios.

Exemplo de alternativa do segundo exemplo de incoerência: “... o governo, na figura de seu presidente, deveria propor uma campanha nacional...”. Ao centralizar a iniciativa do governo na pessoa (ou figura) do presidente, atribui-se-lhe a responsabilidade pela questão indígena, ao mesmo tempo em que se investe mais peso nas medidas (projetos) propostas e lançadas pela presidência.

5. A coesão

A coesão é outro item essencial de uma redação, que se configura como um ponto “nevrálgico” em grande parte dos textos.

Lembremos, neste momento, a diferença entre coerência e coesão (que nem todo mundo sabe qual é): a coerência consiste na reiteração de idéias confluentes, de conceitos que se reafirmam e se ratificam ao longo do texto, enquanto coesão é a habilidade de, na superfície do texto (na escrita propriamente dita), estabelecer relação entre as partes por meio dos chamados elementos de coesão (pronomes demonstrativos, pronomes relativos, pronomes pessoais, certos advérbios e locuções adverbiais etc).

Vejamos um problema de coesão de ocorrência bastante comum nos textos analisados:

É como uma pessoa invadissem sua casa e ditasse todas as regras, roubasse coisas e seqüestrasse um de seus entes queridos e obrigasse você a dar dinheiro a ele passasse a casa para o nome dele e pegasse seus filhos de escravos e você também.

Isso é quase impossível resolver pois, desde o começo foi tudo errado. E só uma lavagem cerebral para poder mudar a cabeça de tanta gente *idiota*.

Tem-se, no primeiro parágrafo, a comparação de uma situação que busca provocar, no destinatário, a sensação incômoda que os índios experimentaram com a colonização. No segundo parágrafo, o autor usa o pronome demonstrativo *isso* para retomar algo que ele julga “impossível de resolver, pois desde o começo foi tudo errado”. O problema de *coesão* se apresenta a partir do momento em que o pronome demonstrativo *isso* pode substituir tanto o parágrafo anterior, quanto todo o restante do texto.

O exemplo ilustra, de modo bastante claro, o valor que o adequado emprego dos elementos de coesão adquirem no texto, na medida em que também são responsáveis pela produção dos sentidos. Tais elementos devem ser um recurso amplamente utilizado a fim de garantir o percurso de significação proposto/preendido pelo autor e dissipar qualquer forma de ambigüidade.

6. Conclusão

A análise dos casos apresentados, a partir da produção textual dos vestibulandos do Processo Seletivo UFMS 2005 – Verão, revela que a prova de redação é um meio de acesso ao *discurso* do candidato, que, por sua vez, é um meio de acesso à sua concepção de mundo, ao seu universo ideológico. Isso não significa que a avaliação dessa prova tenha características de censura moral, afeita a julgar as tendências ideológicas e a atribuir valores a elas. Não. O que se obtém com as manifestações ideológicas, sociológicas, filosóficas do candidato é o percurso que ele tem como cidadão, em leituras, informações e vivências, que o aparelham para lidar com o conhecimento – que ele (re)construirá dentro da Universidade – de forma mais pessoal, mais comprometida, mais produtiva.

Assim, a prova de redação permite ao candidato demonstrar sua capacidade de articular conceitos, de realizar interpretações,

de lidar com as representações, frutos todos da linguagem. Sob esse ponto de vista, tal prova constitui um valioso instrumento de avaliação, capaz de extrapolar a impessoalidade das questões de múltipla escolha, para perscrutar outras habilidades que o indivíduo deve ter para ingressar num curso superior, além de dominar um determinado conjunto de segmentos do saber, que constituem a estrutura curricular do Ensino Médio.

Outro aspecto bastante interessante que a análise revelou foram as condições de produção. Sabe-se que a produção de um texto não é um ato solitário. O destinador, ao escrever, considera, em sua ação, a presença de seu destinatário. Mais do que um destinatário passivo, esse outro sujeito é um interlocutor que, ao acionar a seleção do sujeito destinador, faz com que ele reformule o seu dizer a todo momento. Tem-se, então, nas condições de produção de uma redação de vestibular – e não somente nesse tipo de texto, mas em toda produção textual –, pelo menos duas situações destacáveis: uma, que controla a manifestação do sujeito, por saber estar sendo avaliado; outra, que faz com que ele reformule suas formulações constantemente, ato decorrente de um exercício de sondagem *interior* da reação de seu destinatário.

Tal sondagem resulta no admirável desdobramento do sujeito decorrente dessa tarefa dialógica. Essa *reciprocidade* revela, por sua vez, as ressonâncias do processo, que abrangem, além das relações entre os sujeitos, as relações entre o sujeito e seu meio social.

Referências

Bíblia Sagrada. Trad. José Luiz Gonzaga do Prado. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

LIMBERTI, R.C. A.P. *Imagem do índio: discursos e representações*. 2003. 278f. Tese (Doutorado em Lingüística e Semiótica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

Um estudo da organização relacional de textos acadêmicos

JANICE HELENA CHAVES MARINHO (FALE/UFMG)

1. Introdução

O estudo das relações de discurso¹ tem interessado muitos estudiosos já há algumas décadas e suas pesquisas têm-se orientado em três direções, que podem ser qualificadas de lexical, textual e cognitiva, segundo Roulet (2001, 2003). Essas pesquisas se ocuparam do inventário e da definição das relações mais freqüentes nos textos, de sua descrição a partir das descrições das instruções dadas pelos conectores de línguas diferentes e da elaboração de um quadro cognitivo sistemático que permite classificar as relações de discurso. Como explica o autor, essas pesquisas são complementares, mas têm conduzido a resultados apenas parcialmente convergentes, ou por estudarem somente as relações entre segmentos de discursos monológicos, ou por se reduzirem ao estudo das relações entre constituintes textuais, ou por considerarem um número muito grande de relações, como propõe a Rhetorical Structure Theory (RST).

Visando ao aprofundamento e à precisão da noção de relações de discurso, bem como à superação das limitações dessas pesquisas, Roulet (2001, 2003, 2006) propõe que seu estudo, bem como o dos marcadores discursivos, esteja integrado num modelo global da complexidade da organização do discurso.

O modelo, apresentado de forma mais elaborada em Roulet, Filliettaz & Grobet (2001), surge como um instrumento heurístico,

¹ A expressão 'relação de discurso' é preferível à expressão 'relação de coerência', visto que a palavra 'coerência' é ambígua na medida em que remete a uma propriedade textual ou a uma propriedade cognitiva, como afirma Roulet (2001).

visto que oferece um quadro teórico e metodológico que permite a compreensão da complexidade e da heterogeneidade das atividades discursivas. Numa abordagem modular e interacionista, procura-se captar a complexidade da organização discursiva com a combinação de informações que se referem a três níveis distintos de análise: o lingüístico, o textual e o situacional.

Considera-se que todo e qualquer tipo de discurso pode ser decomposto num certo número de sistemas de informações simples e autônomos, a serem descritos de maneira independente, ou seja, sem referência a outros sistemas de informações, num primeiro momento, para, posteriormente, proceder-se à combinação das informações resultantes das análises de cada uma de suas dimensões. Dessa forma, consideram-se as categorias teóricas dos módulos – os sistemas de informações elementares (subsistemas) – e das formas de organização – as unidades complexas de análise, resultantes das combinações entre as informações elementares.

