



DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo

ISSN 1808-656 X

Desenredo, v. 4, n. 2, p. 173, julho/dezembro 2008

DESENREDO

ISSN 1808 - 656 X

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Rui Getúlio Soares
Reitor

Eliane Lucia Colussi
Vice-Reitora de Graduação

Hugo Tourinho Filho
Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Adil de Oliveira Pacheco
Vice-Reitor de Extensão e Assuntos
Comunitários

Nelson Germano Beck
Vice-Reitor Administrativo

Neusa M. H. Rocha
Diretora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

UPF Editora

Simone Meredith Scheffer Basso
Editora

Maria Emilse Lucatelli
Editoria de Texto

Sabino Gallon
Revisão de Emendas

Jeferson Cunha Lorenz

Luis A. Hofmann Jr.
Produção da Capa

Sirlete Regina da Silva
Projeto Gráfico e Diagramação

Ricardo Moura Buchweitz
Tradução e/ou revisão dos resumos

COMISSÃO EDITORIAL

Cláudia Toldo (UPF)

Carme Regina Schons (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Paulo Becker (UPF)

Tania M. K. Rösing (UPF)

Telisa F. Graeff (UPF)

CONSELHO EDITORIAL

Ana Zandavais (UFRGS)

**Eloy Martos Nuñez (Universidade de Extremadura -
Espanha)**

Hardarik Blühdorn (IDS – Mannheim - Alemanha)

José Luis Jobim (UERJ/UFF)

Leci Barbisan (PUCRS)

Marisa Lajolo (Universidade Estadual de Campinas)

Marlene Teixeira (UNISINOS)

Paulo Becker (UPF)

Regina Zilberman (PUCRS)

Tania M. K. Rösing (UPF)

Telisa F. Graeff (UPF)

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Dimas (USP)

Benjamin Abdala Júnior (USP)

Cláudia Toldo (UPF)

Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (UNESP/Assis/SP)

Cristina Mello (Universidade de Coimbra – Portugal)

José Luis Fiorin (USP)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

**Max Butlen - Instituto Universitário da Academia de
Versalhes - França**

Michel Francard (Universidade de Louvain - Bélgica)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Valdir Flores (UFRGS)

Desenredo : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras /
Universidade de Passo Fundo. – Vol. 1, n. 1, (2005)– . –
Passo Fundo : Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005-

Semestral

ISSN 1808-656 X

1. Lingüística, Letras e Artes - Letras I. Universidade de
Passo Fundo – Programa de Pós-Graduação em Letras

Catálogo: bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB10/1569

Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade de Passo Fundo é uma publicação temática e de
periodicidade semestral da Universidade de Passo Fundo (UPF)

© Qualquer parte desta publicação pode ser
reproduzida desde que citada a fonte.



Editora Universitária

Campus I, bairro São José

Caixa Postal 611

Fone (54) 3316-8374

CEP: 99001-970 - Passo Fundo - RS

E-mail: editora@upf.br

Sumário

Editorial	134
Pesquisa literária e acervo: a maldição dos manuscritos	137
Literary research and literary heritage: the manuscripts' curse	
<i>Miguel Rettenmaier</i>	
Crítica genética na era digital: o processo continua.....	146
Genetic criticism in the digital era: the process goes on	
<i>Márcia Ivana de Lima e Silva</i>	
Narrativas de si: lugares da memória	155
Narratives of self: the places of memory	
<i>Tânia Regina Oliveira Ramos</i>	
Intertextualidade e intermedialidade no romance pós-moderno:	
<i>A misteriosa chama da rainha Loana</i> , de Umberto Eco	166
Intertextuality and intermediality in the post-modern novel: <i>The mysterious flame of queen Loana</i> , by Umberto Eco	
<i>Edgar Roberto Kirchof</i>	
A escrita criativa dos alunos	177
Students'creative writing	
<i>Pedro C. Cerrillo</i>	
Procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos en el	
“artículo de investigación científica” y ethos disciplinar. Un estudio	
contrastivo en cinco disciplinas	192
Paraphrastic and non-paraphrastic reformulation treatment procedures in	
“scientific research article” and disciplinary ethos. A contrastive study in	
five disciplines	
<i>María Marta García Negroni</i>	
Horizontalização e verticalização na pesquisa linguística – dois casos: a	
classificação e a caracterização de textos e a gramaticalização de verbos.....	212
Horizontalization and verticalization in linguistic research – two cases: the	
classification and characterization of texts and the grammaticalization of verbs	
<i>Luiz Carlos Travaglia</i>	

Os desafios de fazer avançar a análise do discurso no Brasil com singularidade e liberdade	241
The challenges of advancing the discourse analysis in Brazil with singularity and freedom	
<i>Maria Cristina Leandro Ferreira</i>	
Do eles ao eu: a subjetividade que se revela onde tenta esconder-se.....	250
From them to the self: subjectivity revealed where it tries to hide	
<i>Marilei Resmini Grantham</i>	
A semiolinguística no discurso: práticas de linguagem em situações de trabalho	262
Semiolinguistic in the discourse: Language practices in situations at work	
<i>Ernani Cesar de Freitas</i>	
A argumentação na proposta de redação e nos textos dos alunos.....	284
The argumentation in the writing proposal and in the students'texts	
<i>Telisa Furlanetto Graeff</i>	
<i>Graziela Minas Alberti</i>	
Normas para apresentação dos trabalhos revista <i>Desenredo</i>	301

Editorial

Este oitavo número da revista *Desenredo*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, ora em seu quarto ano de publicação, reúne onze artigos sob o tema “pesquisa em letras”. A pretensão a essa unidade temática, como se poderá verificar pela leitura dos textos, implica aceitar a diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas, que são fruto de diferentes olhares sobre textos que realizam discursos, que expressam o pensamento humano, enfim. Aceitar essa diferença não significa fazer concessão, mas, antes, reconhecer que ela é a própria condição para o avanço do saber do homem sobre si mesmo e sobre o mundo, nessa permanente ânsia de completude que lhe é inerente.

Os artigos relacionam-se de diferentes maneiras com a pluralidade de áreas em que se situam seus autores. Desse modo, Miguel Rettenmaier em “Pesquisa literária e acervo: a maldição dos manuscritos” focaliza a pesquisa literária relacionada à memória e aos estudos identitários, em específico no Rio Grande do Sul, observando a organização de acervos literários. O estudo aborda as contribuições que os registros do escritor Josué Guimarães podem fornecer para a reflexão sobre a história e sobre os valores defendidos por tradições culturais consagradas.

Em “Crítica Genética na era digital: o processo continua”, Márcia Ivana de Lima e Silva trata de uma questão que se impõe aos estudiosos da crítica genética: O computador decretará a morte dos estudos da gênese? Salienta que, até o advento do computador, os escritores tinham como suporte do manuscrito o papel. O tema é abordado e analisado a partir de depoimentos de onze escritores a respeito de seu processo de criação e sobre o uso do computador em seu processo criativo.

Tânia Regina Oliveira Ramos, por seu turno, no ensaio intitulado “Narrativas de si: lugares da memória”, apresenta uma breve história da escrita feminina como tentativa de mostrar que a invisibilidade pode ocorrer por história patriarcal e por relações de poder. Mostra que, da literatura de viajantes até a era da cibernética, muito foi dado a ler nessa história literária escrita por mulheres.

“Em Intertextualidade e intermedialidade no romance pós-moderno: A misteriosa chamada rainha Loana de Umberto Eco”, Edgar Roberto Kirchof aborda a intertextualidade e a intermedialidade como estratégias estéticas presentes no romance

pós-moderno de Umberto Eco *A misteriosa chama da rainha Loana*, a partir de um panorama das concepções do semioticista alemão Walter A. Koch a respeito da literatura pós-moderna e à luz de teóricos como Joo-Hyun Yoo, Roberto Simanowski, Kathrine Hayles.

Para Pedro C. Cerrillo, em “A escrita criativa dos alunos”, a aprendizagem da leitura e da escrita não se resume à aquisição de umas competências, mas inclui a capacidade de se poder envolver, com sucesso, na sociedade do conhecimento, compartilhando com toda uma coletividade mensagens, histórias ou um imaginário, e isso somente é possível com a aquisição da competência leitora fomentada pelas práticas de leitura e de escrita. O autor justifica a necessidade de trabalhar a escrita criativa no âmbito da escola, oferecendo diversos exemplos de textos realizados por crianças de diferentes idades.

Da escrita criativa na escola vai-se ao estudo do discurso acadêmico com o artigo de María Marta García Negroni “Procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos en el artículo de investigación científica y ethos disciplinar”. Para analisar algumas das operações que dão conta da produção discursiva do locutor-autor do discurso acadêmico, a autora examina, num *corpus* de 25 artigos de investigação científica pertencentes a cinco disciplinas, tanto as diferenças relacionadas à presença de marcas de procedimentos de tratamento reformulativos e não reformulativos quanto a incidência que essas operações têm na construção persuasiva da cena enunciativa e na consequente conformação de diferentes *ethoi* acadêmico-disciplinares.

Em “Horizontalização e verticalização na pesquisa linguística – dois casos: a classificação e a caracterização de textos e a gramaticalização de verbos”, Luiz Carlos Travaglia, a partir da constatação de que há dois modos de realização de pesquisas linguísticas em função da extensão do campo de estudo, denominados de “horizontalização” e “verticalização”, configura esses dois modos de trabalho na pesquisa linguística, propõe e demonstra que os dois modos de realizar pesquisa são necessários e complementares. Por meio de dois exemplos relacionados ao estudo da “gramaticalização dos verbos” e da “classificação e caracterização de textos”, evidencia o que são os dois modos de trabalhar, a validade e a necessidade dos dois. Por fim, o autor enfatiza a importância de se valorizarem igualmente os dois tipos de trabalho, em contraposição ao preconceito contra os estudos mais horizontais.

No texto seguinte, “Os desafios de fazer avançar a análise do discurso no Brasil com singularidade e liberdade”, Maria Cristina Leandro Ferreira traça um quadro comparativo entre a atual situação da análise do discurso na França, onde surgiu, e o seu desenvolvimento no Brasil. Segundo a autora, os direcionamentos das pesquisas mostram tanto o avanço da teoria, as novas tendências, quanto os inúmeros

desafios que se impõem aos analistas e a consequente necessidade de contínuos diálogos com as diferentes abordagens discursivas.

Um das tendências das pesquisas da análise do discurso no Brasil pode ser observada no trabalho de Marilei Resmini Grantham, intitulado “Do eles ao eu: a subjetividade que se revela onde tenta esconder-se”, em que a autora realiza uma reflexão sobre a subjetividade, considerada na ótica discursiva, analisando textos produzidos em processo seletivo para ingresso no ensino superior.

Outra abordagem teórica se encontra no artigo de Ernani Cesar de Freitas, como revela seu título “A semiolinguística no discurso: práticas de linguagem em situações de trabalho”. O estudo aborda a construção do sentido no discurso presente em um texto específico do informativo diário de comunicação interna, *on line*, de uma organização bancária, com o objetivo de descrever e analisar a situação de comunicação na qual se encontram os parceiros da troca linguageira; as estratégias de *mise en scène*, de ordem enunciativa; as estratégias de *mise en scène*, de ordem enunciativa e semântica.

Fecha este número da *Desenredo* o artigo de Telisa Furlanetto Graeff e de Graziela Minas Alberti, cujo título é “A argumentação na proposta de redação e nos textos dos alunos”. O trabalho analisa as argumentações de proposta de redação para cotejá-las com as dos textos dos alunos. É assumida a tese de Ducrot e Anscombre de que a argumentação está na língua, reforçada pela teoria dos blocos semânticos (Carel), que define argumentar como convocar blocos semânticos e apreendê-los em encadeamentos normativos ou transgressivos. Com base nesse referencial, foi lida a proposta de redação, expressando-se as compreensões linguisticamente abonadas, por meio de encadeamentos argumentativos. A partir daí, foram identificadas redações que reproduziam argumentações da proposta e/ou que produziam novas. Concluem as autoras que a semântica argumentativa pode auxiliar no tratamento dessas questões de leitura e de escrita.

Como se pode concluir da leitura desta apresentação, no estudo das produções humanas coexistem abordagens baseadas em modelos teóricos e propostas metodológicas diferentes, e nisso reside sua riqueza. O tema “pesquisa em letras” deste número da *Desenredo* é uma unidade que se constitui pela diversidade de pontos de perspectiva e, nesse sentido, temos de agradecer aos pesquisadores que tão prontamente cederam seus trabalhos para esta publicação.

As organizadoras
Fabiane Verardi Burlamaque
Telisa Furlanetto Graeff

Pesquisa literária e acervo: a maldição dos manuscritos

Miguel Rettenmaier*

Resumo

O trabalho pretende discutir a pesquisa literária relacionada à memória e aos estudos identitários, em específico, no Rio Grande do Sul. Para tanto, observa a organização de acervos literários. O estudo aborda as contribuições que os registros do escritor Josué Guimarães podem fornecer para a reflexão sobre a história e os valores defendidos por tradições culturais consagradas.

Palavras-chave: Estudos literários. Acervo literário. Josué Guimarães.

Alguns estatutos sobre da pesquisa em letras têm sido, nos últimos anos, deslocados de importância e focalização no que se refere aos estudos literários. Tais alterações, decorrentes de revisões teóricas e metodológicas, incorrem, entre outros eixos, em uma circunstância estabelecida pela relação entre as pesquisas na área de literatura e o resgate da memória.

No fim do século XX esgotam-se as abordagens meramente analíticas do texto literário. Após um momento focado majoritariamente nas concepções textualistas do estruturalismo, amplia-se o raio de estudo para além da obra literária impressa. De alguma maneira, o estudo

* Doutor em Teoria da Literatura; professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo; pesquisador e coordenador do Acervo Literário Josué Guimarães (ALJOG/UPF); da Comissão Organizadora das Jornadas de Literatura de Passo Fundo.

Data de submissão: abril de 2009. Data de aceite: maio de 2009.

da literatura dirige-se para o que está além da obra literária, envolvendo-se em todas as textualidades, nas mais variadas naturezas, que orbitam pelo sistema literário.

Dessa ampliação de objetos de estudo, em um segundo ponto, amplia-se o campo de investigação literária para um *corpus* variado de textualidades relacionadas à produção intelectual de determinado autor e aos demais vestígios documentais em torno dele. Assim, as investigações literárias investem no estudo dos espólios pessoais dos autores. Tais espólios são confiados aos pesquisadores pelos herdeiros e, por esses pesquisadores, são reestruturados e classificados metodologicamente sob a denominação de “acervos literários”.

Nesse novo território de atuação, os estudos literários poderão escrever e reescrever sobre o passado, reelaborando conceitos, atualizando os registros da memória coletiva e cultural. De alguma maneira, o trabalho com a pesquisa em acervo literário visa revitalizar o passado em um novo presente, diretamente influenciado pelas pistas, pelos “resíduos” ou pelas “pegadas” deixadas por determinado autor. Nesse resgate, atualiza-se a história, recupera-se o passado, presentifica-se e revitaliza-se o que fora silenciosamente arquivado ou guardado em dependências particulares. A memória, nesse sentido, deixa de ser compreendida como uma capacidade mnemônica particular, individual ou familiar, e passa a ser “uma consciência

mais coletiva, preocupada em lembrar o que já foi, sustentada em monumentos e documentos, que precisa preservar para manter-se autoconsciente do que é”. (BORDINI, 2001, p. 31)

Justamente essa autoconsciência da memória, passível de ser atingida por descobertas por demais transformadoras, parece fazer temer a quem, no presente, resguarda-se nas crenças oportunas sobre si e a sociedade. O manuscrito de um autor, por exemplo, aparentemente tem uma semântica de maldição. É algo que pode não ter sido levado a cabo pela mão que escreveu; é um texto que pode ser visto como uma coisa provisória, não a coisa em si, mas um passo antes de si; e pode, sobretudo, ser um registro em segredo, jamais divulgado, que uma vez publicado poderá despertar não uma ira semelhante à que se impôs aos violadores das antigas tumbas, mas poderá “deflagrar o terror do que somos e não apenas aquilo que fomos”. (BORDINI, 2001, p. 31).

Assim, se, para Maria da Glória Bordini, a museificação dos manuscritos “reflete uma espécie de autodefesa” (2001, p. 31), a pesquisa em acervo literário, paradoxalmente, representa uma constante problematização do que se conservou, das ideias que prosperaram pelo tempo. Vindas do passado, as coisas, as textualidades de determinado autor, podem desmascarar tradições, molestar verdades; acima de tudo, permitem ler, no que por pouco não se perdeu, o que estava escondido.

Leitura, literatura e acervo literário

A compreensão do que seja memória sofre, em determinadas situações, uma espécie de depuração ideológica no campo da forma de seus registros e de seu conteúdo. Frequentemente, a preocupação em erigir uma identidade verdadeira, um entendimento satisfatório da própria imagem, tem elaborado uma reconstituição um tanto parcial do que se foi e, de alguma forma, do que se é. Isso acontece em especial no Rio Grande do Sul, cuja tradição é tamanhamente re(des?)figurada por determinações de eufóricas agremiações, que, em nome do resgate da cultura, impõem a rigorosa manutenção de um tradição convencional.

Na realidade, é mediante a imprecisão de registro do manancial cultural amalgamado por fontes orais que se recondicionam e se legitimam determinados perfis identitários, nem sempre verdadeiros. Nesse sentido, os estudos sobre a memória devem incorrer em uma assepsia às avessas, distante da purificação monolítica dos centros de tradição institucionalizados. Isso pela necessidade de se impedir um *fake-lore* de passado idealizado.

A expressão *fake-lore* foi, talvez, primeiramente pronunciada no Brasil em 2003, em Passo Fundo, no 2º Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura e Patrimônio Cultural, realizado, em primeira edição, em Badajoz, na Espa-

nha, na Universidade de Extremadura e posteriormente tornado um evento itinerante. O Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura e Patrimônio Cultural, além de estabelecer a cada dois anos sua sede em Passo Fundo, na programação das Jornadas de Literatura, fez sede em Paris e em Cuenca e Almeria, na Espanha.

Inicialmente idealizado sob a liderança na Espanha do Dr. Eloy Martos Núñez, da Universidade de Extremadura, à qual se incorporou a influência capital de Dr. Tania Rösing, da UPF, esse seminário tinha em suas origens a intenção de aliar a promoção da leitura à defesa de patrimônios identitários específicos perante as influências totalizantes da globalização. Havia na base político-pedagógica do seminário, por assim dizer, a intenção de preservar, mesmo sem restrições absolutas, o patrimônio comunitário intangível, oral e imaterial, das ameaças das potências industriais hegemônicas. O patrimônio de uma comunidade, ou de um povo, seria composto das “formas de expressão cultural tradicional e popular, como são as mil e uma tradições e lendas locais vinculadas aos espaços culturais”. (NÚÑEZ, 2004, p. 35). Em conceito menos rigoroso, esse patrimônio, embora originariamente estabelecido num universo agrário, estaria suscetível às atualizações provenientes das culturas urbanas e da modernidade, desde que submetidas a um diálogo que não desfigurasse a riqueza das fontes orais.

A abertura à modernidade, assim, deveria sofrer a cautela de algumas co-

erções de ordem valorativa. A herança intangível, de alguma forma, facilmente exposta à obsolescência por sua imaterialidade, deveria se resguardar do que o Núñez chamou de *fake-lore*. Esse folclore falsificado, fundado pela hegemonia anglo-saxônica, estaria estabelecido na imposição de certos modelos uniformizadores, os quais transformariam cultura em mercadoria e contra os quais uma visão humanista de patrimônio e do valor da palavra deveria naturalmente se insurgir:

Em conclusão: as tradições expressas através do conceito de patrimônio intangível e veiculadas através da leitura e de suas atividades satélites, como a escritura e a oralidade, formam parte do direito dos povos a desfrutar de seu patrimônio natural, cultural e lingüístico, visto como um todo. (NÚÑEZ, 2004, p. 35)

Malgrado a nobreza das intenções do pesquisador deva ser positivamente ponderada, há que se perguntar se o folclore falsificado seria proveniente apenas da indústria cultural, se a constituição de uma herança hegemônica, pela via do consumo, não seria semelhante, por outros motivos, a outras falsificações culturais estabelecidas na ordem da idealização de um perfil, de um sujeito, de um tipo característico, como talvez o próprio tipo gaúcho pampeano, hegemônico como ícone nos centros de tradição do Rio Grande do Sul. Na mesma ordem de indagações, cabe perguntar se tal cultura popular, vinculada, sobretudo, à tradição cultural agrária, não estaria embebida na noção de um falso eldorado perdido, no qual as diferenças de poder

são deliberadas ou inconscientemente esquecidas, por um processo de negação semelhante ao que faz, em nível individual, ignorarem-se as dores existenciais da infância e das tensões domésticas e amar-se a reminiscência da pureza do passado familiar e da proteção nunca castradora dos pais.

O jogo de tentar fazer perdurar o verdadeiro folclore, a legítima memória, a real identidade obedece a uma seleção que se compara à eleição de apócrifos: reescreve-se, lê-se e lembra-se apenas o que se quer. Isso, entretanto, colide não apenas com a necessidade da veracidade do lido e do lembrado, mas, e sobretudo, com a própria natureza incontrollável do fluxo do tempo. Regina Zilberman observa essa condição discrepante da tradição e da cultura popular ao observar as dificuldades de sua atualização:

Numa era globalizada como a nossa, a falta de dinamicidade da chamada “cultura popular” acaba mostrando-se letal: se se inserir à modernização ou se alterar, desaparece; se se manter estagnada, como é próprio à sua natureza, apresenta-se na condição de sintoma de retardamento, afetando a imagem que formamos de seus transmissores. (2004, p. 51).

Para a pesquisadora, a resistência da anulação das diferenças pode redundar em um nativismo ultrapassado, no qual se dissimulem as desigualdades e opressões de um tempo pretérito. Se no passado se podem encontrar as fontes telúricas das belezas que aguçam o narcisismo local, há também, nesse passado, a força de uma estrutura patriarcal, autoritária e violenta a qual tendemos

a suprimir. Assim, talvez a melhor maneira de exercitar a memória sem os apelos dos desejos seja desejar menos, querer menos a memória pretendida... buscar mais a memória escondida nos universais da ficção...

Um dos mais queridos escritores gaúchos conseguiu, pela via desse distanciamento, escrever como poucos sobre o Rio Grande do Sul e sobre o homem que aqui viveu e vive. Josué Guimarães, natural de São Jerônimo, mas cidadão cosmopolita por força do jornalismo e da política, jamais se apresentou como um autor gaúcho. Defendia em sua obra as forças do regionalismo, mas não prescindia da universalidade dos temas. Para ele: “Nenhum livro é universal antes de ser regional” (2006, p. 13):

Não tive maiores influências de autores gaúchos. Para citar alguns, prefiro lembrar Graciliano Ramos, Machado de Assis e o próprio Jorge Amado, pela temática popular. Além, é claro, dos grandes nomes do romance francês, dos contemporâneos norte-americanos e dos latino-americanos desse século [...]. Não posso me considerar um escritor regional, meus temas giram em torno do homem, seus conflitos e contradições: a paisagem quando existe, vale apenas para dar acabamento à pintura. Minha linguagem não é gaúcha, esforço-me para que não seja, morei muitos anos fora daqui. (GUIMARÃES, 2006, p. 13-14).

A natureza de um nativo da fronteira bilíngue, que se criou ouvindo “histórias de caudilhos, revoluções, tropelias, degolações” (GUIMARÃES, 2006, p. 14), implicou a constituição de um autor que, embora deliberadamente inscrito na estética de um realismo esclarecido e urba-

no, jamais se eximiu de tematizar o local e o histórico, o agrário e o nativo. Sua obra estabelece verdadeiras retomadas do passado gaúcho. A trilogia inacabada *A ferro e fogo* trata da saga dos alemães imigrantes no estado, de sua chegada em 1824 à formação da comunidade dos *Muckers*, no fim do século XIX; a novela *Enquanto a noite não chega* focaliza um casal de velhos a acionar reminiscências familiares e, de toda a maneira, políticas; *Camilo Mortágua*, por fim, é o inventário das violências da vida e da política do início do século XX ao ano de 1964, em especial no interior das fronteiras do Rio Grande do Sul, quando o poder econômico, migrado do campo à cidade, sofre o arremate violento das forças do conservadorismo no golpe militar.

A perspectiva histórica, em Josué Guimarães, contudo, não passa pela elaboração de um heroísmo que seja atuante ou projetado pela luz de um passado triunfante. Na realidade, não há heróis na história, nem vencedores valorosos. Há a violência e a dor de um tempo e de uma vida sem “tábua de salvação”. (GONZAGA, 2006, p. 37). No que se refere ao protagonista homônimo da obra *Camilo Mortágua*, o heroísmo está submetido e impossibilitado pela voracidade de um destino sempre nefasto, mesmo quanto há uma probabilidade de fortuna, no caso, a reconciliação com um antigo amor:

O efeito de dor e de perda nasce da certeza subjacente de que as ações humanas acabam inutilizadas diante da máquina ilógica da existência. Mocinha entra no cine Castelo

para dizer a Camilo que nunca deixou de amá-lo e que vai salvá-lo financeiramente. Mas um tiro atinge Camilo (que vira segundo antes, na tela, o seu próprio desenlace). A vida é absurda, regida pelas gratuitas leis do acaso. (GONZAGA, 2006, p. 37).

Esse heroísmo débil, essa fragilidade no destino determinado pelos desejos da sorte, se fazem de Camilo um personagem fadado ao fracasso econômico e afetivo, tonificam a impotência da personagem na comparação entre a versão final do romance e os esboços que cogitaram o personagem nos primeiros planejamentos de Josué Guimarães. Na obra definitiva, o protagonista está situado à margem dos poderes políticos. Como empresário em Porto Alegre, após abandonar os depauperados meios de produção rural no interior do estado, Camilo Mortágua, ao menos até determinado momento, atinge a riqueza, mas, inepto na dinâmica das novas relações humanas e dos novos acordos empresariais, é incapaz de permanecer e de reconduzir-se na liderança de seus negócios e de sua família. Se há um acaso e uma sorte, elas também têm demandas circunstanciais: são parte de um destino situado em uma determinada realidade social, feita para o deleite de poucos. Camilo Mortágua representa o que quase todos são em uma sociedade injusta: indivíduos alheios à condução de sua vida, incapazes de guiar a própria existência.

Essa inaptidão ou, ao menos, esse absoluto alheamento, próprio da personagem protagonista de *Camilo Mortágua*, não se manifestaria se fosse dado efeito

aos primeiros planejamentos do livro que viria a se chamar *Um tiro no escuro* e que seria protagonizado por um Vinícius Borba Garcia, como demonstram os esboços da Figura 1.

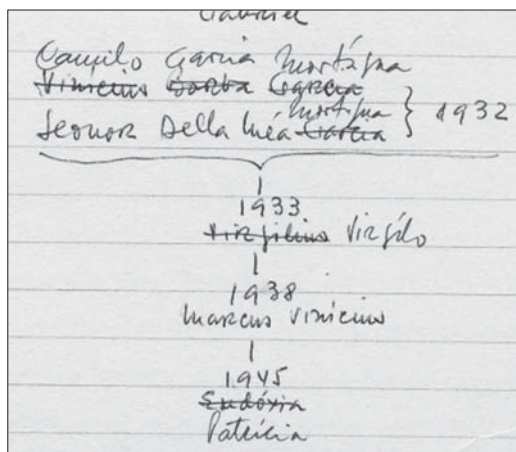


Figura 1: Detalhe do planejamento de *Camilo Mortágua*: a mudança do nome da personagem e a datas de seu casamento com Leonor (1932) e do nascimento dos filhos

O Vinícius tornado Camilo, além da alteração em seu nome, não vive as desventuras do protagonista do romance definitivo. Os esboços de Josué Guimarães mostram as intenções de construir, senão um herói, ao menos um combatente vigoroso que participa de contendas políticas, como da Revolução de 30, e que participa de agremiações sectárias, como da Ação Integralista em 1937. Incorporado à história de seu tempo, em um traçado autobiográfico de José Guimarães, como mostra a Figura 2, o herói seria incumbido por Brizola a seguir para o Rio de Janeiro a fim de montar uma estação

de rádio pela Legalidade, fato que realmente envolvera a vida do político Josué Guimarães em 1961.

1935 - <i>Arcebispo Gabriel - soldado - irmão - comunista</i>	
1937 - <i>Quanto</i>	
1938 - <i>Arcebispo expresso no 9. aniversário</i>	
1940 - <i>Arcebispo 2.º filho - Arcebispo Vinício</i>	
1945 - <i>Arcebispo de Porto Alegre - Arcebispo Vinício</i>	
1954 - <i>Arcebispo, pontuação dos irmãos</i>	
1958 - <i>Arcebispo, Arcebispo de Porto Alegre - Arcebispo Vinício</i>	
<i>Arcebispo em casa - Arcebispo de Porto Alegre - Arcebispo Vinício</i>	
1961 - <i>Arcebispo Vinício, Arcebispo de Porto Alegre - Arcebispo Vinício</i>	
1962 - <i>Arcebispo Vinício, Arcebispo de Porto Alegre - Arcebispo Vinício</i>	
<i>Arcebispo Vinício, Arcebispo de Porto Alegre - Arcebispo Vinício</i>	
1963 - <i>Arcebispo Vinício, Arcebispo de Porto Alegre - Arcebispo Vinício</i>	
1964 - <i>Arcebispo Vinício, Arcebispo de Porto Alegre - Arcebispo Vinício</i>	

Figura 2: Vinicius, Camilo e Josué Guimarães – uma quase autobiografia (no destaque, o ano de 1961, a renúncia de Jango e a Legalidade)

Sem jamais pretender constituir um gaúcho típico, sem querer ser regionalista, Josué Guimarães retratou um gaúcho desapegado de tradições, inserido no novo espaço urbano e envolvido no processo histórico sobre o qual não tem controle. Não escreveu uma história de bravura, não entalhou uma tradição, mas esboçou um indivíduo sem rumo na ordem das instabilidades históricas. Camilo Mortágua, o homem que morre velho e só, por força do acaso e da história, é um elemento representante de uma subjetividade que, embora singular, ganha universalidade por cumprir um ciclo de vida perturbado pelas alterações políticas e econômicas do país. Seu heroísmo, se há, é dado por alguma persistência de querer estar vivo. Seu campo final de batalha é um bairro periférico em Porto Alegre, em um cinema decadente. Assim, como o espectador que não pode

alterar os rumos da película, Camilo vê transcorrer a própria existência com a passividade dos impotentes.

As considerações sobre esse heroísmo subjugado pela história poderiam ser estabelecidas apenas na leitura da versão definitiva e publicada de *Camilo Mortágua*. Os planejamentos do autor, conservados em acervo literário, permitem, entretanto, que se aprofundem as considerações sobre os sentidos possíveis no romance na versão final. A debilidade do protagonista da obra se torna ainda mais manifesta no cotejo com o que se imaginara, nas notas do autor, poder ser seu destino. Assim, o Camilo publicado ganha nova e mais profunda significação ao descumprir-se o que lhe estava prometido à vida, como se os Vinicius/Camilo dos planejamentos fossem uma sombra do que não aconteceu; fossem, ainda, um resquício de heroísmo perdido, mas logo abandonado pela intencionalidade criativa de Josué Guimarães.

Nesse aspecto, a leitura dos manuscritos torna diferente uma primeira leitura da obra, amplia seu sentido, altera a integridade do texto ao conferir um dado novo, uma nova circunstância. A maldição do manuscrito envenena o que estava a salvo no livro publicado. Depois de descobrirmos os planejamentos de Josué, Camilo Mortágua deixa de ser o antigo Camilo Mortágua, contaminado, de vez, pelos espíritos que o antecederam.

Maria da Glória Bordini afirma que o estudo em acervo literário afeta a teoria da literatura, pois “foge à prisão do texto em si, que praticamente todo o século XX

viu como a única forma de conferir especificidade aos estudos literários, uma vez que abarca materiais não textuais ou, pelo menos, não reduzidos à linguagem, e uma linguagem reconhecida socialmente como literária”. (2005, p. 39).

Observa, assim, possibilidades de leitura verificáveis nos documentos textuais, linguísticos ou não, literários ou não, mas estendidos a uma trama de signos além do texto em si, no sentido rigoroso do termo – nessa trama estão os empreendimentos autorias e editoriais, a reação do público, a engrenagem econômica e política: “um acervo é um lugar em que textualidades e não textualidades convergem e podem ser estudadas em suas relações”. (BORDINI, 2005, p. 40). Graças a essas relações nasce uma nova compreensão de herói em *Camilo Mortágia*, desvinculada das idealizações de um protagonismo irreal, desatrelada das fantasias de bravura passada, livre da imagem vencedora das tradições desenhadas pelo ufanismo. O gaúcho estancieiro morre de velho e na cidade, só...

A maldição e a memória

A literatura não é feita apenas de obras literárias, pois há um mundo no entorno de cada livro. Da mesma forma, um livro não é feito apenas de seu texto. Há uma plêiade de textos ao se redor, ao lado e abaixo dele. Os manuscritos e planejamentos do autor são parte desses “subtextos”, desses textos subterrâneos,

sepultados nas gavetas, esquecidos em caixas que sobreviveram à lixeira, seja pelo cuidado dos herdeiros, seja pelo descuido (consciente ou inconsciente) do escritor. Esses textos, que, por algum motivo, foram desvalorizados ao não se tornarem públicos e definitivos, essas anotações que revelam os impulsos da mente criativa do escritor, contraditoriamente, ingressando em um acervo literário, tornam-se relíquias.

Além de terem em si a magia da presença física do autor, que cruzou o papel com a palma da mão e registrou-se com sua letra a cada linha traçada, os manuscritos têm a capacidade de permitir releituras das obras. Nesse sentido, ao serem descobertos, iniciam a lenta inculcação de sua poção no que era o antes e mudam não apenas o sentido da obra, mas a direção de nossa compreensão sobre nós mesmos ao reelaborarmos nosso pensamento, nossos conceitos e nossa memória.

O estudo da memória alicerçado aos estatutos dos estudos literários em acervo forma uma arqueologia na qual se redescobre a própria identidade. Os esboços de *Camilo Mortágua* ajudam a entender mais do que o livro e seu protagonista; ajudam a saber quem somos e o que pensamos um dia ser. Por eles, por causa dessas anotações, nosso heroísmo fragilizou-se, nossa certeza nas lutas abateu-se. O gaúcho não era e não foi o que pensava ser. Nossa história não foi feita de glórias, nosso passado teve menos vultos e muito mais homens

comuns. Essa descoberta é a maldição do manuscrito.

Literary research and literary heritage: the manuscripts' curse

Abstract

This study aims to discuss literary research related to memory and identity studies, specifically in Rio Grande do Sul. Thus, it will observe the organization of literary estates. The study will approach the contributions that writer Josué Guimarães's records might give for reflection about both history and the values advocated by established cultural traditions.

Key words: Literary studies. Literary heritage. Josué Guimarães.

Referências

BORDINI, Maria da Glória. Memória literária e novas tecnologias. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*, v. 7, n. 2, jun. 2001.

_____. Acervos literários e universo digital: conexões abertas. In: ANTUNES, Benedito. *Memória, literatura e tecnologia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005.

GONZAGA, Sergius. A vitória do realismo. In: *Josué Guimarães: escrever é um ato de amor*. Porto Alegre: IEL, 2006. (Autores Gaúchos).

GUIMARÃES, Josué. Diálogos. In: *Josué Guimarães: escrever é um ato de amor*. Porto Alegre: IEL, 2006. (Autores Gaúchos).

NÚÑES, Eloy Martos. Del patrimonio tangible al intangible: por el valor de la palabra. In: RÖSING, Tania; RETTENMAIER, Miguel; BARBOSA, Márcia (Org.). *Leitura, identidade e patrimônio cultural*. Passo Fundo: UPF, 2004.

ZILBERMAN, Regina. Mitos e tradições populares: a literatura infantil brasileira. In: RÖSING, Tania; RETTENMAIER, Miguel; BARBOSA, Márcia (Org.). *Leitura, identidade e patrimônio cultural*. Passo Fundo: UPF, 2004.

Crítica genética na era digital: o processo continua

*Márcia Ivana de Lima e Silva**

Resumo

Diante do fato de que os escritores atuais utilizam, cada vez mais quase exclusivamente, o computador para escrever suas obras, algumas perguntas se impõem: Como ficam os estudos em crítica genética? Será que o computador decretará a morte dos estudos da gênese? Nossa opinião é a de que a crítica genética se mantém viva e ativa, pois seu objeto de estudo, muito mais do que os manuscritos, é o processo criativo, que está intacto dentro da CPU do computador do escritor.

Palavras-chave: Crítica genética. Literatura. Era digital.

Introdução

Sou virginiano, perfeccionista, não admito desordem, não admito laudas rabiscadas. Então escrevo, rabisco manualmente, escrevo por cima, fica quase incompreensível o original; aí passo a limpo, leio de novo, se houver uma manchinha qualquer, uma rasura, torno a passar a limpo. É realmente exaustivo, é trabalho braçal mesmo. Não sei se um computador facilitaria isso, acho que teria muito medo de um computador, sempre penso que o contato da pele, da carne, do suor do escritor com o papel é muito importante.

Caio Fernando Abreu

Começo lembrando que o ponto de partida da crítica genética reside numa constatação: o texto definitivo de uma obra literária é, excetuando raríssimos casos, o resultado de um trabalho, ou

* Professora do Instituto de Letras da UFRGS. Coordena os acervos de Guilhermino Cesar e de Caio Fernando Abreu. É coordenadora do GT de Crítica Genética da Anpoll no biênio 2008-2010.

Data de submissão: abril de 2009. Data de aceite: maio de 2009.

melhor, de uma elaboração progressiva, de uma transformação que é traduzida por um período produtivo, durante o qual o autor se lança, por exemplo, à pesquisa de documentos ou de informações, à preparação e, posteriormente, à redação de seu texto e a diversas operações de correção. A crítica genética tem, pois, por objeto essa dimensão temporal do texto em formação e parte da hipótese de que a obra, dentro de sua eventual perfeição final, não guarda menos o efeito de sua gênese. Mas para poder se transformar em objeto de estudo, essa gênese da obra deve, evidentemente, deixar “traços”. São esses traços materiais que o geneticista se propõe a encontrar e a elucidar, essas pistas ou marcas que o autor deixa no decorrer de seu trabalho de criação, os quais são chamados de “rasuras”.