O estudo das relações de discurso se desenvolve na consideração da sua forma de organização relacional, resultante da combinação de informações lexicais, sintáticas, hierárquicas e referenciais. Nessa forma de organização relacional, visa-se à identificação de dois tipos de relações textuais: as ilocucionárias e as interativas. As relações ilocucionárias são as que se dão no nível dos constituintes de uma troca. As relações interativas, presentes entre os constituintes discursivos e as informações presentes na memória discursiva,² ocorrem no nível dos constituintes das intervenções e podem ser marcadas por conectores, que, assim como outros marcadores, oferecem instruções sobre as informações necessárias para a interpretação das relações de discurso.

Neste artigo, proponho um estudo da organização relacional de dois textos acadêmicos escritos, o qual me fornecerá subsídios para interpretar o estado da competência discursiva dos alunos/ autores revelada em seus textos. Chamo de texto acadêmico escrito o texto produzido na atividade acadêmica, que aborda temas

² Cf. BERRENDONNER (1983)

referentes a essa atividade e que apresenta predominantemente a forma de uma dissertação. Esse gênero textual apresenta, com frequência, uma linguagem dita técnica e científica em seu nível padrão, ou seja, uma linguagem objetiva, direta e que tende a seguir as normas da variedade padrão. O termo competência discursiva se refere à capacidade de o aluno/autor usar os recursos da língua de forma adequada às circunstâncias de interlocução.

Minha análise se fundamenta na interpretação de problemas ou anomalias presentes nos textos escritos, tidos como falhas que comprometem o trabalho de construção de seu sentido. Por meio da avaliação da organização relacional desses textos, considero possível levantar hipóteses sobre as escolhas verbais, feitas pelos alunos ao produzirem os textos, relativas ao emprego ou não-emprego de conectores. Ou seja, analiso as escolhas que eles fazem por formulações marcadas, em que se explicitam, com o uso dos conectores, as relações textuais, ou por formulações não-marcadas, sem a explicitação dessas relações.

Os conectores são definidos como formas lingüísticas que indicam uma relação ilocucionária ou interativa entre constituintes do texto e informações estocadas na memória discursiva e que oferecem instruções procedimentais, de modo a facilitar o acesso à informação relevante (ROULET, 2006).

Na próxima seção, traço algumas considerações sobre o processo de negociação envolvido na produção dos textos acadêmicos escritos. Na seção 3, apresento uma proposta de tratamento da competência discursiva para a escrita. Na seção 4, analiso a organização relacional dos dois textos, com o propósito de chegar a uma avaliação do estado da competência discursiva dos alunos, quando da produção dos textos.

2. O processo de negociação instaurado pela interação verbal

Toda interação verbal se dá com a abertura de um processo de negociação entre interactantes. Com a intenção de realizar uma negociação, eles recursivamente iniciam proposições, reagem a elas

ou as ratificam por meio da produção de constituintes textuais pertencentes a três níveis hierárquicos: trocas, intervenções e atos. As trocas, que funcionam como uma projeção dialogal máxima, são compostas por intervenções, que correspondem a cada fase do processo de negociação. As intervenções podem estar restritas a um ato – unidade textual mínima – ou podem ser formadas de uma configuração mais complexa: outras intervenções ou atos e trocas a elas subordinadas.

Os textos que aqui analiso são vistos como resultados da interação verbal entre aluno e professor. Eles foram produzidos por alunos universitários, como trabalho de final de curso, proposto pelo professor, e têm como tema o ensino de gramática na escola, assunto amplamente discutido em sala de aula, após a leitura dos livros *Língua e Liberdade*, de Celso Pedro Luft, e *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírio Possenti. Ao responder à proposta de produção do texto pelo professor, abordando o tema indicado, reagindo às idéias defendidas pelos autores dos dois livros, bem como às discussões feitas em sala de aula, aceitando-as ou refutando-as, o aluno constrói o seu texto, que será posteriormente avaliado pelo mesmo professor. Dessa forma, cada texto apresenta uma estrutura de intervenção, semelhante à de uma resposta a uma questão anteriormente apresentada – a proposta, pelo professor, de produção do texto.

Em todo processo de interação, intervêm conjuntamente diversos sistemas de conhecimentos determinantes na produção do texto: os saberes lingüísticos, os conhecimentos enciclopédicos (de mundo), os saberes ilocutórios e os saberes relativos à estruturação do texto.

No momento da produção, o aluno/autor conta com a capacidade de seu interlocutor de ativar esses sistemas de conhecimento para a interpretação, ou seja, para a produção de sentido. Ele espera que o interlocutor possa extrair o sentido da estrutura global do texto, por inferências, e possa perceber sua intenção, a partir dos atos ilocutórios que utiliza, e espera, ainda, que este seja capaz de inferir as relações textuais ali presentes.

3. Uma proposta de tratamento da competência discursiva para a escrita

Na produção de seu texto acadêmico escrito, buscando a adaptação da produção às restrições impostas pelo processo de negociação que se instaura, o aluno/autor lida com estratégias, tais como as de estruturação tópica, de condensação de idéias, de supressão de redundâncias e ambigüidades, de explicitação dos tipos de relações entre os elementos que compõem o texto, de reformulação ou de reorganização da sua seqüência argumentativa etc. Ou seja, ciente de que o texto vai ser lido e avaliado pelo professor, o aluno tende a aplicar à sua produção um conjunto de fatores capazes de textualizar essa produção.

Considerando isso, analiso os dois textos acadêmicos quanto às escolhas dos seus autores pelo emprego de conectores – indicadores das relações textuais. Como expõe Rossari (1999), no discurso filosófico, por exemplo, os conectores servem de guia para o leitor do percurso do raciocínio do escritor. Dessa forma, eles são marcas que carregam uma significação, e sua significação incide sobre o sentido do discurso. Uma mudança ou substituição dessas marcas pode implicar uma alteração da interpretabilidade do texto.

Assim, na medida em que por meio dos conectores se explicitam as relações textuais, bem como se sinaliza a estrutura do texto, a análise dos textos acadêmicos quanto às escolhas pelo emprego ou não-emprego de conectores ou, ainda, pela sua substituição por um outro item menos apropriado para marcar as relações textuais, possibilita uma avaliação do estado da competência discursiva do aluno/autor quanto às articulações dos constituintes discursivos.

Para essa análise, parto da hipótese de que, quanto mais aptidões requeridas por uma competência discursiva para a escrita acadêmica tem o aluno/autor, mais condições ele terá para, em seu texto, apresentar fatos e conceitos articulados de forma pertinente. As relações entre esses fatos e conceitos podem se dar apenas implicitamente, mas podem também se estabelecer pelo em-

prego de conectores. A ausência de um conector ou a sua substituição por algum outro elemento que possua valor semântico fraco (como o *e*, por exemplo) pode acarretar dificuldades na interpretação dessas relações, bem como na interpretação da estruturação do texto, demandando, muitas vezes, maior esforço ou maior participação do interlocutor nesse processo de interação.