Para André Guyaux,¹ a crítica genética nasceu na Itália a partir dos trabalhos de Giuseppe De Robertis, um dos fundadores da revista *La Voce*, e de Gianfranco Contini, que conferiu aos estudos genéticos um verdadeiro impulso já antes da II Guerra. Contini, em seu texto *Strumenti critici*, publicado em 1967-1968, faz remontar a Mallarmé e a Valéry, poetas simbolistas, esse tipo de interesse crítico, mas Guyaux confere a De Robertis a origem desse ponto de vista sobre a obra em processo de escritura, *opera in fieri* como a chamará Contini. Guyaux ressalta no trabalho dos italianos a percepção de que a obra tende ao absoluto, o qual foge constantemente. Percebe, ainda, que o autor só atinge

o absoluto por meio de um trabalho interminável, em que a obra considerada pronta nada mais é do que uma versão possível. Guyaux diz encontrar essa mesma ideia dentro da crítica literária francesa atual.

Prosseguindo, Guyaux ressalta que a meta de Contini é compreender o trabalho do escritor. Tal meta é percebida desde o seu primeiro ensaio, *Comme lavorava l'Arioste*, de 1937, considerado o marco fundador da crítica genética italiana. Ele fundamentou seu método crítico sobre um estudo das variantes do autor, isto é, os vários dossiês das diferentes etapas de escritura encontradas no ateliê do artista, e criou o termo *la critica delle varianti*. A par de toda a discussão sobre a noção italiana de “variante”, Guyaux chama a atenção para o ponto de vista sobre a gênese que aparece na terminologia, lembrando que, a partir desse mesmo ano, Contini opõe duas maneiras de considerar a obra literária: uma estática, que a discute como um objeto, um resultado, e chega a uma caracterização descritiva; e uma dinâmica, que a considera como uma operação humana, e tende a representar intensamente a vida dialética. A primeira maneira considera a obra como um “valor” em si; a segunda, como uma eterna aproximação do “valor”, definido por Contini como uma abordagem “pedagógica” no sentido mais elevado. Para Guyaux, é essa concepção pedagógica de arte que marca o interesse pelas redações sucessivas e pelas variantes do autor, que, na qualidade de

documentos, são substituídas pelo mito da representação dialética dos elementos históricos propriamente ditos.

Vai daí que o trabalho do geneticista é muito semelhante ao do filólogo. Este deve começar por decifrar e transcrever o manuscrito. A tarefa filológica pressupõe uma vasta acumulação de conhecimento, pois é necessário conhecer a fundo os diferentes tipos de escritura praticadas desde a Antiguidade, ser capaz de analisar e de descrever as técnicas de escritura e seus suportes, de localizar e de datar os diferentes manuscritos pelos quais um mesmo texto foi transmitido.

Ao final do deciframento, o filólogo constata que, em oposição à unicidade e à estabilidade que postula existir no texto original, as cópias que nos foram transmitidas fornecem um texto instável, variável de uma cópia à outra. Sua primeira tarefa é perceber os “locais variantes”, identificá-los e comparar as diversas variantes umas com as outras. Executando bem essa comparação, ele será capaz de reconstruir o texto original pela escolha das “melhores” variantes e de testemunhar tal recriação de todas as peças pela série das cópias imperfeitas. É dentro desse quadro que a noção de variante adquire o sentido de desvio, de divergência em relação a um original. Esse desvio representa não um enriquecimento, mas uma degradação. Para a filologia, a variante é fundamentalmente uma falha.

É exatamente aí que reside a grande diferença entre a filologia e a crítica genética. Para o geneticista, as variações

de um texto demonstram o caminho percorrido pelo autor para chegar ao texto considerado por ele como ideal. Como afirma Jean-Louis Lebrave, “a variante é contudo aclimatada dentro da crítica genética, onde ela continua a ser utilizada para designar o resultado das operações de reescritura que os escritores colocam à mostra”,² ou seja, muda o *status* da noção de variante, que passa a representar uma possibilidade, não uma falha. Além disso, o filólogo busca o texto original, o primordial, de acordo com as ideias de busca das origens, ao passo que o geneticista se ocupa com o texto final, acabado, dentro de sua dimensão temporal. Na verdade, os objetivos são opostos, como se o mesmo trabalho de reconstituição levasse a lugares diferentes, porque apoiado em bases diferenciadas.

O levantamento dos pontos de contato e de divergência entre essas duas disciplinas acarreta a necessidade de esclarecer a noção de manuscrito. Designando tudo o que é escrito à mão, o termo pode cobrir toda a história da escritura e todas as civilizações da escrita. Dentro da prática erudita, ele remete a dois tipos de documentos muito diferentes entre si. No domínio da escrita, o manuscrito é considerado um objeto de difusão pública e, por referência à invenção da imprensa, um primeiro corte opõe os textos transmitidos sob a forma de cópias manuscritas e aqueles que conhecemos sob a forma impressa.

Contrariamente aos manuscritos antigos e aos textos impressos, os manuscritos modernos compõem-se, em

geral, de papéis de ordem pessoal, principalmente a correspondência, assim como os documentos de personalidades consagradas nas diferentes áreas artísticas ou do conhecimento. Aqui é importante ressaltar que, enquanto para os manuscritos antigos e medievais a identidade daquele que produziu a cópia se apaga diante da superioridade do texto copiado, no caso dos manuscritos modernos, é ela que justifica colecionar e conservar os documentos. Paralelamente a isso, surge a ideia de valor monetário dos manuscritos, ligada à importância cultural, artística e histórica do autor em questão.

Para um pouco a retomada histórica para abrir uma reflexão importante. Embora a história da filologia remonte à Antiguidade, ao longo do século XVII se iniciou um processo de separação das filologias clássicas (voltadas para os textos da tradição greco-romana) e das filologias modernas (voltadas para o estudo das literaturas em línguas nacionais: filologia francesa, alemã, italiana), coincidindo com o apogeu da imprensa e o desaparecimento total da agora desnecessária função do copista. Ainda, no final do século XIX ocorreu uma nova cisão: a linguística, a teoria literária e a literatura comparada começaram a se estabelecer como disciplinas autônomas, o que iria desembocar no momento apontado anteriormente por Guyaux. O que quero ressaltar é que a filologia se fortalece como método de estudo do manuscrito justamente quando o manuscrito

medieval deixa de ser fabricado e passa a existir como documento histórico, ou seja, objeto a ser estudado para ser preservado. O segundo momento coincide com a mudança da concepção romântica de criação, que é substituída pela noção de trabalho literário, passível, portanto, de investigação no que diz respeito ao processo criativo.

Sem dúvida nenhuma, a questão central aqui é o suporte do manuscrito: o papel. Além dele, os cadernos de notas são de papel; os rascunhos, o fichário, a correspondência, *idem*. Todo o arquivo de um escritor, organizado ou não, está posto num mesmo suporte: o papel. Conclui-se, portanto, que a crítica genética só funciona se encontrar esta materialidade. O que fazer agora que o mundo se tornou digital e que os escritores escrevem direto no computador? Talvez ainda não seja o momento de chorar e de decretar a morte do geneticista, por, pelo menos, duas razões: em primeiro lugar, ainda há muitos arquivos a serem explorados, repletos de manuscritos modernos, contendo fichários, cadernos de notas, esboços, mapas, enfim, toda sorte de documentos, cujo suporte ainda é o papel; em segundo lugar, e este é o item central da discussão, o geneticista não estuda o manuscrito em si, mas o processo de criação revelado por ele, por meio das rasuras, das pegadas deixadas pelo escritor durante o processo de criação.

Se tomarmos as “ferramentas” de um editor de texto, veremos termos como colar, recortar, copiar, substituir, corrigir,

iguais àqueles que adotamos para transcrição dos manuscritos que estudamos, visando indicar onde e como se dão as transformações operadas pelo autor durante seu processo de criação. O que temos, na verdade, é a transposição (por vezes, mal feita) para o meio digital das operações encontradas no manuscrito de papel. Mais do que isso, são os processos mentais do escritor que ganham a dimensão digital e são minuciosamente cronometrados, desde que o escritor salve seu trabalho no modo “Versões” da caixa “Arquivo”.

Pierre-Marc de Biasi vai mais longe, afirmando que a crítica genética ganha com o advento do computador, na medida em que o escritor lançará com muito mais facilidade suas ideias na tela em branco, do que o fazia no papel em branco, porque, “em vez de 30 ou 40 testes iniciais que exigia o papel, a escritura na tela não supõe mais que 2 ou 3 ensaios mentais preliminares. E eis porque o rascunho digital constitui um documento de uma riqueza cognitiva sem precedentes: ele fornece ao geneticista acesso aos processos psíquicos muito mais iniciais/primários do que aqueles que o papel pode carregar.”³ Nesse sentido, a era digital torna-se uma aliada da investigação genética, pois proporciona a visualização da lógica que comanda as modificações efetuadas pelo autor, abrangendo o processo criativo como um todo, além de dar uma visão global da obra, desde sua primeira ideia, o primeiro lampejo, até o texto considerado pronto para ser publicado.

Para que isso ocorra é necessário que o escritor salve suas diversas versões ou submeta o disco rígido de seu PC a uma busca que revelará todo o processo através dos *backups* que são feitos automaticamente pelo programa de editor de texto.⁴ Além disso, é bom ressaltar que há escritores na atualidade que ainda mantêm a sistemática de imprimir seus textos e, então, sobre a cópia impressa, realizam a mão as alterações pretendidas, transformando-a, assim, em manuscrito na acepção mais tradicional do termo.

Há um certo tempo venho coletando depoimentos de escritores a respeito, dentre outras coisas, de seu processo de criação, tornando-se imperativo perguntar sobre o uso do computador. À pergunta “Como é seu relacionamento com o computador? Se Sr.(a) escreve diretamente no computador: Foi assim desde o início ou precisou de um processo de adaptação? Como foi tal processo?”, recebi diversas respostas que reproduzo aqui, organizadas conforme as gerações de escritores, dos mais velhos aos mais novos:

Moacyr Scliar: “Sou fã do computador, que facilita muito o trabalho do escritor, mas tive de me adaptar a ele. Neste sentido, fui muito ajudado por meu filho, que é um grande conhecedor de informática.”

Lya Luft: “Comecei a usar há muitos anos. Nos primeiros dias estranhei, mas logo entendi que ele é um servo diligente e facilita imensamente minha vida de tradutora e escritora. Sem problemas.”

Sergio Faraco: “Serenos, sem sustos, mesmo porque não o uso para escrever contos, crônicas, ensaios ou qualquer outra coisa. Quando tenho a primeira versão escrita a mão, passo-a para a máquina, que me facilita a refundição. Já não é necessário datilografar cada nova versão, como antes. De outra parte, não se pode negar vantagens como aquelas proporcionadas pela internet, que democratizou as pesquisas, e pelo correio eletrônico, ainda que eu prefira o correio postal.”

Luis Antonio de Assis Brasil: “Sim, escrevo diretamente no computador. Fui, aliás, um dos primeiros escritores gaúchos a usar o computador. O processo de aprendizagem foi fácil e sem dor.”

Luis Paulo Faccioli: “Desde o começo, escrevo diretamente no computador, não sei criar de outra forma. Penso inclusive que o uso do processador de texto deve ter interferido profundamente no processo de criação literária de toda nossa geração.”

Jane Tutikian: “Não tive e não tenho problemas com o computador, mas agora sou pós-moderna: descobri como instrumentos de trabalho a caderneta, o lápis e a borracha, isso me permite escrever onde quiser, quando quiser, e isso é ótimo!”

Cíntia Moscovich: “Escrevo desde menina. Fazia poemas, o pior do que já se escreveu no gênero, e qualquer pedaço de papel servia. Descobri a prosa bem mais tarde, aos 34 anos, primeiro na oficina mantida pelo escritor Sergio Côrtes e depois na Oficina de Criação Literária

da PUCRS, ministrada por Luiz Antonio de Assis Brasil – que é uma bússola para mim. Só então comecei a escrever de forma continuada e ininterrupta – há 11 anos. Isso quer dizer que comecei a escrever diretamente no computador. Hoje, se preciso viajar e escrever sem o computador, estranho muito. Não se torna impossível, é claro, apenas acho que é mais difícil. O ordenamento de ideias fica bastante mais confuso e complicado. Se tenho de escrever, prefiro o computador, sem dúvida.”

Marcelo Carneiro da Cunha: “Nunca escrevi a mão e não entendo por que alguém faria isso. Um escritor precisa produzir texto continuamente ao longo de horas. Escrever a mão é cansativo. Comecei a escrever a máquina porque não havia computador. No instante em que surgiu o PC e eu experimentei um editor de texto, nunca mais escrevi em outra coisa.”

Lélia Almeida: “Diferentemente da geração do meu filho que não sabe o que é um manuscrito, que tem uma letra sofrível, mesmo escrevendo muito bem, no meu tempo não tinha computador. Sou desta geração que teve de aprender a usá-lo. Eles já nascem sabendo o que é um *mouse*. Começo sempre escrevendo e anotando em cadernos especiais para isto, de capas especiais, comprados para este fim. Uma reminiscência dos diários de antanho, atualizadíssimos nesta geração bloguera. Escrevo muito a mão no início do processo, depois é direto no computador. Acho que o processo de

adaptação foi fácil, fascinante inclusive. O computador é um facilitador, de muitas maneiras.”

Celso Gutfreind: “Custei a entrar nele. Hoje acho que facilita muito, sobretudo reescrever. Poesia é raro eu escrever direto. Prosa é mais frequente. Mas sinto que em geral a primeira versão segue na mão e depois a luta com a versão final é na máquina. O processo de adaptação se deu quando tive que escrever uma tese. Acho que não conseguiria ter feito a mão. E logo senti que a literatura também podia se beneficiar com o computador.”

O depoimento mais esclarecedor veio do escritor Altair Martins, da nova geração, a respeito do processo de escritura do conto “Enquanto água”:

“Como já disse, principiei escrevendo à mão, processo que ainda uso, embora pareça paradoxal para quem pertence à geração que viu popularizar o computador. O texto, contudo, começa a ser produzido muito antes, sob forma de ideias e anotações ou de rascunhos. Estabeleço etapas distintas de produção, visivelmente demarcadas: na primeira, que ocorre até a produção e posteriores leituras do manuscrito, o mais importante é o trabalho do escritor – o escritor que lê os elementos e indícios à sua disposição, ao qual cabe aplicar recursos e estabelecer escolhas. É o escritor que busca o leitor ideal – um conjunto de leitores possíveis, no meu caso. Por isso, busco a complexa imagem dos possíveis leitores, tentando alcançar diversos níveis de leitura sem que o texto se abra demais sob o risco de “entregar-se” à banalidade, ou se feche a

um número restrito, sob o perigo ainda de se tornar o texto de um único leitor – aquele que escreve. Nessa fase, é como se o texto ainda não existisse a não ser como uma possibilidade potencial que só o escritor pode avaliar. Desenvolvo uma sequência relativamente ordenada:

- a) a suscitação do tema, que pode vir de uma palavra ou de uma imagem ou de uma epígrafe ou de um personagem preconcebido ou de uma situação vislumbrada;
- b) as delimitações de gênero – o tema pede uma linha de discurso que se expressaria melhor num poema ou numa narrativa ou numa cena dramática ou num comentário;
- c) nos caso de tema próprio para a narrativa, convém que eu “rascunhe” mentalmente a história, imaginando situações e frases, ambientes e tempos;
- d) anotações de toda a ordem costumam surgir, desde a roupa usada pelo personagem até algumas frases possíveis (geralmente dos diálogos);
- e) uma etapa curiosa se dá quando conto a história (ou um esboço dela) a alguém próximo, explicando intenções e suas possibilidades. O efeito da oralidade, nesse caso, é determinante para as mudanças de concepção em nível de enredo e de escolhas paralelas, como a constituição linguística e imagética do meio e dos personagens. Nessa fase, a linguagem ainda é o elemento menos trabalhado;

f) surge, então, a etapa do manuscrito. O motivo que me leva a escrever a mão talvez seja de ordem material, de meio físico: considero a escrita no computador algo fria e burocrática, sem as nuances humanas do punho. É que a própria linha manuscrita indica escolhas, de estilo ou de ritmo, mas também de pausas nas quais o raciocínio rabisca, quer em desenhos quer em palavras, nas margens do papel. A escrita a mão como que tem voz própria. É, além disso, indício de processo, de artesanato, podendo se submeter a riscos e borrões que não a eliminam de todo, tanto que é possível que ela, em leituras posteriores, renasça mais limpa da sujeira que a recorbriram outras leituras. Concorre daí, para vantagem do manuscrito, a arqueologia da produção, com as camadas visíveis do que foi escolhido e preterido. Ainda assim, a manuscrita não se apresenta mais lenta que a digitação. O resultado final, por mais que prove o contrário, fará distorções de tempo, pois não considerará os inúmeros embates entre o que se deseja dizer e o como é possível que se diga. Acrescentaria por último que o texto de computador é público e anônimo, é exposto e não velado, apresentando-se pronto quando em verdade não está. O teclado cerceia a escrita. Não respira o sigilo que a atmosfera de criação requer.

Na segunda etapa, a partir das provas digitadas, começa o trabalho do leitor, ou do escritor transformado em leitor. É constituída de anotações que visam ao todo textual, ajustando desde a linguagem até a estrutura. A quantidade de camadas é indeterminada. Nelas se encontram as versões digitadas e impressas, datadas, com referência ao uso das fontes e do espaço da folha. Começa, a partir daí, o trabalho de um leitor crítico que interfere no que lê, até que o escritor se transforme no ideal para o leitor.”

Considerações

Um mapeamento preliminar já mostra que o computador é sempre um aliado, mesmo que não seja o primeiro suporte a ser usado. Para alguns escritores, é o único suporte; para outros, faz parte do momento posterior do processo de criação, como uma máquina de escrever de luxo, por facilitar sobremaneira o trabalho de “passar a limpo”. De qualquer modo, há que se ressaltar a participação ativa do meio digital no trabalho criativo atualmente. Sobretudo importa muito enfatizar que, se o papel foi abandonado, o processo não o foi.

Imagino o dia em que numa solenidade de doação de espólio, os herdeiros entreguem o arquivo do escritor: sua CPU. Lá estarão contidos suas pesquisas, seus rascunhos, os originais, as músicas preferidas, os livros (até mesmo anotados), sua correspondência, suas fotos, enfim tudo o que hoje temos em suporte de papel. Resta a aliança com os colegas da informática, que substituirão os da

codecologia. Ficaremos livres dos cupins, das traças, dos ácaros, mas existirão os vírus e a corrosão do CD. Acima de tudo, permanecerá o processo de criação do escritor, seus passos cronometrados, restituídos à temporalidade, restando ao geneticista a interpretação dos rastros deixados no meio digital. O papel se foi, mas o processo ainda está lá. E isso é o que nos importa.

Genetic criticism in the digital era: the process goes on

Abstract

Given the fact that modern writers have been using, more and more exclusively, computers to write their works, some questions arise: What will happen to studies on Genetic Criticism? Shall computers dictate the death of studies on genesis? I believe that Genetic Criticism is still alive and active, for its object of study, far beyond manuscripts, is the creative process, which remains intact inside the writer's computer hard disk.

Key words: Digital era. Literature. Genetic criticism.

Notas

- ¹ GUYAUX, André. *Génétique et philologie. Mesure*, Cahiers semestriels, Paris: José Corti, n. 4, 1990.
- ² LEBRAVE, Jean-Louis. *La critique génétique: une discipline nouvelle ou un avatar de la philologie? Genesis*, Paris: ITEM/CNRS, n. 1, 1992. p. 42.
- ³ BIASI, Pierre-Marc de. *Le cauchemar de Marcel Proust*. Disponível em: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=187315>. Acesso em: 30 abr. 2008. "Au lieu des trente ou quarante tests initiaux qu'exigeait le papier, l'écriture à l'écran ne suppose que deux ou trois essais mentaux préliminaires. Et voilà pourquoi le brouillon numérique constitue un document d'une richesse cognitive sans précédent: il donne au généticien un accès à des processus psychiques beaucoup plus initiaux que ceux dont le papier peut porter la trace." (Tradução minha).
- ⁴ Rastreabilidade é o procedimento que permite mapear os caminhos de uma determinada informação, através da descoberta, da documentação e da manutenção de um ou mais requisitos. Várias atividades já utilizam tal procedimento como garantia de qualidade (alimentos, agropecuária, medicamentos, entre outras). Disponível em: http://www.inf.pucrs.br/~petinf/homePage/publicacoes/documentos/artigos/tiago.cunha_sic_pucrs_2007.pdf. Acesso em: jan. 2009.

Narrativas de si: lugares da memória

Tânia Regina Oliveira Ramos*

Resumo

Uma breve história da escrita feminina como tentativa de mostrar que a invisibilidade pode se dar por uma história patriarcal e pelas relações de poder. No entanto, da literatura de viajantes até a era da cibernética muita coisa foi dada a ler nesta história literária escrita por mulheres.

Palavras-chave: Literatura. Escrita feminina. Cibernética.

Introdução

Para dar início a essa trama discursiva sugiro que travemos dois ou três dedos de prosa, seja lá o que isso signifique de fato. É um convite. E por que razão? Quero dizer/pensar sobre narrativas de si, mas muito mais sobre um assunto que me tem tocado profundamente, especialmente nesta fase de trocas de *e-mails*, de *posts* no Orkut, em *blogs* etc.: os lugares da memória, as escritas de mulheres, as narrativas de si.

A exemplo de tantos outros companheiros e companheiras geracionais, escrevi muitas cartas. Tantas que a minha tese de doutorado sobre memórias de escritores começa assim:

* Professora de Literatura Brasileira na Universidade Federal de Santa Catarina. Fez seu mestrado e doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; coordena o curso de pós-graduação em Literatura e o núcleo Literatura e Memória. É uma das organizadoras do Seminário Internacional "Fazendo Gênero." Organizou o livro *Falas de gênero* (Editora Mulheres) e *Leituras em Rede: gênero e preconceito* e tem vários ensaios e artigos publicados sobre narrativas de si e textualidades contemporâneas.

Data de submissão: junho de 2009. Data de aceite: julho de 2009.

Se relatei meu dia a dia, nas cartas quase diárias, não foi pela importância dos acontecimentos ou das coisas que lembrava naquele cotidiano de um apartamento de quarto e sala no Rio de Janeiro. Fazer o texto do meu cotidiano, não em um diário, mas em cartas, endereçadas, em sua grande maioria, aos meus pais, irmão e a uma amiga, era uma prática salutar, a oportunidade que tinha de me ocupar comigo mesma, em uma experiência diária do exercício de memória. As cartas me transformavam em uma leitora de mim mesma, ainda que eu não me contentasse com um texto sem destinatário... Tenho saudade desse paciente exercício. Fora do que considerei exílio perdi o prazer da escrita solitária e das coisas acontecidas nas margens da tese. Deixei de prestar atenção ao meu redor para contar as coisas prosaicas do cotidiano. Hoje desejo que de alguma forma que as minhas cartas tenham feito parte das memórias de quem me leu. Um dia, quem sabe, poderão me reinventar. Com saudade e com muita imaginação. Rio – março de 1987 / Florianópolis – abril de 1990.

Minha opção para este texto, então, está centrada em alguns aspectos da história das mulheres, a minha, inclusive. Melhor ainda: sobre a história das escritas de mulheres. Começo, então, com as cartas de viajantes estrangeiras que mostraram como, já na metade do século XIX, as mulheres brancas brasileiras tinham um profundo desejo de estudar, de ampliar seus conhecimentos, de ir além do que lhes era domesticamente ensinado: contar, rezar, um sofrível francês e conhecimento musical, o que exigia horas e horas sentada em um piano, sem tempo de pensar em “bobagens” ou trivialidades.

Foi dentro de um conjunto sociocultural opressor, no século XIX, que a pena

feminina afirmou-se no espaço das narrativas de si, mais do que pensávamos. Imersas numa cultura que estratificou a criação literária como um exercício masculino, as mulheres escritoras oitocentistas deixaram escritas muitas narrativas e poemas, embora a tradição literária as fadasse durante muito tempo à invisibilidade. Vejamos o que nos disse no século XIX uma de nossas mais importantes escritoras Júlia Lopes de Almeida: “Sou uma boneca de carne e osso; não sou mais nada. A minha dependência é o motivo de felicidade que todos celebram em redor de mim. A minha pena é pensar estas coisas e saber dizê-las.”¹

O rótulo mais difundido acerca da literatura de autoria feminina – pela historiografia literária – é aquele que a enquadrou como uma literatura menor, sem valor, sem qualidades geralmente atribuídas à escrita masculina – como se tivéssemos feito durante muito tempo uma ficção doméstica. Uma boa nomenclatura. A ficção doméstica registrava os afazeres corriqueiros do cotidiano, culturalmente atribuídos ao universo feminino: cuidados da casa, preparo dos alimentos, as ordens dadas aos empregados domésticos (predominantemente, mulheres), organização da cozinha, a limpeza em geral – armários, roupas de cama, jardinagem, enfim, tudo, ou quase tudo que fosse específico, que estivesse sob o domínio da mulher. Não esqueçamos que a palavra domínio vem de *domus*, senhor. Clarice Lispector, Nelida Pinon, Ligia Fagundes Teles e

tantas outras escritoras brasileiras do século XX descreveram isso muito bem. O importante nessa leitura é percebermos que as mulheres, ao contrário do que se pensou durante anos, pegaram da pena e fizeram literatura, assumindo o papel a que se propuseram. Assim, elas comprovaram e testemunharam um momento importante da história cultural, embora para a historiografia fossem consideradas sombras, destinadas ao silêncio, à submissão.

Este meu interesse pela escrita feminina no século XIX se deve à minha inserção na segunda etapa do projeto de 27 pesquisadoras, coordenado pela professora Zahidé Muzart, para o resgate de 108 mulheres que escreveram cartas, contos, poesias, romances no século XIX e que por mais de cem anos foram silenciadas pela história da literatura, ou mesmo pela história da leitura no Brasil.² Some-se a isso a pesquisa que desenvolvi em um projeto sobre textualidades contemporâneas, quando procurei fazer um levantamento de escritas femininas na contemporaneidade.

Foi nesta fase que li e estudei duas antologias organizadas por Luiz Rufatto: *25 mulheres que fazem a nova literatura brasileira* e *30 mulheres que fazem a nova literatura brasileira*. Cinquenta e cinco nomes foram elencados. Não há da parte do organizador uma outra explicação sobre o processo de seleção se não a de que escolheu as autoras que começaram a publicar prosa de ficção a partir de 1990, sem limite de idade, tema,

ideologia, estilo ou extensão do trabalho. Segundo ele, apenas se exigiu ineditismo dos textos. Houve, no entanto, uma preocupação por parte da Editora Record e do organizador de registrar a geografia que percorre seus dois volumes. Fiz o exercício de contabilizar: vinte e uma nasceram no Rio de Janeiro; onze, em São Paulo; seis, no Rio Grande do Sul; cinco, em Minas Gerais; duas, na Bahia; duas, em Goiás; duas, no Paraná; uma, em Santa Catarina; uma, na Paraíba; uma, no Espírito Santo; uma, no Ceará, e, paradoxalmente, uma em Portugal e uma na Argentina.

Nessa matemática de inclusões exclusões, o que merece ser destacado é como essas autoras são apresentadas. Antecedendo cada um dos contos, o organizador dedica literalmente duas linhas para cada uma delas: nome, cidade natal, ano de nascimento, profissão e onde mora atualmente. Porém, somando-se esses fragmentos, esses minicurrículos, essas minibiografias, construímos um painel significativo para a história contemporânea da literatura brasileira.

Nessa economia biográfica nos são informadas as profissões das cinquenta e cinco mulheres. Elas fazem parte de um universo humanístico voltado para a linguagem, para a palavra e para a expressão artística, quase todas voltadas para narrativas de si e lugares da memória: dez jornalistas, três funcionárias públicas, dez formadas em letras, duas em música, quatro publicitárias, uma pedagoga, uma psicanalista, oito profes-

soras, uma socióloga, uma roteirista, três tradutoras, uma shiatsu-terapeuta, uma arquiteta, duas editoras, uma crítica de arte, uma religiosa... Dez se assumem escritoras e uma é declarada “escritora profissional”.

Tão importante quanto este lugar de onde falam ou asseguram a sua sobrevivência é a constatação da produtividade literária dessas mulheres contemporâneas (apenas duas ainda são inéditas). Elas escreveram na última década: sete novelas, 55 livros de contos, 22 livros de poesia, duas biografias, 53 romances, 23 livros de ensaios, um livro-reportagem, um livro de autoajuda, uma peça de teatro... São 165 livros. Quem os leu? Onde estão? Quem os publicou? Quando daremos visibilidade a essa produção? Por onde elas transitam? Onde elas estão inscrevendo suas histórias de vida? Que corpo feminino é este? Que visibilidade física têm essas mulheres? Como são seus rostos? Quando faremos a arqueologia desses textos? Será que elas não correm o risco de ficar tão invisíveis quanto as mulheres que escreveram no século XIX?³

Alio o meu olhar crítico sobre esta escrita mais canônica, mais editorial, com as escritas de si de pessoas comuns, ou melhor: as escritas de si e o lugar das memórias de mulheres que escrevem em outros espaços. Como a escrita de cada uma ou de cada um de vocês que está aqui. Quando, para minha tese de doutorado, pesquisei textos memorialísticos na história da cultura brasileira

contemporânea, escrevi um ensaio que foi ponto de partida para outras inquietações. O texto se chamava “Meninas atrevidas, o que é que não vão dizer?” Nele eu fazia a primeira reflexão sobre diários de meninas. Eu me perguntava, já ali, por que continuávamos dando às adolescentes diários com chave? E qual estava sendo a reação das adolescentes no início da década de 1990 sobre essa prática da escrita de diários?

Chamava-me atenção uma resistência para este texto silenciado e silencioso e exemplificava com minha sobrinha Fernanda. Aos 12 anos ela me deu um diário seu, para fazer rascunho, acompanhado do comentário: “Fica com ele, tia. Odeio ganhar diário. Nem sei onde estão os outros.” Perguntei-lhe se não se importaria se eu lesse o que nele estava escrito. Ela me respondeu: “Pode ler, *se quiser*.” Surpreendentemente, noto que Fernanda havia me dado um diário vazio até eu encontrar, quase no fim, uma página escrita por ela. Um texto a lápis, o único de seu diário, a letra firme: “Querido Diário. Aqui termina meu ANTIGO TESTAMENTO e começa meu NOVO TESTAMENTO. Fernanda.”

Fernanda, influenciada pelo seu novo colégio religioso, escreveu uma bíblia sem palavras. A lápis. Não quis ser sujeito. O texto foi o sujeito: o meu Novo testamento *começa*... Todo o resto, silêncio. Um ato político de não querer mais escrever um livro de leitura proibida. Foi a sua geração na década de 1980 que começou a escrever lembretes, citações, poemas,

fazer colagens, espécies de videocliques, nas agendas anuais.⁴

Quando examinei as agendas de adolescentes constatei a possibilidade de ouvir uma fala fragmentada que saía desse lugar tenso da contemporaneidade: uma nova versão dos diários ou cadernos, que em tempos passados abrigavam a intimidade inenarrável de jovens a ponto de procurarem registrar a descoberta dos primeiros amores ou a angústia da solidão. Nas agendas modernas estavam as excentricidades nem sempre reproduzíveis nas (im)possíveis memórias registradas nos diários, gênero frequente na tradição histórico-literária.

O que eram (e ainda são) essas agendas? Um peculiar espaço textual, um objeto do desejo, o mesmo desejo que fazia as garotas consumirem jeans, camisetas, tênis e mochilas, que explicitava o *status*, perante o grupo social, do uso de certas grifes da moda. Colorida, capa plastificada, emborrachada, de couro, da tribo, ao mesmo tempo em que assumia uma função social e econômica, esse nem tão obscuro objeto passava a ser extensão do corpo num ir e vir diário, em espaços públicos e privados, transformando-se num depósito de recados, adesivos, recortes, clips coloridos, papéis de bala, ingressos para shows, desenhos cuidadosamente elaborados, palavras e frases multicores numa exposição de criatividade em torno de nomes e especificações aparentemente inúteis. Na ocasião eu afirmava: finalmente, a mulher encontra a possibilidade de escrever sua vida em um

livro aberto e não mais terá de procurar abrigo para a sua escrita na solidão do quarto.

A leitura das agendas, feita por mim, foram todas autorizadas pelas autoras. Isso equivale a dizer que, ao me transformar em leitora desses textos da intimidade, ocupei um lugar que parecia já estar previsto, porque as agendas não contêm, como os diários, um texto pessoal, íntimo e indevassável. Em outras palavras quero dizer que, ao transgredir através da leitura dessas intimidades, oferecidas para a minha pesquisa com muita tranquilidade pelas jovens adolescentes, pela interrupção do silêncio a que esses textos eram submetidos ao término de cada ano, descobri um viés bastante fecundo para compreender uma escrita que se faz à parte da instituição literária e que se quer à margem da instituição familiar. A obrigatoriedade da escrita da agenda não vem da família nem da escola.

As agendas selecionadas na pesquisa foram escritas por garotas na faixa dos 13 aos 17 anos, de diferentes contextos econômicos. Mais do que descobrir seus mecanismos de produção, o que seria a leitura ideal, procurei sistematizar algumas ideias que reforçassem a seguinte hipótese: as agendas fornecem um importante material para o conhecimento de fragmentos de uma história de formação da nova mulher, até porque os limites desse gênero são tão fluidos quanto necessários para incluir textos como essas anotações de meninas, produzidas

em diferentes circunstâncias históricas e sociais: “Diário é coisa muito chata. Tem que colocar tudo o que aconteceu e nem dá para colar nada. *Agenda é mais moderno*”, escreve uma das autoras.

Outro aspecto constatado é que as agendas revelavam uma necessidade de se pensar a vida não na forma de um contínuo cronológico e progressivo como os diários, mas de modo fragmentário e disperso. Parece que tudo se torna puro registro, e como uma gaveta desarrumada, repleta de recordações e fragmentos, a história de vida fica ali para que um dia alguém jogue fora. Não mais o texto estruturado enquanto narrativa, mas muito papel de bala, de chiclete, muita entrada de show, de cinema, papel de chocolate, muita comida, muita dieta: “comi lasanha, almoçamos na tia Li”, “almoço no Diego e eu não vou!!!”, “49 kg. Estou me sentindo uma baleia”, “Comi cinco Sonhos de Valsa. Vou colar aqui todos os papéis para sentir remorso!!!” (...e cola as cinco embalagens dos Sonhos de Valsa).

No campo do literário uma obra pode ser considerada romântica quando valoriza a subjetividade e a imaginação nos modos de expressão. Mas vai além: um modo de ser romântico está muito mais relacionado à fragmentação do indivíduo e às formas de expressão. As agendas são feitas desses textos, mas, mais do que isso, elas parecem querer revelar a impotência das palavras. Daí o jogo quase infantil de formas e cores para preencher vazios.

Na ludicidade, no prazer de pintar, recortar, colar e desenhar e na conquista de uma forma de expressão sobre a qual só a escrita feminina tem controle, as agendas legitimaram-se como o texto da diferença: “Agenda de garota é a coisa mais inútil que existe. Elas colocam papel de chocolate, de bala, contam todos os detalhes da vida amorosa. Ridículo!” Nessa fala autoritária de um garoto de 15 anos aparece a rediscussão das relações entre o masculino e o feminino, vistos como lugares textuais tensos, e a impossibilidade da leitura e da interpretação de certos códigos, que deliberadamente marcam a diferença. É uma diferença, aliás, que não é apenas sexual e que não se dá de maneira assimétrica ou contrastante, mas que se processa por um tom, uma cor, uma dicção e um ritmo próprios. Sei que estou caindo na armadilha da oposição binária, homem e mulher, mas não há como não ler aí um sujeito que cria a si mesmo enquanto fala, enquanto texto, à procura de uma linguagem peculiar que marque seu lugar no mundo.⁵

Meninos escrevem agenda? Surpreendentemente, durante a minha pesquisa recebi uma carta de um menino e uma agenda para examinar. A carta foi resultante de uma crônica que meu orientador, Affonso Romano de Sant’Anna, escreveu, intitulada “Agenda de menina”, quando leu meu texto “Meninas atrevidas, o que é que não vão dizer?” Eu trouxe a carta na íntegra, mas vou ler umas passagens.

Caro Sr. Affonso: Fiquei um pouco magoado ao ler no domingo, 7 de agosto, sua crônica. Menino tem agenda, sim. O senhor não está bem informado ou é uma idéia pré fabricada. Se o senhor for no meu colégio vai ver muitos meninos com agenda. Na agenda de um menino tem assuntos diversos, tem endereços, tem fotos de revistas masculinas, tem recortes, tem letras de música. É claro que a gente não escuta: Escreva seus segredos. Isso é ridículo!!! Sabe que no meu colégio Santo Inácio é capaz de ter mais agendas de meninos do que de meninas? Outra coisa: eu e meus amigos temos caderno de composições e eu tenho um caderno com 9 histórias que eu mesmo escrevi. A sério. Tenho 13 anos, estou na 7ª Série e meu nome é Jardel Sebba Filho.

O protesto de Jardel me levou a querer ler a agenda de João Guilherme, também de 13 anos, trazida para mim pela sua mãe, com o seu consentimento. Na agenda do João descobri que, mais do que uma agenda, João escrevia literalmente um diário:

Hoje aconteceu uma coisa muito triste. Meu pai, minha mãe, minha irmã e eu íamos passar o dia no Parque Beto Carreiro. Estava tudo organizado. Só que a minha tia, irmã do meu pai, morreu e tivemos que ir para o enterro. Nunca mais meu pai vai querer ir para o Beto Carreiro com a família. Tia, eu gostava muito de você, gostava de quando vinha na minha casa e eu ia na tua, mas não foi uma boa você morrer hoje. Seu EX-sobrinho João.

Que outras narrativas de si escrevem os meninos? Esta é uma pesquisa ainda por fazer. João e Jardel me deram as pistas. Precisamos também saber o que eles dizem... Meu texto poderia terminar aqui, mas descubro que está havendo a revitalização de diários. Se a adolescente ainda gosta de ganhar agenda, descubro que no rito de passagem para a vida

adulta ela recupera a forma diário e a correspondência para falar de si.

No programa de Serginho Groissmann, nas altas horas do sábado para domingo, surpreendo-me com a inclusão inesperada do tema diário, a partir da resposta dada pela jovem da plateia ao ser entrevistada: “O que mais gosto de fazer? Escrever o meu diário, respondeu ela.” O entrevistador foi tomado de surpresa, pois pensava, por certo, que em 2005 uma jovem de 17 anos jamais escrevesse um diário tradicional. Então, ele leva adiante o tema e pergunta: “Como você começa seu diário, todos os dias?” E ela, sorrindo: “Querido diário.” Ele lança, então, a pergunta, para a plateia (e muitas mãos levantam) e para as três artistas que estavam sendo entrevistadas, coincidentemente mulheres. Com exceção de Alcione, Débora Falabela e Elba Ramalho, vindas de diferentes contextos, afirmaram que escreveram diário por muitos anos.

Convivendo com Júlia, que sempre usou sua agenda para narrar o que fez durante o dia (e não seus segredos íntimos), e com minhas bolsistas de iniciação científica, alunas da graduação, que nas descobertas de seus 17, 18, 19, 20 anos, geração do computador, têm me acompanhado nos segredos da cibernética, eu não poderia deixar de falar no que hoje parece ser outro desejo de muitos adolescentes iniciados e com acesso à internet: ter seu *blog*, ter seu *flog*, ter amigos no Orkut. Seus diários na internet vão além dos diários íntimos ou da ludicidade das agendas.

A internet ofereceu uma nova mania chamada *blog*. É possível, então, um diário absolutamente aberto? Esta página virtual e interativa tem muitas vezes conteúdo de diário, e pode-se ler de tudo num blog. De política ao fim de um relacionamento. Do primeiro beijo à descrição de um filme clássico. Não vou poder me deter em nenhum deles, embora sejam muito interessantes, mas quero contrapor uma observação. A maior parte dos pesquisadores que têm estudado a intimidade dos *blogs*, especialmente os femininos, tem os lido pelo viés do exibicionismo. Eu, ao contrário, leio como mais um sintoma da solidão contemporânea.

O diário tradicional não queria ser lido, a agenda não visava a um interlocutor imediato; o diário na internet almeja não só à leitura, mas a um *post*, um comentário. Um registro formal de quem o leu e não apenas o visitou. Alguns leitores de *blogs* acompanham esses diários virtuais como capítulos de uma novela. Os próprios blogueiros, na maioria das vezes, são leitores uns dos outros. É por isso que são chamados “vizinhos” na rede. A explosão dos escritos íntimos na internet leva, então, a uma questão interessante: é possível voltar aos seus escritos e refazê-los a cada dia, a cada hora. O blogueiro parece ter um prazer inconfessável de passar a sua vida a limpo.

Nessa trajetória que fiz sobre narrativas de intimidade, o meu texto chega a 2.008. Atualmente eu pesquiso com

bolsistas de iniciação científica e alunos de graduação, porque eles fazem parte deste universo e dominam essa nova linguagem, comunidades de leituras no Orkut. O que objetiva o Orkut? Formar uma rede social onde você possa ampliar e recuperar amigos, fazer o seu perfil, dizer quem é você, seus gostos, suas preferências, para receber depoimentos, ter fãs, mandar mensagem, colocar fotos. Uma parte da tua intimidade em um *site* que te exhibe para aqueles que fazem parte desta intimidade. A base do Orkut é: *Só entra quem é convidado*. O criador do programa, quando perguntado em uma recente entrevista, se entendia a razão de o Orkut ter tido tanta receptividade no Brasil, disse que não sabia a resposta, mas acreditava que a razão era a personalidade amigável dos brasileiros.

Quero registrar que no próprio Orkut há comunidades que se dedicam a falar de seus diários na internet. A comunidade “Ninguém comenta o meu blog, o meu flog” tinha 1.009 participantes. O mais interessante é que o apelo para você participar desta comunidade é: “Se você acha que tem talento, mas ninguém o valoriza, se você é um ser humano, esta é a sua comunidade. Vamos nos juntar para formar um oligopólio de comentários para satisfazer o nosso ego”. Há uma outra comunidade, com 481 membros, que é “Eu odeio blog, flog e fotolog, essas coisas inúteis”. Com 330 membros você encontra “Eu tenho um blog”. Com mais de 2.294 membros: “Eu amo meu blog” e, com 955 membros, “Eu tenho blog, flog, MSN.

Uma rede de escritor@s ansiosos por leitores... Uma comunidade de destinos. Este meu texto, que começou pela escrita feminina no século XIX da intimidade, parece encontrar nessas formas de intimidades públicas veiculadas pela internet a superação dessa interdição entre as escritas masculinas e femininas. O sexo dos textos parece aqui ser superado. Ou ainda mantém a diferença?

Mas eu quero retomar o início de minha escrita, quando falava das cartas e do que elas significaram para a história das mulheres, enquanto narrativa de si e lugar da memória. E aqui eu recupero o lugar teórico desta minha reflexão. Para mim, nessa trajetória que procurei tratar entre a ficção doméstica, como costumavam chamar a escrita das mulheres do século XIX, e os *e-mails* trocados no século XXI, nas tratativas de nossa vinda, quero privilegiar a correspondência. Por essa razão, é para a correspondência que reservo o espaço teórico de uma reflexão mais profunda. Trago para dentro deste texto as mulheres que pensam a carta como o lugar privilegiado das narrativas de si e do lugar da memória. A carta, a correspondência, é ainda o que nos resta de privado neste milênio em que nos sentimos como se estivéssemos expostos em vitrinas.

Käte Hamburger entende que a correspondência é sempre um documento histórico que abriga testemunhos pessoais, sendo igualmente histórico o sujeito dessa enunciação.⁶ Sophia Angelides, mais cautelosa, pondera que as cartas de

um escritor podem figurar como objeto de fruição estética, no qual literário e extraliterário se alternam, embora admita que, de modo geral, as missivas nascidas das mãos das mulheres “constituem fragmentos valiosos que refletem a personalidade do sua autora, o seu ambiente e as circunstâncias que envolveram seu trabalho criativo”.⁷ Poderíamos daí entender que escrever cartas é, assim, um pequeno ofício “literário” no sentido mais restritivo e convencional desse termo, pois ao escrever uma carta não se pode fugir a um código que modela e altera o que tão simplesmente queremos e gostaríamos de dizer.

Olhar semelhante é apresentado por Walnice Nogueira Galvão e Nádia Battella Gotlib, ao mencionarem, na coletânea *Prezado Senhor, Prezada Senhora*, que as correspondências – ou a literatura epistolar, como preferem nomear –, apesar de ocupar uma zona intermediária entre o ficcional e o histórico, a ficção e o documento, podem ser tomadas como fonte privilegiada ao desvendamento dos universos público e privado, pois também figuram como autorretratos e decalques de relações pessoais e sociais. Para Nádia Battella Gotlib, a epistolografia, como gênero híbrido, constitui campo fértil às diferentes instâncias das experiências do relato e se presta ao cumprimento da tarefa de aproximar remetente e destinatário, “tendo em vista, fundamentalmente, a incontável necessidade de contato e de mútua aproximação, durante a ausência do outro”.⁸

Oi, Tânia,
Fiquei com vontade de te contar algumas coisas. Tive agenda por muito tempo. Muito tempo mesmo. Só que as rasguei e queimei quando descobri que minha mãe as lia também há muito tempo, há muito tempo mesmo (rsrsrs...). Depois disso comecei a escrever cartas. Escrevia, escrevia, escrevia quase como um diário. Um dia resolvia colocar um ponto final, colocava em um envelope e mandava para minhas amigas. Poderia usar o telefone para dizer a elas um monte de coisa mas não dava o mesmo prazer, eu penso. As cartas continham coloridas como sempre. Cheias de coisinhas. Eu queria que alguém lesse e preferia que fossem minhas melhores amigas.

Escrevi também muito para um namorado que eu tive há uns dois anos. A gente se via sempre, mas mesmo assim eu o enchia de cartas, bilhetinhos, recados. A recíproca não era a mesma, é claro. Homens não conseguem transformar o que sentem em palavras. Ah, minha canetas não são mais florescentes. Mas os lápis de cor e as canetinhas ainda fazem parte do ritual.

Tenho vontade de ter aqueles diários antigos com chave, mas não sei se eu conseguiria escrever uma coisa que ninguém pode ler. Não tenho flog, nem blog. Visito flogs e blogs de meus amigos, deixo uma foto, uma palavra e deu. Não tenho muita paciência para ler tudo o que escrevem. Não acredito que os blogs substituam as agendas, os diários e as cartas... E os segredos mais íntimos como é que ficam? Curto o Orkut. Acho, porém, que ele é um pouco viciante... Mas como pode ver o que eu gosto mesmo é de uma carta. Não sei se sou a única... Sei que você gosta. Sem querer te escrevi uma, mesmo mandando por e-mail. Beijinhos Cristina.

Recuperei o e-mail que Cristina, minha aluna de graduação em Letras, me escreveu recentemente, para terminar este artigo. Se fui prolixa parece que Cristina conseguiu a síntese. Nos seus 19 anos e hiperbolicamente me dizendo

que escreveu agendas durante muito, mas muito tempo, surpreendentemente ela me aponta a escrita feminina para outra direção: a da correspondência, espaço que merece o destaque merecido. Para mim escrever cartas é a grande vitória das narrativas de si: os textos escritos para um determinado destinatário; um texto explicitamente desejando a leitura; um texto perverso, porque a correspondência para existir precisa de distância e ausência, e a privacidade, a intimidade, só podem ser invadidas se fôssemos como antigamente para o bico da chaleira, tentar, sem deixar pistas, abrir o envelope...

Mas isso seria uma outra pesquisa. O que eu quis registrar foi este potencial feminino para a palavra escrita. As 108 escritoras do século XIX nos dois volumes organizados por Zahidé Muzart (um terceiro volume está no prelo), as duas antologias organizadas por Luiz Rufatto,⁹ as agendas, os *blogs*, os *fatologs*, as comunidades no Orkut,¹⁰ as professoras, as secretárias, as revisoras de textos, as jornalistas, as poetisas, as romancistas, as estudantes de letras, predominantemente femininas, são as mulheres que fazem da palavra a sua arma, que fazem das 23 letras do alfabeto o seu potencial... Sim, nós escrevemos... Ou como diria a poeta Cláudia Roquete Pinto nesta minha experiência de leitura desta escrita feminina: “ESCRITA / é sempre você / quem me resgata / do limiar do iminente nada.”¹¹

Narratives of self: the places of memory

Abstract

A short history of female writing as an attempt to show that invisibility can be brought about by a patriarchal history and by power relations. However, from travel literature to the age of cybernetics, a lot has happened along the literary history written by women.

Key words: Literature. Female writing. Cybernetics.

Notas

- ¹ Sobre Júlia Lopes de Almeida e a escrita feminina recomendo o importante estudo de Nadilza Moreira. *A condição feminina revisitada*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2003.
- ² MUZART, Zahidé Lupinacci (Org.). *Escritoras brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999 e 2004. v. I e II.
- ³ RAMOS, Tânia Regina Oliveira. Talentos e formosuras. *Cerrados* – Revista do Curso de Pós-Graduação em Literatura, Brasília: UnB, v. 11, n. 12, p. 101-111, 2002.
- ⁵ Desenvolvi esta pesquisa sobre agendas e a publiquei com mais detalhes no ensaio publicado no livro *Refúgios do eu*, organizado por Maria Teresa Santos Cunha, Ana Cristina Mignot e Maria Helena Bastos, publicado pela Editora Mulheres em 2000.
- ⁶ HAMBURGER, Kate. *A lógica da criação literária*. São Paulo: Perspectiva, 1983. (Col. Debates).
- ⁷ ANGELIDES, Sophia. *Carta e literatura: correspondência entre Tchêkhov e Górkí*. São Paulo: Edusp, 2004.
- ⁸ GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia. *Prezado Senhor, Prezada Senhora*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ⁹ RUFATTO Luiz (Org.). *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. São Paulo: Record, 2004; RUFATTO Luiz (Org.). + *30 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. São Paulo: Record, 2005.
- ¹⁰ Jurema Chagas defendeu em 2007, na UFSC, no Programa de Pós-Graduação em Literatura, a dissertação *Blogs pessoais*. A representação do eu na era cibernética, e dá com a sua pesquisa uma boa contribuição ao assunto. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLIT0274-D.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2009.
- ¹¹ ROQUETE-PINTO, Cláudia. (dia das mães). In: MORICONI, Ítalo. *Os cem melhores poemas brasileiros do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 331.

Intertextualidade e intermedialidade no romance pós-moderno: *A misteriosa chama da rainha Loana*, de Umberto Eco

Edgar Roberto Kirchof*

Resumo

O presente artigo aborda a intertextualidade e a intermedialidade como estratégias estéticas presentes no romance pós-moderno de Umberto Eco *A misteriosa chama da rainha Loana*. Inicialmente, apresenta-se um panorama das concepções do semioticista alemão Walter A. Koch a respeito da literatura pós-moderna, com ênfase em seus principais traços estéticos. Em seguida, à luz de teóricos como Joo-Hyun Yoo, Roberto Simanowski, Kathrine Hayles, realiza-se uma discussão sobre a relação entre a intertextualidade e a intermedialidade. Por fim, procura-se refletir sobre o modo como esses fenômenos foram utilizados na composição do romance de Umberto Eco.

Palavras-chave: Umberto Eco. Romance pós-moderno. Intertextualidade. Intermedialidade

Literatura e mídia

A partir das reflexões realizadas por Walter A. Koch, pode-se dizer que a literatura tem sobrevivido à emergência de novos meios de expressão, como o cinema, a televisão e, mais recentemente, o computador, em razão de duas principais estratégias: de um lado, tem realizado um percurso de hibridação com sistemas não linguísticos de expressão; de outro, tem explorado elementos semióticos específicos de seu próprio significante. Um exemplo da primeira estratégia pode ser encontrado na poesia concreta, em que ocorre uma interação entre linguagem visual e linguagem verbal. Atualmente, a literatura digital agrega não apenas

* Doutor em Linguística e Letras pela PUCRS. Pós-Doutor pela Universität Kassel, Alemanha. Professor Adjunto da Ulbra.

Data de submissão: maio de 2009. Data de aceite: junho de 2009.

signo linguístico e imagem, mas também som e movimento, além de todos os demais recursos próprios da linguagem eletrônica.

Quanto à segunda estratégia, como notou Walter A. Koch, vários autores modernos têm demonstrado um interesse inédito por formas supercompostas, ou seja, por manifestações literárias que reúnem uma superposição cada vez mais compacta de formas literárias e linguísticas mais simples. Segundo Koch, essa tendência pode ser lida como uma reação do texto literário ao fato de que artes como o cinema e a fotografia – em razão da predominância do iconismo – possuem uma capacidade muito maior de referenciar o mundo extralinguístico do que a linguagem literária, em que predominam signos simbólicos. Essa tendência pode ser exemplificada, entre outros, por meio do livro *Ulisses*, de James Joyce.

Por outro lado, na literatura contemporânea, ambas as tendências podem se manifestar concomitantemente. É o que ocorre, por exemplo, nos romances do norte-americano Robert Coover, do canadense David Copland, mas também em alguns experimentos romanescos brasileiros, como *Avalovara*, de Osman Lins, entre outros. Dentre os exemplos contemporâneos mais recentes, o romance *A misteriosa chama da rainha Loana*, lançado originalmente em 2004, além de ser um exemplo de supercomposição, integra diretamente várias imagens icônicas ao sistema verbal, estabelecendo relações com meios como o cinema,

objetos triviais, revistas em quadrinhos, revistas de moda, entre outros. O presente artigo pretende apontar para a intertextualidade e a intermedialidade como recursos estéticos do romance *A misteriosa chama da rainha Loana*, à luz da semiótica evolutiva da cultura, de Walter A. Koch, bem como das recentes teorias voltadas para o estudo da intermedialidade.

Traços semióticos da literatura moderna e pós-moderna

Para Koch, o período que inicia com a poesia simbolista de Baudelaire e termina com a poesia concreta caracteriza a literatura moderna (1850-1954). Sua principal característica é a transformação da linguagem em um fim em si mesmo, reduzindo ao mínimo possível sua função referencial, a qual Koch denomina de “função de mapeamento”. Sintaticamente, desponta nesse período um interesse inédito por manifestações literárias que reúnem uma superposição cada vez mais compacta de formas simples. Como já se afirmou anteriormente, essa tendência pode ser exemplificada por meio do livro *Ulisses*, de James Joyce, construído principalmente a partir de montagens e associações, mas também pode ser percebida nos dramas musicais de Wagner ou nos filmes de Buñuel, entre outros. Ao passo que as estruturas mais superficiais dessas obras são facilmente percebidas, suas partes mais elementares escapam

à consciência imediata, justificando os processos de decifração fornecidos pelo estruturalismo e pela psicanálise, entre outras epistemologias, a partir dos quais são encontradas estruturas sintáticas e semânticas mais elementares.

Koch denomina a literatura desenvolvida após o concretismo da década de 1950 de “pós-moderna”, embora concorde com Hassan, para quem não é possível estabelecer uma demarcação tão nítida entre o moderno e o pós-moderno no que tange à periodização literária. Para o semiótico alemão, a maioria das respostas pós-modernas (como o potencial desaparecimento do texto, a atomização dos seus elementos constituintes, a estética do silêncio, entre outros) na literatura dirige-se a problemas surgidos ainda na modernidade, principalmente o enorme poder de mapeamento demonstrado pela televisão, com o qual a literatura, aparentemente, não se sente capaz de competir. Em suma, a televisão, o cinema e o computador tornam-se cada vez mais onipresentes, ao passo que a literatura vê seu público diminuir.

Koch acredita que a literatura pós-moderna se apresenta como uma espécie de reação a essa onipresença de outros meios de expressão – principalmente a televisão –, o que levou vários escritores a escaparem da referencialização do mundo através de uma metarreflexão do comportamento trivial e não trivial. Daí se explica a predileção exagerada, e por vezes neurótica, comum a vários experimentos literários, por todo tipo

de subtrivialidade, manifesta pela apresentação pormenorizada de eventos e conversas comuns, do dia-a-dia, muitas vezes inconclusivas. É o que se encontra, por exemplo, no teatro do absurdo, no teatro de fluxo, nos *happenings*, entre outros.

Finnegans Wake, de James Joyce, segundo Koch, pode ser considerado um precursor visionário dessa perspectiva, na medida em que constrói um tipo de prisma em que, de um lado, diversas concepções são condensadas em uma só e, de outro, uma concepção é apresentada segundo inúmeras outras visões possíveis. Em termos de sintaxe, esse fenômeno se manifesta como uma forma supercomposta, na qual ocorre a superimposição de “inúmeras mitologias diferentes, culturas, literaturas, obras de arte, idéias, citações, proposições, palavras e morfemas”. (KOCH, 1993b, p. 150).

Intertexto e supercomposição

Os romances de Umberto Eco caracterizam, de forma exemplar, a estética pós-moderna – no modo como a entende Walter A. Koch –, cujas obras literárias se apresentam a partir da composição de um número cada vez maior de formas simples, tornando-se altamente compactas. Visto que fazem parte do gênero romanesco, as obras de Eco já podem ser consideradas “supercompostas”, pois contêm subgêneros, como a autobiogra-

fia, o jornal, o tratado metapsicológico, o excuro metaliterário, a paródia, a aventura, entre outros. Além disso, os romances de Eco também estão impregnados de inúmeras referências ao universo da filosofia, da história e da própria semiótica, as quais estão incorporadas à estrutura narrativa da obra.

No contexto dos estudos literários, um dos conceitos mais utilizados para dar conta desse fenômeno tem sido a intertextualidade, desenvolvida com base nas reflexões de Bakhtin, Kristeva, Barthes, Culler, entre outros. Na esteira do postulado saussuriano segundo o qual a linguagem é um sistema autorreferencial, já os estruturalistas postulavam que a linguagem encontra na própria linguagem o seu Outro. Nessa perspectiva, a referencialidade textual está sempre ligada a outros textos, não ao mundo extralinguístico, não se tratando de um fenômeno necessariamente restrito à literatura.

Por outro lado, se, nessa perspectiva, a intertextualidade é uma característica intrínseca à própria textualidade, o romance moderno e pós-moderno tratou de explorá-la como traço estético diferencial. Os romances de Umberto Eco são exemplares quanto a esse aspecto, pois constituem verdadeiras redes dotadas de uma gama impressionante de referências a obras provindas dos contextos culturais os mais variados, não necessariamente restritos ao universo da literatura. Essa estratégia está presente em *O nome da rosa*, *O pêndulo de Foucault*, *A ilha do dia anterior* e *Baudolino*. Como não po-

deria deixar de ser, também é utilizada prodigamente no romance *A misteriosa chama da rainha Loana*.

Um dos estudiosos mais eminentes da obra de Umberto Eco, o norte-americano Michael Caesar (1999), chegou a afirmar que para se ler apropriadamente os romances de Umberto Eco é necessário possuir um repertório enciclopédico tão amplo quanto o do próprio Eco. De fato, o modo como o escritor italiano mobiliza referências intertextuais em sua obra – que abrangem não apenas o universo da literatura, mas se expandem para campos como a filosofia, as artes e outros domínios da cultura – é tão intenso que já motivou a criação de uma página na internet, a partir da qual qualquer leitor/navegador é convidado a compartilhar suas descobertas quanto a novas referências intertextuais encontradas.¹

No primeiro capítulo de *A misteriosa chama da rainha Loana* o leitor descobre que Yambo, o protagonista, perdera a maior parte de sua memória biográfica. Na verdade, praticamente toda a trama se desenvolve a partir da busca de Yambo por sua própria identidade, realizada pela imersão num acervo composto por produtos culturais que marcaram a sua infância: revistas em quadrinhos, desenhos infantis, caixas de efervescentes, latas de chocolate, selos, romances, etc. Seu retiro ocorre durante o longo período de tempo em que permanece na casa do avô, onde Yambo passara grande parte da infância, nas montanhas do Piemonte.

No primeiro capítulo, Eco caracteriza a falta de memória do protagonista, ou essa incapacidade de ordenar logicamente as impressões relativas à própria identidade, por meio da metáfora da *neblina*. Assim, existe uma gama de referências intertextuais a textos que se reportam, direta ou indiretamente, a essa imagem. A primeira delas corresponde ao romance belga do século XIX, *Bruges-la-morte*, um texto escrito por Georges Rodenbach que retrata a cidade flamenga de Bruges como um lugar silencioso e misterioso. A seguir, Eco compila partes de poemas escritos por Rodenbach, como se fossem um texto original: “Onde a névoa flutua entre as torres como o incenso que sonha? Uma cidade cinzenta, triste como uma tumba florida de crisântemos onde a bruma pende desbeijada das fachadas como um arrás [...]” (ECO, 2005, p. 9).

Nesse mesmo parágrafo, quando o narrador afirma “Eu me chamo Arthur Gordon Pym”, existe uma citação direta do romance escrito por Edgar Allan Poe. No entanto, ao contrário do que se poderia esperar, Eco não continua o próximo parágrafo com referências providas de *Gordon Pym*, mas, sim, com versos escritos por Gabriele D’Annunzio em seu *Notturmo: Commentario delle tenebre*: “Mastigava a névoa. Os fantasmas passavam, tocavam-me, desvaneciam-se. As luzinhas longe luziam como fogos-fátuos num campo-santo... Alguém caminhava a meu lado sem rumor, como se tivesse os pés descalços, caminhava sem saltos,

sem sapatos, sem sandálias, uma faixa de névoa me desliza sobre a face, uma frota de bêbados grita lá embaixo, no fundo da balsa.” (ECO, 2005, p. 10).

Note-se que a predominância de referências a autores vinculados à estética simbolista, nessa parte do livro, não é casual, pois colabora para a composição da atmosfera quase onírica em que se encontra a personagem com perda de memória, cujas únicas lembranças são vagas, sugestivas e inconclusas, semelhantes aos símbolos no modo como são empregados em poemas simbolistas.

O próximo parágrafo inicia com os versos do poema de Carl Sandburg “The fog comes on little cat feet” – “A névoa chega sobre pequenas patas de gato...” –, também como se fosse um texto original. Permanecendo apenas nas primeiras páginas desse mesmo capítulo, existem referências a Georges Simenon (pela inclusão de seu personagem mais iminente, Maigret), a Sir Arthur Conan Doyle (pela referência a Watson e aos *Cães de Baskervilles*), a Agatha Christie (*Os dez negrinhos*), novamente a Arthur Gordon Pym, em *Colônia penal*, a Franz Kafka, em *Máscara de ferro*, a Dumas, no poema “Seltsam, im Nebel zu wandern”, de Herman Hesse, às obras de Giovanni Pascoli, de Garcia Lorca, de Hans Christian Andersen, bem como de inúmeros outros.

É necessário enfatizar que a supercomposição e a intertextualidade na obra de Eco não se restringem à interpolação explícita e implícita de textos verbais

oriundos do cânone clássico da literatura e de outros campos ligados à linguagem verbal, como a filosofia. As referências intertextuais nos romances de Eco expandem-se muito frequentemente em direção à cultura das massas, incorporando também autores considerados por muitos críticos como não literários, tais como Agatha Christie, Simenon, Dumas, Conan Doyle, entre outros, juntamente com inúmeros produtos provindos diretamente da cultura do consumo, como revistas de moda, de cinema, revistas em quadrinhos, maços e caixas de cigarro, calendários de barbearia, etc.

Intermedialidade

Se Walter A. Koch, ainda na década de 1980, salientava o impacto da televisão sobre a literatura moderna e pós-moderna, contemporaneamente, após os desenvolvimentos mais recentes da tecnologia digital e eletrônica, não é possível desconsiderar também a influência da cibercultura sobre o mundo literário. Como nota, entre outros, Katherine Hayles (2008, p. 43), praticamente todos os livros impressos contemporaneamente deveriam ser considerados “textos eletrônicos”, pois sua forma impressa não passa de uma versão final de arquivos eletrônicos que são materializados *a posteriori*. Desse modo, apesar de a tradição impressa ainda influenciar o modo como tais livros são compostos, a digitalidade tem deixado suas marcas cada vez mais indeléveis, principalmente a partir da

exploração de traços visuais que, fora do ambiente digital, não seriam possíveis.

A utilização de inúmeras ilustrações em *A misteriosa chama da rainha Loana* permite afirmar que não se trata apenas de um romance marcado pela supercomposição de formas literárias, perceptíveis principalmente pela sua forte carga intertextual. Na medida em que apresenta uma interação entre linguagens verbais e não verbais, criando possibilidades de interpretação inusitadas com essa hibridação entre meios diferentes, pode-se dizer que se trata de um romance intermedial, sendo interessante frisar que tal intermedialidade se faz possível em razão dessa “mídia invisível” na qual o próprio romance é produzido: o computador.

Recentemente, uma série de autores têm postulado o conceito “intermedialidade” para abordar relações entre suportes midiáticos diferenciados – principalmente as relações que se estabelecem a partir do ambiente digital –, na medida em que tais relações apontem para sentidos e significados que ultrapassem o aspecto propriamente narrativo, filológico ou representacional das obras. Para que seja considerada intermedial, a relação de sentidos estabelecida em uma obra deve evidenciar a condição de materialidade própria de cada meio, não apenas possíveis relações semânticas entre textos manifestos e latentes. Yoo (2007, p. 151), por exemplo, sugere uma diferenciação entre intertextualidade e intermedialidade, afirmando que a primeira permite perceber relações baseadas em uma

noção de “textualidade”, eminentemente semântica, ao passo que a segunda se refere à interferência da condição propriamente medial da representação.

Seguindo esse raciocínio, nem todas as relações entre meios diferenciados no romance de Eco devem ser consideradas realmente intermediais. Aquelas que possuem uma base puramente semântica devem ser vistas como intertextuais, ainda que sejam estabelecidas por meio de mídias diferenciadas. Um dos principais núcleos da narrativa de *A misteriosa chama da rainha Loana* se desenvolve na medida em que o protagonista Yambo permanece na casa do avô, em Piemonte, e desvela um verdadeiro “tesouro escondido”, formado não apenas por seus primeiros cadernos e cartilhas escolares, mas também por uma série de jornais ilustrados, revistas de moda, almanaques, revistas em quadrinhos, capas de disco, cartões postais, etc. Essa estratégia permite que o leitor, a partir da busca do protagonista por suas próprias memórias, tome conhecimento dos principais acontecimentos históricos relativos à Segunda Guerra Mundial, na Itália, na perspectiva de um menino curioso e inteligente, que via nos produtos oriundos dos meios de comunicação de massa signos revolucionários de resistência contra a política fascista de Mussolini.

Nesse contexto surge uma referência intertextual extremamente significativa para a compreensão do propósito da obra, a partir de uma mídia não literária: trata-se de uma referência às histórias

em quadrinhos de *Walt Disney*. Ao longo do romance, um dos maiores ícones da indústria cultural americana, Mickey Mouse, é transformado em ícone de resistência ao nazi-facismo, por ter sido banido durante o regime ditatorial de Hitler e Mussolini:

Mas foi justamente em alguns exemplares de *Mickey* que pude discernir os acontecimentos de 1941, quando, em dezembro, Itália e Alemanha declararam guerra aos Estados Unidos – fui controlar nos jornais de meu avô e era isso mesmo [...]. Como era evidentemente difícil mandar um punhado de SS ou de Camisas Negras para ocupar Nova York, começaram alguns anos antes com a guerra aos quadrinhos e desapareceram com os balões, substituídos por legendas sob os desenhos. Depois, como vi em outras revistinhas, havia tempos tinham sumido no nada os personagens americanos, substituídos por imitações italianas e por fim, creio que foi a última e dolorosa barreira a ser superada, Mickey foi assassinado. De uma semana para a outra, sem nenhum aviso, a mesma aventura de Mickey continuava como se nada tivesse acontecido, mas o protagonista agora era um tal Toffolino, humano, não mais animal, sempre com quatro dedos na mão como os animais antropomórficos de Disney, e seus amigos continuavam a se chamar Mimma, em vez de Minnie, e Pippo. (ECO, 2005, p. 234).

O aspecto propriamente intermedial na obra de Eco se revela pelo fato de haver uma interação entre o universo semiótico visual – buscado principalmente na cultura da mídia e do consumo – e o próprio universo romanesco. Várias dessas interações permitem que, para além da relação entre sentidos semânticos, sejam percebidos também os *ruídos* trazidos à tona pela materialidade de cada mídia específica. Em outros termos,

a intermedialidade se revela no romance pelo estranhamento causado pela própria estética das imagens, visto que cada imagem empregada possui potencialidades próprias do meio específico do qual foi retirada: o jornal, a revista de moda, a revista de cinema, a revista em quadrinhos, a coleção de selos, as fotos, para citar apenas algumas das mídias mobilizadas nesse romance.

Dentre os vários exemplos possíveis para análise, talvez seja interessante destacar a intermedialidade introduzida no momento em que o protagonista Yambo está narrando o despertar de sua sexualidade, que se dá, pela primeira vez em sua vida, quando se depara com a história de Mario e Gemmy, lida em uma revista chamada *Corrierino*. Ao narrar o abraço entre essas personagens, Yambo realiza uma descrição erótica de Gemmy, destacando o modo como ela se abandona às mãos de Mário:

[...] sentindo-se segura, abandona-se e, como se a saia tivesse uma fenda, a perna esquerda estende-se nua até o joelho, descobrindo a bela panturilha enobrecida e afunilada por um salto agulha, enquanto da outra vê-se apenas o tornozelo – mas como a perna se ergue com faceirice em ângulo reto com a coxa bem torneada, a roupa (talvez por efeito do vento escaldante das montanhas) adere umidamente ao seu corpo, tornando evidentes a curva calipígia e os torneamentos da perna inteira. (ECO, 2005, p. 246).

De um lado, o erotismo sugerido pela narração de Gemmy nos braços de Mário nos é transmitido, semanticamente, por meio de signos simbólicos. No entanto, de outro lado, se a linguagem verbal é capaz de descrever a sensação do erótico por meio de palavras, a linguagem icônica não descreve, mas apresenta esse erotismo por meio da própria imagem. É por essa razão que Umberto Eco coloca, logo após essa descrição verbal, uma série de imagens para presentificar o que acabara de narrar. Assim, a midialidade das imagens – ou seja, seu aspecto estético não narrado – se revela pelo ruído erótico que estas são efetivamente capazes de evocar. Por meio do apelo visual, o leitor é colocado diante da perna nua, dos tornozelos torneados, da roupa colada ao corpo, entre outros traços eróticos construídos iconicamente nas ilustrações. Assim, pode-se concluir que há dois tipos de erotismo nesse excerto: o erotismo sugerido pela linguagem verbal e o erotismo presentificado pelas imagens, o que caracteriza um caso evidente de intermedialidade.



Quando, no próximo parágrafo, o narrador descreve a sensação de desconforto vivenciada pelo adolescente Yambo, ao observar as imagens, conduz a que também o leitor, de certo modo, experimente algo dessa sensação, o que não seria possível caso Umberto Eco não tivesse utilizado o recurso intermidial:

Não sabia dizer se aquela era a imagem mais perturbadora que já vira, mas certamente (se o *Corrierino* era de 20 de dezembro de 1936) foi a primeira. Nem era possível descobrir se aos quatro anos eu já experimentava alguma reação física, um rubor, um suspiro de adoração, mas com certeza, para mim aquela imagem foi a primeira revelação do eterno feminino, a ponto

de eu me perguntar se depois dela consegui curvar-me sobre o seio de minha mãe com a inocência de antes. (ECO, 2005, p. 246).

À guisa de conclusão, é interessante enfatizar que *A misteriosa chama da rainha Loana* aponta para uma tendência estética da literatura pós-moderna, que, mais do que intertextual, tem se tornado cada vez mais intermidial, na medida em que as inúmeras partes que formam sua supercomposição são capazes de remeter o leitor, constantemente, a textos provindos de inúmeros espaços externos à linguagem literária e, no caso de *A misteriosa chama da rainha Loana*, externos à própria linguagem verbal. Ressalte-se que na obra de Eco, não casualmente, a intermidialidade se dá principalmente com mídias identificadas com a cultura das massas e do consumo, como a televisão, o cinema, a moda, as revistas em quadrinhos, entre tantas outras, o que, na verdade, ratifica o projeto da estética pós-moderna de suplantar as dicotomias rígidas estabelecidas entre a cultura da elite e a cultura das massas. Além disso, é também necessário enfatizar o papel da mídia digital, que, embora invisível num primeiro plano, é essencial para que seja possível tamanha hibridação semiótica.

Por fim, esse traço também permite ratificar a tese de Walter A. Koch segundo a qual a literatura pós-moderna, mais do que se preocupar com o mapeamento semântico do mundo, tem se voltado para as suas próprias estruturas semióticas a fim de explorar as potencialidades estéticas do próprio signo literário. E, nesse projeto, criam-se inúmeros espaços hete-

rogêneos de sentido, em que o conteúdo semântico é atravessado por sentidos emanados da própria materialidade dos signos empregados, não perceptíveis em uma primeira leitura. De certa forma, tal prática traz à tona a concepção estética do próprio Umberto Eco, para quem é justamente a descoberta desses incontáveis espaços heterogêneos, organizados de forma labiríntica, o fundamento para o prazer estético vivenciado pelo leitor de qualquer obra literária, desde que minimamente munido de uma bagagem enciclopédica que lhe permita encontrar, pelo menos, alguns caminhos possíveis dentro das incontáveis possibilidades existentes nesse labirinto.

Intertextuality and intermediality in the post-modern novel: The mysterious flame of queen Loana, by Umberto Eco

Abstract

The present article addresses the concepts of intertextuality and intermediality as aesthetic strategies of the post-modern novel *The mysterious flame of Queen Loana*, by the Italian semiotician Umberto Eco. It begins by presenting an overview of the main concepts about post-modern art and literature as conceived by the German semiotician Walter A. Koch, focusing on its main

aesthetic traits. In the sequence, it brings up a discussion on the possible connections between intertextuality and intermediality according to authors like Joo-Hyun Yoo, Roberto Simanowski and Kathrine Hayles. At last it reasons about the way these aesthetic traits have been used in the composition of Umberto Eco's Novel.

Key words: Umberto Eco. Post-modern novel. Intertextuality. Intermediality.

Nota

¹ MFoQL Project/ <http://queenloana.wikispaces.com>.

Referências

CAESAR, Michael. *Umberto Eco: Philosophy, semiotics and the work of fiction*. Cambridge: Polity Press, 1999.

DAVID, NG. *Eco and the funnymen: novelist Umberto Eco talks about Homer, the Internet, comic books – and ladies' shoes*. Disponível em: <http://www.villagevoice.com/books/0527,ngeco,65582,10.html>. Acesso em: jul. 2005.

ECO, Umberto. *A misteriosa chama da rainha Loana: romance ilustrado*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2005.

HAYLES, N. Katherine. *Electronic literature: new horizons for the literary*. Indiana: Notre Dame, 2008.

YOO, Hyun-Joo. *Text, Hypertext, Hypermedia: ästhetische Möglichkeiten der digitalen Literatur mittels Intertextualität, Interaktivität und Intermedialität*. Würzburg: Königshausen & Neuman, 2007.

KIRCHOF, Edgar Roberto. *Estética e semiótica: de Baumgarten e Kant a Umberto Eco*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

_____. *Estética e biossemiótica*. Porto Alegre: IEL; Edipucrs, 2008.

KOCH, Walter A. *The biology of literature*. Bochum: Brockmeyer, 1993a.

_____. *The roots of literature*. Bochum: Brockmeyer, 1993b.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semântica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MEYER, Urs; SIMANOWSKI, Roberto; ZELLER, Christoph. *Transmedialität: zur Ästhetik paraliterarischer Verfahren*. Göttingen: Wallstein Verlag, 2006.

A escrita criativa dos alunos¹

Pedro C. Cerrillo*

Resumo

A aprendizagem da leitura e da escrita não se resume à aquisição de umas competências, mas inclui a capacidade de se poder envolver, com sucesso, na sociedade do conhecimento, compartilhando com toda uma colectividade mensagens, histórias ou um imaginário, e isso somente é possível com a aquisição da competência leitora fomentada pelas práticas de leitura e de escrita. O autor justifica a necessidade de ensinar a escrita criativa no âmbito da escola, oferecendo diversos exemplos de textos realizados por crianças de diferentes idades.

Palavras-chave: Escrita. Criatividade. Leitura.