A fim de conduzir seu leitor a uma interpretação desejada, sem deste requerer maior esforço de processamento, o aluno/autor deverá escolher empregar os conectores de forma adequada e, com isso, menos precisará esperar (ou depender) de sua capacidade de inferênciação.

4. Análise da organização relacional dos textos

Como foi exposto anteriormente, adoto como instrumento heurístico o Modelo de Análise Modular do discurso³. Para avaliar o estado da competência discursiva dos alunos/autores quanto ao emprego que fazem dos conectores na marcação das relações textuais, parto da descrição de sua organização relacional.

A análise da organização relacional dos textos é feita em duas etapas. Descrevem-se as relações textuais definidas, de forma genérica, numa lista reduzida de categorias,⁴ com base nas propriedades estruturais dos conectores (que estão presentes no texto ou que nele podem ser inseridos) e, num momento posterior à análise das relações genéricas, visando-se ao tratamento de um enunciado em particular, procede-se à descrição das relações discursivas específicas com a aplicação de um princípio geral de cálculo inferencial, em função das propriedades lingüísticas e contextuais desse enunciado.

As relações textuais concernentes à intervenção são as interativas. Elas são, numa lista genérica, as de: argumento, contra-argu-

³ Uma apresentação detalhada desse modelo se encontra em Marinho (2004).

⁴ Esta lista é proposta com base na satisfação do princípio de completude monolocal que governa o processo de negociação no nível da intervenção (cf. ROULET, FILLIETTAZ & GROBET, 2001).

mento, reformulação, comentário, topicalização, sucessão, preparação e clarificação. As marcas mais freqüentes dessas relações são:

- a) *porque, pois, visto que, uma vez que, devido a, se, então, portanto, de modo que, assim* etc. – nas relações de argumento;
- b) *mas, porém, entretanto, no entanto, embora, apesar de, mesmo que, ainda que, somente* etc. – nas relações de contra-argumento;
- c) *ou seja, ou melhor, enfim, finalmente, em suma* etc. – nas relações de reformulação;
- d) *quanto a, no que se refere a, com relação a* etc., ou o deslocamento à esquerda – nas relações de topicalização;
- e) *em seguida, depois* etc. – nas relações de sucessão.

Como se pode ver, nem todas as relações podem ser explicitadas por marcas, como algumas de comentário, as de preparação e as de clarificação, por não possuírem marcadores específicos.

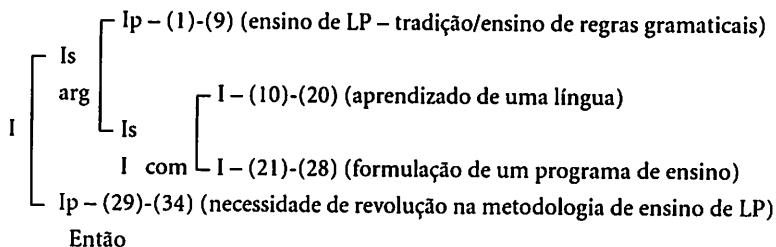
Quando as relações textuais não estão explicitadas por marcas, como os conectores ou as estruturas sintáticas, baseio-me na possibilidade de inserção das marcas no texto a fim de poder identificar as relações, bem como determinar o estatuto funcional e hierárquico da unidade textual⁵, como propõe Rossari (1992). Se não é possível a introdução de marcas, a determinação da relação é feita com base em informações referenciais, assim como em certos postulados adotados pelo modelo, como o de que uma relação interativa é de preparação se o constituinte subordinado preceder o principal, e de comentário, se o constituinte subordinado suceder o principal.

Os esquemas hierárquico-relacionais⁶ a que chego com a análise dos textos me permitem elucidar as relações textuais neles pre-

⁵ As unidades textuais podem ter o estatuto de principal, se forem obrigatórias e responsáveis pelo sentido da intervenção, ou de subordinado, se puderem ser suprimidas sem comprometer a estrutura global do texto.

⁶ Apresento nesse item apenas as macro-estruturas hierárquico-relacionais dos textos e a estrutura de um dos trechos analisados em função da limitação do número de páginas deste artigo. Mas, em anexo, apresento as estruturas hierárquico-relacionais dos dois textos.

sentas. Para o texto I (vide Anexo), apresento a seguinte interpretação:



Macro estrutura hierárquico-relacional do texto I

Essa macro-estrutura hierárquico-relacional evidencia que o aluno/autor organiza o seu texto atendendo à estrutura comum a textos do tipo dissertativo/argumentativo, que se compõem das categorias básicas de *colocação do problema* e *solução*. Esse texto é formado de duas intervenções complexas – ligadas por uma relação argumentativa –, constituídas por intervenções encaixadas, ligadas por relações interativas. Essa configuração do texto é, então, obtida a partir das indicações hierárquicas fornecidas pelos conectores que articulam (ou poderiam articular) os seus vários constituintes. Como foi evidenciado, inicialmente é apresentado o tema sobre o qual trata o texto, são introduzidos comentários e/ou argumentos a ele relacionados e finalmente, com o auxílio do conector conclusivo *então*, é apresentada a conclusão sobre o problema tratado.

No texto I, a articulação entre os constituintes textuais se faz em grande parte com o auxílio de conectores, o que contribui para facilitar a interpretação das relações entre os fatos e conceitos nele trabalhados⁷. Além do emprego desses mecanismos de marcação das relações textuais, é freqüente o uso de construções que os dis-

⁷ O texto apresenta alguns problemas relacionados à articulação que não se devem apenas ao emprego dos conectores, mas à ambigüidade, à falha na correlação de tempos e modos verbais etc.

pensam, como as construções reduzidas, que têm o verbo numa forma nominal. No entanto, a opção pelo uso das construções reduzidas não prejudica a articulação dos elementos do texto, mas contribui para torná-lo mais conciso. Embora a interpretação das relações discursivas nesses casos se torne mais difícil, visto que as fronteiras entre os vários tipos de reduzidas não são nítidas, por meio dessas construções chega-se a uma forma mais simples de efetuar a articulação entre as informações no texto.

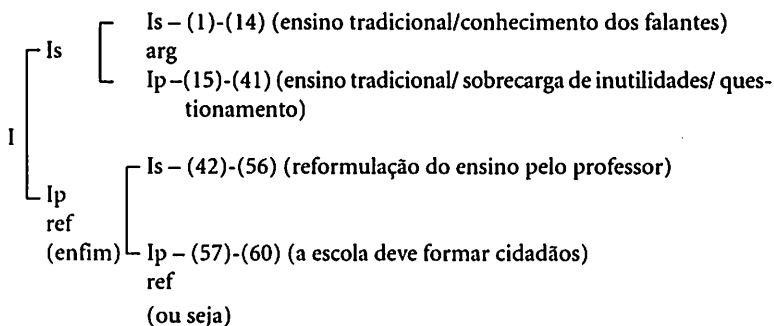
Mas em algumas de suas passagens, os conectores empregados não são os que convencionalmente marcam as relações textuais presentes. É o caso do emprego do conector *onde*. Em sua primeira ocorrência, *onde* atua como relativo, que introduz um comentário com o qual o autor, mais do que apresentar uma explicação ou um pormenor do antecedente *a prática auditiva e de conversação*, acrescenta a informação de que a repetição e a correção dos erros cometidos pelos falantes contribuem de forma determinante para o aprendizado da língua falada. A introdução de (13) *onde a repetibilidade e a correção dos erros representam fatores determinantes ao completo domínio da oratória*, causa um ligeiro desvio do tópico predominante até então, que é *o domínio da oratória/da linguagem falada*. O uso do *onde*, nesse trecho, promove uma leve mudança do tópico, e contribui para o acréscimo de informações consideradas importantes para o fortalecimento do argumento a respeito da relação entre a exposição dos falantes à prática de uso da língua e o precoce domínio da linguagem falada.