Introdução

Hoje ninguém questiona que o ensino da língua nos primeiros níveis educativos deva ter como objetivo básico o uso correto e progressivo da linguagem oral e da linguagem escrita; contudo, é surpreendente como no âmbito escolar – às vezes – o oral e o escrito caminham, se não por veredas totalmente diferentes, pelo menos, com frequências e ritmos distintos, provavelmente porque, como diz Víctor Moreno (2005, p. 161), “la afirmación de que leer es más fácil que escribir es una de las grandes confusiones que todavía están presentes en la visión del profesorado. De ahí, al parecer, su empeño en hacer lectores y olvidarse, casi por completo, de la escritura”.

* Catedrático de Didáctica da Língua e da Literatura da Universidade de Castilla La Mancha. Director del CEPLI (Cuenca, Espanha).

¹ Sobre este tema o autor publicou *Escribir para leer y leer para escribir*. In: CERRILLO, Pedro C.; GARCÍA PADRINO, Jaime (Org.). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 1999. p. 55-70, e *Lectura y escritura creativas*. In: MENDOZA, Antonio (Org.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2002. p. 139-157.

Data de submissão: março de 2009. Data de aceite: maio de 2009.

O principal objetivo do ensino da “linguagem” nos primeiros níveis da escolaridade deve ser o uso da linguagem oral e escrita o mais correctamente possível, tendo em conta a maturidade psicológica da criança e a sua progressão na aprendizagem. A realização deste objectivo passa, necessariamente, pela prática habitual de estruturas linguísticas e, sobretudo, por despertar e manter viva a capacidade criativa e imaginativa da criança. Infelizmente, em não poucos casos, o potencial criador e imaginativo da população escolar não se fomenta na escola tanto quanto seria desejável, antes, pelo contrário – primando o ensino e a prática de conteúdos e destrezas gramaticais –, pouco a pouco, se vai reduzindo esse potencial.

Leitura *versus* escrita

Socialmente, tende-se a valorizar a aprendizagem da leitura em face à da escrita, o que não deixa de ser uma sequelagem do nosso próprio passado, pois a escola, já século XIX, tinha como missão essencial a de ensinar a criança a ler; o ensino da escrita era menos importante e costumava reduzir-se à aprendizagem da caligrafia. Leitura e escrita não foram, pois, atividades cuja aprendizagem se tenha realizado sempre simultaneamente. Também no século XIX, em quase toda a Europa muitas pessoas – sobretudo mulheres – sabiam ler, mas não sabiam escrever. Aliás, mais recentemente, já no século XX, quase todas as campanhas

de alfabetização de massas (incluídas as da Unesco), tanto nos países desenvolvidos como nos países subdesenvolvidos, preocuparam-se em estender e em desenvolver a capacidade de ler, não a de escrever.

Efetivamente, temos tendência a destacar – também no âmbito escolar – que há que ler para saber, para conhecer, para desfrutar, para sentir, para sonhar; inclusive, afirmamos que “ler é viver”. Mas raras vezes propomos ler para escrever e vice-versa, como atividades complementares para além do estrito período de aquisição dos mecanismos lecto-escritores, como se se esquecesse que a escrita é uma forma de comunicação importantíssima, que, ao contrário da linguagem oral, oferece a possibilidade de reproduzir, guardar e recriar os textos.

Do mesmo modo que ler não é apenas decodificar, mas também compreender e interpretar o que se leu, escrever não é apenas codificar: a escrita é um processo cognitivo de produção de significados por meio da selecção e ordenação de informações e de geração e formulação de ideias, em que ganham importância aspectos como o receptor a quem se dirige o texto ou a finalidade com que foi escrito; uma pessoa pode escrever algo inteligível, mas, se não tem significado próprio, será apenas uma mera transcrição. A aprendizagem da leitura e da escrita permitirá a aquisição de competências que capacitarão a pessoa a poder desenvolver-se na sociedade do conhecimento com

sucesso, compartilhando com toda uma coletividade mensagens, histórias ou um imaginário, e isso somente é possível com a aquisição da competência leitora proporcionada pelas práticas de leitura e de escrita.

A leitura, sem mais, não nos conduz à escrita. Todavia, podemos escrever sem sermos leitores, porque desde crianças fomos criando um intertexto leitor do qual formam parte textos literários que nos chegaram oralmente: canções, cantilenas, trava-línguas, contos maravilhosos, ladainhas de diversos tipos. O reconhecimento do intertexto facilita a compreensão, e, se há compreensão, pode haver interpretação, que só é possível se o leitor possui uma competência leitora e, no caso dos textos literários, competência literária, quer dizer, como assinala Antonio Mendoza (2001, p. 58), o “intertexto como somatório de experiência leitora e experiência de compreensão”.

Não quero dizer, a propósito desses comentários, que a escrita seja uma actividade mais necessária ou importante que a leitura, mas gostaria que o argumento apresentado servisse para desmontar algumas ideias bastante enraizadas no sistema educativo, pelo menos até há uns anos, como a de que a aprendizagem da leitura era imprescindível para aceder à escrita, porque é certo que a competência lecto-escritora, entendida como um todo, começa com a leitura, não com a escrita (vid. Cantero 2002, p. 97). Em qualquer caso, leitura e escrita são complementares, na medida em que ambas são necessárias no processo

de formação do indivíduo leitor. Tanto a leitura como a escrita foram tratadas, em quase todos os níveis educativos, de um modo mecânico: a leitura como descodificação da linguagem de signos e a escrita como transcrição literal das mensagens orais. Esse tratamento originou, quase sempre, exercícios e atividades escolares automáticos que foram a causa de muitos analfabetismos funcionais: sabe-se que, uma vez terminado o tempo do ensino obrigatório, muitas pessoas deixam de ler e de escrever, iniciando, assim, um caminho que as levará a saberem reconhecer as letras e as palavras, mas sem chegar a compreender o que leem; ou, no caso da escrita, a saberem copiar uma mensagem ditada, mas sem poderem se expressar pela escrita.

Lemos para aprender, para nos divertirmos, para nos informarmos, para imaginar, para sonhar, para sentir. Mas e escrever? Para que escrever? Por que escrever? Para quem escrever? Se quem escreve acredita que essas questões possuem resposta, poderá superar esses aspectos normativos da língua, que, como dizíamos, tendem a se impor na atividade escolar, e chegar a praticar a escrita livre e criativamente.

A imaginação é uma forma de atuação da mente humana

A imaginação é uma forma de atuação da mente humana, tão necessária para criar uma obra de arte como para aplicar

a mais avançada tecnologia. Além disso, a imaginação é patrimônio de todos os homens, não só de uns poucos escolhidos ou com umas atitudes especiais. O trabalho dos docentes deve procurar o desenvolvimento de mentes criativas, aplicadas também à aprendizagem e expressão linguísticas. Uma mente criativa é aquela que trabalha sempre: perguntando, descobrindo problemas, emitindo juízos autônomos, sem inibições. Nesse sentido, o professor não só é um transmissor de conhecimentos, mas também um animador e mediador, promotor da criatividade, tendo como fundo uma única matéria: a realidade, enfocada de todos os pontos de vista, começando pela realidade próxima, a comunidade escolar, que facilita o estar juntos e o trabalhar em proximidade.

A manifestação da criatividade pessoal deve estar presente sem descon continuidades ao longo de todo o processo de aprendizagem e deve ser sustentada por uma metodologia que promova a produção de textos e a reflexão acerca destes. Mas também não podemos deixar de considerar um outro aspecto: o da conquista de uma expressão correta (ortografia, sintaxe, léxico), porque, se não fosse assim, tudo perderia sentido e eficácia. Para isso é necessário um enfoque metodológico apropriado: da prática à teoria, quer dizer, uma aprendizagem indutiva. De nada serve saber o que é um complemento circunstancial de lugar se não sabemos usá-lo com naturalidade. É recomendável partir daquilo que é

próprio da criança (ou particular) e caminhar em direção ao geral e ao social: partir-se-á, pois, da fala para chegar à língua.

Praticaremos e desenvolveremos hábitos expressivos escritos como meio de formação de habilidades pessoais para narrar, descrever ou criar diálogos que, posteriormente, servirão para amar, considerar, interpretar ou fazer um juízo sobre um texto literário. Praticaremos e desenvolveremos hábitos expressivos orais como meio de formação de habilidades pessoais para perguntar, responder, dialogar, enfatizar ou discutir, porque a linguagem

no es una unidad, sino un repertorio indefinidamente ampliable de *juegos de lenguaje*, de sistemas de comunicación distintos entre sí, que engranan con el mundo de diversos modos y se gobiernan por distintos conjuntos de reglas. Cantar, por ejemplo, es un juego de lenguaje, como relatar historias, dar órdenes, rezar o insultar. (DEAÑO, 1981, p. 84).

Dá-se demasiada importância, às vezes quase exclusiva, aos mecanismos que conduzem à aprendizagem lecto-escritora nos primeiros estádios da infância. Por meio deles a criança acede à linguagem. Mas quando isso se conseguiu, passa-se diretamente ao estudo, absolutamente formal e rigoroso, das estruturas e funções gramaticais, o que origina muitas vezes um abandono paulatino do interesse pela “linguagem”, com total falta de preocupação pela

competência leitora e, menos ainda, pela competência literária.

Além disso, cultivava-se pouco o aspecto lúdico e criativo da linguagem. Qualquer estudo o demonstra: a expressão escrita dos alunos está notavelmente atrasada neles em comparação com as suas capacidades de expressão oral. A criança entende que a fala é uma reação natural, viva, dirigida a outros, uma resposta ao exterior; mas não compreende para que deve usar o discurso escrito. A metodologia tradicional do ensino da “expressão escrita” costumava pedir-nos que escrevêssemos a partir de um tema que nos era imposto e em relação ao qual, além disso, nos era exigido um ajuste, o mais exato possível, à realidade e ao estilo das leituras que, paralelamente, eram compulsivamente feitas. Eram temas muitas vezes estranhos à criança, frequentemente incompreensíveis, e quase sempre temas que não estimulavam a imaginação nem apoiavam a capacidade criativa que, como crianças, potencialmente, possuíamos. Não havia nem uma única indicação que nos permitisse ver que a linguagem podia ser bela ou divertida.

Por isso, o desenvolvimento da criatividade literária na criança é possível se ela for estimulada a escrever sobre experiências próprias, sobre temas compreensíveis, sobre episódios apaixonantes e emocionantes, sobre tudo aquilo que pode ser capaz de expressar com as suas capacidades, não sobre o que não pensou ou pensou pouco, ou sobre o que não possa expressar com o seu caudal

linguístico. É fundamental compreender que a verdadeira tarefa da educação linguística não é um transplante precoce da linguagem do adulto para a criança, mas, sim, prestar-lhe a ajuda necessária para elaborar e formular a sua própria linguagem.

Tudo isso nos possibilitará a formação progressiva da criação literária na criança. O adulto deve limitar-se a proporcionar-lhe os estímulos necessários e o material adequado. Não queremos, nem pretendemos, que todos sejam excelentes autores literários, mas, sim, que todos sejam capazes de usar a sua própria língua a partir de postulados criativos e pessoais. Que fazer, portanto? Com caráter geral, e entre outras coisas, propor uma ampla série de temas variados para a composição escrita, possibilitar a leitura de composições de outras crianças, não trabalhar nem corrigir ao mesmo tempo quer a composição, quer a caligrafia quer a ortografia, o que se fará a partir da própria composição, e, ao mesmo tempo, tornar possível que o escrito seja lido por outros, porque, como dizia António Machado (1995, p. 267): “Nunca guardéis lo escrito. Porque lo inédito es como un pecado que no se confiesa y se nos pudre en el alma, y toda ella la contamina y corrompe.”

E, em conclusão, por que todo este trabalho em busca do desenvolvimento criativo da linguagem e, em especial, da expressão escrita? Porque a sua prática ajuda a superar dificuldades expressivas e imaginativas, ao mesmo tempo que desenvolve a fantasia, fomenta as

destrezas artísticas, cria o hábito leitor e facilita a comunicação de pensamentos ou de sentimentos, com valor artístico.

A escrita na escola: a escrita criativa dos alunos

Ainda que a leitura e a escrita sejam atos individuais, o seu tratamento escolar requer um certo banho de coletividade, no qual o docente deve cumprir o papel de animador e, chegada a situação, o de corrector.

Os exercícios e as práticas de escrita não são aquilo que deveriam ser no âmbito escolar, se excetuarmos as propostas que se fazem para resumir o lido, responder a certas perguntas ou preencher espaços em branco em frases soltas ou em textos breves. Contudo, produzindo textos com os seus alunos, o professor pode “ensinar a escrever”, propondo que as crianças comuniquem, por escrito, o que aprenderam, o que viveram, o que sentem ou o que pensam. Quando essas práticas são habituais, encontramos com magníficos exemplos de textos escritos infantis, os quais nos demonstram que, todavia, não têm ainda hipotecada a sua criatividade e a sua espontaneidade pelas imposições escolares dos adultos. Há uns anos, o professor Arturo Medina proporcionou-me uma composição de uma criança francesa de oito anos que ele, pela sua parte, tinha conseguido no Museu Pedagógico de Paris, no qual se conservava como modelo de criatividade.² O professor tinha pedido aos alunos

da sua turma para realizar a descrição de um mamífero ou de uma ave; a criança, autora do texto, que em seguida se reproduz, tinha tido, nas últimas aulas, algumas lições de “ciências da natureza”, pelo que não teve grande problema em iniciar o seu trabalho, fazendo-o do seguinte modo:

O pássaro de que vou falar é a coruja. A coruja não vê de dia e de noite é mais cego que uma toupeira. Não sei grande coisa da coruja, pelo que continuarei com outro animal que vou escolher.

Chegado a este ponto, a criança, sem nenhum pudor e com a frescura e espontaneidade que lhe dão os seus poucos anos, decidiu mudar de animal, escolhendo outro relativamente ao qual os seus conhecimentos – ele assim pensava – eram maiores que os que tinha podido demonstrar com a coruja, nascendo assim esta pequena pérola da linguagem absurda e da lógica disparatada, que tem por título “A vaca”:

A vaca é um mamífero. Tem seis lados: o direito, o da esquerda, o de cima, o de abaixo; o da parte detrás tem um rabo de que lhe pende uma cauda. Com esta cauda espantam-se as moscas para que não caiam no leite.

A cabeça serve para que lhe saiam os cornos, e além do mais, porque a boca tem que estar em alguma parte. Os cornos são para combater com eles. Pela parte debaixo tem o leite. Está equipada para que se possa ordenhar.

Quando se ordenha, a leite vem e já não pára mais. Como o consegue a vaca?

Nunca o pude compreender, mas cada vez sai o leite com maior abundância.

O marido da vaca é o boi. O boi não é um mamífero porque não tem mamas. A vaca não come muito, mas o que come come-o duas vezes, de tal modo que já é bastante grande. Quando tem fome e quando não diz nada é porque está cheia por dentro de erva.

As suas patas chegam-lhe até ao solo. A vaca tem o olfacto muito desenvolvido, pelo que se a pode cheirar desde longe. Por isso é que o ar do campo é tão são.

Às vezes, esquecemo-nos de que a escrita põe em circulação o nosso mundo interior, porque é um instrumento capaz de inventar histórias, expressar emoções ou criar fantasias; e a fantasia é como uma consequência da imaginação: de outro modo, não poderíamos explicar a capacidade para a escrita criativa que as crianças têm, mesmo quando estudam num sistema escolar que não favorece essas práticas.

Vejam os outros exemplos. São duas experiências com estudantes do ensino fundamental, escolhendo como motivo a história de *Chapeuzinho Encarnado*. A primeira delas fizemo-la com crianças dos últimos anos do ensino fundamental (aos que, em princípio, não agradava a ideia, pois consideravam que o conto era para crianças mais pequenas), a quem propusemos a livre reinvenção

dessa personagem universal. Algumas das criações foram muito interessantes, como a “*Capeuzinho demoníaco*”, que escreveu Francisco Monteagudo, de 11 anos (Las Pedroñeras, na província de Cuenca, Espanha), na qual podemos perceber vários elementos intertextuais muito claros (referências a outros contos populares, sobretudo):

Era uma vez uma menina que sempre andava vestida de demónio. Tinha como mascote três porquinhos que sempre tinham muita fome. Uma vez esta menina colheu umas tesouras e quando encontrou o lobo cortou-lhe o pêlo. O pobre lobo estava sem pêlo e tinha frio, pelo que a acompanhou, mas ao chegar estavam os três porquinhos destruindo-lhe a casa, passaram muitos dias e o lobo tinha frio, mas chegou a madrastra, e como tinha poderes fez-lhe uma casa muito resistente. A madrastra disse ao lobo:

– Gostarias de ser a minha mascote?

É que o noivo da princesa Branca-de-Neve, ou seja, o príncipe, caça lobos no bosque e os sete anões ajudam-no – disse-lhe a princesa.

O lobo respondeu-lhe – Pois claro! – e os dois viveram muito acompanhados.

Mais interessante ainda é a *Chapeuzinho Diabo*, e surpreendentemente disparatada, que aparece na Imagem 1, da qual é autor Óscar, de dez anos:

Imagem 1

*Chapeuzinho Diabo é muito travessa.
Leva saltos altos porque gostaria de ser
mais alta. Na cesta leva uma garrafa de
aguardente para que a sua avó apanhe
uma bebedeira, já que se sente muito
bem com ela quando ela está mais
animada. Também leva um galo para a
despertar quando dorme muito depois da
bebedeira.*

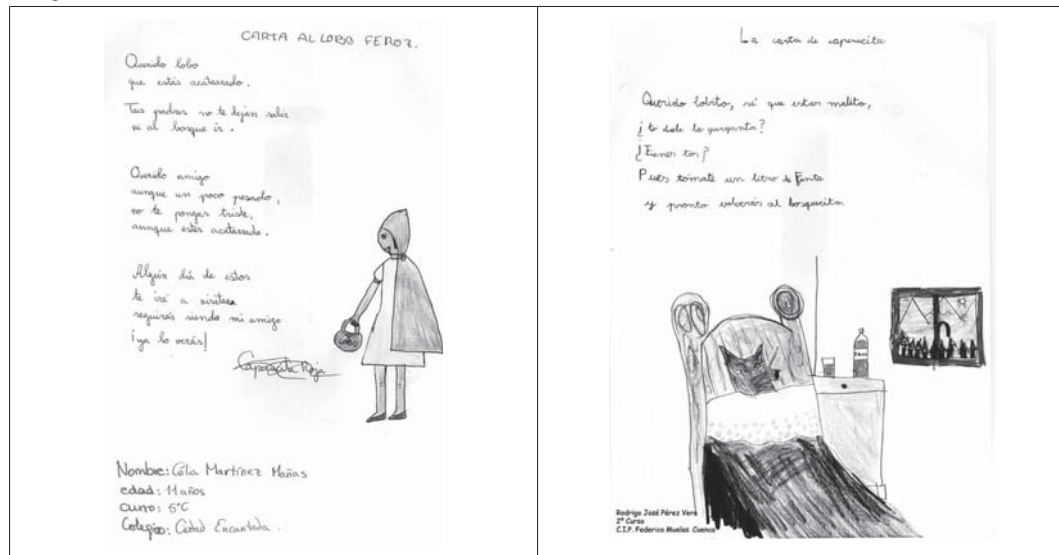
Óscar Martínez Moreno
10 anos



A segunda experiência realizamo-la em 2007.³ De novo a partir da leitura ou releitura de *Chapeuzinho Encarnado* e seguindo uma técnica muito usada por Rodari (a que ele chama “inclusão de palavras”), inventamos uma situação que alterava substancialmente a história original: o Lobo está doente e não pode

ir ao bosque; Chapeuzinho apercebe-se disso e decide escrever-lhe uma carta em verso, o que é que ela lhe poderá dizer? Os participantes tinham de escrever essa suposta carta em verso de Chapeuzinho ao Lobo. Algumas dessas cartas foram as duas que incluímos na Imagem 2:

Imagem 2



A escrita na formação do leitor

As práticas escolares demonstram que a escrita é uma excelente estratégia para a aquisição e o desenvolvimento da competência leitora dos alunos:

El alumno que ha cultivado la escrita de un modo riguroso, de acuerdo a las orientaciones precisas que el profesorado le ha proporcionado acerca de cómo los textos adquieren entidad como tales, suelen tener menos dificultades de comprensión, al enfrentarse en la lectura con una elipsis, un mensaje implícito o lleno de inferencias o una estructura narrativa “in media res”... (MORENO, 2005, p. 163).

Não podemos esquecer que a formação leitora (tal como a formação linguística) é um processo tão longo como a vida leitora de cada pessoa. Nesse processo, as práticas de escrita, sobretudo quando partimos dos significados que as crianças já partilham, desempenham um papel decisivo. Aroa, uma menina da localidade de cidade de Tarancón, tinha doze anos quando redigiu o soneto que segue, no qual podemos perceber, de uma maneira um pouco peculiar, o tema do tempo, com alguma referência à fruição do tempo presente, que nos lembra, mesmo remotamente, o clássico *carpe diem*.

Se agita mi mente al agotar el día,
se hace la mi jornada recalar,
penas y gozos se hacen recordar;
mejorar se intenta el siguiente día.
Todo parece magia y alegría
cuando se oye a los pájaros cantar,
cuando se observa al sol nuevo brillar,
¡Ha vuelto otro maravilloso día!
Y así, día a día y noche a noche

va pasando un tiempo inesperado
como los metros pisados de un coche.
Permite marcharse a muchos pasados
y libra futuros como un gran broche.
¡Haz que el tiempo se vea aprovechado!

Aroa expressa-se nesse soneto com a ingenuidade e a espontaneidade que lhe conferem os seus poucos anos, mas também com total liberdade (excetuando as obrigações que lhe impõe o próprio esquema métrico escolhido, que, por outro lado, a leva a cometer claras e previsíveis imperfeições). Por que o teria ela escrito? Era uma consequência da sua forte adesão literária, que já nos havia comunicado em ocasiões anteriores? Em parte, sim, claro, mas não totalmente, pois rapidamente soubemos que Aroa acabava de estudar, na correspondente aula, a forma métrica do soneto, bem como os temas mais comuns quando essa forma métrica começou a ser cultivada na poesia espanhola.

Como tinha se sido interessado por ela, estava consciente da sua importância e como, além disso, gostava dela, não resistiu à tentação de compor um soneto; ela, que já tinha escrito outros poemas, com este se sentiu particularmente feliz, e assim no-lo fazia saber: “Envio-vos outro dos meus poemas, mas desta vez muito mais aperfeiçoado. O seu tema é um tema a que todos devemos prestar atenção. O seu esquema é perfeito, trata-se de um soneto com uma rima ABBA ABBBA DCD CDC, que possui uma perfeita isometria hendecassilábica; o seu género literário é a Lírica e dentro dele pertence ao subgénero da elegia.”

Ou seja, a prática de diversos tipos de textos proporcionava a esta menina não só a capacidade de os compreender com maior facilidade, mas também de os produzir. Como bem diz Sanchez Corral (2002, p. 69):

Habría que plantear dos grandes ámbitos de actividades en el aula: un ámbito orientado a intervenir estratégicamente sobre (y desde) el texto y otro ámbito orientado a intervenir estratégicamente sobre (y desde) el lector. La capacidad para asimilar discursos que tienen los chicos es ilimitada, sin que, por ello, sus textos pierdan sencillez, frescura y espontaneidad, incluso en aquellos casos en los que el motivo del que se parte pueda estar lejos de su interés.

O desenvolvimento da expressão escrita escolar tem sido levado a cabo em pormenor por pessoas que, como Gianni Rodari (2000), têm apostado muito nos valores educativos e formativos da escrita. Ainda que a prática da escrita possa se iniciar com outras atividades diferentes (pensar, ler, fazer perguntas, falar), o professor não deve esquecer duas coisas: que a escrita é uma habilidade que se aprende praticando-a e que o exercício mesmo da escrita envolve um certo desnudamento (ideológico, emocional, vivencial) do autor. Por isso, como animador e mediador, o professor – no momento da correção dos textos escritos pelos alunos – deve enfatizar os aspectos positivos de cada escrita, limitando-se a propor correções que ajudem a adequar aquilo que o autor quer comunicar com o que, na realidade, está comunicando; as correções ortográficas devem ser feitas *a posteriori*, tais como as gramaticais,

sempre que estejam em consonância com a fase escolar, que é aplicável a cada caso.

A maioria dos estudantes e muitos professores ainda associam a escrita com a ortografia ou com a gramática, não tendo consciência dos valores, incluindo escolares, da escrita criativa. Por isso, será bom estabelecer uma relação precoce da criança com a escrita criativa, para além do seu entendimento como prática escolar; do mesmo modo que a criança lê o que outros escrevem, a criança escreve para ser lida por outros. A partir do momento em que se inicie a aprendizagem da leitura, devem se iniciar as práticas de escrita. Acerca do que nessa idade tão precoce pode ser feito, Emília Ferreiro afirma:

Dar condiciones para tener experiencias variadas con la lengua escrita: escuchar leer, permitir escribir, explorar materiales variados, poder preguntar, descubrir las diferencias y las relaciones entre imagen y texto, descubrir las partes de un libro..., describir a través de la propia acción las diferencias entre dibujar y escribir... Este contacto inicial con la escritura no es puro juego; es un aprendizaje real básico respecto a la posibilidad de asimilar otras informaciones posteriores. (Vid. Quinteros 1999, p. 215).

A prática da escrita proporcionará uma ferramenta com a qual as próprias crianças poderão se familiarizar com aquilo que é o conteúdo e com o que é a forma de um texto, ou com a organização. Assim, selecionarão informação, ordenarão as ideias, justificarão os argumentos e cuidarão da expressão mais do que na linguagem falada.

O certo é que não se conseguirá praticar da noite para o dia uma actividade para a qual se requerem entusiasmos, hábitos sólidos, confiança e desenvolvimento das capacidades criativas. Tudo isso podemos conseguir com a prática de técnicas conhecidas desde há muito tempo: escrita no ar, caligramas, versos encadeados, poemas desarticulados, narrações em cadeia, poemas ao acaso; o já citado livro de Rodari (*Gramática da fantasia*) contém várias propostas que podem servir de esplêndido exemplo: “La piedra en el estanque, binómios fantásticos, saladas narrativas, inclusão de palavras, hipóteses fantásticas...”

Para além das técnicas comentadas, seria importante falar de outros exercícios de uso mais frequente desde há mais tempo: a exposição, a redação ou a composição. Desde há muito (Forgione, 1973) se assinalaram as vantagens da composição em face das outras duas actividades, porque ajuda as crianças a se iniciarem no mundo da criação literária. Por isso, é essencial que os exercícios escolares, a partir de uma determinada idade, proponham a criação de poemas, narrações, descrições, pequenos contos, adivinhas, ladainhas de diversos tipos, diálogos, etc. Se as propostas são paralelas ao exercício leitor dos mesmos tipos de textos ou de textos que falem dos mesmos temas, os resultados serão mais gratificantes. Exporei uma experiência que fizemos⁴ com rapazes dos últimos anos do ensino fundamental. Apresentamo-la assim:

Quais de nós não temos o mar na porta da casa, isto é, todos os que vivemos afastados das costas, terra adentro, sempre nos sentimos fascinados, em algum momento das nossas vidas, pelo mar, pela sua visão, pelas suas águas, pelos seus habitantes, pelas escarpas em que rompem as suas ondas, pelos barcos que os sulcam, pelos pássaros que o sobrevoam.

O mar foi tema e motivo de inspiração para muitos escritores e, em geral, para muitos artistas; há obras, lidas em todo o mundo, nas quais o mar é o grande protagonista (*O velho e o mar*, *Moby Dick*, *A Odisseia*,...); e há personagens que ultrapassaram o seu tempo, sempre associados à sua vida no mar: Capitão Gancho, Ulisses, John Silver, etc. Inclusive há canções infantis que falam do mar ou de algum dos seus segredos: ¿*Dónde están las llaves / matarile, ríle, ríle...*?

Neste nosso primeiro concurso deste ano, pedimos-vos que escrevais sobre o mar: mas tem que ser em verso, isto é, um poema (de não mais de quinze versos) onde se fale do mar, ou de personagens, animais, acontecimentos, etc., que tenham tido como cenário o mar.

Os resultados foram muito satisfatórios: os poemas, ilustrados pelas próprias crianças que os escreveram, ofereciam-nos propostas muito originais (vid. Imagens 3, 4 e 5), nas quais se podiam encontrar viagens fantásticas de anónimos marinheiros, experiências pessoais de quem escrevia, episódios muito concretos de diversos animais marinhos (cavalo-marinho, tubarão, caranguejo, delfins, estrelas, polvos ou raias), assim como exemplos de metáforas, comparações, personificações ou estruturas repetitivas. Todo um mundo literário havia sido criado a partir de uma proposta que tinha na “leitura do mar” o seu ponto de partida.

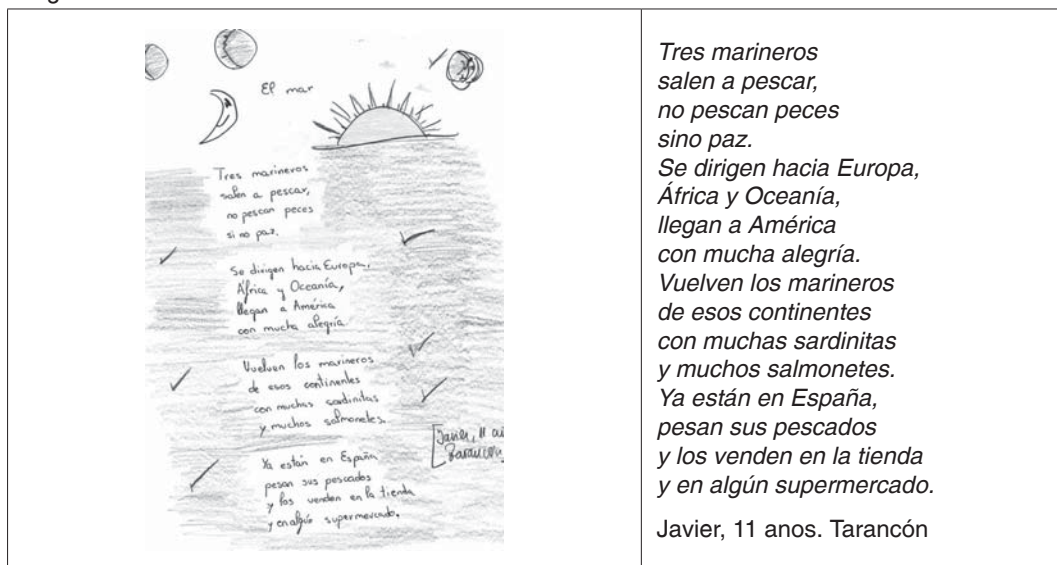
Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



No que toca à idade do início da prática da composição, Gloria García Rivera fala dos oito anos como idade mínima, já que a partir dela “hay una etapa de desarrollo, de expansión comunicativa que impulsa al niño a escribir, sobre todo, aquello que le es familiar o le llama la atención. Además, el conocimiento inicial de ciertos géneros y medios expresivos, le facilita que empiece a hacer descripciones, narraciones o explicaciones de sus propias ideas”. (GARCÍA RIVERA, 1995, p. 146).

A colocação em prática de qualquer uma dessas técnicas será muito mais eficaz se for capaz de complementar a leitura e a escrita, participando os próprios alunos na dupla faceta de leitores e de autores. Não podemos esquecer que no ato da leitura se produz uma comunicação entre o leitor e o escritor do texto, na qual se relacionarão dois mundos: o criado pelo autor no seu livro e o que é próprio do leitor sobre o mesmo assunto. São dois mundos que podem ou não se corresponder, porque o que é importante para um pode ser apenas uma anedota para o outro. (MENDOZA, 1995, p. 4 ss).

O que sucede é que, para o bom desenvolvimento dessas práticas, o professor deve diferenciar os diversos tipos de texto e conhecer o modo como se organizam internamente: argumentativos, narrativos, expositivos, descritivos, instrutivos, informativos, tendo em conta, durante as suas práticas, a focalização, a composição, a intencionalidade e, por último,

certos aspectos linguísticos. (SÁNCHEZ CORRAL, 2002, p. 67). Do mesmo modo, deve planificar as práticas de escrita com coerência, tendo em conta, pelo menos, três momentos sucessivos:

- a escolha do tipo de texto a escrever;
- a escrita do texto;
- a supervisão e correção.

Ou, num momento mais avançado dessas práticas, as fases de pré-escrita, escrita e reescrita. Alguns exercícios de escrita podem ajudar os alunos a resolver problemas que lhes podem colocar algumas leituras. Para isso, é preciso que o professor apresente ao aluno os aspectos textuais e estruturais que identificam um texto em relação a outro e que o ajude a diferenciar as práticas criativas ou lúdicas das que intentam seguir um modelo determinado ou daquelas que fazem parte de exercícios escolares que possuem outra finalidade imediata. Além disso, uma vez finalizado o processo da escrita, é necessário que o professor proponha a leitura de outros textos, escritos por diferentes autores, de modo que se possam conhecer outras formas de expressão ou o uso de outros procedimentos compositivos ou estilísticos.

Parece-me imprescindível que qualquer programa de formação ou desenvolvimento de hábitos leitores seja acompanhado do exercício sistemático da escrita criativa. A prática da escrita é não só como mecanismo básico de comunicação, mas também como actividade expressiva

capaz de criar mundos autônomos, como exercício criativo condutor de histórias e transmissor de emoções, porque a compreensão de textos redonda numa melhoria da produção de textos e vice-versa. E tudo isso como passo prévio ao ensino da literatura, porque, como assinala Antonio Mendoza (1995, p. 8):

La enseñanza de la literatura requiere necesariamente un buen dominio de las estrategias de lectura, en toda la amplitud del término, puesto que el uso literario de la lengua recurre a la potencial flexibilidad normativa (los textos literarios son exponentes de recursos de codificación escrita y de expresividad lingüística y semiótica en la elaboración de los textos y en su llamada a la competencia del lector). Esto es preciso incluso cuando se quiere potenciar la dimensionalidad lúdica de la lectura.

Mas a escrita não tem sentido se não há um leitor, um leitor que compreenda e interprete num momento e num espaço concretos: “El lenguaje escrito ha sido, pues, el inmenso espacio cultural en el que la existencia de los hombres ha podido ampliar la frontera de su efímera temporalidad.” (LLEDÓ, 1998, p. 102). Não devemos esquecer que a leitura sempre é, com anterioridade, a escrita de outro. O domínio da complexidade da leitura, que mais não é que a propriedade da competência que tem o leitor, proporciona-lhe uma grande autoridade, pois permite-lhe a releitura ou a omissão de passagens, ou a leitura rápida, ou a reflexão pausada, ou a discordância de um argumento. Pela sua parte, a prática da escrita, como atividade consciente e voluntária que é, permite ao autor controlar o significado do seu texto, algo

que não é possível, da mesma maneira, na leitura.

A leitura não é nada sem a escrita. As palavras não são nada se os seus significados não são compartilhados por quem as diz e por quem as recebe, tal como assinalam as teorias dialógicas da linguagem. O futuro da leitura e da escrita está indissolivelmente ligado: enquanto existam pessoas que escrevam, haverá pessoas que leem, e vice-versa. Isso é algo que, para as crianças, é muito mais claro do que para os adultos; por isso, os seus textos estão cheios, ao mesmo tempo e num surpreendente paradoxo, de simplicidade e de complexidade. Para finalizar, fixemo-nos nesta história, escrita por Ruth, uma criança de Cuenca, com onze anos, intitulada “As três bruxas”, na qual se sucedem acontecimentos de maneira avassaladora, sem dúvida porque, para a autora, é muito evidente que, no mundo da fantasia, tudo é possível sem ser necessário explicá-lo:

Era uma vez três bruxas: Tigra, Grati e Grita. Perguntais onde viviam, já vos contarei a história destas três bruxas. Viviam num castelo na serra, eram bruxas boas, simpáticas e espertas. Eram professoras com muito estilo.

Mas desde que se divorciaram viviam sozinhas, tornaram-se feias, más e cozinhavam as crianças más, metiam-nos num caldeirão de água a ferver, tinham rugas e vestiam-se de preto, na sua casa havia aranhas, ratos e ratazanas. Tinham um pátio donde tudo era negro e uma alcova. Na alcova havia um livro de maldições.

Os seus quartos eram pequenos e dormiam em ataúdes.

As bruxas morreram e a casa ficou encantada. Mas, um dia, uma criança entrou na alcova, abriu o livro dos maldições e as bruxas reviveram.

Students'creative writing

Abstract

Literacy practices are not only the acquisition of some competences but also the achievement of the ability to manage by selves in the knowledge society. The acquisition of literacy proficiency, through practices of reading and writing, allows sharing messages, stories and the imagery with the collectively. The author justifies the necessity of teaching creative writing in schools and offers examples of texts written by children from several ages.

Key words: Writing. Creativity. Reading.

Notas

- ² Em alguma página da internet este trabalho aparece como resposta num exame de um rapaz entre catorze e dezasseis anos, o que não é certo; isso pode ser “engraçado”, mas, desse modo, desvirtuou-se o que é um exercício de escrita criativa de uma criança mais pequena e que, como tal, figura no citado museu parisiense.
- ³ Fizemo-la a partir da rede de diários regionais *El Día*, que se publica nas cidades de Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo (España), onde dirigimos uma página semanal, *La Luna de Papel*, dirigida aos mediadores na leitura. A resposta foi avassaladora: mais de 150 trabalhos enviados.
- ⁴ A partir da página semanal de livros infantis antes mencionada, *La Luna de Papel*, propusemos que os professores e bibliotecários que quisessem, a partir da leitura – mais ou menos recente – de histórias ou poemas que falassem do mar, que oferecessem aos alunos e alunas a possibilidade de compor um poema que falasse do mar, dos seus habitantes ou das suas personagens lendárias. (Vid. *El Día de Cuenca*, 28 de septiembre y 9 de noviembre de 2005).

Referências

- CANTERO, Francisco. Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. In: MENDOZA, Antonio (Org.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2002. p. 75-97.
- DEAÑO, A. *Introducción a la lógica formal*. Madrid: Alianza, 1981.
- FORGIONE, R. *Cómo se enseña la composición*. Buenos Aires: Kapelusz, 1973.
- GARCÍA RIVERA, Gloria. *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal, 1995.
- LLEDÓ, Emilio. *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa Calpe, 1998.
- MACHADO, Antonio. *Juan de Mairena*. Madrid, Alianza, 1995.
- MENDOZA, Antonio. *De la lectura a la interpretación*. Buenos Aires: A-Z Editora, 1995.
- _____. *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la UCLM., 2001.
- MORENO, Víctor. Lectores competentes. *Revista de Educación*, n. esp., p. 159-170, 2005.
- QUINTEROS, Graciela. *Cultura escrita y educación*. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía*. Introducción al arte de contar historias. Buenos Aires: Colihue, 2000.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis. Tipología textual y lectura comprensiva. In: MENDOZA, Antonio (Org.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2002. p. 37-69.

Procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos en el “artículo de investigación científica” y ethos disciplinar. Un estudio contrastivo en cinco disciplinas

María Marta García Negroni*

Resumen

En este artículo, se analizan algunas de las operaciones que dan cuenta del trabajo de producción discursiva del locutor-autor de discurso académico. En un corpus de 25 artículos de investigación científica pertenecientes a 5 disciplinas, se estudian las diferencias que ellas muestran en relación con la presencia de huellas de procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos y se analiza la incidencia que esas operaciones tienen en la construcción persuasiva de la escena enunciativa y en la consiguiente conformación de diferentes *ethoi* académico-disciplinares. Se concluye que los diferentes procedimientos estudiados no solo buscan favorecer la comprensión y orientar la interpretación, sino que también evidencian y fijan una determinada

imagen del autor académico en sus esfuerzos por lograr sus propósitos comunicativos.

Palabras clave: Reformulación parafrástica y no parafrástica. Procedimientos de tratamiento. *Ethos* disciplinar.

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Universidad de Buenos Aires.

Data de submissão: março de 2009. Data de aceite: maio de 2009.

Introducción

El análisis de los géneros científico-académicos constituye un ámbito de creciente interés en el marco de los estudios del discurso. En efecto, y aunque relativamente reciente, existe ya una extensa tradición de trabajos que, desde diversos marcos teóricos y desde perspectivas contrastivas tanto disciplinares como lingüísticas, dan cuenta de la especificidad de los distintos géneros académicos (cf. Swales, 1990; Hyland, 2000; Fløttum; Rastier, 2003, Dardy, Ducard; Maingueneau, 2002, entre muchos otros). Así, en estos últimos años, las investigaciones en el área se han multiplicado y –sin pretensión de exhaustividad– entre otros aspectos, se han ocupado de la manifestación de la identidad autoral (Ivanic, 1998; Tang; John, 1999; Breivega; Dahl; Fløttum, 2002; Gallardo, 2004; Harwood, 2005), de la incidencia de los enfatizadores, atenuadores y marcadores de actitud (Hyland, 1998a, 2000; López Ferrero, 2005; Morales; Cassany; González-Peña, 2007), de las convenciones de citas y de las referencias al saber ajeno (Hyland, 1999, 2000; Fløttum, 2003; Bolívar, 2004, 2005; Kaiser, 2005; García Negroni, 2008a y b), de las distintas formas del metadiscurso textual e interpersonal (Hyland, 1998b; Dahl, 2003, 2004; Beke, 2005), de los mecanismos argumentativos (López Ferrero, 2003; García Negroni, 2005) y de la expresión del conflicto académico (Swales, 1990; Salager Meyer;

Alcaraz Ariza, 2003; García Negroni; Ramírez Gelbes, 2005).

Se observa, sin embargo, y no solo en los trabajos sobre el discurso académico escrito en español, un espacio menos explorado en relación con las operaciones de producción discursiva (Gülich; Kotschi, 1995) que los autores académicos llevan a cabo en la formulación de sus textos. Uno de los escasos antecedentes en esta área, aunque relativo a escritores académicos en formación, es el trabajo de Núñez, Muñoz y Mihovilovic (2006), en el que se analizan algunas estrategias de reformulación en un corpus de informes producidos por estudiantes universitarios en dos instancias de alfabetización discursiva y disciplinar. En Cuenca (2003), por su parte, y en un corpus de discurso académico escrito en español, inglés y catalán, se analiza contrastivamente el uso de marcadores de reformulación parafrástica, y las diferencias en la variedad, frecuencia y gramaticalización de dichos marcadores en las tres lenguas son explicadas en relación con retóricas culturales diferentes. Finalmente, en Bach Martorell (2005), se analizan, desde la perspectiva de la teoría de la relevancia, distintos marcadores de reformulación (verbos, conectores, paréntesis, comillas) en un manual universitario. La hipótesis defendida por la autora es que estos marcadores, claras huellas de relevancia en el discurso, resultan “útiles para la localización efectiva de la información especializada que el productor considera más relevante” (2005, p. 2).

Por mi parte, en este artículo y en el marco de una investigación en curso,¹ me propongo llevar a cabo un estudio comparativo interdisciplinar de las huellas que dan cuenta del trabajo de producción discursiva (tanto reformulativa como no reformulativa) del locutor-autor del texto académico.² Para ello analizo un corpus constituido por 25 artículos científicos

pertenecientes a 5 disciplinas: Historia, Lingüística, Geología, Ecología y Medicina. En la Tabla 1, que sigue, presento el detalle del corpus. En todos los casos, se trata de textos redactados en español por hablantes nativos de esta lengua y con excepción de los de Medicina, todos los textos tienen un único autor.

Tabla 1: Detalle del corpus

Disciplina	Procedencia	Cantidad de artículos	Total palabras	Autores por artículo
Historia	Cuadernos de Historia de España, 78(1), 2003; 79(1), 2005. [aquí, Hist.]	5	80.905	1
Lingüística	Homenaje a O. Ducrot, Buenos Aires, Eudeba, 2004. [aquí, Lx.]	5	36.615	1
Geología	Revista de la Asociación Geológica Argentina, 59(3), 2004; 59(4), 2004; 60(3), 2005; 62(1), 2007. [aquí, Geol.]	5	43.838	1
Ecología	Ecología Austral, 14(2), 2004; 15(1), 2005; 16(2), 2006; 17(1), 2007. [aquí, Ecol.]	5	29.737	1
Medicina	Revista de Alergología e Inmunología Clínica Multidisciplinar, vol. 18, 2003; v. 19, 2004; v. 20, 2005. [aquí, Alerg.]	5	11.413	

En los próximos apartados, recordaré rápidamente en primer lugar los distintos procedimientos de producción discursiva (Gülich & Kotschi, 1995). Luego, mediante una metodología cuantitativo-cualitativa, buscaré dar cuenta de las diferencias que las cinco disciplinas aquí consideradas muestran en relación con la presencia de huellas de procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos. Para ello, tomaré en consideración marcadores no reformula-

tivos de generalización y ejemplificación y marcadores reformulativos tanto parafrásticos como no parafrásticos (Gülich; Kotschi, 1983, 1995; Rossari, 1990, 1993; Martín Zorraquino; Portolés, 1999). Para concluir, buscaré determinar la incidencia que esas diversas operaciones tienen en la construcción persuasiva de la escena enunciativa y la consiguiente conformación del *ethos* discursivo (Ducrot, 1984; Maingueneau, 1999).

Acerca de los procedimientos de producción discursiva

Para el análisis que sigue, tomaré como punto de partida varias de las distinciones y caracterizaciones propuestas por Gülich y Kotschi (1995). Esta decisión puede, quizás, resultar sorprendente en la medida en que estos autores siempre han trabajado con amplios corpus de discurso oral. Sin embargo, considero que sus investigaciones sobre las actividades de producción discursiva (en especial las relativas a los procedimientos de tratamiento y de comentario y evaluación metadiscursiva) pueden aplicarse sin mayores inconvenientes al análisis de textos escritos, como los que constituyen el corpus del presente estudio.

Como se recordará, según Gülich y Kotschi (1995), en el trabajo de construcción de sus discursos, los hablantes dejan huellas en las expresiones que producen. Y son precisamente esas huellas, sostienen los autores, las que permiten postular la existencia de tres tipos de procedimientos de producción discursiva. Estos son los procedimientos de verbalización, los procedimientos de tratamiento y los procedimientos de comentario y evaluación metadiscursiva. A continuación, resumo muy brevemente los rasgos característicos de cada uno de ellos.

Huellas típicas del primer tipo de procedimientos, los de verbalización, son los falsos comienzos, las expresiones

incompletas, la repetición de sílabas o palabras, los alargamientos vocálicos y las modificaciones en las figuras tonales, los fenómenos de duda, etc. Como afirman Gülich y Kotschi (1995, p. 36), los marcadores de los procedimientos de verbalización, característicos de la lengua oral, son frecuentemente borrados en las versiones escritas de las emisiones orales como ocurre, por ejemplo, en las transcripciones de los reportajes.

Con una estructura más compleja, el segundo tipo de procedimientos, los de tratamiento, incluyen, por su parte, paráfrasis, repeticiones, distanciamientos, correcciones de expresiones o de segmentos previos. Pueden caracterizarse pues como procedimientos mediante los cuales el sujeto vuelve retroactivamente sobre una primera formulación para de algún modo cambiarla, expandirla, reelaborarla. Según los autores, al llevar a cabo este tipo de procedimientos, el hablante delimita y retoma una expresión anterior mediante una segunda formulación para “trabajarla, para tratarla de alguna manera”. (1995, p. 39). De allí, el nombre de “procedimientos de tratamiento”.

Por último, los procedimientos de comentario y evaluación metadiscursiva se manifiestan a través de expresiones metadiscursivas del tipo “entre comillas”, “por decirlo de algún modo”, “como diría X”, “esta (no) es la palabra adecuada”. En términos de Authier (1995), se trata de formas meta-enunciativas de la modalización autonímica con las que el sujeto comenta la propia enunciación que está llevando a cabo y que por lo tanto

permiten la construcción de una imagen suya como la de alguien que monitorea y domina su discurso.

En suma, y tal como surge a partir de este breve resumen, a diferencia de los procedimientos de verbalización cuyas marcas, por sus características específicamente orales, son en general borradas en la escritura, los procedimientos de tratamiento y los de comentarios y evaluación metadiscursiva dejan necesariamente huellas también en los textos escritos.

En lo que sigue, me circunscribiré a los procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos y a los marcadores que los ponen de manifiesto en el género “artículo de investigación” escrito en español.³

Los procedimientos de tratamiento en el discurso académico escrito

Considérense, a modo de ejemplo, los siguientes fragmentos en los que se ilustran algunos de estos procedimientos de tratamiento (en todos los casos, las negritas sobre los marcadores introductores del procedimiento de tratamiento son mías):

1. Ahora bien, un texto con características estilísticas de objetividad no constituye necesariamente un texto imparcial (**esto es**, que no se posiciona desde ningún punto de vista). **Formulado en otros términos:** *objetivo e imparcial*

no son necesariamente sinónimos. (Lx., 3, p. 261)

2. En el par conejo-ovino, solamente cuatro plantas fueron responsables de casi las tres cuartas partes del solapamiento dietario, **a saber:** *P. pratensis*, *F. pallescens*, *C. gayana* y *E. albibracteata*. En el par conejo-bovino las plantas que contribuyeron a semejante proporción de solapamiento también fueron cuatro: *F. pallescens*, *C. gayana*, *J. balticus* y *E. albibracteata*. **Es decir**, prácticamente las mismas especies vegetales son las responsables del gran solapamiento dietario del conejo con el ganado ovino y el bovino, aunque hubo una planta exclusiva en el par conejo-ovino que fue *P. pratensis* y otra en el par conejo-bovino que fue *J. balticus*. (Ecol., 4, p. 5)
3. El sentido y empleo de la palabra *stricatoria* es más complejo y difícil de explicar. En principio parece derivar de la palabra *estriges*, según se desprende de la definición de Covarrubias: “Dicen ser unas aves nocturnas, infaustas y de mal agüero, que naturalmente apetece el cebarse en la sangre de los niños tiernos, y por su semejanza llamaron a las brujas STRIGES; y dijéronse así *ab stridendo*, porque el sonido que hacen no es canto, sino un estridor, como cosa que rechina”.

El mismo autor explica en la voz *bruja*: “[...] Diéronles también por nombre a las brujas estriges; [...] Ovidio, lib. 6: *Fastorum*, dice que las estriges roban de las cunas a los niños cuando sus amas se descuidan dellos, y que les chupan la sangre.” En este aspecto se asocian a las lamias, mujeres de hábitos vampíricos, a quienes se atribuían la pérdida de la belleza y la fuerza en la juventud, e influencia en el destino de los niños. Etimológicamente, deriva del latín *strix*, *strigis*, ave nocturna que según los antiguos chupaba la sangre de los niños, vampiro. La distinción fundamental entre bruja y hechicera pasa por el culto al demonio; mientras la hechicera lo invoca en su auxilio pero no le rinde pleitesía, la bruja se entrega a él y le sirve fielmente. **En suma**, la *stricatoria* sería la parte de la magia que aplican las brujas para debilitar e incluso llegar a matar a los niños. (Hist., 1, p. 13).

Como puede constatar, en todos estos ejemplos, el locutor vuelve sobre una expresión anterior: sobre *texto imparcial* en (1), sobre *cuatro plantas responsables* en (2), o sobre un movimiento discursivo previo: sobre el que va desde *un texto con características estilísticas de objetividad* hasta *desde ningún punto de vista* en (1), sobre el referido a las plantas involucradas en el solapamiento dietario en los dos pares considerados (conejo-ovino

y conejo-bovino) en (2), sobre toda la formulación previa en torno del sentido, el origen y el empleo de la palabra *stricatoria* en (3).

Y en todos ellos, si el locutor vuelve sobre esas primeras formulaciones, es:

- para explicarlas (así, en (1), “que no se posiciona desde ningún punto de vista” explica el sentido en que debe interpretarse la expresión previa “texto imparcial”);
- para expandirlas (así, en (2), “*P. pratensis*, *F. pallescens*, *C. gayana* y *E. albibracteata*” nombran in extenso las “cuatro plantas responsables de casi las tres cuartas partes del solapamiento dietario”);
- para hacerlas más precisas (en (1), “*objetivo e imparcial* no son necesariamente sinónimos” reformula de manera más contundente lo dicho previamente);
- o para retomar de manera sumaria lo que se ha manifestado antes con extensión (en (3), es lo que señala el segmento introducido por *en suma*).

En otros casos, el tratamiento puede responder a otros propósitos discursivos, como ocurre en (4), (5) y (6):

4. Braudel señala que no existe un problema morisco sino varios, según la sociedad de que se trate, y son la Reconquista y la conversión las que determinan tales variaciones. **En general**, la península fue reconquistada gradualmente, política que fue seguida por con-

versiones en masa según el modelo de Granada de 1501. (Hist., 2, p. 10).

5. Aunque la puntuación de síntomas de los pacientes que recibieron placebo fue mayor que la de los grupos tratados con AcMo, no se encontraron diferencias entre ambos grupos. **En general** fue bien tolerado y seguro por las dos vías, aunque uno de los pacientes presentó una crisis asmática leve a los 45 minutos de la administración intravenosa del AcMo (0,15 mg/kg). (Alerg., 4, p. 135).
6. Distintos atributos de las plantas y sus polinizadores pueden afectar tanto la cantidad como la calidad del polen transferido. **Por ejemplo**, una especie de planta que florece masivamente a raíz de un disturbio podría atraer una gran cantidad de polinizadores (Westphal et al. 2003), lo que eventualmente podría incrementar las tasas de visita, y la cantidad del polen transferido a los estigmas (Vázquez et al. 2005). (Ecol., 4, p. 16).

Y es que, como afirman Gülich y Kostchi, además de los procedimientos de tratamiento reformulativos mediante los cuales el sujeto caracteriza retrospectivamente una expresión como insu-

ficiente o insatisfactoria y por lo tanto la reconoce como una “fuente de perturbación” (como es el caso en los ejemplos (1), (2) y (3)), existen otros procedimientos de tratamiento, los no reformulativos, en los que la motivación para la reelaboración de la expresión previa no deriva de una fuente de perturbación sino más bien de objetivos discursivos “tales como ciertas estrategias retóricas o argumentativas” (1995, p. 43). Las generalizaciones (cf. (4) y (5)) y las ejemplificaciones (cf. (6)) son casos típicos de este segundo tipo de procedimientos de tratamiento.

En el siguiente gráfico, se resumen algunas de las actividades de tratamiento que los locutores académicos llevan a cabo en sus textos, en función de propósitos discursivos diversos, como hacer generalizaciones o introducir ejemplificaciones (se trata, en esos casos, de procedimientos de tratamiento no reformulativos), o como reformular mediante una segunda expresión una formulación previa considerada retrospectivamente como insatisfactoria por algún motivo (se trata, en ese caso, de actividades de tratamiento reformulativas). Finalmente, en relación con este último tipo de actividades, debe destacarse que estas se subdividen, a su vez, en procedimientos de reformulación parafrástica y procedimientos de reformulación no parafrástica.

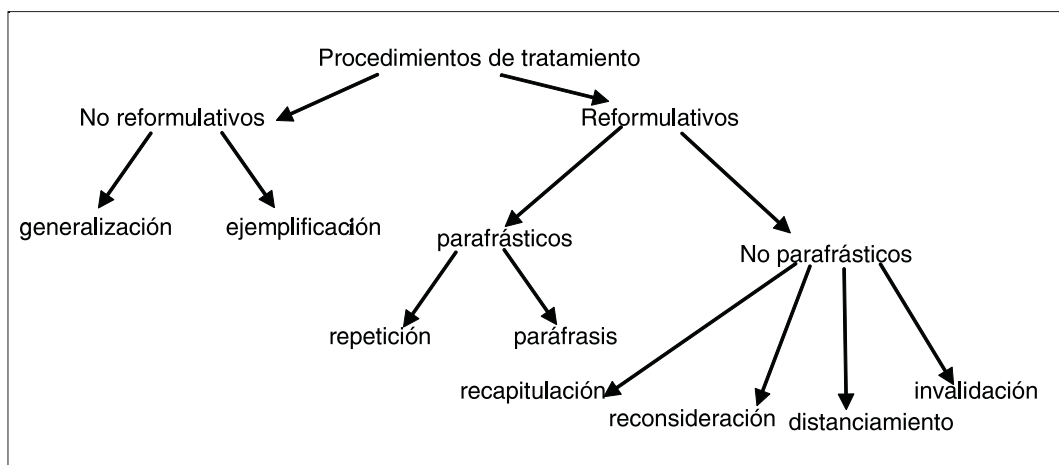


Gráfico 1: Los procedimientos de tratamiento (a partir de Gülich; Kotschi, 1983, 1995, y de Rossari, 1990 y 1993)

En relación con las reformulaciones parafrásticas y no parafrásticas, y desde un punto de vista puramente formal, puede señalarse que las primeras se distinguen de las segundas ya sea por la presencia de marcadores que, por su propio semantismo, indican la equivalencia entre las dos formulaciones (*i.e.*, marcadores del tipo de *es decir*, *esto es*, *en otras palabras*), ya sea por la reiteración en la reformulación de algún aspecto de orden sintáctico o terminológico de la primera formulación (reiteraciones léxicas, sinónimos, frases explicativas, verbos con función metalingüística, paréntesis, notas al pie de página actúan así recursos de reformulación parafrástica). Como observan Gülich y Kostchi, en este último caso, la equivalencia relativa entre las dos formulaciones es lo suficientemente fuerte como para que el locutor no tenga necesidad de explicitarla por

medio de algún marcador específico de reformulación parafrástica.

A diferencia de este primer tipo de reformulaciones, en las que el locutor vuelve sobre su primera formulación con el fin de completarla, de reducirla, de clarificarla o incluso de rectificarla, pero siempre instaurando entre ambas expresiones una equivalencia en algún nivel, las reformulaciones no parafrásticas implican un cambio de perspectiva enunciativa y siempre aparecen señaladas por el marcador que las introduce (de hecho, la supresión del marcador anula la operación misma de reformulación). Y es que el marcador de reformulación es el que indica en qué consiste el cambio de perspectiva enunciativa (Roulet, 1985, 1987) operado por el locutor en su nueva formulación.

Como es sabido, los marcadores de reformulación han sido objeto de nu-

merosos estudios en diversas lenguas. Entre muchos otros, pueden citarse los trabajos pioneros de Schiffrin (1987) y de Blakemore (1993), para el inglés; de Roulet (1987), Gulich y Kotschi (1983, 1987), Kotschi (1986), para el francés; de Rossari (1990, 1993), para el francés y el italiano. En español, merecen una mención especial los trabajos de Fuentes Rodríguez (1996), de Portolés (1998) y de Portolés y Martín Zorraquino (1999). Pero las clasificaciones no siempre coinciden. Así, por ejemplo, Portolés (1998) no distingue marcadores de reformulación parafrástica de marcadores de reformulación no parafrástica. En su opinión, “la reformulación va desde la explicitación de un primer miembro que pudiera ser mal comprendido hasta la rectificación” (1998, p. 141). Así, propone la existencia de cuatro grupos de reformuladores, a saber: reformuladores explicativos (como *o sea, es decir, (dicho) en otros términos / en otras palabras, dicho de otra manera / de otra forma / de otro modo*); reformuladores rectificativos (como *mejor dicho, más bien*); reformuladores de distanciamiento (como *en todo caso, de todos modos, de todas maneras, de cualquier manera*); reformuladores recapitulativos (como *en suma, en conclusión, en síntesis, en definitiva, en fin, total, vamos, al fin y al cabo*). Una clasificación semejante aparece en Martín Zorraquino y Portolés (1999, p. 4121-4139) y en Prada (2001, p. 66-80). Fuentes Rodríguez (1996, p. 59-65), por su parte, distingue reformulación parafrástica de reformulación

no parafrástica, y mientras que, dentro de la primera categoría, incluye operaciones de explicación, denominación y corrección, en la segunda considera operaciones de generalización, enumeración y particularización.

Por mi parte, y aun cuando sin duda resulta posible establecer una gradación que va de la repetición (reformulación parafrástica en la que la distancia entre las dos formulaciones es igual a 0) a la invalidación (reformulación no parafrástica en la que la distancia entre las dos formulaciones es máxima), pasando por paráfrasis más o menos cercanas de la expresión de referencia y por grados diversos de distancia, considero importante distinguir las reformulaciones parafrásticas de las no parafrásticas. En efecto, esta distinción permite dar cuenta de dos modos diferenciados de tratamiento discursivo reformulativo, i.e., con indicación de equivalencia en algún nivel (i.e., el modo parafrástico) y con cambio de perspectiva enunciativa en la segunda formulación (i.e., el no parafrástico). En este último caso, y dado que, tal como señala Rossari, el “cambio de perspectiva enunciativa da lugar a una toma de distancia más o menos fuerte por parte del locutor con respecto a su primera formulación” (ROSSARI, 1990, p. 348), el locutor podrá indicar, según el marcador utilizado, que condensa, reconsidera, se distancia o incluso que invalida un primer movimiento discursivo.

Así, en la primera alternativa, en la que el punto de vista introducido repre-

senta una condensación del movimiento discursivo previo, la reformulación no parafrástica aparecerá en general introducida por marcadores del tipo *en suma*, *en síntesis*, *en pocas palabras*; en la última, en la de la invalidación, lo estará fundamentalmente por el marcador *en fin* o, directamente, por el adverbio *no* precedido eventualmente del marcador *bueno*. Como ejemplos de este último tipo de empleos reformulativos, podrían citarse discursos del tipo *Mi tío esculpía. En fin, reproducía sobre todo*, o *Lo vi ayer; (bueno) no, antes de ayer*, en los que, como puede constatarse, el locutor se autocorrigió e invalida un movimiento discursivo previo.

En cuanto a las reconsideraciones, que introducen puntos de vista nuevos e incluso inesperados, estas aparecen, en general, indicadas mediante marcadores como *después de todo*, *al fin de cuentas*, *en efecto*, mientras que los distanciamientos, en los que la operación de reformulación concierne aspectos modales o fácticos de lo enunciado en un primer momento, se presentan, en general, introducidos por medio de marcadores del tipo de *en todo caso*, *en realidad*, *de todas maneras*.

De este modo, entonces, y como para cada uno de los diferentes procedimientos de tratamiento (no reformulativos y reformulativos), existen marcadores más o menos prototípicos que ocurren con relativa regularidad, para el análisis del corpus se tomaron en consideración los siguientes marcadores:

- *en general*, *en líneas generales*, *por ejemplo*, *a modo de ejemplo*, *a saber*, que con notable sistematicidad señalan actividades de tratamiento no reformulativo;
- *es decir*, *esto es*, *lo que es lo mismo*, *dicho de otro modo*, *vale decir*, *en otras palabras*, *o sea*, *(o) más bien*, *mejor dicho*, que aparecen especializados en las operaciones de tratamiento reformulativo parafrástico (explicativo o rectificativo);
- *en síntesis*, *en conclusión*, *en resumen*, *a modo de conclusión*, *en suma*, *recapitulando*, *en definitiva*, cuyo semantismo indica que, en su reformulación no parafrástica, el locutor procede a una recapitulación o condensación de la formulación previa;
- *en concreto*, *después de todo*, *finalmente*, *al fin de cuentas*, *al fin y al cabo*, *en efecto*, *de hecho*, que prototípicamente indican que antes de enunciar su nueva formulación, el locutor ha reconsiderado los diversos elementos de su formulación previa;
- *en realidad*, *en el fondo*, *de todas formas/maneras/modos*, *en todo caso*, *en cualquier caso*, que tienden a señalar sistemáticamente operaciones de reformulación no parafrástica con un fuerte grado de distanciamiento respecto de la primera formulación;
- *en fin*, *(bueno) no*, como marcadores de la operación mediante la cual el locutor invalida retroactivamente algún aspecto de su primera formulación.

Algunos de estos marcadores no fueron hallados en el corpus. Fue el caso de *en fin* y de *(bueno) no* (marcadores de invalidación) y de *en el fondo* y de *en cualquier caso* (marcadores de distanciamiento). En cuanto a las operaciones de reconsideración, no se registró ninguna que estuviera marcada por *después*

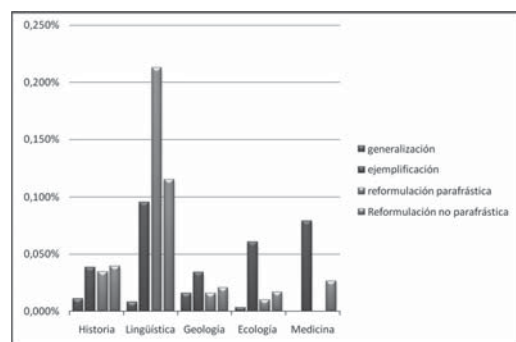
de todo, al fin de cuentas y al fin y al cabo.

En la Tabla 2 y el gráfico que sigue, se presenta y se visualiza la cuantificación realizada. En todos los casos, incluyo la cantidad de huellas registradas y su porcentaje en relación con el número total de palabras de cada disciplina.

Tabla 2: Huellas de los procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos en las 5 disciplinas

Disciplina	Huellas de procedimientos de tratamiento no reformulativos		Huellas de procedimientos de tratamiento reformulativos		Porcentajes totales
	Generalización	Ejemplificación	Reformulación parafrástica	Reformulación no parafrástica	
Historia	9 casos (0,011%)	31 casos (0,038%)	28 casos (0,035%)	32 casos (0,040%)	0,124%
Lingüística	3 casos (0,008%)	35 casos (0,096%)	78 casos (0,213%)	42 casos (0,115%)	0,432%
Geología	7 casos (0,016%)	15 casos (0,034%)	7 casos (0,016%)	9 casos (0,021%)	0,087%
Ecología	1 caso (0,003%)	18 casos (0,061%)	3 casos (0,010%)	5 casos (0,017%)	0,091%
Medicina	ningún caso	9 casos (0,079%)	ningún caso	3 casos (0,026%)	0,105%

Gráfico 2: Porcentaje de las huellas de los procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos por disciplina



Como puede constatarse, el porcentaje total de las huellas de los procedimientos de tratamiento aquí consideradas (i.e., marcadores de generalización, de ejemplificación, de reformulación parafrástica y no parafrástica) varía de disciplina en disciplina, pero es sin duda el subcorpus de Lingüística el que se manifiesta como aquel con más fuerte incidencia de este tipo de operaciones discursivas: el porcentaje de estas huellas en el subcorpus de Lingüística (0,432%) cuadruplica, en efecto, los de Historia, Medicina y Ecología (0,124%, 0,105% y 0,091% respectivamente) y prácticamente quintuplica

los de Geología (0,087%). Las diferencias se hacen particularmente notorias en el caso de las actividades de reformulación, en el que los porcentajes (0,213%, en el caso de la reformulación parafrástica y 0,115%, en el de la reformulación no parafrástica) septuplican y triplican, respectivamente, los correspondientes a los de Historia, la segunda disciplina con más casos de reformulación parafrástica y no parafrástica del corpus analizado (los 28 casos de reformulación parafrástica y los 32 de reformulación no parafrástica corresponden, en efecto, al 0,035% y al 0,040% del total de palabras). En relación con las otras disciplinas, las diferencias se incrementan aún más: las huellas de reformulación parafrástica

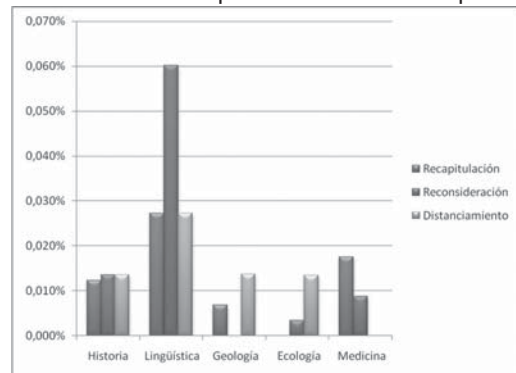
y no parafrástica en el subcorpus de Lingüística son, respectivamente, 13 y 5 veces más frecuentes que en Geología, 21 y 7 veces más recurrentes que en Ecología. Finalmente, y en relación con el subcorpus de Medicina, se observará que si las huellas de reformulación no parafrástica resultan 4 veces menos frecuentes que en el de Lingüística, las de reformulación parafrástica resultaron inexistentes.

En la Tabla 3, se detallan las ocurrencias de los marcadores de reformulación no parafrástica en las 5 disciplinas. En el gráfico que sigue se visualizan los porcentajes de cada una de esas operaciones en relación con la cantidad de palabras de cada disciplina.

Tabla 3: Operaciones de reformulación no parafrástica en las 5 disciplinas

Disciplina	Reformulación no parafrástica				Totales
	Recapitulación	Reconsideración	Distanciamiento	Invalidación	
Historia	10 casos	11 casos	11 casos	ningún caso	32 casos
Lingüística	10 casos	22 casos	10 casos	ningún caso	42 casos
Geología	3 casos	ningún caso	6 casos	ningún caso	9 casos
Ecología	ningún caso	1 caso	4 casos	ningún caso	5 casos
Medicina	2 casos	1 caso	ningún caso	ningún caso	3 casos

Gráfico 3: Porcentajes de las huellas de reformulaciones no parafrásticas, según el total de palabras de cada disciplina



Como se constata, en ningún caso se registraron huellas de invalidación. Los historiadores realizaron cantidades semejantes de actividades recapitulativas, reconsiderativas y de distanciamiento, y si la Lingüística fue la disciplina con mayor porcentaje de huellas de reformulación no parafrástica, fueron sobre todo las de reconsideración las que resultaron más frecuentes.

Ahora bien, si como queda dicho los procedimientos de reformulación (parafrástica y no parafrástica) fueron

realmente escasos en el área de Geología y Ecología y prácticamente nulos en el caso de Medicina, no puede decirse exactamente lo mismo en relación con los procedimientos no reformulativos. Como puede constatarse en la Tabla 2, en particular en el caso de las actividades de generalización, son los autores de Geología los que más parecen llevar a cabo este tipo de procedimientos (0,016% sobre el total de palabras). Finalmente, en lo que concierne a las estrategias de ejemplificación, y si bien es cierto que es entre los lingüistas donde más se las encuentra, ellas también son frecuentes en los otros cuatro subcorpus. De hecho, puede afirmarse que en Geología, Ecología y Medicina, las estrategias de ejemplificación no solo superan ampliamente a las de reformulación sino que, en sí mismas, presentan una alta frecuencia de aparición. Estas cifras darían cuenta así de hábitos discursivos específicos de los locutores autores en relación con la formulación de los diferentes discursos disciplinares, al tiempo que explicarían, como intentaré mostrar en lo que sigue, el mayor efecto de “objetividad y neutralidad” habitualmente asociado a las disciplinas llamadas “duras”.

Procedimientos de tratamiento, artículo científico y *ethos* discursivo

El artículo de investigación científico puede ser caracterizado como un espacio de dialogismo enunciativo (Bajtín, 1982) en el que el locutor se posiciona en relación con la comunidad científica a la

que se dirige y en la que busca quedar incluido mediante la presentación de los resultados alcanzados en un determinado dominio. Se trata de una construcción colaborativa de conocimiento nuevo (HYLAND, 2000), en la que, por lo tanto, resulta habitual no solo que se haga referencia a las investigaciones previas para tomarlas como punto de partida de la propia posición, sino también que se presenten los propios puntos de vista y los nuevos resultados con argumentos y procedimientos que respondan a las exigencias de la comunidad científica, poniendo en evidencia así un *ethos* académico disciplinar apropiado. En efecto, al establecer ese diálogo con sus pares, el autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra también dar de sí una imagen o *ethos* discursivo (MAINGUENEAU, 1999) acorde con las exigencias de la tradición discursiva disciplinar, mostrándose como alguien que conoce el tema y sus antecedentes, a la vez objetivo, riguroso y colaborativo en la construcción social del saber.

Según Ducrot, la eficacia retórica del *ethos*

no resulta de las apreciaciones elogiosas que el orador pueda hacer sobre su propia persona en el contenido de su discurso [...], sino de la apariencia que le confieren la cadencia, una entonación calurosa o severa, la elección de las palabras o de los argumentos [...]. (1984, p. 201).

El autor no dice lo que quiere ser, sino que lo deja ver y entender. Ligado al ejercicio de la palabra y por lo tanto al locutor en tanto tal (DUCROT, 1984)

y no al individuo real e independiente de su actividad discursiva, el *ethos* se pone de manifiesto en el discurso por medio de las elecciones deliberadas, emocionales o incluso inconscientes que hace el sujeto de la enunciación, es decir, por medio de su forma de expresarse. Y entre esas elecciones figuran sin duda las actividades de tratamiento discursivo aquí estudiadas.

Así, la mayor presencia de procedimientos de reformulación tanto parafrástica como no parafrástica en el subcorpus de Lingüística puede correlacionarse con la figura de locutores atentos a su discurso, que buscan fijar sentidos, condensándolos o delimitándolos (cf. 7, 8), rectificándolos o restringiéndolos (cf. 9), ampliando determinadas interpretaciones en lugar de otras (cf. 10), confirmando y legitimando lo dicho sobre la base de “hechos” presentados como establecidos (cf. 11), o distanciándose del movimiento discursivo precedente para introducir un nuevo punto de vista independiente de lo dicho previamente (cf. 12).

7. Ya hemos dicho que grupos numerosos de marcadores parecen coincidir en instrucciones que tienen que ver con la argumentación, **esto es**, con la relación entre argumentos y conclusiones, como es el caso de la consecuencia. (Lx., 5, p. 324).
8. Como se ve, el uso de *obviamente* en casos como el de (8) refuerza la relación causa-consecuencia que establecen las proposiciones de la

oración. **En concreto**, se refuerza que, a partir de la causa dada, ya no puede darse otra consecuencia posible. (Lx., 3, p. 272).

9. Pensamos que el proverbio recoge el argumento *p*: *es pronto* para tender hacia la conclusión *no-r*: por lo tanto toda la gente (**o más bien** las personas más dinámicas) están despiertas. (Lx., 2., p. 201).
10. Utilizamos a partir de aquí la noción de enunciador tal como ha sido formulada por Ducrot (1984) en el marco de la teoría de la polifonía, **es decir** que entendemos por enunciador al “responsable del punto de vista”, y lo distinguiremos tanto del locutor como del sujeto empírico. (Lx., 1, p. 149).
11. Siendo esto así, no es extraño que sólo en contadas ocasiones le niño argumente a favor de su descripción de un estado de cosas (mundo material) o de un estado psicológico o acción (mundo psicológico). **De hecho**, los primeros intentos por parte de los niños podrían ser calificados más bien de protoargumentos pues, en vez de defender verbalmente la verdad de lo dicho, el niño requiere que el adulto la compruebe observando la realidad concreta a la que él se ha referido. (Lx., 4, p. 286).
12. Desde este punto de partida Oswald Ducrot ha desarrollado la Teoría de la Argumentación en la

Lengua, primero, a lo largo de la década de 1980, con la colaboración de Jean-Claude Anscombre y el concepto de topos (Anscombre y Ducrot 1994; Anscombre 1995a, 1995b), y después, a partir de 1992, en compañía de Marion Carel y el concepto de bloque semántico (Carel y Ducrot 1999; Ducrot y Carel 1999; Ducrot 2001). **De todos modos**, en esta contribución nos vamos a detener mucho antes, en el capítulo titulado... (Lx., 5, p. 316).

Claras huellas de la presencia del sujeto detrás de su texto, de su actividad de investigación y de sus propósitos comunicativos, estos diversos procedimientos de reformulación son, como ya se ha señalado, escasos o prácticamente inexistentes en los artículos de Geología, Ecología y Medicina. Esta ausencia, junto con la presencia de operaciones de tratamiento no reformulativo de ejemplificación en los artículos de Geología, Ecología y Medicina (cf. 13, 14, 15), contribuye, en cambio, a la representación del discurso de estas ciencias como medio neutro y aséptico de simple registro empírico y especular de los hechos sin caracterizaciones retrospectivas de las expresiones utilizadas y sin cambios de perspectivas enunciativas y, por lo tanto, como si no existiese mediación o interpretación por parte de los autores científicos.

13. Desde los '80 hasta el presente las inundaciones han cobrado numerosas vidas humanas. **Por ejem-**

plo, la inundación del 31/5/85 produjo 15 muertos en la región, mientras que las tormentas del 26/12/97 dos vidas; tres la del 16/5/2000 y cinco la del 24/1/2001. (Geol., 1, p. 16).

14. Un enfoque correlativo, pero de naturaleza mecanicista, como el propuesto, también permite comprender respuestas de distinto signo incluyendo las de tipo cuadrática. **Por ejemplo**, una relación como la graficada en la Figura 2, entre el disturbio y el éxito reproductivo, podría resultar de la acción de dos factores que afectan una tercer variable, pero con signos opuestos. (Ecol., 4, p. 10).
15. Llama la atención la existencia de series de pacientes en los que se apunta una tolerancia diferente a distintos inhibidores de la COX-2. Así, **por ejemplo**, Sánchez Borges y cols. publicaron una serie de 110 pacientes en los que el 21,3% reaccionaron a nimesulida, el 17,3% a meloxicam, el 33% a celecoxib y el 3% a rofecoxib. (Alerg., 2, p. 278).