Já em sua segunda ocorrência, ele parece ser usado com o papel de um conector que atua na marcação de uma relação não de comentário, mas argumentativa. Essa interpretação demanda maior envolvimento do leitor, por se diferenciar da anterior e por requerer também a ajuda de informações de ordem referencial. Com a combinação das informações de ordem lingüística e principalmente de ordem referencial, pode-se chegar à interpretação de que *onde* retoma uma informação da memória discursiva cuja fonte se encontra no ato principal anterior, (29) *Então, necessário se faz uma verdadeira revolução na metodologia de ensino da língua*

pátria, ao mesmo tempo em que, por retomar uma informação que pode apresentar uma causa ou motivo, conecta constituintes ligados numa relação de argumento.

A análise da organização relacional do texto I (vide Anexo) contribui para a avaliação do estado da competência discursiva do aluno/autor. Segundo essa avaliação, o aluno produz um texto sobre um tema ainda polêmico em nossa sociedade e é capaz de apresentar fatos a ele relacionados de forma elaborada, evidenciando os nexos entre eles, assumindo sua opinião quanto à questão e expondo o seu ponto de vista, na medida em que explicita seus argumentos e as relações que quer estabelecer entre eles, tomando, assim, para si a responsabilidade sobre seu discurso. Em apenas algumas passagens demanda maior esforço de processamento do leitor: quando faz uso de construções reduzidas, em que não ficam marcadas as relações discursivas, e quando usa o conector *onde*, cujo uso em contextos argumentativos acarreta dificuldades quanto à interpretação das relações textuais.

Já o texto II (vide Anexo) apresenta uma estrutura hierárquico-relacional menos complexa que a do texto I⁸. Exponho minha interpretação desse texto com a seguinte configuração:

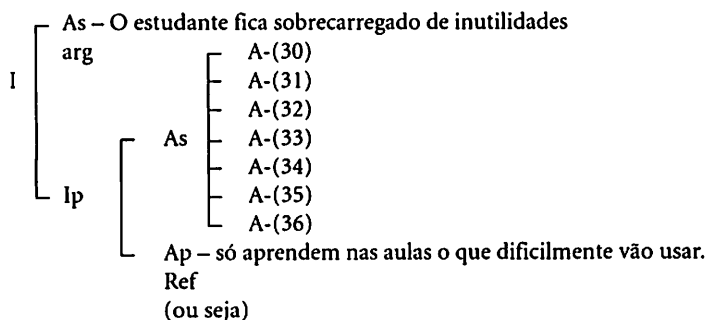


Macro estrutura hierárquico-relacional do texto II

⁸ Coloco entre parênteses os conectores que, segundo minha interpretação, poderiam ter sido empregados para a marcação da relação textual.

Essa macro-estrutura evidencia que as categorias básicas de *colocação do problema e solução* se apresentam na intervenção subordinada Is (1)-(41). Nessa parte do texto se coloca a questão acerca do problema relacionado ao ensino tradicional da língua materna e também se propõe a solução, que seria *não “ensinar” gramática*. Mas o texto avança, com a reformulação das idéias anteriormente expostas, o que parece evidenciar uma busca por uma “melhor” conclusão. A intervenção principal Ip (42)-60), estruturada em duas intervenções que também se ligam por uma relação reformulativa, reforça a interpretação de que se busca apresentar uma solução para o problema da melhor forma possível.

A descrição da organização relacional do texto (vide Anexo) evidencia a preferência por enumerações e pela ausência de mecanismos que atuam na conexão de suas partes. Muitos dos conteúdos são simplesmente colocados coordenadamente, como tendo o mesmo valor lógico, como mostra a configuração abaixo. São vários também os trechos onde os segmentos estão apenas justapostos. Considero essa opção pela enumeração de segmentos coordenados e pela justaposição de idéias como um indício de dificuldade de concatenação dos vários argumentos que são apresentados para a sustentação de um ponto de vista.



Estrutura hierárquico-relacional de trecho do texto II

Numa grande intervenção, composta pelos atos (1) a (14), prevalece a relação de comentário, relação interpretada pela apresen-

tação de um constituinte subordinado em seguida a um constituinte principal. Para a interpretação da intervenção seguinte, formada pelos atos (15) a (41), faz-se necessário inferir as relações textuais aí presentes, visto que todo o trecho se estrutura sem o auxílio de conectores que marcariam essas relações. Foram usados apenas o conector *onde*, em duas ocorrências, e o conector *e*. Este, embora considerado um marcador de adição, atua em (27) e *bloqueiam sua criatividade* com outro valor semântico. Interpreto que ele é usado na junção de segmentos numa relação argumentativa do tipo conclusiva.

O conector *onde*, em (19) *onde assinalam todos os erros de grafia, pontuação, sintaxe* e em (40) *onde tenham oportunidade de manifestação individual espontânea*, atua na junção de seqüências ligadas por relações argumentativas. Com a combinação de informações lingüísticas e referenciais, chega-se à interpretação de que através do *onde* se estabelece, entre os constituintes textuais e as informações da memória discursiva, um elo de finalidade (ou conseqüência).

A Is (42)-(56), pertencente à segunda grande intervenção desse texto II, se organiza por meio de enumerações com construções nominais, o que evidencia uma dificuldade de articulação de seqüências argumentativas. Essas enumerações excessivas podem ser traços da linguagem falada que estejam presentes no texto escrito pelo aluno/autor. De qualquer maneira, elas conduzem a uma avaliação negativa de suas capacidades lingüístico-dicursivas.

Para a interpretação das relações entre os fatos e conceitos trabalhados nesse texto II, exige-se maior esforço do leitor. Deixando de marcar as relações textuais presentes no seu texto e causando, dessa forma, maior dificuldade de processamento para o leitor, o aluno/autor evidencia que apresenta problemas quanto à articulação das idéias, com a qual pode assumir o que diz.⁹

⁹ A análise da organização enunciativa desse texto pode mostrar que o autor compõe o seu texto com as idéias coladas das obras anteriormente discutidas com o professor.

5. Considerações finais

O estudo da organização relacional desses dois textos acadêmicos escritos, que procurou focalizar as relações textuais genéricas presentes nos textos – e também o uso dos conectores na marcação dessas relações –, bem como as relações textuais específicas, determinadas com base nas propriedades inferenciais dos conectores e em informações de ordem referencial, constitui uma importante etapa de análise para a avaliação do estado da competência discursiva dos alunos/autores. A análise de como eles organizam seu texto e contribuem para o estabelecimento das relações textuais entre os constituintes e as informações estocadas na memória discursiva permite o levantamento de hipóteses quanto às suas habilidades de articulação entre as idéias ou os argumentos que buscam apresentar.