Los hechos de los que hablan estas ciencias se presentan así como hechos verdaderos, exteriores al sujeto y no como puntos de vista susceptibles de ser modificados, interpretados, cuestionados. Y, de este modo, el *ethos* puesto de manifiesto en el discurso de los científicos médicos, geólogos y ecólogos

se corresponde con el de un sujeto que, silencioso detrás de los objetos, de las observaciones y de los experimentos, busca dar cuenta de ellos como si ellos pudieran presentarse a sí mismos de manera transparente y objetiva. En suma, la escena de la que el discurso pretende surgir queda así representada como la de un decir verdadero sobre las cosas y, por lo tanto, como la de una verdad objetiva e imparcial.

Finalmente, en el caso de la Historia, y si bien es cierto que se trata de la segunda disciplina con mayor porcentaje total de huellas de operaciones de tratamiento discursivo, lo que pone de manifiesto el trabajo de formulación y reformulación de sus textos por parte de los historiadores, la comparación con el subcorpus de Lingüística muestra, sin embargo, que las humanidades no constituyen un campo homogéneo y que las formas en que se construye el conocimiento en las disciplinas “blandas” responden a tradiciones discursivas y prácticas académicas propias de cada una de ellas. Como afirma Bolívar (2005, p. 70), “aunque en las humanidades parece existir mayor libertad creativa, “siempre se hace dentro de los cánones disciplinares”. (Hyland 1999, p. 359). Así, los académicos se integran a comunidades que ya tienen una tradición y unas normas explícitas o tácitas y deben seguirlas si quieren ser aceptados como miembros activos de su comunidad”.

Conclusiones

En este trabajo, y en un corpus de discurso académico en español constituido por artículos de investigación científica de Historia, Lingüística, Geología, Ecología y Medicina, he estudiado las diferentes huellas de los procedimientos de tratamiento que los autores académicos llevan a cabo en la formulación de sus textos.

En primer lugar, me detuve en la caracterización de las distintas operaciones de tratamiento reformulativos y no reformulativos y de los marcadores que las identifican. Luego busqué dar cuenta de las diferencias que las cinco disciplinas aquí consideradas manifiestan en relación con la presencia de huellas de los mencionados procedimientos de tratamiento. Finalmente, intenté poner en relación los resultados de la cuantificación realizada con la caracterización de *ethos* académicos diversos, según la disciplina involucrada.

Si bien el corpus de análisis es restringido y, por ende, las conclusiones tienen necesariamente un carácter provisorio, considero no obstante que los resultados del análisis permiten afirmar que:

- a) mientras que los procedimientos de tratamiento reformulativo (parafrástico y no parafrástico) son mucho menos frecuentes en Geología, Ecología y Medicina que en Historia y, sobre todo, que en Lingüística, las operaciones no reformulativas de generalización

y de ejemplificación no son ajenas a la discursividad de las llamadas “ciencias duras”;

- b) la fuerte impronta de las operaciones de reformulación tanto parafrástica como no parafrástica en el subcorpus de Lingüística da cuenta de la importancia que, en esta disciplina, reviste la formulación misma de los textos, al tiempo que contribuye a la constitución de un *ethos* preocupado por mostrar no solo el conocimiento del universo disciplinar sino también una mayor consideración retrospectiva de las expresiones utilizadas en la búsqueda de la palabra más adecuada, más clara, más circunscripta y la apreciación de los hechos desde perspectivas diversas tomando en cuenta puntos de vista no considerados previamente;
- c) aunque en menor proporción, los autores de los textos de Historia también llevan a cabo operaciones retroactivas de reelaboración de segmentos y movimientos discursivos previos y al hacerlo, también construyen un *ethos* preocupado por incluir puntos de vista diversos conforme a la tradición discursiva de las humanidades, caracterizada, como sostiene

Hyland, por “un mayor cuidado para ubicar la investigación en marcos disciplinares y apoyar las propuestas con soportes intertextuales”. (Hyland, 1999, p. 353);

- d) finalmente, la mayor ocurrencia, en el corpus de las llamadas “ciencias duras”, de las estrategias de generalización y ejemplificación y la escasa o casi total inexistencia de estrategias de reformulación colaboran, por su parte, en la configuración de un *ethos* objetivo, neutro y transparente que participa en una escena enunciativa de la que solo parece surgir un decir verdadero, único y monológico.

En todos los casos, sin embargo, los diferentes tipos de marcas aquí analizadas constituyen –al igual que, entre otras, las indicaciones de persona, las negaciones, las comillas y las glosas, los conectores argumentativos– huellas de la presencia del locutor en su discurso, que se posiciona en relación con la tradición científica en la que busca inscribir su investigación y promocionar, en concomitancia, el valor de su trabajo. Y para ese posicionamiento resultan sin duda relevantes las esforzadas tareas de formulación y reformulación discursiva que los autores académicos llevan a cabo con el fin de lograr sus propósitos comunicativos en la interacción científica.

Paraphrastic and non-paraphrastic reformulation treatment procedures in “scientific research article” and disciplinary ethos. A contrastive study in five disciplines

Abstract

In this paper, some operations accounting for the speaker-author’s work of discourse production are analyzed in a corpus of 25 scientific papers in five disciplines. First, differences among those disciplines are shown in terms of the presence of traces in paraphrastic and non-paraphrastic reformulation treatment procedures. Then, the impact those operations have in the persuasive construction of the statement scene and the resulting constitution of different disciplinary *ethoi* is determined. We try to show here that reformulating and non-reformulating treatment procedures not only seek to facilitate the understanding and guide the construal but also show and set a certain image of the academic author in her effort to formulate and reformulate to achieve her communicative goals.

Key words: Paraphrastic and non-paraphrastic reformulation. Treatment procedures. Disciplinary ethos.

Notas

- ¹ Este trabajo forma parte de mi investigación en el CONICET y de los proyectos UBACyT F 020 y PICT 32995, que dirijo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y que analizan los aspectos polifónicos y argumentativos del discurso académico escrito en español en relación con su producción, corrección y edición.
- ² Utilizo el término “locutor-autor” o simplemente “locutor” (Ducrot, 1984) para referir a la imagen discursiva del autor de un trabajo científico. No se trata pues del productor empírico, exterior al sentido del discurso, sino del sujeto de la enunciación, esto es, el sujeto que en el sentido mismo del discurso es presentado como el responsable de la enunciación del trabajo en cuestión.
- ³ Para un análisis de los procedimientos de comentario y evaluación metadiscursiva, puede consultarse García Negroni (2008b). Allí, analizo el uso de las comillas de modalización autonímica (o de su equivalente tipográfico, la bastardilla o itálica) y de las glosas metadiscursivas que eventualmente las acompañan, como huellas del metadiscurso académico en un corpus de ponencias de Lingüística y de Medicina publicadas en libros de Actas de congresos.

Referencias

- AUTHIER, J. *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. París: Larousse, 1995.
- BACH MARTORELL, C. Los marcadores de reformulación como localizadores de zonas discursivas relevantes en el discurso especializado. *Debate Terminológico*, 1, revista electrónica, 2005.
- BAJTÍN, M. *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982.
- BEKE, R. El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Signos*, 38, 57, p. 7-18, 2005.
- BLAKEMORE, D. The relevance of reformulations. *Language and Literature*, 2, 2, p. 101-120, 1993.

BOLÍVAR, A. Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37, 55, p. 7-18, 2004.

_____. Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Signo y Seña*, 14, p. 67-91, 2005.

BREIVEGA, K.; DAHL, T.; FLØTTUM, K. Traces of self and others in research articles. A comparative pilot study of English, French and Norwegian research articles in medicine, economics and linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 12, 2, p. 218-239, 2002.

CUENCA, M. J. Two ways to reformulate: a contrastive analysis of reformulation markers. *Journal of Pragmatics*, 35, p. 1069-1093, 2003.

DAHL, T. Metadiscourse in research articles. In: FLØTTUM, K.; RASTIER, F. (Ed.). p. 120-138, 2003.

_____. Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture or of academic discipline?. *Journal of Pragmatics*, 36, p. 1807-1825, 2004.

DARDY, C.; DUCARD, D.; MAINGUENEAU, D. *Un genre universitaire*. Le rapport de soutenance de thèse. Paris: Presses Universitaires de Septentrion, 2002.

DUCROT, O. *Le dire et le dit*. París: Minuit, 1984.

FLØTTUM, K. Bibliographical references and polyphony in research articles. In: FLØTTUM, K.; RASTIER, F. (Ed.), p. 97-119, 2003.

_____. Academic discourse. *Multidisciplinary approaches*. Oslo: Novus Press, 2003.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros, 1996.

GALLARDO, S. La presencia explícita del autor en textos académicos. *Rasal*, 2, p. 31-44, 2004.

GARCÍA NEGRONI, M. M. Argumentación y polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la trasgresión argumentativa. *Rasal*, 1, p. 11-24, 2005.

_____. Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41, 66, p. 5-31, 2008a.

_____. Os modos de dizer do sujeito no discurso acadêmico. In: MICHELETI, G. (Org.). *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 92-121.

GARCÍA NEGRONI, M. M.; RAMÍREZ GELBES, S. Ethos discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso académico en humanidades. In: RÖSING, T.; SCHONS, C. (Org.). *Questões da escrita*. Passo Fundo: UPF editora, 2005. p. 114-137.

GÜLICH, E.; KOTSCHI, T. Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, p. 305-351, 1983.

_____. Les actes de reformulation dans la consultation "La dame de Caluire". In: BANGE, P. (Ed.). *L'analyse des interactions verbales*. La Dame de Caluire, Berna: P. Lang. 1987. p. 15-81.

_____. Discourse production in oral communication. In: QUASTHOFF, U. (Ed.). *Aspects of oral communication*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1995. p. 30-65.

HARWOOD, N. Nowhere has anyone attempted... In this article I am to do just that. A corpus-based study of self-promotional I and we in academic writing across four disciplines. *Journal of Pragmatics*, 37, p. 1207-1231, 2005.

HYLAND, K. *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998a.

- _____. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30, p. 437-455, 1998b.
- _____. Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20, 3, p. 341-367, 1999.
- _____. *Disciplinary discourses*. Harlow/New York: Longman, 2000.
- IVANIC, R. *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- KAISER, D. Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantes de Venezuela y Alemania. *Signo y Seña*, 14, p. 17-35, 2005.
- KOTSCHI, T. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursif comme stratégies interactives. *Cahiers de Linguistique Française*, 7, p. 207-230, 1986.
- LÓPEZ FERRERO, C. La argumentación en los géneros académicos. In: GARCÍA NEGRONI, M. M. (Ed.). *Actas del Congreso Internacional La Argumentación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2003. p. 1121-1129.
- LÓPEZ FERRERO, C. Funciones retóricas en la comunicación científica: formas léxicas de modalidad y de evidencialidad. *Signo y Seña*, 14, p. 115-139, 2005.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, scénographie, incorporation. In: AMOSSY, R. (Ed.). *Images de soi dans le discours*. La construction de l'éthos. París: Delachaux et Niestlé, 1999. p. 75-102.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; PORTOLÉS, J. Los marcadores del discurso. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Ed.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 4051-4213.
- MORALES, O. A.; CASSANY, D.; GONZÁLEZ-PÉÑA, C. La atenuación en artículos de revisión odontológicos en español: estudio exploratorio. *Ibérica*, 14, p. 33-58, 2007.
- NÚÑEZ, P.; MUÑOZ, A.; MIHOVILOVIC, E. Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación. *Signos*, 39, 62, p. 471-492, 2006.
- PORTOLÉS, J. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.
- PRADA, J. Marcadores del discurso en español análisis y representación [en línea], 2001. Disponible en: <http://www.fing.edu.uy/inco/pedeciba/bibliote/tesis/tesis-prada.pdf>. Consulta en: 22 mar. 2008.
- ROSSARI, C. Projet pour une typologie des opérations de reformulation. *Cahiers De Linguistique Française*, 11, p. 345-359, 1990.
- _____. *Les opérations de reformulation*. Berna: Peter Lang, 1993.
- ROULET, E. Complétude interactive et connecteurs reformulatifs. *Cahiers de Linguistique Française*, 8, p. 111-140, 1987.
- _____. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang, 1985.
- SALAGER MEYER, F.; ALCARAZ ARIZA, M. A. Academic criticism in Spanish medical discourse: a cross-generic approach. *International Journal of Applied Linguistics*, 13, 1, p. 96-114, 2003.
- SCHIFFRIN, D. *Discourse markers*. Cambridge: CUP, 1987.
- SWALES, J. *Genre analysis*. English in Academic and Research Settings. Cambridge: CUP, 1990.
- TANG, R.; JOHN, S. The 'I' in identity: exploring writer identity in student academic writing through the first persona pronoun. *English for Specific Purposes*, 18, S23-S39, 1999.

Horizontalização e verticalização na pesquisa linguística – dois casos: a classificação e a caracterização de textos e a gramaticalização de verbos

Luiz Carlos Travaglia*

Resumo

A partir da constatação de que há dois modos de realização de pesquisas linguísticas em função da extensão do campo de estudo, que denominados de horizontalização e verticalização, os objetivos neste artigo são: a) configurar os dois modos de trabalho na pesquisa linguística; b) propor e demonstrar que os dois modos de realizar pesquisa são necessários e complementares e que trabalhar apenas de um modo pode ser prejudicial ao desenvolvimento do conhecimento linguístico e também levar a alguns problemas que julgamos devem ser evitados, para confiabilidade dos resultados de pesquisa. Para atingir estes objetivos os dois modos de pesquisa – horizontalização e verticalização – são conceituados e algumas questões relativas à constituição de *corpora* nos dois modos de trabalhar na pesquisa linguística são discutidas. É feita a proposta de que horizontalização e verticalização devem andar juntas no processo de pesquisa, pois uma sem a

outra sempre deixará o conhecimento incompleto e a verticalização sem a horizontalização pode conduzir a equívocos, decorrentes de uma visão muito localizada dos fatos. Por meio de dois exemplos relacionados ao estudo da “gramaticalização dos verbos” e da “classificação e caracterização de textos” buscamos evidenciar o que são os dois modos de trabalhar, a validade e a necessidade dos dois e, finalmente, que é preciso valorizar igualmente os dois tipos de trabalho, contrapondo-nos a um preconceito contra os estudos mais horizontais, nem sempre explicitado, mas de certo modo corrente na academia.

Palavras-chave: Pesquisa linguística. Gramaticalização de verbos. Classificação e caracterização de textos.

* Professor da Universidade Federal de Uberlândia.

Data de submissão: maio de 2009. Data de aceite: junho de 2009.

Horizontalização e verticalização

Muito tem sido dito sobre a pesquisa linguística: seu modo de realização, seus objetivos, a necessidade de ser utilizada em ações de significação social, os tipos de pesquisa, as áreas. Queremos abordar um aspecto que diz respeito ao modo de realização da pesquisa linguística, mais especificamente em relação ao que poderíamos denominar, com Marconi e Lakatos (2006, p. 22), como “a extensão do campo de estudo”, pensando em distinguir com as autoras dois tipos de pesquisa: a) “levantamentos, sondagens e *surveys*, etc.; b) pesquisas monográficas ou de profundidade”. Todavia, preferimos referir essa distinção como uma questão de horizontalização e verticalização na pesquisa. Buscamos a seguir explicitar o que queremos dizer com horizontalização e verticalização.

Já sabemos que o objeto de pesquisa da linguística é a língua ou as línguas, cujo estudo pode ser feito sob várias perspectivas, que têm resultado em modelos teóricos ou disciplinas linguísticas. Seja qual for o modelo teórico ou disciplina, podemos fazer a pesquisa com graus de abrangência diversos. Em função desse diferente grau de abrangência é que podemos falar em horizontalização ou verticalização na pesquisa. Quando fazemos pesquisa, nosso olhar pode voltar-se para um aspecto específico de um fato ou fenômeno social ou natural, ou para um campo mais vasto de aspectos rela-

cionados ao mesmo fato ou fenômeno. Consideramos a língua como um fato ou fenômeno social, o que parece ser quase consenso nos dias de hoje.

Temos horizontalização quando, observando um fato ou fenômeno, no nosso caso um fato ou fenômeno linguístico, trabalhamos buscando uma visão mais ampla, abrangente de tudo o que possa estar envolvido neste fato ou fenômeno e, conseqüentemente, que pode ser objeto de estudo ao tratarmos do mesmo. Como que se constitui, assim, um campo de estudo. Muitas vezes a horizontalização demanda uma descrição menos detalhada, pelo menos em alguns aspectos ou estágios da pesquisa. A horizontalização exige, comumente, um *corpus* mais amplo.

Temos a verticalização quando trabalhamos observando um desses aspectos envolvidos em dado fato ou fenômeno, ou seja, tomamos um ponto mais específico e aprofundamos o estudo do mesmo em detalhes ou de uma perspectiva configurada por modelos ou teorias linguísticas ou por disciplinas linguísticas. A verticalização pode ou não exigir um *corpus* mais ou menos amplo, dependendo do fato ou aspecto que se estuda. Os conceitos de horizontalização e verticalização não são absolutos, pois, como veremos, um estudo pode ser uma abordagem horizontal de um fato ou aspecto deste fato, mas ser uma verticalização se considerarmos outro fato ou fenômeno como o objeto de pesquisa.

As duas formas de estudo são necessárias, pois sem a horizontalização

corremos o risco de, por não se ter um quadro geral, em que determinado fato ou fenômeno ou aspecto destes se encaixa, terminarmos por tirar conclusões, fazer generalizações e afirmações que não se sustentam, quando o fato ou aspecto estudado é confrontado com outros que se lhe avizinham ou são com ele correlacionados em algum sentido. É o caso, para tomarmos um exemplo, de alguém afirmar que descrições se constroem com o presente do indicativo ou com o pretérito perfeito do indicativo. Uma pesquisa mais ampla (TRAVAGLIA, 1991) evidenciou que há também descrições futuras feitas com o futuro do presente ou outras formas marcadoras de futuro, ou seja, a falta de amplitude do estudo sempre levou os estudiosos a ignorar as descrições futuras, mais raras, todavia existentes. Por outro lado, a verticalização é necessária para o conhecimento de um fato ou aspecto dele de maneira mais aprofundada, completa, minuciosa, considerando diversos parâmetros que podem ser utilizados. Assim, por exemplo, a afirmação de que os gêneros fábula, parábola e apólogo se distinguem pelo tipo de personagem (respectivamente, animais, seres humanos e objetos inanimados) não capta a real distinção desses gêneros, como veremos mais adiante.

Pretendemos comentar essas duas formas ou atitudes de pesquisa utilizando dois exemplos. O primeiro se refere à gramaticalização dos verbos e o segundo, à classificação e caracterização de textos.

A gramaticalização de verbos

Ao trabalhar com a gramaticalização dos verbos, Travaglia (2002) realizou um estudo bastante amplo trabalhando com um *corpus* de textos orais da segunda metade do séc. XX e início do séc. XXI (16 inquéritos do projeto PEUL-UFRJ/ Amostra Tendência e 16 inquéritos do NURC-RJ) com mais ou menos 40 horas de gravação e um *corpus* de textos escritos do séc. XIII ao séc. XXI, com ênfase maior nos textos contemporâneos (segunda metade do séc. XX e início do séc. XXI) num total de 160 textos, com aproximadamente quinhentas páginas, e fez duas pesquisas:

- 1) a primeira levantava no *corpus* todos os verbos gramaticais ou em gramaticalização e as suas funções gramaticais, o que teminhou por configurar um quadro de possíveis funções de tais verbos;
- 2) a segunda estudava mais profundamente a gramaticalização de uma cadeia de verbos (*começar / passar – continuar – acabar / terminar e deixar*) a partir da hipótese de que nos textos, eles constituem uma cadeia de sequenciação, marcando o início, o meio e o fim das situações como marcadores de aspecto (inceptivo / cursivo / terminativo e começado / acabado) e/ou como sequenciadores textuais. Para preencher funções textuais e discursivas correlacionadas, estes

verbos teriam entrado em processos de gramaticalização mais ou menos simultâneos e correlacionados. Pela hipótese, os valores e funções desses verbos seriam de duas naturezas distintas, mas de certa forma interligados:

- a) atuariam como recursos da língua portuguesa para expressão de aspecto (inceptivo, cursivo e terminativo, de um lado, e começado e acabado, por outro);¹
- b) atuariam como recursos da língua para ordenar elementos textuais e/ou situações² expressas nos textos, marcando inepção / início, continuação / continuidade / meio e término / final.

Uma outra hipótese que se pretendia verificar era a de que certos processos de gramaticalização do verbo ou de suas formas e categorias poderiam estar correlacionados com determinados tipos de textos em sua constituição e/ou ocorrência.

Na primeira pesquisa (TRAVAGLIA, 2003) que consideramos uma abordagem horizontal detectamos 99 verbos gramaticalizados ou em processo de gramaticalização exercendo as mais diferentes funções gramaticais, a saber:

- 1) marcar categorias gramaticais do próprio verbo: tempo, modalidade, voz e aspecto;
- 2) expressar noções semânticas muito gerais e mais abstratas que não constituem situações, tais como

repetição, cessamento, tentativa, consecução, resultado, comparação, superação, resolução/decisão, intenção, aparência, limitação, atribuição, continuidade, etc.;

- 3) exercer funções textuais-discursivas diversas, tais como:
 - a) os marcadores conversacionais;
 - b) ordenadores textuais;
 - c) operador argumentativo;
 - d) introdutórios de elementos diversos relacionados ao desenvolvimento do tópico: reformulação, paráfrase, introdução e/ou encadeamento, enumeração, especificação etc.;
 - e) indicadores ou estabelecedores de relevância;
 - f) expressão de tempo que não é categoria verbal;
 - g) modalizadores;
- 4) ser meros “carregadores” ou “suportes” de categorias verbais sendo a situação expressa por outro verbo (o principal no caso dos verbos auxiliares e semiauxiliares), ou um nome, como no caso de verbos ligação e dos verbos com situação indicada por um nome (A luta começou no horário);
- 5) exercer funções próprias de outras categorias em que se transformou ou em que está se transformando: é o caso dos verbos de ligação, que funcionam como conectivos, e de verbos que se tornaram conjunções e interjeições.

Para cada verbo gramatical e/ou em gramaticalização encontrado fizemos apenas uma descrição e exemplificação rápida, como a dos verbos acontecer e chegar abaixo, que tomamos a Travaglia (2003) com pequenas adaptações.

3 - ACONTECER

- **Operador argumentativo**

Insere argumento que anula tudo o que o interlocutor disse.

Forma: acontece + que

- 1) Acontece que os outros sete não aguentaram. (*O Globo*, 20/8/2001, p. 8).
- 2) Você nos convidou, mas acontece que nós não quisemos ir.

12 - CHEGAR

- **Marcador temporal**

- 1) “Bom, chegô um dia que faltô tinta...” (BERLINCK, 1987, p. 16).
- 2) Já chegou a hora de parar de ouvir falar nessa miséria. (*Veja*, 27/2/2002, p. 13).

- **Quase-auxiliar ou auxiliar semântico indicador de resultatividade.**

Forma: Chegar + a + infinitivo

- 1) Professores gastam mais tempo apresentando teorias do que discutindo as premissas em que elas se baseiam, às vezes elas nem chegam a ser mencionadas. (*Veja*, 24/10/2001, p. 22).
- 2) O ideólogo Francis Fukuyama chegou a decretar o fim da

história e muitos realmente acreditaram que, depois disso, nada haveria de importante a registrar para a posteridade além de flutuações das Bolsas e variações nas taxas de juro. (*Carta Capital*, 19/9/2001, p. 46).

- 3) Ele chegou a falar com o diretor. (Conversação espontânea, homem, 15 anos).
- 4) Às vezes chegam até a casar as pessoas já de olho na separação. (*O Globo / Segundo Caderno*, 20/8/2001, p. 8).
- 5) Mas você chegou a terminar a segunda série? (Entrevistadora: L. de A. M., PEUL / *Tendência*, André, 21 anos).

- **Operador argumentativo**

Como operador argumentativo é mais ou menos equivalente a “até”, mas enquanto este se aplica a entidades, o verbo “chegar” nesta função parece aplicar-se apenas a situações. Parece ser um uso mais regional em certas áreas do Nordeste. Em outras regiões parece que se usa o “até” como no exemplo 3. O valor é um pouco consecutivo. (Veja o valor como conjunção).

- 1) Ele chega tá bufando de raiva de você. (novela *Porto dos milagres*, Rede Globo, ago. 2001, homem, + ou – 25 anos, baiano).
- 2) Eu chego tô quereno isganá ele. (Conversação espontânea, mulher, 25 anos, baiana).

- 3) Ele tá até bufando de raiva de você.

- **Conjunção**

Com valor muito parecido a quando atua como operador argumentativo, funciona como uma conjunção consecutiva substituindo a conjunção “que”.

- 1) Choveu *tanto* **chega** ficou tudo molhado. (Conversação espontânea, mulher, culta, 42 anos, Recife).

- **Encadeador discursivo / verbo serial**

- 1 - a) Aí ele **chegô** falô assim, ó: tô afim de falá contigo
b) Fala sério, ô. **Chegô**, quando eu falo eu só falo sério. Pô, maior cabeça, tipo assim filósofo (Peça Cócegas de Heloísa Perissé e Ingrid Guimarães, imitando uma adolescente)

- **Interjeição (?)**

- 1) Situação 1: o filho está comendo muito e a mãe diz:
2) Situação 2: Numa situação de discussão alguém num dado momento alguém diz:
– Chega!

- **Quase auxiliar ou auxiliar semântico com valor causativo de cessamento**

- 1) Chega de tocar esta buzina na cabeça dos outros!
2) Chega de falar bobagens!

Dentro desse levantamento, que é um estudo horizontal, a descoberta de **17 verbos de ligação** (acabar, achar,

andar, apresentar-se, continuar, deixar, estar, fazer, ficar, mostrar, parecer, passar, permanecer, ser, tornar-se, tratar-se, viver) pode ser vista como uma verticalização no estudo dos verbos quanto ao seu comportamento sintático.

A segunda pesquisa a que nos referimos verticalizou o estudo da gramaticalização dos verbos começar/passar – continuar – acabar/terminar e deixar, observando: a) o seu grau de gramaticalização para cada valor gramatical que eles apresentam; b) o que favorece ou não esse processo de gramaticalização; c) quando o processo provavelmente começou.

Como os valores aspectuais se davam sobretudo com os verbos acima usados como auxiliares, o primeiro grupo de fatores analisado verificava o grau de integração do verbo ao principal como evidência da maior ou menor grau de gramaticalização. Esses fatores eram: a) intercalação de material entre o auxiliar e o principal e a natureza do material intercalado; b) *status* da forma nominal como argumento ou não do auxiliar; c) se os dois verbos (auxiliar e principal) têm o mesmo sujeito; d) tipo de subordinada que a forma nominal representa; e) pausa entre auxiliar e principal; f) mobilidade do que vem depois do verbo em gramaticalização. O segundo grupo de fatores analisados recobria três aspectos do processo de gramaticalização:

- a) outros indícios de maior ou menor grau gramaticalização: a) tipos de sujeito; b) forma do sujeito;

- c) formas verbais com que o verbo em gramaticalização pode ocorrer; d) tempo verbal (categoria); e) modalidade; f) aspecto verbal dividido em quatro subgrupos: duração, realização, desenvolvimento, completamente; g) pessoa do discurso;
- b) se a gramaticalização tem origem ou ocorre de preferência em algum contexto linguístico ou extralinguístico: a) tipo de texto fundamental: descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo; b) modalidade de língua: oral, escrito, oral que foi escrito, escrito para imitar o oral; c) tipo de amostra: culta ou não-culta; d) sexo do produtor do texto;
- c) fatores que “datam” os processos de gramaticalização: a) época: séculos XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, primeira metade do séc. XX, segunda metade do séc. XX e séc. XXI; b) idade do produtor do texto.

No *corpus* encontramos, para os verbos sob análise, o número de ocorrências

especificado no Quadro 1. Cada ocorrência foi analisada para cada fator acima e devidamente codificada de acordo com os códigos estabelecidos para os fatores. As ocorrências codificadas foram processadas pelo programa de computação Goldvarb2001, utilizado para quantificações em estudos sociolinguísticos dentro da teoria da variação, proposta por Labov. Utilizamos o programa até sua parte chamada “makecell”, que calcula as porcentagens de ocorrência de todos os fatores em relação a um grupo de fatores considerado como variável dependente.

No nosso caso a variável dependente foi sempre constituída pelos valores e usos dos verbos em estudo, entre os quais foram incluídos os valores e funções lexicais e gramaticais de cada verbo. Para os estudos sociolinguísticos os fatores que constituem “nocaute”, por apresentarem frequência igual a 100% em relação a um valor ou uso do verbo, têm de ser eliminados por não ser um fenômeno variável, mas para nós estes casos seriam extremamente pertinentes por revelar uma tendência cada vez mais específica de uso.

Tabela 1: Número de ocorrências de cada verbo no corpus

Verbo	Quantidade de ocorrências no corpus	Porcentagem em relação ao corpus estudado	Porcentagem por área
Começar	521	26,57%	51,35 %
Passar	486	24,78%	
Continuar	167	8,52%	8,52 %
Acabar	319	16,27%	
Terminar	69	3,52%	40,13 %
Deixar	399	20,34%	
Total	1961	100 %	100%

De posse da análise quantitativa, pudemos proceder à análise qualitativa e verificar como cada verbo estava se gramaticalizando e seu grau de gramaticalização para cada valor gramatical. Este estudo verticaliza muito mais a análise do processo de gramaticalização do que o primeiro. Evidentemente, o primeiro levantamento abre um campo estruturado de pesquisa sobre a gramaticalização do verbo em que estudos mais pontuais podem ser realizados, levando em conta um quadro mais amplo de inserção. Esta seria a função do estudo mais horizontal. Quase todos os fatos levantados no primeiro estudo estão à espera de um estudo mais verticalizado.

Como dissemos, um fato linguístico ou aspectos mais específicos desse fato podem ser objeto de um estudo mais horizontal ou mais vertical. Passemos ao segundo exemplo.

A classificação e a caracterização de textos

O segundo exemplo que gostaríamos de apresentar para comentar sobre a necessidade de horizontalização e verticalização na pesquisa linguística diz respeito ao estudo da classificação e caracterização de textos. Este exemplo, parece-nos, deixa mais claro o fato de que o estudo horizontal pode salvaguardar o pesquisador de equívocos no estudo de fatos e aspectos mais pontuais a que este precisa se dedicar.

Já nos referimos às questões da descrição futura e da distinção entre os gêneros fábula, apólogo e parábola. No primeiro caso, somente um estudo mais horizontal, com um grande levantamento em um *corpus* bastante amplo, permitiu a identificação da existência da descrição futura. No segundo caso somente um estudo mais verticalizado (ARANTES, 2006) possibilitou distinguir gêneros extremamente próximos, sem ficar preso apenas ao critério do tipo de personagem, por si só incapaz de distinguir apólogo, fábula e parábola. Passemos ao estudo mais horizontal sobre classificação e caracterização de textos que nos tem permitido constituir uma proposta teórica mais ampla para o trabalho com tal questão.

De 2000 para cá temos desenvolvido, em mais de um projeto, uma pesquisa que pode ser classificada de horizontal com muitos momentos de verticalização. É uma pesquisa em que se pretende fazer um levantamento do maior número possível de categorias de texto circulantes na sociedade e cultura brasileiras e fazer uma descrição e caracterização das mesmas. Neste particular tem atuado também o Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso (Petedi) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, que no momento está trabalhando mais especificamente no levantamento e descrição dos gêneros orais, presentes em qualquer comunidade discursiva ou área de esfera de ação social.

O meu projeto atual concentra-se no levantamento dos gêneros das comunidades discursivas militar (exército), religiosa (cristã católica) e médica.

Ao trabalhar buscando levantar e caracterizar as categorias de textos, já conseguimos levantar 580 categorias de texto. Tal levantamento se caracteriza como um estudo mais horizontal.

Categorias de texto e tipelementos

Com o termo “categoria de texto” (TRAVAGLIA, 2007a) designamos qualquer classificação que uma sociedade e cultura deem a um texto, tipologizando-o. A “categoria de texto” identifica uma classe de textos que têm uma dada caracterização, isto é, um conjunto de características comuns em termos de conteúdo, estrutura composicional, estilo (características linguísticas), funções/objetivos, condições de produção, mas distintas das características de outras categorias de texto, o que permite diferenciá-las. São exemplos de categorias de textos em nossa sociedade e cultura brasileiras: descrição, dissertação, injunção, narração, argumentativo *stricto sensu*, predição, ordem, conselho, pedido, prescrição, volição, expositivo, explicativo, romance, novela, conto, fábula, parábola, caso, ata, notícia, mito, lenda, certidão, atestado, ofício, carta, soneto, haikai, ditirambo, ode, acróstico, epitalâmio, prece, tragédia, comédia, farsa, piada, tese, artigo, relatório, ocorrência, requerimento, boletim de ocorrência,

denúncia, sentença, receita culinária, receita médica, publicidade, etc.

O levantamento e busca de caracterização das categorias de texto circulantes em nossa sociedade e cultura brasileiras permitiram descobrir vários aspectos interessantes para a teorização sobre classificação e caracterização de textos.

Em primeiro lugar descobrimos que nem todas as categorias de texto têm a mesma natureza e que há, pelo menos, textos de quatro naturezas diferentes. A essas naturezas chamamos de “tipelementos”. (TRAVAGLIA, 2007a). Portanto, o termo “tipelemento” designa classes de categorias de textos, identificando classes de categorias de textos de “naturezas” distintas. Às quatro naturezas descobertas até o momento demos os nomes de tipos, subtipos, gêneros e espécies.

O tipo (TRAVAGLIA, 2007a) é identificado e se caracteriza por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução, segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes. São exemplos de tipos:

1. Texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo;
2. Texto argumentativo *stricto sensu* e argumentativo não *stricto sensu*;
3. Texto preditivo e não preditivo;
4. Texto do mundo comentado e do mundo narrado;
5. Texto lírico, épico/narrativo e dramático;

6. Texto humorístico e não humorístico;
7. Literário e não literário;
8. Factual e ficcional.

Assim, por exemplo, os tipos descritivo, dissertativo, injuntivo e narrativo se caracterizam pela perspectiva do produtor do texto em relação ao objeto do dizer quanto ao saber/conhecer ou fazer/acontecer e sua inserção ou não no tempo e/ou no espaço. Já o texto ser argumentativo *stricto sensu* ou argumentativo não *stricto sensu* vem da perspectiva do produtor dada pela imagem que ele faz de seu interlocutor como alguém que concorda com ele ou não. O que temos na distinção entre textos do mundo narrado ou do mundo comentado, segundo Weinrich (1968), é a perspectiva comunicativa de comprometimento ou não comprometimento com o que é dito.

O subtipo³ se caracteriza e pode ser identificado por ser uma categoria de texto que, na verdade, é um tipo, mas não um tipo independente, e sim um tipo que é variedade de um tipo caracterizado por uma perspectiva única em que os subtipos se encaixam, mas estes se distinguem por alguns fatores que devem ser identificados em cada caso de um tipo que tem subtipos.

O tipo injuntivo se caracteriza por termos o enunciador na perspectiva do fazer posterior ao tempo da enunciação, com o objetivo de dizer-se a ação requerida, desejada, dizer-se o que e/ou como

fazer; incitando-se à realização de uma situação. (TRAVAGLIA, 1991). Com o injuntivo instaura-se o interlocutor como aquele que realiza aquilo que se requer, ou se determina que seja feito, aquilo que se deseja que seja feito ou aconteça. O injuntivo apresenta as seguintes variedades ou subtipos: ordem, pedido, súplica, conselho, prescrição e opção.⁴ Em Travaglia (1991) propusemos que alguns traços seriam capazes de ajudar a distinguir os subtipos do injuntivo e eles se realizariam como especificado no Quadro 1. Os traços são:

- a) cada subtipo representa um ato de fala diferente, uma força ilocucionária distinta;
- b) na interação, as formações imaginárias do locutor sobre si e o alocutário variam em termos de hierarquia;
- c) a quem a realização da situação beneficia ou prejudica: locutor ou alocutário;
- d) quem é responsável pela realização da situação: locutor ou alocutário;
- e) o ato de fala implica que grau de polidez, preservando ou não a face⁵ do locutor e alocutário. (TRAVAGLIA, 1991, p. 48).

Como se pode observar, as características básicas do injuntivo aparecem em todos os seus subtipos, mas eles se distinguem por uma série de traços.

A súplica é uma variedade do pedido em que o locutor/enunciador se coloca como extremamente necessitado, como uma estratégia para “coagir” o alocutário/enunciatário a realizar o que solicita. Pode-se dizer uma estratégia argumentativa pelo apelo desbragado à emoção.

Quadro 1

	Ato de fala	Formação imaginária em termos de hierarquia	Beneficiado	Responsável pela realização da situação	Grau de polidez
Ordem	Determina um fazer	Locutor considera-se como superior ao alocutário na organização social	Locutor ou Alocutário	Alocutário	- Polidez
Pedido/ Súplica	Solicita a realização de uma situação	Locutor se vê como igual ou inferior ao alocutário na organização social	Locutor	Alocutário	+ Polidez
Conselho	Diz qual/como é o melhor fazer	Locutor considera-se com maior experiência que o alocutário	Alocutário	Alocutário	+ Polidez
Prescrição	Ensina fazer ou determina uma forma de fazer	Locutor considera-se com maior saber que o alocutário	Alocutário	Alocutário	Neutro
Opção	Deseja a realização de uma situação	Locutor se vê sem possibilidade de determinar a realização da situação	Locutor ou Alocutário ou ambos	Nem alocutário, nem locutor	+ ou - Polidez (conforme o que se deseja para quem)

Fonte: TRAVAGLIA, 1991, p. 49.

O tipo dissertativo se caracteriza por ter o enunciador na perspectiva do conhecer, abstraindo-se do tempo e do espaço, com o objetivo do enunciador de buscar o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações. Assim, instaura-se o interlocutor como ser pensante, que raciocina. O dissertativo apresenta as seguintes variedades ou subtipos: o expositivo e o explicativo.

O expositivo trabalha a apresentação textual de diferentes formas dos saberes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) sem qualquer contraposição (o que levaria à argumentação, com sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição no dizer de Dolz e Schneuwly), nem qualquer problematização (o que vai acontecer no explicativo). Portanto, o expositivo é a apresentação de um saber/

conhecer de forma consensual e lógica. (TRAVAGLIA, 2009).