Com essa avaliação, o professor terá elementos para não só mostrar ao aluno/autor os problemas ou anomalias que apresenta em seu texto, mas também auxiliá-lo na superação desses problemas. Ao conseguir chegar a um diagnóstico do estado da competência discursiva do aluno/autor para a escrita, o professor poderá levá-lo a tomar consciência das falhas e dificuldades que eventualmente mais apresenta e ainda a compreender como poderá evitá-las, de modo que estará cada vez mais capacitado para futuras produções de textos, que não implicarão maiores esforços de processamento pelos leitores pretendidos.

Referências

- BERRENDONNER, A. Connecteurs pragmatiques et anaphore. *Cahiers de Linguistique Française*. n.5, 1983. p.215-246.
- MARINHO, J. H. C. *O funcionamento discursivo do item onde: uma abordagem modular*. Tese (Doutorado) – FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2002.
- _____. Uma Abordagem Modular e Interacionista da Organização do Discurso. *Revista da Anpoll* 16. São Paulo. jan/jun. 2004. p. 75-100.
- ROSSARI, Corinne. Essai d'analyse linguistique d'un texte littéraire. *Cahiers de Linguistique Française*. n.13, 1992. p.215-231.

_____. Les relations de discours avec ou sans connecteurs. *Cahiers de Linguistique Française*, n.21. 1999. p.181-192.

_____. *Connecteurs et relations de discours: des liens entre cognition et signification*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 2000.

ROULET, E. De la nécessité de distinguer des relations de discours sémantiques, textuelles et praxéologiques. *Colloque international de l'Université d'Aarhus*. Mai. 2001.

_____. Une approche modulaire de la problématique des relations de discours. In: MARI, H. et all. *Análise do Discurso em Perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 149-178.

_____. The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization. In: FISCHER, K (Ed.). *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006. p.115-131.

ROULET, Eddy; FILLIETTAZ, Laurent; GROBET, Anne. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang, 2001.

ANEXO

Estes textos, que se apresentam segmentados em atos, pertencem ao *corpus* de minha Tese de Doutorado (MARINHO, 2002) e foram reproduzidos tal como foram escritos pelos alunos/autores.

Texto I

O Ensino da Gramática na Escola

(1)O ensino da língua portuguesa,(2)centrado no estudo das regras gramaticais,(3)vem sendo difundido entre a sociedade brasileira como uma verdadeira tradição.(4)Tradicionalmente,(5)imputa-se aos alunos das séries iniciais variadas técnicas relacionadas à correção e análise gramatical,(6)que são de total irrelevância ao alcance dos reais objetivos que permeiam o aprendizado da língua materna;(7)a perfeita compreensão dos textos lidos e a capacidade de uma produção literária espelhada nas mensagens circulantes nos principais veículos de comunicação do País.(8)Cer-

tamente, (9)os interesses da escola brasileira em manter alienados os seus alunos de um completo domínio da linguagem culta padrão, estão estreitamente ligados à estagnação das possibilidades de ascensão política, social e econômica daqueles que buscam, através dos estudos, uma evolução na escala social.

(10)A eficácia do aprendizado de uma língua depende da metodologia aplicada no ensino, bem como da intensidade de exposição do aluno à variação dialetal ensinada.(11)Se o precoce domínio da linguagem falada acontece (12) justamente porque somos expostos, desde a infância, à prática auditiva e de conversação,(13) onde a repetibilidade e a correção dos erros representam fatores determinantes ao completo domínio da oratória,(14)é de se esperar que o mesmo sucesso seja alcançado no ensino da linguagem escrita, (15)bastando a intensiva exposição do aluno à leitura e confecção de textos, (16)aplicando-se a correção quando necessário.(17)Neste processo de aprendizagem,(18)a gramática estaria inserida como um elemento secundário,(19)a ser consultado (assim como os dicionários) sempre que necessário,(20)ou seja, quando surgirem dúvidas relacionadas à correção gramatical durante a produção literária.

(21)A formulação de um programa de ensino a ser ministrado em todo o País, constitui tarefa sob responsabilidade dos órgãos governamentais, (22)possuindo estes um amplo controle sobre a formação cultural do povo brasileiro.(23)Este fato vem sendo utilizado há longo tempo como um dos principais artifícios para a manutenção do poder, (24)pois,em um País com um acentuado índice de analfabetismo torna-se muito mais fácil o controle dos indivíduos(25)formando estes uma imensa massa de manobra, sem as mínimas condições de questionamento ou abordagem crítica do material informativo e documental veiculado através da mídia.(26)Portanto, interessa somente às classes dominantes, e especialmente às instituições governamentais, a imposição e manutenção do ensino tradicional,(27)pois enquanto nossos alunos continuarem se degladiando contra as normas e regras gramaticais, (28)não haverá espaço para a formação de homens detento-

res de amplo conhecimento e com total capacitação ao discernimento das falcatruas realizadas por nossos governantes.

(29)Então, necessário se faz uma verdadeira revolução na metodologia de ensino da língua pátria, (30)onde os educadores (31)ao assumirem as rédeas de um movimento renovador do ensino, (32)baseando-o em intensiva atividade de leitura e prática escrita,(33)estariam direcionando a nação aos caminhos literários pertencentes à uma verdadeira democracia,(34)pois somente um povo conhecedor de seus direitos é capaz de exercer os princípios legítimos da cidadania.

(Letras/disciplina: Língua Portuguesa 1)

Texto II

O QUE SIGNIFICA ENSINAR GRAMÁTICA?

(1)A maneira tradicional de se ensinar a língua materna, faz com que as pessoas tenham preconceitos escolares que lhes bloqueiam a expressão.(2)O ensino tradicional leva o aluno a obsessão do erro, (3)em vez de lhe libertar os poderes de linguagem(4)e aprimorar sua competência comunicativa.

(5)Os falantes sabem de tudo que precisam (6) para falar em seu meio de comunicação, (7)apenas não sabem os termos técnicos,(8) os nomes daquilo que sabem.(9) Na infância (10)as crianças interiorizam um sistema de regras que é aperfeiçoado (11)à medida que o indivíduo cresce intelectualmente.(12)Estas regras,(13)que têm haver com o bem falar e escrever,(14)são aprendidas pela experiência, pela exposição a atos de fala e escrita, pela convivência constante com bons textos e livros, e não pela insistência gramaticalista das escolas.

(15)O ensino tradicional mantém a repetição crítica e rotinizada de práticas e crenças vulgares.(16)O ensino-aprendizado é feito através da gramática normativa;(17)concentra-se na ortografia, nas exceções, nos verbos irregulares, regras de crase, muita decoreba e pouca compreensão. (18)O redigir é visto pelos professores como aplicação de regras gramaticais, (19)onde assi-

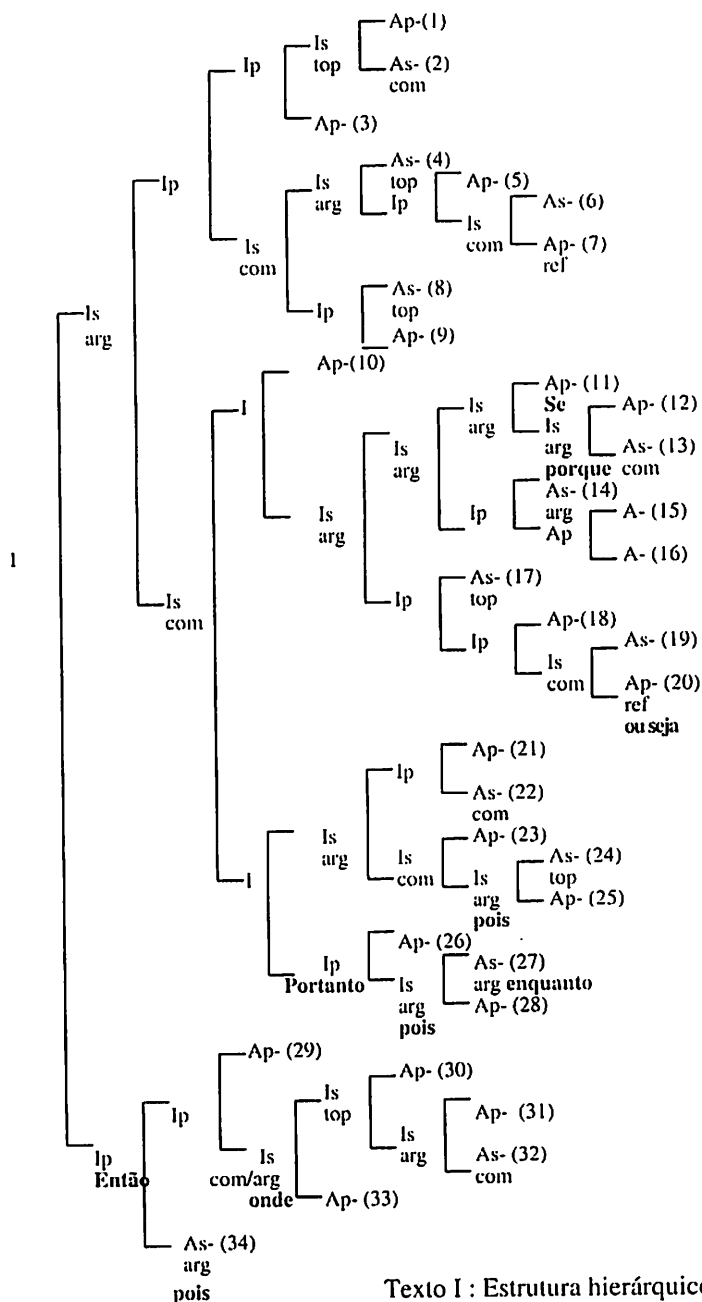
nalam todos os erros de grafia, pontuação, sintaxe, (20) e depois, (21) atribuem nota ou conceito por subtração. (22) O aluno não faz redação para aplicar a língua, (23) faz para o professor corrigir, (24) e dependendo da nota adquirida, (25) desenvolvem uma relação negativa com a língua materna, (26) torna-se inseguros (27) e bloqueiam sua criatividade, (28) sufocam a expressão pessoal.

(29) O estudante fica sobrecarregado de inutilidades, (30) faltando tempo para exercitar sua capacidade comunicativa, (31) crescer em linguagem, (32) melhorar seu nível, (33) aumentar seu vocabulário, (34) estudar semântica, sintaxe mais elaborada, recursos e técnicas de expressão, interpretação e redação de textos, (35) tomar consciência das potencialidades de sua língua (36) e dominar a escrita, (37) só aprendem nas aulas o que dificilmente vão usar.

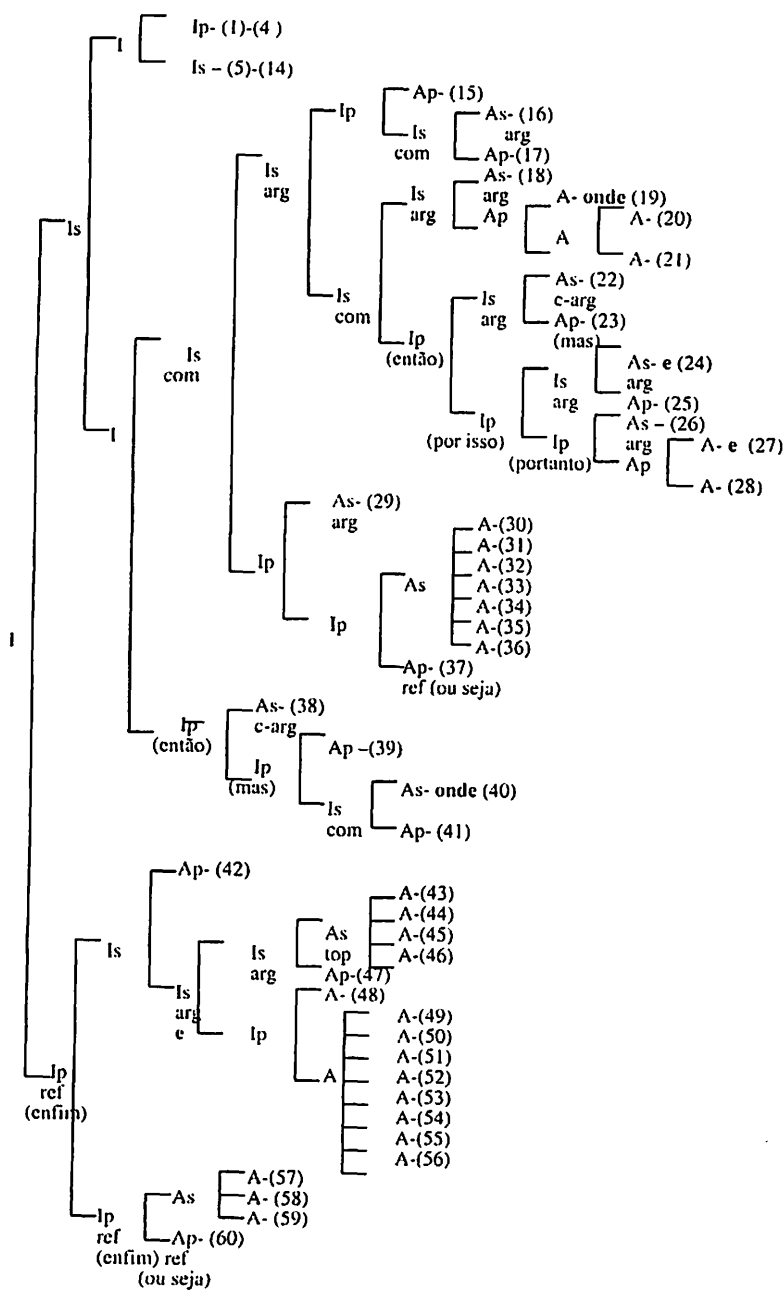
(38) Não é preciso “ensinar” gramática. (39) Deve-se dar ao aluno de 1º e 2º grau a oportunidade de crescer linguisticamente, através da prática constante em aulas que sejam um prazer e uma descoberta a cada instante, (40) onde tenham oportunidade de manifestação individual espontânea, (41) sem ser reprimido nem humilhado por constantes correções de seus erros.