Já o explicativo, proposto e trabalhado mais detidamente por Adam (1993) como uma das formas de sequência e encampado integralmente por Bronckart (2003) como uma manifestação textual do discurso teórico, apresenta um ponto incontestável do conhecer/saber que é, todavia, problematizado, exigindo uma resolução ou explicação seguida de uma conclusão e avaliação do problema posto. Assim, segundo Adam (1993) e Bronckart (2003), o raciocínio explicativo prototípico geralmente se apresenta em quatro fases:

- a) a fase de constatação inicial, que introduz um fenômeno não contestável (objeto, situação, acontecimento, ação, etc.);
- b) a fase de problematização, em que é explicitada uma questão

da ordem do porquê ou do como, eventualmente associada a um enunciado de contradição aparente;

- c) a fase de resolução (ou de *explicação* propriamente dita), que introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder às questões colocadas;
- d) a fase de conclusão-avaliação, que reformula e completa eventualmente a constatação inicial.

Essas fases podem se realizar em formas de extensão e complexidade muito variáveis.

O gênero é identificado e se caracteriza por exercer uma função social específica de natureza comunicativa. Os gêneros representam um pré-acordo sobre como agir na sociedade. São eles que existem e circulam na sociedade, enquanto textos. Exemplos de gêneros: romance, novela, conto, fábula, apólogo, parábola, mito, lenda, caso, biografia, piada, notícia, certidão, atestado, mandado, procuração, artigo, tese, dissertação, resenha, tragédia, comédia, drama, farsa, auto, esquete, edital, convite, prece, oratório

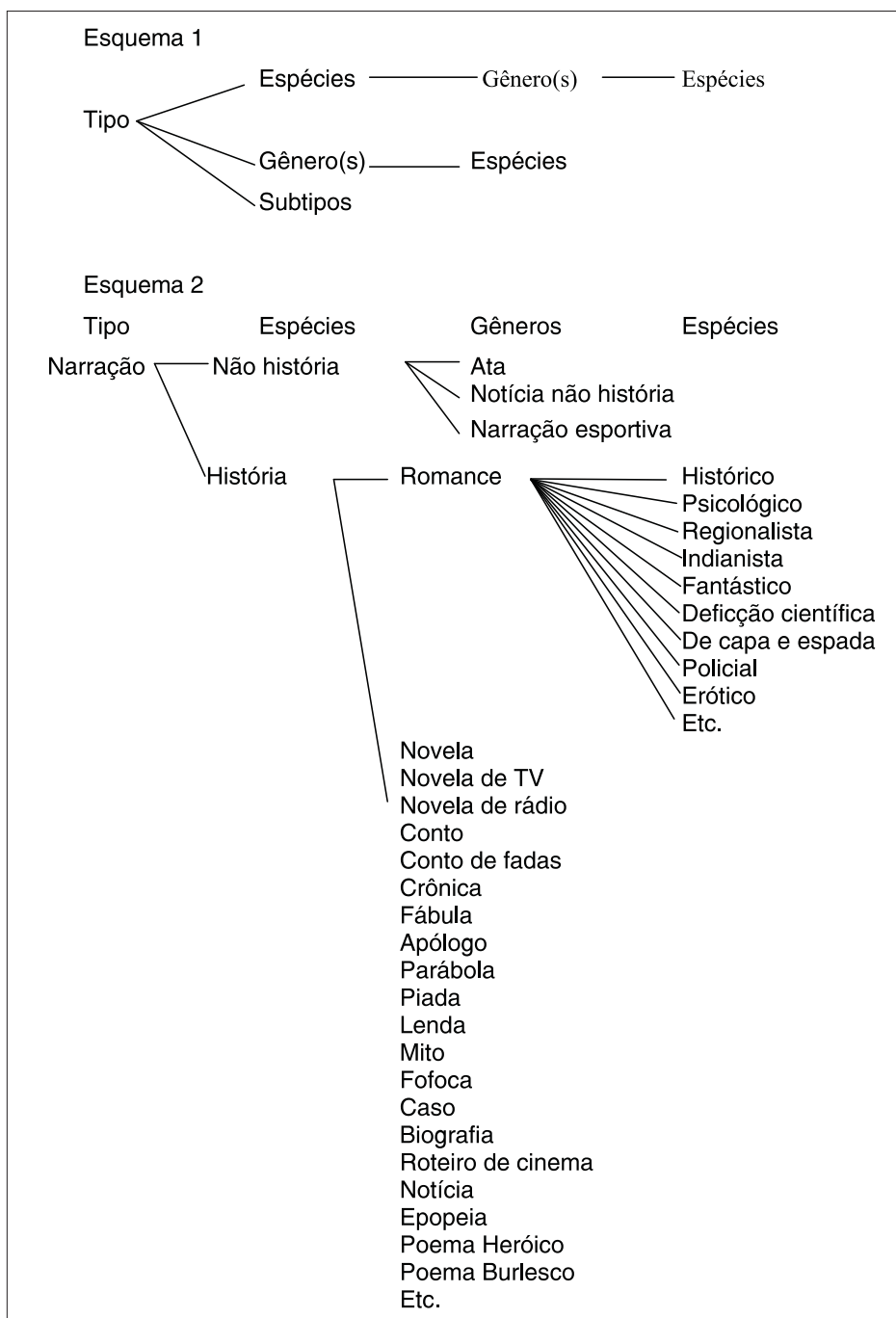
(sermão, discurso, etc.), didático, contrato, correspondência.

A espécie é identificada e se caracteriza por aspectos formais de estrutura (inclusive superestrutura) e da superfície linguística e/ou por aspectos de conteúdo.

Exemplos de espécies:

- a) história e não-história (espécies do tipo narrativo);
- b) textos em prosa e textos em verso;
- c) históricos, psicológicos, regionalistas, indianistas, fantásticos, de ficção científica, de capa e espada, policiais, eróticos, autobiográficos, etc. (para romances ou contos);
- d) carta, telegrama, ofício, memorando, bilhete, etc. (espécies do gênero correspondência /epistolar);
- e) epitalâmio, ditirambo, elegia, écloga, idílio, acróstico, soneto, balada, haicai (espécies do tipo lírico).

Os esquemas 1 e 2 abaixo (tomados a Travaglia, [2003]/2007) permitem perceber melhor como tipos/subtipos, gêneros e espécies se inter-relacionam.



Fonte: TRAVAGLIA, 2003/2007.

Relações entre os tipos na composição dos gêneros⁶

Ao analisar os diferentes tipelementos, pode-se observar que mantêm entre si as relações já indicadas e mais o especificado a seguir.

Os gêneros são compostos por tipos (ou subtipos) e espécies, daí a importância dos tipos, que são fundamentais na constituição dos gêneros. Nessa pesquisa com horizontalização constatamos que os tipos fundamentais na composição dos gêneros são o descritivo, o dissertativo, o injuntivo, o narrativo e o argumentativo *stricto sensu*,⁷ porque estes tipos é que compõem todos os gêneros estudados até o momento.

Eventualmente, algum gênero entra na composição de outro, não necessariamente em muitos casos, mas em outros necessariamente. Exemplos:

- a) não necessariamente: carta em um romance;
- b) necessariamente: alguns gêneros em uma missa: prece, homilia / sermão, passagens bíblicas (com seu gênero), etc.

Ao compor os gêneros os tipos podem estabelecer entre si as seguintes relações (TRAVAGLIA, 2007b):

- 1) cruzamento de tipos ou fusão de tipos de diferentes tipologias. Neste caso as características de diferentes tipos de textos se “somam” no mesmo espaço de texto, ou seja, na mesma sequência linguística. É o que acontece, por exemplo, na

piada, no esquete, na farsa e na comédia, em que se têm o narrativo e o humorístico fundidos, ou no editorial de jornal, em que se têm o dissertativo e o argumentativo fundidos. Nestes casos a fusão é obrigatória e, portanto, característica dos gêneros. O humorístico funde-se não necessariamente ao narrativo em alguns romances, contos e novelas e, portanto, não caracteriza tais gêneros.

No soneto abaixo temos o cruzamento dos tipos “narrativo”, “preditivo”, “lírico” e “literário” e das espécies “não história”, “soneto” e “em verso”.

Soneto

Guilherme de Almeida
Quando as folhas caírem nos caminhos,
Ao sentimentalismo do sol poente,
Nós dois iremos vagarosamente
De braços dados, como dois velhinhos.

E que dirá de nós toda esta gente
Quando passarmos mudos e juntinhos?
– Como se amaram esses coitadinhos?
Como ela vai, como ele vai contente!

E por onde eu passar e tu passares,
Hão de seguir-nos todos os olhares
E debruçar-se as flores nos barrancos...

E por nós na tristeza do sol posto,
Hão de falar as rugas do meu rosto
E não de falar os teus cabelos brancos!

(Nós, soneto XIX, São Paulo: Livraria Martins, 1955).

- 2) Conjugação de tipos diferentes da mesma tipologia. Neste caso os tipos aparecem em trechos diferentes do mesmo texto, não

ocupando, portanto, o mesmo espaço textual, como no cruzamento ou fusão. A conjugação acontece de modos diversos, se considerarmos que a presença do tipo no gênero é obrigatória (necessária) e se o tipo é o dominante ou não, isto é, se os outros aparecem “subordinados” a ele no funcionamento textual-discursivo.

A) Quanto à obrigatoriedade, podemos ter duas situações:

- a) um ou mais tipos aparecem obrigatoriamente, necessariamente compondo o gênero, o que funciona como uma característica do gênero que apresentará sempre entre suas características as do tipo que obrigatoriamente entra em sua composição. É o caso do narrativo nos romances, contos, novelas, piadas, etc.;
- b) não há nenhum tipo de texto que é obrigatório na composição do texto. É o caso da carta.

B) Quanto à dominância, podemos também ter três situações:

- a) entre os tipos conjugados há um dominante que é obrigatório, necessário (é o que acontece no romance, no conto e na novela, em que o narrativo sempre aparece e sempre é o dominante);
- b) há um tipo que pode ser dominante, mas não é obrigatório na composição do gênero (exemplo da carta, em que

nenhum tipo é obrigatório para que esta categoria de texto exista);

- c) os tipos se conjugam obrigatoriamente na composição do gênero, mas nenhum nunca é dominante (exemplo da bula, que obrigatoriamente tem a descrição, a dissertação, a injunção e narração conjugadas, mas em que nenhum tipo é dominante).

- 1) Pode haver um intercâmbio de tipos. Isto ocorre quando em uma situação de interação se deveria ter uma categoria de texto apropriada para um dado modo de interação, mas é usado uma outra categoria de texto, geralmente se criando um efeito de sentido desejável por alguma razão. É o caso, por exemplo, quando em uma dada situação alguém usa o texto (1a) (uma descrição) quando deveria usar (1b), uma injunção, porque seu objetivo é obter um copo de água.

(1) a - Minha boca está seca.

b - Você me arruma um copo d'água, por favor.

- 2) A caracterização de uma categoria de texto se faz basicamente por cinco parâmetros (BAHKTIN, 1992, que propõe os três primeiros, e TRAVAGLIA, 2007c):
 - a) o conteúdo temático;
 - b) a estrutura composicional;
 - c) o estilo: características linguísticas da superfície textual;
 - d) o objetivo / funções;
 - e) as condições de produção.

O suporte pode ser também um parâmetro que ajuda em alguns casos.

Essa visão mais ampla de um quadro de categorias de texto, em que se registra que elas se dividem em diferentes tipos/elementos e como estes se relacionam na constituição dos textos, nos permite no estudo mais verticalizado e monográfico de categorias específicas, sobretudo dos gêneros, não atribuir uma característica como exclusiva e distintiva de um gênero quando, na verdade, ela é compartilhada com outros em virtude da atuação de tipos/subtipos e espécies na composição dos gêneros.

No Quadro 2⁸ apresentamos exemplos de gêneros necessariamente compostos por determinados tipos como dominantes e que, portanto, terão as características desses tipos compartilhadas, o que não pode ser ignorado no momento de distin-

guir esses gêneros, pois alguém que não tenha uma visão horizontal, mais abrangente do campo, pode supor e apresentar tais características como distintivas do gênero. Certamente o serão se considerarmos um grupo de gêneros narrativos em oposição, por exemplo, a grupo de gêneros dissertativos ou injuntivos, mas não o serão se considerarmos a distinção entre gêneros narrativos. Tudo isso nos obriga, ao buscarmos a caracterização de gêneros específicos, a verticalizar, a aprofundar a percepção de características para além daquelas que são do gênero, mas são compartilhadas com outros gêneros em razão de serem todos compostos pelos mesmos tipos/subtipos e espécies. É o que pretendemos mostrar a seguir com os trabalhos de Arantes (2006 e 2008) e Parreira (2006 e 2008).

Quadro 2: Gêneros necessariamente compostos por um tipo

Tipo	Exemplos de gêneros necessariamente compostos por um tipo em termos de dominância
Descritivo	Até 2003, não observávamos nenhum gênero necessariamente descritivo. Atualmente incluímos a qualificação ⁹ e o classificado. ¹⁰
Dissertativo	Tese, dissertação de mestrado, artigo acadêmico-científico, editorial de jornal, monografia, conferência, artigo de divulgação científica, etc.
Injuntivo	Mensagem religioso-doutrinária, instruções, manuais de uso e/ou montagem de aparelhos e outros, receitas de cozinha e receitas médicas, textos de orientação comportamental (ex.: como dirigir), etc.
Narrativo	Atas, notícias, romances, novelas (literárias, de rádio e TV), contos, contos de fadas, fábulas, apólogos, parábolas, mitos, lendas, anedotas, piadas, fofoca, caso, biografia, epopéia, poema heróico, poema burlesco, etc. Podem ser incluídos aqui os gêneros em que há fusão com o tipo dramático (as peças de teatro): comédia, tragédia, drama, farsa, auto, esquete, ópera, vaudeville, etc.
Preditivo	Boletins meteorológicos e astronômicos, profecias, programas de eventos ou viagens; etc.
Humorístico	Piada, comédia, farsa, esquete humorístico, etc.
Lírico	Espécies: ¹¹ Soneto, madrigal, ditirambo, elegia, poemas bucólicos (écloga, idílio), haicai, ode, acróstico, balada, epitalâmio, hino, vilancete, acalanto, barcarola, canto real, trova.

Dois estudos que consideramos verticais são os de Arantes (2006 e 2008) e Parreira (2006).

Arantes (2006 e 2008), diante da proximidade do apólogo, da fábula e da parábola, três gêneros narrativos em cruzamento com o argumentativo *stricto sensu*, muito próximos em suas características, inclusive pelo objetivo de natureza pedagógico doutrinária, “que é levar os alocutários a um dado tipo de comportamento ou atitude frente aos fatos da vida” (ARANTES, 2008, p. 193), se propôs buscar a distinção dos mesmos.

Os três gêneros, como dito, com cruzamento ou fusão de narrativo e argumentativo *stricto sensu* e um mesmo objetivo básico, geralmente eram distinguidos na literatura pelo tipo de personagem: apólogos: objetos ou seres inanimados; fábulas: animais e parábolas: seres humanos.

Esta característica se revelou uma tendência, mas não uma característica distintiva, pois no *corpus*,¹² contrariamente ao geralmente proposto, nos apólogos apenas 60% tinham como personagem objetos ou seres inanimados; em 71% das fábulas os personagens eram animais e apenas 72% das parábolas tinham como personagens os seres humanos. Nos três gêneros, Arantes encontrou os três tipos de personagens.

Arantes (2006 e 2008) vai encontrar a distinção destes gêneros em diferenças de realização da superestrutura da narrativa da espécie história, proposta por Travaglia (1991) e no processo de argumentação que concretiza o argumentativo *stricto sensu*.

Quanto à realização da superestrutura narrativa, Arantes (2008) apresenta os seguintes dados:¹³

Tabela 2:¹⁴ Categorias da superestrutura narrativa

Gêneros Categorias da superestrutura narrativa			Apólogo X / 20		Fábula X / 30		Parábola X / 30	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%
Introdução	Anúncio		-		-		-	
	Resumo		-		-		-	
Orientação	Cenário, contexto ou situação		20	100	29	96,7	29	96,7
	Orientação propriamente dita		20	100	26	86,6	30	100
Trama ou ação	Complicação		20	100	30	100	30	100
	Resolução		20	100	30	100	30	100
	Resultado	Estado	10	50	3	10	2	6,7
		Evento	6	30	10	33,3	23	76,7
		Reação verbal	4	20	17	56,7	5	16,7
Comentário	Avaliação		10	50	9	30	19	63,3
	Expectativa		-		1	3,3	-	
	Explicação		2	10	17	56,7	4	13,3
Epílogo	Coda		-		-		-	
	Moral		2	10	4	13,3	1	3,3
	Fecho		-		-		-	

Fonte: ARANTES, 2008, p. 201.

Arantes (2008) resume assim os resultados relativos à estrutura narrativa que se pode ver na Tabela 2:

De acordo com os resultados encontrados na análise da superestrutura dos gêneros **apólogo**, **fábula** e **parábola**, comprovamos que eles têm em comum o fato de estarem sempre necessariamente vinculados ou constituídos pelo tipo narrativo e pela es-

pécie história. (TRAVAGLIA, 2002). Como superestrutura narrativa, eles não apresentam introdução (anúncio e/ou resumo), apresentam cenário, contexto ou situação (quase de forma unânime). A trama ou ação aparece em 100% dos casos, sendo esta fundamental para caracterizá-los como narrativas, na perspectiva de estrutura superficial, a qual serve como argumento para uma conclusão. Porém, dentro dessa categoria,

verificamos que esses gêneros se distinguem pelo elemento **resultados**. No **apólogo** há maior ocorrência de *estado*, na **fábula**, há predominância da *reação verbal*, enquanto na **parábola** predomina o *evento*.

Os três gêneros também se diferenciam na categoria **comentários**. No **apólogo** predomina a *avaliação*, às vezes por meio da fala do narrador; às vezes na fala do personagem; na **fábula** há maior ocorrência de *explicação*, quase sempre por meio do produtor do texto; e na **parábola** predomina também a *avaliação* por meio do narrador.

Com relação à *conclusão*, pelo que observamos na análise, é o elemento em que culmina o caráter argumentativo “*stricto sensu*” dos gêneros apólogo, fábula e parábola, e raramente se apresenta explicitamente em forma de moral, nem mesmo nas fábulas como era de se esperar, conforme conceitos apresentados para caracterizar esse gênero na teoria didática literária. O que ocorre é que essa categoria, a *conclusão*, pode apresentar-se implícita quer na trama, nos resultados ou nos comentários, sendo, portanto, necessária a participação do leitor (público alvo) para recuperá-la, tendo em vista a função sócio-comunicativa desses gêneros. (ARANTES, 2008, p. 207-208).

Quanto aos fatos relacionados à argumentação narrativa, Arantes (2008) registra conclusões e dados relativos a dois aspectos: a) o objeto de acordo – base para a argumentação; b) os tipos de argumentos utilizados.

No que diz respeito ao objeto de acordo – base para a argumentação, Arantes (2008) apresenta os dados da Tabela 3 e resume assim os resultados relativos aos objetos de acordo que se pode ver na nesta tabela:

De acordo com os dados analisados, há semelhanças e diferenças significativas entre os gêneros apólogo, fábula e parábola quanto aos tipos de acordos que fundamentam o processo argumentativo. Nos **apólogos**, a base dos acordos está na categoria relativa ao preferível, em que 16 textos (80%) apesar de veicularem valores de ordem universal, têm como alvo um auditório particular, uma vez que são usados em situações específicas e/ou para público específico. Assim como nos apólogos, a base dos acordos nas **fábulas** também está na categoria do preferível com 17 textos (56,67%), sobretudo em *valores* 12 textos (40%), no lugar da *essência* com 8 textos (26,7%). Esses dados nos revelam que o acordo com base na categoria relativa ao preferível fundamentado em valores é um aspecto de *semelhança* entre os gêneros apólogo e fábula, responsável por aproximá-los, sendo talvez esse um dos motivos dos apólogos, às vezes, serem denominados de fábulas. A **parábola** se distingue do apólogo e da fábula no tipo de acordo ao apresentar 29 textos (96,7%) fundamentados na categoria relativa ao real, com base, sobretudo em *verdades*, tendo como alvo um auditório universal. (ARANTES, 2008, p. 213-214).

Tabela 3: Tipos de objeto de acordo. Legenda: Cat. = categoria / H. = hierarquia / L. Qual. = Lugar da Qualidade / L. Quant. = Lugar da Quantidade

Tipos de acordo \ Gêneros			Apólogo		Fábula		Parábola	
			X / 20		X / 30		X / 30	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cat. Relat. Real	Fatos		-		-		6	20
	Verdades		4	20	13	43,33	23	76,7
	Presunção		-		-		-	
Cat. Relat. ao preferível	Valores	L. Quant.	Essência		-		3	10
			Existente		1	5	1	3,33
			Ordem		-		-	
			Pessoa		-		-	
	H. valores	L. Qual.	Essência		15	75	5	16,65
			Existente		-		2	6,65
			Ordem		-		-	
			Pessoa		-		1	3,33
		L. Quant.	Essência		-		1	3,3
			Existente		-		-	
			Ordem		-		2	6,65
			Pessoa		-		-	
		L. Qual.	Essência		-		1	3,33
			Existente		-		-	
			Ordem		-		2	6,65
			Pessoa		-		-	

Fonte: ARANTES, 2008, p. 210.

A autora continua seu resumo sobre os objetos de acordo:

Verificamos que os acordos na **parábola** são mantidos na *estrutura do real*, sobretudo por *verdades*, mas que nem sempre

visam um auditório universal, são verdades construídas pela sociedade em um determinado tempo e lugar, baseadas em *fatos* e de acordo com as *ideologias*, podendo assim, também estarem voltadas para um auditório particular. No **apólogo** e na **fábula**,

o ponto de acordo se estrutura com base no preferível, sobretudo *valores*, visando mais especificamente um público particular, ressaltando assim, por meio de virtudes, valores aceitos por um determinado grupo social, num determinado espaço e/ou época. No entanto, enquanto que no apólogo há a *oposição entre valores*, como em A agulha e a linha, em que o eventual se opõe ao duradouro, na fábula há uma *explicitação de um*

único valor, que, para o grupo, torna-se um valor de verdade, como em “O lobo e o cordeiro”, cujo valor posto é a justiça. (ARANTES, 2008, p. 221).

No que diz respeito aos tipos de argumentos ou técnicas argumentativas, Arantes (2008) apresenta os seguintes dados.

Tabela 4: Tipos de argumentos. Legenda: Contr. e Incomp. = Contradição e incompatibilidade / Ident. e Def. = Identidade e Definição / Analit. Anal. e Taut = Analiticidade, Análise e Tautologia / Lig. = Ligações

Tipos de argumentos \ Gêneros		Apólogo		Fábula		Parábola	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Argumentos Quase-Lógicos	Contr. e incomp.	-		-		1	3,3
	Ridículo	-		1	3,3	-	
	Ident. e def.	-		-		1	3,3
	Analit. Anal. e Taut.	-		-		-	
	Justiça	-		1	3,3	2	6,7
	Reciprocidade	-		1	3,3	2	6,7
	Transitividade	-		-		1	3,3
Argumentos Baseados na Estrutura do Real	Comparação	16	80	2	6,7	2	6,7
	Sacrifício	3	15	1	3,3	-	
	Ligações de Sucessão	Pragmático	1	5	8	26,7	-
		Desperdício	-	1	3,3	-	
		Direção	-	-		-	
		Superação	-	1	3,3	-	
	Lig. de Coexistência Coex.	Autoridade	-	3	10	-	
		Exemplo	-	22	73,3	3	10
	Ligações que fundamentam a Estrutura do Real	Ilustração	-	-		-	
		Modelo	-	-		-	
		Antimodelo	-	1	3,3	-	
		Analogia	-	1	3,3	17	56,7
		Metáfora	-	-		1	3,3

Fonte: ARANTES, 2008, p. 216.

Obs.: Com relação ao gênero fábula, queremos esclarecer que alguns textos, além de apresentarem argumentos que compõem as Ligações que fundamentam a Estrutura do Real, também apresentaram argumentos das Ligações de Coexistência e de Sucessão. A presença de mais de um tipo de argumento nas fábulas justifica a soma das porcentagens ultrapassar 100%.

Arantes (2008) resume assim os resultados relativos aos tipos de argumento que se podem ver na Tabela 4:

Pelos resultados apresentados na tabela 4 e, posteriormente na análise dos resultados, os gêneros apólogo, fábula e parábola apresentam em comum a argumentação na estrutura do real. No entanto, dentro dessa estrutura, eles se distinguem pelos argumentos que os fundamentam. Nos **apólogos**, a argumentação ocorre, principalmente, por meio da comparação. Nas **fábulas**, a argumentação fundamenta-se, principalmente no exemplo, com argumentos especificados pelas ligações de sucessão e pelas ligações de coexistência, sobretudo pelo argumento pragmático. Já nas **parábolas**, há uma ocorrência maior de argumentos por analogia, argumento esse que também fundamenta a estrutura do real, mas não ocorre como nas fábulas, uma especificação da argumentação nas ligações de sucessão e de coexistência, pois não há como nelas uma ligação entre as ações dos personagens na trama interna, uma vez que a analogia se constrói com elementos da exterioridade. (ARANTES, 2008, p. 221).

O segundo estudo vertical que veremos lembrar é o de Parreira (2006 e 2008). Parreira realizou um estudo sobre o uso de operadores argumentativos e de tipos de argumentos (ou técnicas argumentativas) no gênero editorial de jornal, utilizando um *corpus* de 78 editoriais de três jornais diferentes da região Sudeste, para evitar um viés de estilo: *Folha de S. Paulo* (27), *Estado de Minas* (25) e *O Globo* (26). Seu objetivo era verificar como acontecia o uso de operadores argumentativos na construção dos editoriais de jornal, um gênero necessariamente composto pelos tipos dissertativo e argumentativo *stricto sensu* em cruzamento ou fusão e, em segundo

lugar, verificar os tipos de argumentos mais usados e se mantinham ou não uma relação com os operadores.

Parreira (2006) faz um levantamento de todos os operadores argumentativos usados no *corpus*, classifica-os por função e constata que as duas funções fundamentais dos operadores nos editoriais são:

- a) acrescentar argumentos a favor de uma dada tese;
- b) contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias a uma determinada tese.

Nos 78 editoriais analisados encontrou 1.104 operadores argumentativos, que ficaram distribuídos em 27 faixas de acordo com o número de ocorrências e que a autora agrupou em três faixas de frequência, conforme especificado abaixo.

- 1) de 28 até 107 ocorrências = frequência alta
 - 2) de 12 até 23 ocorrências = frequência média
 - 3) de 1 até 09 ocorrências = frequência baixa
- As porcentagens oscilaram, respectivamente, entre:
- 1) de 2,530% até 9,690% = frequência alta
 - 2) de 1,087% até 2,080% = frequência média
 - 3) de 0,091% até 0,815% = frequência baixa.
- (PARREIRA, 2008, p. 275).

Parreira (2006) registra 19 funções para os marcadores conversacionais, quais marcadores apresentam cada função e a frequência de cada um, das quais duas são as mais frequentes. Além disso, estuda quais foram os tipos de argumentos mais usados nos editoriais

e cruza os tipos de argumentos com os operadores argumentativos que os introduzem. Tudo isso configura uma verticalização que explicita como os operadores argumentativos e os tipos de

argumentos configuram a argumentação nos editoriais de jornal.

As funções encontradas por Parreira (2006, 2008), com as frequências totais para os grupos de operadores, são:

	Função	Frequência
1)	Introduzir um argumento apresentado como acréscimo, quando há duas escalas (ou mais) orientadas no mesmo sentido, um argumento a favor de uma determinada conclusão ou para marcar tempo	244/1104 (22,10%)
2	Assinalar o argumento mais forte ou o mais fraco para uma conclusão	71/1104 (6,43%)
3	Assinalar uma oposição	166/1104 (15,04%)
4	Introduzir um esclarecimento	12/1104 (1,09%)
5	Apontar uma conclusão a argumentos apresentados anteriormente	46/1104 (4,17%)
6	Introduzir uma justificativa ou explicação para o que foi dito antes	60/1104 (5,43%)
7	Introduzir argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas	05 (0,45%)
8	Estabelecer relações de comparação entre elementos, tendo em vista uma conclusão	89 (8,06%)
9	Apontar ou uma afirmação de totalidade ou uma negação total	79 (7,16%)
10	Reafirmar o que foi dito	11 (1,00%)
11	Explicitar um juízo de valor	04 (0,36%)
12	Marcar mudança de estado, tempo ou introduzir no enunciado conteúdos pressupostos	68 (6,16%)
13	Marcar condição	53 (4,80%)
14	Esclarecer ou confirmar um ato de asserção (anterior ou posterior)	61 (5,53%)
15	Exemplificar	05 (0,45%)
16	Expressar relação de concessão	37 (3,35%)
17	Expressar relação de conformidade	21 (1,90%)
18	Estabelecer relação de proporção	45 (4,08%)
19	Realçar o enunciado	27 (2,44%)
	Total	1104 – 100%

A autora conclui dizendo:

Comprovamos ser freqüente o uso de operadores argumentativos em editoriais de jornal (média de 14,153 operadores por editorial). Em todos os editoriais analisados, verificamos que o grupo de operadores argumentativos mais usados em todo o **corpus** (além disso, ainda mais, além de, e mais, e, também, nem, nem mesmo, ademais, não apenas ... mas, não apenas ... mas também, e não só porque ... mas também, não só ... mas também, sobretudo, e também, além, mais uma vez, mais ainda, aliás, ainda, e ainda) tem por função introduzir um argumento apresentado como acréscimo, um argumento a favor de uma determinada conclusão ou marcar tempo. Esse grupo equivale a 22,10% de todas as funções detectadas. Verificamos que quando são usados, esses operadores chamam a atenção do leitor para determinado tópico do texto, induzindo-o à persuasão.

Constatamos que o segundo grupo de operadores argumentativos mais incidente nos enunciados que analisamos (**mas, mais ainda, mas também, entretanto, porém, contudo, todavia, do contrário, no entanto, agora, ao contrário**) exerce como função contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias. Essa função representa 15,04% do total. Há um outro grupo de operadores que tem por função exprimir relação de concessão e que foi usado nos editoriais com freqüência baixa (3,35%). Entretanto, é interessante notar que seu funcionamento é semelhante ao do grupo do **mas**. Estes operadores são: **embora, mesmo que, apesar de, ainda que e também** opõem argumentos que orientam para conclusões contrárias, só que utilizam uma forma de argumentar diferente: a estratégia de antecipação.

Verificamos também que, dependendo da situação e do contexto da comunicação, os operadores **e, também, ainda, mas, como e já** figuram nos editoriais com funções distintas das que lhes são habitualmente atribuídas por estudos lingüísticos. (PARREIRA, 2008, p. 295-296).

Dessa forma, de acordo com as funções mais freqüentes encontradas, as estratégias básicas da argumentação dos editoriais analisados (num total de 40,49% dos casos) são:

a) introduzir um argumento apresentado como acréscimo, um argumento a favor de uma determinada conclusão ou para marcar tempo, o que se justifica pela necessidade de sustentar sua tese (22,10%);

b) contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias, isso porque os editoriais apresentam o posicionamento do jornal como sendo o mais lógico possível, o que se justifica pela necessidade de invalidar teses de outras com as quais não concorda ou de contra-argumentar (15,04% + 3,35% = 18,39%). (PARREIRA, 2008, p. 284).

O detalhamento da pesquisa nesses aspectos é bem grande e limitar-nos-emos aqui apenas a registrar uma das conclusões sobre os tipos de argumentos utilizados, como importantes na caracterização dos editoriais. Parreira registra:

Como podemos observar, a análise da Tabela 5 evidencia os quatro tipos de argumentos mais usados: **pragmático, por ilustração, por definição e por compatibilidade/incompatibilidade**. Juntos, eles são responsáveis pela quase totalidade dos argumentos usados (94,89%). Restam apenas 5,11% para todos os outros tipos de argumento. Isso parece ser bastante significativo quando se trata de caracterizar os editoriais enquanto gênero de base argumentativa. (PARREIRA, 2008, p. 294).

Em sua Tabela 5, Parreira (2008) registra as seguintes porcentagens para os tipos de argumentos mais usados: a) pragmático: 51%; b) ilustração: 25,3%; c) compatibilidade / incompatibilidade: 11,7%; d) definição: 6,8%. Em razão das porcentagens de argumentos pragmáticos e por ilustração, conclui que “o

posicionamento do editorialista revela um raciocínio concebido em função, sobretudo, de suas conseqüências e de fatos que ilustram proposições gerais”. (p. 294).

Como se pode ver nos textos de Arantes e Parreira, no estudo dos gêneros que focam, elas se valem do quadro geral anteriormente estabelecido por Travaglia e, partindo destes, são capazes de verticalizar, fazendo uma caracterização que realmente distingue os gêneros estudados de outros.

O leitor ainda pode ver outros exemplos de horizontalização sobre o estudo dos gêneros em: a) Pimenta (2007), que faz um levantamento e caracterização básica dos gêneros forenses, levantando 130 gêneros dessa esfera de ação de social ou comunidade discursiva. Após este levantamento horizontal, verticaliza ao estudar quais dos gêneros levantados nos processos penais afetam mais diretamente a sentença do juiz; b) Silva (2007), que levanta os diversos gêneros jornalísticos presentes nos jornais, segundo critérios que excluem gêneros que, embora publicados nos jornais, não seriam jornalísticos (como, por exemplo, balanços de empresas e editais de instituições em geral) e, em seguida, caracteriza cada um. Silva verticaliza ao caracterizar mais detidamente a notícia, propondo que há vários tipos de notícias e caracterizando cada um.

São exemplos de verticalização os estudos de: a) Lellis (2008), que realiza um estudo bastante verticalizado na

caracterização dos acórdãos jurídicos dos tribunais superiores, caracterizando-os como injuntivos em sua natureza básica e como eles funcionam em relação a uma boa variedade de parâmetros; b) Freitas (1997), que caracteriza os folhetos turísticos de hotéis, por meio de uma análise profunda de seu léxico e comparando os folhetos brasileiros com os dos Estados Unidos da América e da Inglaterra, evidenciando semelhanças e diferenças do mesmo gênero em diferentes sociedades.

Considerações finais

Esperamos que os exemplos apresentados ou disponibilizados possam ter deixado claro o que estamos entendendo por horizontalização e verticalização na pesquisa linguística e como os dois modos de pesquisar são igualmente necessários. A horizontalização pode se dar pela forma de levantamentos amplos tanto pela quantidade dos fatos ou aspectos estudados como pela extensão do material linguístico que se observa. A verticalização sempre acontece quando tomamos um fato ou fenômeno e o descrevemos em detalhe, usando ou não mais de uma perspectiva de análise, mas sempre buscando o máximo de elementos caracterizadores e/ou explicativos de tal fato.

É preciso dizer que, com uma frequência maior que o desejável, observa-se na academia um certo preconceito contra os trabalhos horizontais em contraposição

aos verticais, porque seriam menos profundos. O objetivo neste trabalho é justamente mostrar o valor dos dois tipos de trabalhos e que um levantamento amplo e o estabelecimento de um quadro mais amplo em que muitos fatos se encaixam e se interrelacionam são válidos por mais de uma razão. Destacamos duas: a primeira seria o fato de o estudo horizontal estabelecer um campo de estudos, possibilitando o surgimento de numerosos trabalhos verticais; a segunda é o fato de o estudo horizontal, que mostra o encaixe de um fato em um campo e sua inter-relação com os demais fatos do mesmo campo ou de campos limítrofes, ajudar o pesquisador a não incorrer em equívocos em suas descrições e explicações, porque lhe permite estabelecer com maior clareza o que é geral e o que é particular em um dado fato em estudo.

Talvez estejamos explicitando o “óbvio ululante”, mas achamos necessário falar dessas duas possibilidades na pesquisa lingüística, e creio que também em outras áreas, sobretudo para enfatizar seu igual valor e contribuir para que a academia não trate como de segunda classe trabalhos em que predomina a horizontalização, que com muita frequência são responsáveis pelo surgimento de teorias que permitem os muitos trabalhos mais específicos ou verticais.

Finalmente, convém ressaltar que os dois modos de trabalho podem andar juntos num projeto de pesquisa mais programático, ou seja, numa pesquisa sobre determinado fato pode-se, em determi-

nados momentos, adotar uma atitude de horizontalização e, em outros, uma atitude de verticalização, o que representa, parece-nos, um ideal no trabalho de pesquisa, pelas vantagens de cada modo de trabalhar em si e pelas vantagens na correlação entre os dois que esperamos ter evidenciado.

Horizontalization and verticalization in linguistic research – two cases: the classification and characterization of texts and the grammaticalization of verbs

Abstract

Starting from the verification that there are two ways of accomplishment of linguistic researches due to the extension of the field of study, which are nominated horizontalization and verticalization, the objectives in this article are: a) to configure the two ways of work in the linguistic research and b) to propose and to demonstrate that the two ways of accomplishing research are necessary and complementary and that to work in just one way can be harmful to the development of linguistic knowledge and can also lead to some problems that we think should be avoided, for reliability of the research

results. To reach those objectives the two research ways – horizontalization and verticalization – are conceptualized and some relative questions to the *corpora* constitution in the two ways of working in the research linguistics are discussed. It is proposed that horizontalization and verticalization should walk together in the research process, because one without the other will always leave an incomplete knowledge, and the verticalization without the horizontalization can drive to misunderstandings, due to a very localized vision of the facts. Through two examples related to the study of the “gramaticalization of verbs” and of the “classification and characterization of texts” we evidence what are the two ways of working, the validity and the need of those two and, finally, that it is necessary to value the two work types equally, opposing to a prejudice against the most horizontal studies, not always made explicit, but in a certain way current in the academia.

Key words: Linguistic research. Gramaticalization of verbs. Classification and characterization of texts.

Notas

- ¹ Estes aspectos estão sendo tomados de acordo com o quadro de aspectos e a conceituação propostos por Travaglia (1981).
- ² Estamos usando o termo “situação” como um superordenado para indicar todos os tipos de processos que podem ser indicados pelos verbos: ações (comprar, estudar, beber, etc.), fatos (cair, morrer, etc.), fenômenos (ventar, chover, etc.), constantes (ter, etc.), localizadores (ficar, estar em, etc.) es-

tados (verbo de ligação + nome: ser, estar, andar, parecer, etc.) (Cf. a classificação de verbos proposta por Travaglia, 1981 e 1991).