(42) O ensino de língua precisa ser reformulado. (43) E quem deve saber gramática, linguística, noções corretas de língua e linguagem, variantes e registros, (44) de que não há língua que não evolua, (45) de que o uso e os fatos devem prevalecer sobre os preconceitos (46) e que a língua é um saber interior, (47) é o professor. (48) Para assim, poderem aplicar em suas aulas práticas, (49) desenvolver pesquisas com seus alunos, (50) buscar a expressividade das palavras e frases, (51) fazer agrupamentos pela forma ou pela significação, (52) trocar palavras em contextos determinados... (53) Ensinar seus alunos a ler e escrever, (54) fazer ler e escrever, (55) melhorar a expressão oral, (56) introduzir e aperfeiçoar a escrita. (57) As escolas devem levar o aluno a pensar com clareza, (58) a ordenar as idéias, (59) a pensar sem medo, com liberdade, com espírito crítico. (60) Elas devem formar cidadãos.

(Letras/disciplina: Língua Portuguesa 1)



Texto I : Estrutura hierárquico-relacional



Texto II : Estrutura hierárquico-relacional

Sobre os autores

GLAUCIA MUNIZ PROENÇA LARA

É professora de Língua Portuguesa e Lingüística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuando tanto na graduação quanto na pós-graduação. Com doutorado em Semiótica e Lingüística Geral pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado em Semiótica, junto ao Centre de Recherches Sémiotiques (Paris), publicou diversos capítulos de livros e artigos em revistas especializadas, além das obras *Autocorreção e auto-avaliação na produção de textos escolares: relato crítico de uma experiência* (1999) e *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português* (2004). Lecionou durante 16 anos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), de onde se aposentou em 2004. É membro da atual diretoria da ABRALIN – Associação Brasileira de Lingüística (biênio 2005-2007).

IDA LUCIA MACHADO

É professora na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde criou o Núcleo de Análise do Discurso (NAD) em 1996. É pós-doutora pelas Universidades de Paris 13 (1998) e Paris 3 (2005/2006), na França. Realizou seu doutorado em Toulouse 2 (França) e seu mestrado na Universidade de São Paulo – USP (1982). Organizou várias coletâneas sobre Análise do Discurso (Coleção do NAD/FALE/UFMG) e dois congressos internacionais, também sobre Análise do Discurso, na mesma Universidade. Participou de vários colóquios e seminários no Brasil e no exterior, centrados na Análise do Discurso e, em especial, na Teoria Semiolingüística.

JANICE HELENA CHAVES MARINHO

É doutora em Lingüística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora da Faculdade de Letras da mesma Uni-

versidade (área de Língua Portuguesa), atuando tanto na graduação quanto na pós-graduação, nas Linhas de Pesquisa: (1) Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais e (2) Análise do Discurso. É membro do Núcleo de Análise do Discurso (NAD/FALE/UFMG) e pesquisadora do GT “Descrição do Português” da ANPOLL. Participa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – 2008) como Coordenadora Regional da Equipe de Minas Gerais – área de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série). Suas publicações mais recentes apresentam como tema principal a organização discursiva, sobretudo a organização relacional do discurso.

JOÃO WANDERLEY GERALDI

Professor pesquisador do Programa Internacional de Doutorado em Educação (INEDD) – Universität Siegen (Alemanha) e professor colaborador voluntário do Departamento de Linguística da Universidade de Campinas (UNICAMP). Titular aposentado, é autor de livros, capítulos de livros e artigos na área de leitura e produção de textos. O autor tem sido um andarilho a falar no Brasil e no exterior sobre a linguagem, a experiência da leitura e seu ensino.

LEONOR LOPES FÁVERO

Professora titular de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP) e de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), fez doutorado na PUC/SP, livre-docência na USP e pós-doutorado na Universidade de Paris VII. Autora de várias obras como *As concepções lingüísticas no século XVIII*; *Coesão e Coerência Textuais*; *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna* (em co-autoria com Maria Lúcia C. V. de Oliveira Andrade e Zilda Gaspar O. de Aquino); *As concepções lingüísticas no século XIX* (em co-autoria com Márcia A. Molina), além de inúmeros capítulos de livros e artigos publicados em periódicos no Brasil e no exterior. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC/SP e membro da Academia Brasileira de Filologia.

MÁRCIA A. GUEDES MOLINA

Professora titular de Língua Portuguesa na Universidade de Santo Amaro (UNISA) e no Centro Universitário de Santo André (UNIA), fez mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e doutorado na Universidade de São Paulo (USP). Sua especialidade abrange os campos da Lingüística Textual, da Análise do Discurso de Linha Francesa e da História das Idéias Lingüísticas. É autora de vários artigos publicados tanto no Brasil quanto no exterior. É professora tutora de Língua Portuguesa no Curso de Letras à distância na UNISA e coordenadora da área de Língua Portuguesa também nessa Instituição. Juntamente com Leonor Lopes Fávero escreveu o livro *As Concepções Lingüísticas no Século XIX: A Gramática no Brasil*.

MILTON DO NASCIMENTO

Mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutor em Lingüística pela Universidade de Paris VIII. Professor aposentado da UFMG, atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), desenvolvendo trabalhos na Linha de Pesquisa “Estrutura formal e conceitual da linguagem”. Participa, desde 1990, do Projeto “Gramática do Português Falado”, da Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP.

RENATO DE MELLO

Possui graduação em Letras (1990), mestrado em Estudos Literários (1994) e doutorado em Estudos Lingüísticos (2002), todos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de pós-doutorado pela Universidade de Paris XIII (Paris-Nord) (2004). Atualmente é Professor Adjunto da UFMG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas na graduação, e atua como professor e pesquisador na pós-graduação na linha de Análise do discurso.

RITA DE CÁSSIA PACHECO LIMBERTI

Paulista, radicada em Dourados-MS desde 1985, é professora de Semiótica e de Lingüística no Curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Fez mestrado e doutorado em Semiótica e Lingüística Geral na Universidade de São Paulo (USP), tendo como objeto de pesquisa o discurso indígena e a imagem dos índios guarani-kaiowá – habitantes do MS e da Reserva Indígena de Dourados. Autora de inúmeros artigos publicados em livros, periódicos e revistas especializadas, atualmente é Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UFGD.

TIAGO RAVANELLO

Tiago Ravello é formado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre pelo Programa em Teoria Psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atualmente, cursa o doutorado no mesmo Programa. É membro da Associação Brasileira de Estudos Semióticos e do Centro de Pesquisas Sociosemióticas.

VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA

É professora titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde leciona na graduação e na pós-graduação. É mestre em Língua Inglesa pela UFMG e doutora em Lingüística e Filologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desde 1991. Desenvolve trabalhos nas linhas de pesquisa (1) Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino/Aprendizagem, Usos e Culturas e (2) Linguagem e Tecnologia. Foi presidente da APLIEMGE (1995-1997) e da ALAB (2001-2002). Organizou os livros: *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia; Interação e aprendizagem em ambiente virtual; Metáforas do Cotidiano;* e *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências.* Seus trabalhos e dados estão em: <http://www.veramenezes.com>.

WALDIR BEVIDAS

Doutor em Semiótica e Lingüística Geral pela Universidade de São Paulo – USP (1992), fez pós-doutorado na École des Hautes Études

en Sciences Sociales – EHESS – PARIS (1999). É professor do Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desde 1993. Pesquisador-bolsista do CNPq, publicou os seguintes livros: *Inconsciente et verbum; Psicanálise, Semiótica, Ciência, Estrutura; Semióticas Sincréticas (o cinema); Posições* (2006, ed. *On line*). Autor de diversos artigos em semiótica, lingüística e psicanálise em revistas da área.

WANDER EMEDIATO DE SOUZA

Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atua na área de Língua Portuguesa (Estudos Textuais e Discursivos). Graduou-se em Letras pela UFMG, onde também concluiu o mestrado em Lingüística. É doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade de Paris XIII, França. Pesquisador-membro e coordenador do Núcleo de Análise do Discurso da FALE-UFMG, possui vários textos publicados em livros e revistas da área de Letras e é autor do livro *A Fórmula do texto: Redação, argumentação e leitura*.

WILLIAM AUGUSTO MENEZES

Com graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fez mestrado e doutorado em Estudos Lingüísticos – Análise do Discurso na mesma Universidade. Atualmente, é professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG, atuando na área de Análise do Discurso (Argumentação e Discurso Político). Publicou recentemente os seguintes artigos: *Ethos, ética e lugares de degenerescência do discurso político* (2006); *Semiolingüística e Política* (2005); *Discurso político e gêneros discursivos* (2004); além do livro *Análise do Discurso – gêneros, comunicação e sociedade* (2006), organizado juntamente com Ida Lúcia Machado e Wander Emediato.

CONHEÇA OUTROS TÍTULOS DO NOSSO CATÁLOGO

Da Língua ao Discurso: reflexões para o ensino

Maria Aparecida Lino Pauliukonis e Sigrid Gavazzi (Orgs.)

ISBN 85-86930-45-8

Texto e Discurso: mídia, literatura e ensino

Maria Aparecida Lino Pauliukonis e Sigrid Gavazzi (Orgs.)

ISBN 85-86930-25-3

Gêneros Textuais & Ensino (4.ª ed.)

Angela Dionísio, Anna Rachel Machado e M.ª Auxiliadora Bezerra (Orgs.)

ISBN 85-86930-18-0

O Livro Didático de Português: múltiplos olhares (3.ª ed.)

Angela Paiva Dionísio e M.ª Auxiliadora Bezerra (Orgs.)

ISBN 85-86930-14-8

Gêneros Textuais: reflexões e ensino (2.ª edição revista e ampliada)

Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka e Karim Siebeneicher Brito (Orgs.)

ISBN 85-86930-54-7

Hipertexto e Gêneros Digitais (2.ª edição)

Luiz Antônio Marcuschi e Antônio Carlos Xavier (Orgs.)

ISBN 85-86930-36-9

Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem

Júlio César Araújo e Bernardete Biasi-Rodrigues (Orgs.)

ISBN 85-86930-50-4

E-mail e Carta Comercial

Normelio Zanotto

ISBN 85-86930-46-6

Série Dispersos

- *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* (nova edição revista e ampliada)

Carlos Eduardo Falcão Uchôa (Org.)

ISBN 85-86930-39-3

- *Estudos de Língua Oral e Escrita*

Dino Preti

ISBN 85-86930-33-4

- *Investigações Filológicas de M. Said Ali* (nova edição revista e ampliada)

Com estudo e organização de Evanildo Bechara

ISBN 85-86930-48-2

CONHEÇA OUTROS TÍTULOS DO NOSSO CATÁLOGO

Moderna Gramática Portuguesa (37.ª ed.)

Evanildo Bechara

ISBN 85-86930-05-9

Gramática Escolar da Língua Portuguesa (1.ª ed.)

Com exercícios e respostas

Evanildo Bechara

ISBN 85-86930-16-4

Lições de Português pela Análise Sintática (18.ª ed. rev. e ampl.)

Com exercícios e respostas

Evanildo Bechara

ISBN 85-86930-13-X

As Concepções Linguísticas no séc. XIX - a gramática no Brasil

Leonor Lopes Fávero e Márcia A.G. Molina

ISBN 85-86930-55-5

Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português do Brasil

Sílvia Elia

ISBN 85-86930-31-8

Fundamentos da Crítica Textual: história, metodologia e exercícios

Barbara Spaggiari e Maurizio Perugi

ISBN 85-86930-38-5

Consulte nosso catálogo pela Internet e
conheça nossos próximos lançamentos:
www.lucerna.com.br

EDITORA LUCERNA® e EDITORA ZEUS®
são marcas registradas da **Editora YH Lucerna Ltda.**

Este livro foi impresso na Sermograf
R. São Sebastião, 199 – Petrópolis – RJ
em agosto de 2006 para a
EDITORA LUCERNA

corrente teórica. De outro, por não se restringir à teorização de teorias, mas avançar até problemas bastante práticos que cercam o trabalho pedagógico. Então, se poderia resumir: uma obra em que três (ou quatro) – lingua(gem), texto, discurso – se multiplicam por dois – reflexão e prática – num painel bastante rico e instigante para o leitor.

Finalmente, cumpre ressaltar que a presente obra representa bem o longo e maduro trabalho que, no campo dos estudos textuais e discursivos, vem sendo desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Assim, sua publicação responde também a uma intenção bem determinada: ampliar o debate com outras instituições e especialistas, em vista não só o avanço teórico, como da contribuição que cabe às universidades públicas para a ultrapassagem dos agudos problemas educacionais de nosso país.

Para que, tramando agora os encontros, no futuro possamos contar outros (e melhores) contos.

Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática, organizado pela pesquisadora Gláucia Muniz Proença Lara (FALE/UFMG), traz a público um amplo painel das possibilidades e contribuições teóricas e aplicadas dos estudos sobre o texto/discurso. Trata-se do primeiro de uma obra em dois volumes sobre um assunto que vem crescentemente atraindo o interesse de lingüistas, educadores, especialistas em comunicação e demais profissionais interessados em questões de linguagem.

A obra possui três vertentes que se complementam. A primeira parte aborda preocupações mais teóricas e temas como a paródia; a construção do sentido; os gêneros transgressivos; a conceituação de texto, hipertexto e contexto; o enfoque da linguagem como espaço de apreensão do mundo; as estratégias de organização do discurso.

Já a segunda linha – crítica – enfoca o livro didático; as funções do texto em sala de aula; o ensino da Língua Portuguesa na instituição escolar brasileira nos primeiros anos da República.

E, por último, os artigos voltados para a análise do discurso especificamente na sala de aula: as redações de vestibulandos, sua capacidade de produzir textos e os estereótipos presentes em sua produção escrita; a competência de articulação dos constituintes discursivos; o comportamento enunciativo de professores e discentes em sala de aula.



ISBN 85-86930-58-X



9 788586 930584