- ³ Toda a exposição sobre subtipos apresentada aqui é tomada de Travaglia (2009).
- ⁴ Não vamos apresentar exemplos dessas categorias de texto, tendo em vista que são bastante conhecidas.
- ⁵ Ver Marcuschi (1987, p. 3-4).
- ⁶ Ver Travaglia (2007b).
- ⁷ Não referimos o argumentativo não *stricto sensu*, uma vez que se sabe que a argumentação *lato sensu* aparece em todo e qualquer texto.
- ⁸ Este quadro é baseado no Quadro 3 de Travaglia ([2003]/2007, p. 109) com acréscimos e modificações.
- ⁹ Segundo proposta de Pimenta (2007).
- ¹⁰ Segundo proposta de Silva (2007).
- ¹¹ Apesar de o quadro falar em gêneros, para o tipo lírico temos espécies, segundo a definição de Travaglia (2001 e [2003]/2007). Essa lista de espécies foi tomada a Tavares (1974, p. 269-312).
- ¹² Arantes (2006 e 2008) usou um *corpus* de vinte apólogos, cem fábulas e cem parábolas.
- ¹³ Todos os dados relativos à distinção entre apólogo, fábula e parábola foram tomados a Arantes (2008).
- ¹⁴ Manteremos aqui o número das tabelas de Arantes (2008), por aparecerem transcritas em citação.

Referências

- ADAM, Jean Michel. *Les textes: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003
- ARANTES, Marilza Borges. *A argumentação nos gêneros fábula, parábola e apólogo*, 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. 170 p.

- _____. Apólogos, fábulas e parábolas: confluências e divergências. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luisa Helena Borges; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de (Org.). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: Edufu, 2008.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- FREITAS, Alice Cunha. *América mágica, Grã-Bretanha real e Brasil tropical*. Um estudo lexical de panfletos de hotéis. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: LAEL, 1997. 230 p.
- LELLIS, Lélío Maximino. *O texto nos acórdãos dos tribunais*. 2008. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções*. Recife/Freiburg: cópia de texto inédito, 1987. 27 p.
- PARREIRA, Míriam Silveira. *Um estudo do uso de operadores argumentativos no gênero editorial de jornal*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. 223 p.
- _____. Operadores argumentativos e técnicas de argumentação em editoriais de jornal. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luisa Helena Borges; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de (Org.). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: Edufu, 2008.
- PIMENTA, Viviane Raposo. *Textos forenses: um estudo de seus gêneros textuais e sua relevância para o gênero "sentença"*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.
- SILVA, Pollyanna Honorata. *Os gêneros jornalísticos e as várias faces da notícia*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. 225 p.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. 1991. Tese (Doutorado em Linguística) - Unicamp, Campinas, 1991. 330 + 124 p.
- _____. *Gramaticalização de verbos – relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras / UFRJ, Relatório de Pós-Doutorado em Linguística, 2002.
- _____. Verbos gramaticais – verbos em processo de gramaticalização. In: FIGUEIREDO, Célia Assunção et al. (Org.). *Lingua(gem): reflexões e perspectivas*. Uberlândia: Edufu, 2003. p. 97-157.
- _____. A gramaticalização de verbos. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar (Org.). *Lingua-gem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e lingüística*. Rio de Janeiro: Europa, 2003a. p. 306-321.
- _____. A poligramaticalização do verbo acabar. *Letras & Letras*, Uberlândia: Edufu, v. 20, n. 2, p. 21-56, jul./dez. 2004.
- _____. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão* 4. ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006. (1. ed., 1981).
- _____. A gramaticalização do verbo começar. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. (Org.). *Lingüística: caminhos e descaminhos em perspectiva*. Uberlândia: Edufu, 2006. p. 514-529.

_____. A gramaticalização dos verbos passar e deixar. *Revista da Abralin*, Belo Horizonte: Abralin/UFMG, v. 6, n. 1, p. 9-60, jan./jun. 2007.

_____. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa, 2003.

MARQUESI, Sueli Cristina (Org.). *Língua Portuguesa pesquisa e ensino*, v. II. São Paulo: Educ/Fapesp, p. 97-117. Disponível em: http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/anais_das_relacoes_possiveis_entre_tipos_na_composicao_de_generos.pdf

_____. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. *Anais [do] 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET)*. (Org.). por Adair Bonini, Débora de Carvalho Figueiredo, Fábio José Rauen. - Tubarão: Unisul, 2007b. p. 1297-1306. Disponível em [http://www.](http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/anais_das_relacoes_possiveis_entre_tipos_na_composicao_de_generos.pdf)

[mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/anais_das_relacoes_possiveis_entre_tipos_na_composicao_de_generos.pdf](http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/anais_das_relacoes_possiveis_entre_tipos_na_composicao_de_generos.pdf)

_____. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Alfa*, São Paulo, v. 51, n 1, p. 39-79, 2007c. Disponível em: <http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v51-1/03-Travaglia.pdf> ou http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/artigo_a_caracterizacao_de_categorias_de_texto.pdf

_____. Sobre a possível existência de subtipos. *Anais do VI Congresso Internacional da Abralin*. Dermeval da Hora (Org.). João Pessoa, 2009. p. 2632-2641. Disponível em: http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/artigo_sobre_possivel_existencia_subtipos_texto.pdf

WEINRICH, Harald. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1968.

Os desafios de fazer avançar a análise do discurso no Brasil com singularidade e liberdade¹

Maria Cristina Leandro Ferreira*

Resumo

A escrita do presente texto resulta das inquietações acerca da pluralidade de trabalhos desenvolvidos na área da análise do discurso no Brasil. É traçado um quadro comparativo entre a atual situação da teoria em seu país de origem – a França – e o seu desenvolvimento em solo brasileiro. Os direcionamentos das pesquisas mostram o quanto a teoria avançou, as novas tendências e os inúmeros desafios que se impõem aos analistas, como a necessidade de contínuos diálogos com as diferentes abordagens discursivas, suas ressonâncias no campo do discurso político, pelas distintas materialidades.

Palavras-chave: Análise do discurso. Político. Redes discursivas.

Os desafios que nos cercam

Quando comecei a esboçar a escrita do presente texto, fiquei de início pensando nas razões que motivaram a escolha do título que atribuí ao mesmo. Que inquietações eram essas que me fizeram assim formular o que chamei de “desafios”? Devo esclarecer que isso foi feito dentro de um contexto estrangeiro, isto é, no período em que estava em Paris, durante o ano de 2008. Acho que aos poucos, no desenrolar da exposição, esse fato vai se tornar mais evidente e fornecer mais pistas para essa decisão.

* Professora do PPG-Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Estágio de pós-doutorado em 2008, Paris 3, na Université de la Sorbonne Nouvelle, sob supervisão de Jean-Jacques Courtine. Coordena, desde 2003, o Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD), que se realiza a cada dois anos em Porto Alegre.

Data de submissão: abril de 2009. Data de aceite: maio de 2009.

Pretendo organizar o meu texto situando, de início, a especificidade da análise do discurso (AD) a que me filio e da qual vou tratar aqui. Considero importante fazer isso, pois as inúmeras referências à pluralidade da área constituem um bom parâmetro da diversidade e densidade que caracterizam a análise do discurso que se faz no Brasil.

É sempre uma tarefa complicada definir o que se entende por análise do discurso e apresentar seus principais traços e contornos, mesmo estando entre pares (ou até por isso mesmo). Isso não chega a surpreender, porque, afinal, ser analista de discurso, aqui ou no exterior, é estar preparado para lidar com paradoxos, controvérsias, mal-entendidos. Significa que nós, analistas, somos forjados nesse território de lutas e questionamentos, o que acaba nos moldando e preparando para os embates, tanto de ordem teórica, como política e institucional, que enfrentamos em nossa área de pesquisa.

Análise de discurso francesa e suas origens

Falar de meu pertencimento a uma análise de discurso francesa, *grosso modo*, implica delimitar as origens e fundamentos da análise do discurso que aqui me interessa e que tem seus primórdios em torno de 1968, ano emblemático para toda a intelectualidade francesa. A assim chamada análise de discurso francesa inicia, portanto, no final da década de 1960 e se estende até início da de

1980, quando vive seus estertores, após a morte de Pêcheux, de Althusser (uma morte-em-vida), de Lacan, de Foucault, de Barthes, para enumerar algumas das referências centrais do movimento estruturalista, contra o qual a análise do discurso tentou fazer frente, ainda que sem conseguir romper de todo.

Essa geração, chamada de “althussero-lacaniana”, porque constituída em torno do sistema de pensamento dos dois grandes mestres – Althusser e Lacan –, foi destróçada por uma conjuntura de fatos de ordem diversa que a fez assistir, nas palavras de uma integrante do grupo (Elisabeth Roudinesco), “à agonia de um comunismo impossível e à agonia mental de um mestre (Louis Althusser). Os heróis da revolução althussero-lacaniana, segundo Roudinesco (1995), foram condenados à morte, ao suicídio ou à loucura, por não terem podido fazer o luto da revolução fracassada”.

A revolução fracassada a que alude a historiadora e psicanalista francesa é a revolução do comunismo, do marxismo enquanto teoria, a ditar os rumos e as ações de toda uma geração. Um dos marcos dessa derrocada é o fim da aliança denominada União da Esquerda, rompida pelos comunistas em 1977, antes, portanto, da eleição de Mitterrand, que se deu em 1981.

O ponto de partida da “operação” intervencionista, chamada análise do discurso, se dá na França, mais precisamente em Nanterre, em torno da figura de Jean Dubois, que reuniu ao seu redor

toda uma turma de militantes, comunistas na sua grande maioria. Segundo Jean-Jacques Courtine, também ele integrante desse grupo inicial apadrinhado por Dubois, esse interesse em fomentar a então debutante análise do discurso se dava por razões tanto políticas – Dubois era marxista e reconhecia a importância da história – como linguísticas, pois havia sido ele que fizera traduzir Zellig Harris na França e desejava, portanto, que a linguística incluísse questões de discurso. Havia, então, os historiadores preocupados com a linguística e linguistas preocupados com a história, entre eles Régine Robin, Jacques Guilhaumou e Denise Maldidier. É importante reiterar esses fatos históricos da fundação da análise do discurso em solo francês para não esquecer nem apagar, como se constata por vezes, a relação de tudo isso com a política.

Esse foi o caso de Michel Pêcheux, um filósofo interessado por máquinas, dispositivos e aparelhos, e de todos os que lhe eram próximos. Segundo ainda depoimento de Courtine, o lado político dessa história teve um peso decisivo no destino deles todos, fossem ou não analistas de discurso (como é o caso de Françoise Gadet, Jean-Marie Marandin, Francine Mazière, Michel Plon, a própria Elisabeth Roudinesco...). A luta principal era travada no interior do marxismo e de seus conflitos: Althusser, de um lado, Partido Comunista Francês e sua linha, de outro. Importante observar que, com o tempo, essa bandeira que marca as

condições de surgimento da análise do discurso na França se torna difícil de sustentar, a ponto de Courtine ter a ela se referido como “o cadáver no armário” da análise do discurso. Eu mesma pude conferir essa sensação ainda hoje na França, onde o nome de Pêcheux funciona quase como *un gros nom*, um nome feio. Vale dizer, a história da análise do discurso na França, em seu início, foi uma história política de engajamento, que não mais foi retomada pelas análises de discurso vigentes desde então.

Mas ela continua lá, ainda que “no armário”, produzindo mesmo assim certo desconforto e mal-estar. Nesse sentido, quando se fala no percurso da análise de discurso francesa, a referência a Michel Pêcheux se impõe, ainda que ninguém se detenha mais no quadro teórico construído à época por ele e seu grupo. Isso quer dizer que noções como formação discursiva, formações ideológicas, interdiscurso, pré-construído, discurso transversal, memória discursiva se perderam na poeira do tempo e raramente são empregadas nas análises em curso. Se quisermos ver tais noções em funcionamento e produtivamente empregadas na análise de distintas materialidades discursivas, há que se ficar no Brasil, que continua sendo considerado (aqui e lá fora) como o lugar mais representativo dessa linha pêcheuxtiana.

O Brasil é, então, hoje, pode-se dizer, a atual morada da análise do discurso da vertente francesa. Um fato curioso e que ilustra bem o que venho tentando

traçar como panorama atual da análise do discurso na França é o comentário que me fizeram quando eu disse lá na França que trabalhava na linha de Michel Pêcheux. Uma colega, então, me perguntou: “Então, ele sobrevive no Brasil?” Ao que respondi: “Não, ele não sobrevive, ele vive.” E vive e continua teoricamente uma referência forte, graças ao trabalho consistente dos analistas brasileiros, à solidez do material conceptual, que continua sendo acionado nas análises, e à renovação metodológica encontrada para fazer frente aos novos discursos, bem distantes da *langue de bois* (língua de madeira) de então.

O quadro atual da análise de discurso na França

Para fazer um breve panorama da análise do discurso na França atualmente, há que se enfatizar, como vimos fazendo, que ela em nada lembra a análise do discurso como foi concebida em sua fundação. Uma análise do discurso revolucionária, politicamente engajada, formada por militantes marxistas e com um viés intervencionista declarado, tendo com alvo o positivismo imperante nas ciências humanas da década de 1960 na França. Portanto, quando se fala em análise do discurso na França, é preciso separá-la em dois segmentos: a AD inicial – de 1960 a 1980 – e a outra AD, a partir da década de 1980 até agora, que foi se configurando a partir do desaparecimento dos nomes fundadores

e de suas motivações. O nome análise do discurso se mantém, mas o conteúdo é totalmente outro.

Assim como no Brasil, na França das últimas décadas há análises de discurso, sediadas em centros como Paris III, Paris VIII, Paris XII, Paris XIII, Montpellier, mais ou menos identificadas com a linguística, mas praticamente nenhuma vinculada à história e à psicanálise, como se deu na sua origem. Para dar uma concretude maior a essa breve exposição, vou falar de um encontro internacional importante que ocorreu recentemente em Paris e que, para mim, serviu como uma vitrine privilegiada das pesquisas e ações em marcha no campo do discurso, sobretudo na França.

Esse colóquio ocorreu em novembro de 2008, organizado pela Universidade de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle – tendo por tema “Análise do discurso e demanda social: questões teóricas e metodológicas”. Três línguas foram aceitas: o francês, inglês e espanhol. Os brasileiros presentes não eram muitos, até porque a seleção foi rigorosa dentro dos critérios dos organizadores. Só fui entender melhor o alcance dessa “demanda social” ao assistir às principais conferências, que davam a direção e a dimensão teórica e metodológica pretendidas. Entre os conferencistas anunciados, Malcom Coulthard, Norman Fairclough (ausente), Josiane Boutet, Isabelle Leglise, Eni Orlandi, entre outros. De todos, o trabalho destoante foi o da Eni Orlandi, que não entrou na proposta da “demanda social”,

fato que me deixou bastante aliviada e confortada.

A tônica das apresentações era refletir sobre as novas exigências que se apresentam para a análise do discurso e como direcionar a pesquisa para atender a tais demandas do mercado. Nesse sentido, os termos que por lá circularam durante o encontro iam de “intervenção social a encomendas, clientes, pesquisa-ação, oferta, resultados...” Ao comentar com uma das participantes minhas impressões sobre o colóquio, ouvi dela, uma linguista francesa renomada e respeitada, que, evidentemente, se situa na contramão dessa tendência, um desabafo forte, no qual ela chega a usar o termo “colaboracionista” para designar essa linha da análise do discurso em marcha na França atualmente.

Faço esse relato para contrapor o cenário inicial das décadas de 1960/1970, que marcou o aparecimento da análise do discurso, toda ela fortemente afetada pelo marxismo e mergulhada numa história de intervenção política, e o cenário de agora, ilustrado pelo que se viu no recente colóquio, onde a ideia de intervenção se mantém, mas totalmente despolitizada, mais próxima da sociolinguística e da pragmática.

É justo que se ressalve que lá na França, assim como no Brasil, não se pode falar de uma tendência homogênea de análise do discurso; estamos, sim, destacando aquilo que se viu de forma predominante. Há de haver algum grupo de pesquisa aqui e ali que trabalhe

numa direção diferenciada, ainda que seja menos comum encontrá-lo.

A análise de discurso francesa no Brasil

Como lidar então com essa herança que recebemos da França e que insistimos em preservar e renovar? Aqui começa a aparecer a segunda parte do título de minha fala, que menciona “singularidade e liberdade”. O que significa ser singular ao trabalhar com uma análise do discurso de vertente francesa em solo nacional e em condições brasileiras?

Disse isso em outro texto e reitero aqui: Ser singular é encontrar na forma-sujeito um modo de fazer presença, sem destoar, mas sem fazer coro tão-somente, ou seja, sem romper os fios que nos prendem a uma referência, ser capazes de buscar caminhos próprios dentro desse espaço e, assim, fazer a diferença. E isso o campo discursivo brasileiro vem sabendo fazer, respeitando as diferentes trajetórias da análise do discurso no Brasil, os principais teóricos balizadores de cada linha e as especificidades conceituais de cada grupo de pesquisa.

O que estamos buscando construir é uma análise do discurso própria sem *submissão, mas com fidelidade referencial*. Acho que podemos trazer para nossa realidade discursiva uma observação lapidar de Roudinesco, dita a propósito de um outro espólio – o espólio do pensamento lacaniano, motivo de uma terrível cisão entre os psicanalistas franceses. O

que disse ela: “A Escola [Psicanalítica] não é partido, a causa [lacaniana] não é religião e sua obra [Lacan] não é catecismo.” Vale o mesmo para o espólio pêcheuxtiano.

Não se trata de cultuar nomes, tampouco de destruí-los, pelo esquecimento, pela indiferença ou pelo ataque explícito. O esforço e o empenho dos analistas de discurso brasileiros, ligados à análise do discurso francesa (lá da origem), cada um a sua maneira, é o de fazer avançar a teoria, ajustando-a às determinantes sociais, históricas, culturais e políticas, de modo que ela continue produzindo resultados e respondendo a nossas demandas.

Ao contrário da França, onde acaba acontecendo uma gradativa redisciplinarização, uma reterritorialização da análise do discurso, usando expressões cunhadas por Courtine, no Brasil a análise do discurso não se esvaziou nem se descaracterizou como teoria materialista dos sentidos. É evidente que não podemos seguir repetindo os velhos chavões do materialismo dialético e histórico, nem falar da ideologia usando apenas a relação com a luta de classes. Não, não quer dizer que a ideologia tenha acabado ou que a contradição entre as classes não exista mais. Ocorre que na sociedade contemporânea a realidade é mais complexa e as formas de dominação ganharam novas cores e formatos.

Como bem disse Courtine, o “fim das ideologias”, como chegou a se falar na década de 1980, diz bem do fim de um

discurso, o fim do marxismo como teoria da ideologia. E também o fim brutal de muitos daqueles que sustentavam tais ideias. Mas isso não quer dizer, acho importante insistir, que não haja mais ideologia. O que é preciso é encontrar diferentes chaves de interpretação da ideologia e de como ela vem se manifestando na sociedade e sendo representada. E isso a análise do discurso a que me filio no Brasil vem buscando empreender, mantendo-se fiel as suas origens e, claro, pagando um preço por isso. É a tal fidelidade sem submissão a que me referi há pouco: sem apagar o lugar singular dos fundadores, mas também sem sufocar as formulações próprias e as posições dos analistas de discurso brasileiros.

A teoria, nesse aspecto, encontra-se sempre em xeque, tendo seus limites redefinidos e reconfigurados, testados e discutidos pela atividade de seus seguidores. Aí está, talvez, em parte, uma das razões pelas quais a análise do discurso não se esvaziou no Brasil, como ocorreu na França. Aqui ela se mostra pulsante, sem receio de incorporar novas materialidades e sem estacionar nas questões e querelas que marcaram sua origem europeia. Até porque temos as nossas próprias, que já nos mantêm bem ocupados. Diria que no Brasil estamos construindo a “aventura do discurso” a múltiplas vozes, como resultado de uma empreitada coletiva, que, por vezes, faz ecoar aqui e ali dissintonias, desconfortos... mas sem que isso chegue a nos fazer perder o rumo.

Ser analista de discurso no Brasil hoje significa o empenho em demarcar os limites e as especificidades do quadro teórico, não deixando banalizar o aparato conceptual construído, nem diluir os procedimentos de análise sob a forma de modelos úteis de aplicação imediata. Significa manter presente a ideia de ruptura e de resistência, traços fundadores da teoria que estão na base de muitos dos conceitos com os quais ela opera e que a faz enfrentar as evidências da significação. E significa também a sabedoria de não se fechar em guetos, reconhecendo nas diferentes abordagens discursivas elementos de visibilidade e de amadurecimento para a teoria.

O modo como a análise do discurso de linha francesa (evito usar a expressão “escola”) trabalha com a língua, como estrutura simbólica que comporta o não sistematizado (o furo, a falha); com o sujeito, como ser-em-falta, efeito dessa estrutura de linguagem, sendo ao mesmo tempo sujeito do desejo (sujeito do inconsciente) e da ideologia (sujeito assujeitado); e com o discurso, como materialidade linguística e histórica, que incorpora a exterioridade não como complemento, mas como elemento constituinte, representa um modo único e próprio da forma como a análise do discurso compõe o seu tabuleiro, escolhe suas peças e arma seu jogo no campo da linguagem. E esses traços são tão marcantes que afetam de uma maneira incontornável todos os que se sentem concernidos pela teoria, ainda que não se considerem analistas de discurso. O

fato é que é muito difícil ficar indiferente à análise do discurso: ela perturba, desinstala, desacomoda, inquieta...

Novas tendências para a análise do discurso no Brasil

A análise do discurso surge no Brasil no final da década de 1970, numa conjuntura completamente diferente do que ocorrera na França. Aqui houve desde o início uma nítida institucionalização da análise do discurso, fazendo com que as alianças e parcerias se constituíssem dentro do espaço acadêmico, transformado em foro privilegiado no embate com as disciplinas vizinhas e, entre elas, com destaque, a linguística. Na França, como se sabe, Pêcheux e seu grupo valeram-se da análise do discurso como artifício, como verdadeiro “cavalo de Tróia” a tumultuar, especialmente, o campo das ciências sociais da época, consideradas positivistas.

No Brasil, na sua fase de implantação, a análise do discurso também se centrou na análise de discursos políticos, o que lhe valeu críticas desqualificadoras da parte de linguistas tradicionais. Aos poucos, porém, o leque de discursos submetidos à análise foi se ampliando e diversificando, abarcando desde discursos institucionais a discursos do cotidiano. Esse fato foi decisivo para testar a consistência e coerência do arcabouço conceptual e também para dimensionar a potência metodológica da teoria. Novos

objetos discursivos exigiram, por sua vez, novas formas de análise, abrindo espaço, por exemplo, para trabalhar com as questões provenientes da relação entre discurso e imagem. Nesse sentido o dispositivo teórico e analítico precisou ser revisto, abarcando novas categorias e procedimentos.

Mesmo o discurso político não pôde mais ser analisado sob os mesmos moldes de então, centrados nas condições de produção e na análise formal das sequências discursivas. A penetração da linguagem eletrônica e suas ressonâncias no campo do discurso político precisam ser devidamente dimensionadas em seus efeitos de instantaneidade e mundialização. Veja-se o caso da internet na eleição de Obama nos Estados Unidos e o papel de *sites*, *blogs* e endereços como o YouTube nas campanhas políticas em geral. Em todas essas distintas materialidades, o acesso se faz pelo fragmento, pelo resíduo, pelo que sobra e pelo que falta, pelo que escapa ao simbólico, pelo que toca o real da língua, o real da história e o real do sujeito. Enfim, há uma gama imensa de possibilidades, que estão a desafiar a potencialidade e o vigor do aparato teórico-analítico do campo discursivo.

E é reconfortante e auspicioso constatar que os analistas de discurso brasileiros vêm conseguindo ser contemporâneos de seu tempo.

Para encerrar esse relato, um recado do mestre Guimarães Rosa: “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,

sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.” (GSV, p. 241).

Junto com o mestre, ousou dizer: *O que a análise do discurso quer da gente é coragem!*

The challenges of advancing the discourse analysis in Brazil with singularity and freedom

Abstract

The writing of this article derives from concerns about the plurality of studies on Discourse Analysis in Brazil. A comparison is drawn between the current situation of the theory in its country of origin – France – and its development in Brazil. The directions of research show how much the theory has advanced, the new tendencies and the many challenges imposed to researchers, such as the need of ongoing dialogue with different discursive approaches, its reflections upon the field of political discourse, through distinct materialities.

Key words: Discourse analysis. Politician. Discursives net.

Nota

¹ Versão inicial deste texto foi apresentada em João Pessoa, no Congresso da Abralín, na mesa-redonda Análise do Discurso e múltiplas trajetórias, em 7/3/09.

Referências

COURTINE, Jean-Jacques. Entretien avec Jean-Jacques Courtine sur son parcours scientifique, sur la notion de “discourse” et sur le “corps” comme objet d’étude. Par Silvia Nugara, doctorante de Sciences du Langage (Università degli Studi di Brescia, co-tutelle Paris III - Sorbonne Nouvelle). 17 jun. 2008 [no prelo].

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Análise do discurso, herança e filiações: uma questão mal resolvida. In: SARGENTINI, Vanice (Org.). *Análise do discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Claraluz, 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth. *Genealogias*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

Do eles ao eu: a subjetividade que se revela onde tenta esconder-se

Marilei Resmini Grantham*

Resumo

Através do presente trabalho, pretendo realizar uma reflexão sobre a subjetividade, considerada na ótica discursiva. Com tal objetivo, proponho-me a analisar textos produzidos no processo seletivo 2008 da Universidade Federal do Rio Grande.

Palavras-chave: Discurso. Língua. Subjetividade.

Considerações iniciais

Eu me identifico na linguagem,
mas somente ao me perder nela
como objeto.

Lacan

Refletir sobre a língua sem levar em conta a exterioridade, as condições de produção do dizer e a ideologia é, para mim, impensável. E pensar sobre língua sem pensar no sujeito que diz, desconsiderando o processo de constituição desse sujeito pela linguagem, é impossível.

Neste trabalho, em que me proponho discutir a noção de sujeito em sua relação com a língua, não posso fazê-lo, portanto, senão com base numa perspectiva discursiva.

* Professora do curso de pós-graduação *lato sensu* em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa, onde ministra a disciplina Leitura e Produção de Textos, na Universidade Federal de Rio Grande - RS.

É importante precisar então, em primeiro lugar, que não falo de um sujeito gramatical, nem de um sujeito empírico, mas, com base em Orlandi (1999), de um sujeito materialmente dividido desde sua constituição, o qual, para se constituir, para produzir sentidos, é sujeito à língua e à história, é afetado por elas e pelos efeitos do simbólico.

Isso significa que sujeito e sentidos são constituídos no discurso, constatação que traz em sua base os postulados de Pêcheux (1988, p. 160), quando o autor afirma que o sentido não existe em si mesmo, mas se produz de acordo com as posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras e expressões são produzidas.

Para Orlandi (2007), o sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido. E o faz em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, ocupando uma posição, assumindo um lugar para ser sujeito do que diz. O modo como ocupa esse lugar não lhe é acessível, da mesma forma que a língua não é transparente nem o mundo, diretamente apreensível. A materialidade desses lugares dispõe a vida dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos. “Sujeito ao mesmo tempo livre e responsável, determinador e determinado.” (ORLANDI, 2007, p. 12).

A constituição do sujeito, portanto, está ligada a relações de poder, o que, segundo Foucault (1975), permite que se

“fabriquem’ os indivíduos”. Analisando o posicionamento de Foucault, Haroche (1992, p. 21), na obra *Fazer dizer, querer dizer*, afirma que a língua, sua gramática e a psicologia são o lugar onde isso se realiza. Partindo de um ideal de transparência, o poder torna – ou procura tornar – o sujeito “sem defesa”, tenta disciplinar sua subjetividade.

Assim, se, por um lado, a gramática procura fazer aparecer, por meio das palavras, o não-visível e a interioridade, por outro lado, esta impõe, na mesma medida, um ideal de transparência, de clareza e de completude que se inscreve diretamente na subjetividade. Dessa forma, o sujeito é, embora não o saiba, o lugar de coerções e proibições na gramática e na língua, ou seja, “o sujeito é individualizado, isolado, responsabilizado na gramática e no discurso”. (HAROCHE, 1992, p. 23).

Muitos mecanismos linguísticos, nessa perspectiva, parecem estar a serviço de um poder que procura tornar os sujeitos homogêneos e transparentes. Pela língua – e pela gramática – cria-se um sujeito que não é livre, que não fala – é falado –, que não tem independência, que parece não ter voz. Refletindo nessa direção, ressalta Mariani (2003, p. 67):

O sujeito não se percebe preso em uma rede de linguagem, rede essa que o constitui como sujeito antes de mais nada. O sujeito “sofre” os efeitos da interpelação-identificação, ficando preso às evidências constituídas na própria linguagem: julga-se fonte dos próprios pensamentos, origem do próprio dizer, julga-se capaz de dominar o seu dizer, julga-se livre para dizer o que quiser, etc.

Com base em pressupostos como esses, pretendo, neste trabalho, refletir sobre uma situação de comunicação em que língua e gramática são “medidas” em todas as dimensões que, em tais ocasiões, dela se espera: transparência, clareza, visibilidade, completude, coerência. Refiro-me ao texto que deve ser produzido por candidatos que se submetem a um processo seletivo para ingresso no curso superior ou, mais precisamente, à dissertação de vestibular.

Quem se preocupa com os estudos da linguagem e com o ensino de língua portuguesa sabe da imensa variedade de publicações que têm por finalidade “ensinar” os estudantes a escreverem textos que se enquadrem nas tipologias textuais de descrição, narração, dissertação. Em obras desse tipo, os autores costumam apresentar normas que regem cada tipo de texto, o que os caracteriza, o que *pode* ser feito e, principalmente, o que *não pode* ser feito em cada um.

Não é minha intenção, aqui, discutir o mérito das propostas apresentadas em tais obras ou desvalorizar o trabalho daqueles que se propõem, com base em determinados pressupostos teóricos, apontar caminhos e soluções para a produção desse tipo de texto. Também não desconheço, nem nego, a existência de modelos, como também sei que cabe à escola e aos manuais a tarefa de apresentá-los, propiciando sua compreensão e reprodução em determinadas situações de linguagem.

No entanto, conforme anunciei no início deste artigo, desejo trilhar um caminho distinto e, apoiada na teoria da análise do discurso, examinar tais redações procurando verificar, no seu funcionamento, as marcas de subjetivação e de desvelamento do sujeito que produz tal texto, sob as condições impostas pela situação de prova. Assim, por pretender realizar uma análise discursiva, não é minha preocupação aqui discutir aspectos que costumam ser avaliados neste tipo de prova e que medem a “qualidade” das redações: adequação ou não à tipologia da dissertação, correção linguística, criatividade, coerência, coesão.

Início, então, minha trajetória fazendo referência ao livro *Técnicas básicas de redação*, de Branca Granatic (1992, p. 9), no qual a autora define dissertação como “o tipo de composição na qual expomos idéias gerais, seguidas da apresentação de argumentos que as comprovem”. A autora afirma também: “[...] fazer uma dissertação é defender uma idéia.” (p. 81). Percorrendo a obra, encontramos ainda no capítulo XIII – “O que você não pode fazer em uma dissertação” – diretrizes que orientam o estudante sobre o que não pode e não deve ser feito em uma dissertação. O texto começa assim:

Agora que você estudou como fazer esta modalidade de composição nos capítulos anteriores, é muito importante que atente para os principais procedimentos que não deve utilizar ao elaborar sua dissertação. Existem certos erros que fazem cair por terra seus esforços para construir uma redação adequada. (GRANATIC, 1992, p. 133).

Transcrevo uma das “proibições”, a terceira entre as onze apresentadas: “Dissertar é analisar um assunto proposto, emitindo opiniões gerais. Deve ser feito de modo impessoal e com total objetividade.” (GRANATIC, 1992, p. 134). Não posso deixar de ressaltar, nas palavras e na recomendação da autora, expressões como “apresentação de argumentos, defender uma idéia, opiniões gerais, impessoal, objetividade”. Também não posso deixar de considerar que o texto dissertativo que surge em uma prova de vestibular nasce a partir da leitura de um comando e, via de regra, de pequenos textos (ou trechos de textos), que têm por função auxiliar o estudante, oferecendo-lhe subsídios que lhe permitam discorrer sobre o tema em questão, posicionando-se sobre este.

Resgato, então, e mais uma vez, as considerações de Orlandi (1999, p. 47), para quem o sentido é uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com os sentidos. Essa é a marca da subjetivação, que atesta que não há discurso sem sujeito.

É impossível, então, não colocar, de imediato, um questionamento: como produzir um texto dissertativo – que revele um posicionamento e que surja a partir de um gesto de leitura e interpretação – de forma *imparcial, com total objetividade, com opiniões gerais*? Existe um texto assim? É possível, para um candidato, fazer uma dissertação dessa

forma, mesmo que isso seja posto como uma exigência para um bom desempenho e, conseqüentemente, para seu ingresso em um curso superior?

Para mim, que sou uma analista de discurso, as respostas parecem evidentes. Mas, mesmo assim, vou à busca de elementos que me apontem respostas e que sejam capazes de revelar o funcionamento desse discurso. Meu objetivo é, então, realizar a análise de dissertações produzidas no Processo Seletivo Vestibular 2008 da Fundação Universidade Federal do Rio Grande e, mais especificamente, de dissertações produzidas por candidatos ao curso de Medicina. Estou me propondo a analisar, então, aquilo que vou denominar de “discurso do vestibular” e que, neste trabalho, representa a materialização, por meio das redações, do discurso dos candidatos a este curso no processo seletivo de 2008 desta instituição.

No concurso, um dos temas oferecidos para a redação apresentava o seguinte comando: “Escreva um texto argumentativo no qual você evidencie seu ponto de vista a respeito dos desafios que o mundo moderno apresenta para os jovens.” O exame de alguns textos conduziu-me à coleta e exame de algumas sequências discursivas¹ que, espero, possam conduzir a reflexões produtivas. Nessas sequências discursivas, procuro apontar marcas linguísticas que, na breve análise realizada, tornaram visíveis, para mim, as diferentes formas pelas quais os candidatos lidaram com dois aspectos: o de

serem solicitados a evidenciar seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, o de fazerem isso de forma imparcial, ou seja, sem se incluírem no texto que criavam.

Com fins metodológicos, denomino os candidatos, produtores das redações, de “sujeitos-escretores” e agrupo as sequências, de acordo com os efeitos de sentido revelados, em “grupos discursivos”.

Grupo 1: O jovem = eu, nós

Sd1: “A sociedade contemporânea é, certamente, hostil aos **jovens: somos**, constantemente, estimulados à concorrência e bombardeados com toda a sorte de informações [...]. **O jovem**, para ser admitido em um emprego ou faculdade, precisa se destacar dos demais na maioria dos aspectos. Em vista disso, **a juventude** é ‘treinada’ desde muito cedo a competir [...]. Não só a competição exagerada, mas o excesso de informações a que **somos submetidos** é prejudicial.”

Sd2: “Desvendar um mundo novo, cheio de questionamentos e ter de se adaptar a essa nova realidade é o desafio do **jovem atual**. Portanto, não venham os adultos quererem **nos** exigir um comportamento certinho ou nos tirarem a esperança para mudar o resultado de suas ações fracassadas no passado.”

Sd3: “Considerados por muitos o ‘futuro’ da sociedade, **nós, jovens**, somos o principal alvo dos desafios do mundo moderno. **Penso** que, principalmente devido à competição que cresce entre **nós...**”

Nestas sequências percebemos que os sujeitos-escretores, ao serem solicitados a falar sobre os “desafios que o mundo moderno apresenta para os jovens”, referem-se, sim, aos jovens, à juventude; mas, na mesma medida, usam também o **nós** (somos/ sd1, sd3; nos/sd2) e o **eu** (penso/sd3). Ao fazerem isso, marcam sua presença e mostram que são parte da realidade sobre a qual discorrem.

Para refletir sobre esse emprego, faço referência a Benveniste, autor que incorpora aos estudos linguísticos a noção de subjetividade. Segundo Benveniste (1991, p. 285), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, e a língua é uma possibilidade que ganha concretude no ato da enunciação. O locutor enuncia sua posição no discurso por meio de determinados índices formais e, nesse sentido, os pronomes pessoais constituem a maior representação da subjetividade.

Para Benveniste, o *eu* é pessoa subjetiva, ao passo que o *ele* é a *não-pessoa*, que não refere um indivíduo específico. Assim, “a presença do *eu* é constitutiva do *nós*”. Em *nós* é sempre o *eu* que predomina, uma vez que só existe *nós* a partir de um *eu* que sujeita o elemento “não-eu” pela sua qualidade transcendente. O emprego de “*nós*” atenua a afirmação muito marcada de “eu”, numa expressão mais ampla e difusa.

Já para Guespin (1985, p. 45-46), o *nós* permite que o locutor possa se associar a referentes variados, sem especificá-los linguisticamente, do que decorre a am-

biguidade do seu dizer. Indursky (1997, p. 66) também aborda essa questão e diz a respeito do *nós*: “Suas fronteiras, indefinidas e móveis, permitem que a indeterminação referencial instaure-se por seu intermédio.”

O exame dessas sequências, dessa forma, parece nos mostrar sujeitos-escritores na busca pela impessoalidade que “aprenderam” que sua dissertação deveria apresentar, o que os faz usar formas “neutras” como o *jovem*, a *juventude*. Já, ao dizer *nós*, o sujeito, embora marque sua presença, parece ainda “abrigado” sob a indeterminação referencial, já que tal forma pronominal abriga sentidos que não precisam significar, obrigatoriamente, a inclusão de um *eu*. Dessa forma, materializa sua inserção nas regras desse jogo – onde a regra é camuflar-se – e, como lemos em Mariani (2003, p. 70), “mostra um percurso de sentidos e, ao mesmo tempo, se coloca a mercê do jogo dos significantes”.

Mas, ao usar *eu*, revela-se, expõe-se, identifica-se definitivamente. E a indeterminação, que poderia instalar-se pelo emprego de expressões generalizantes, perde seu lugar. Esse discurso, que se produz histórica e socialmente, evidencia então sujeitos que falam a partir do lugar que ocupam – o de vestibulandos – e falam, mesmo sem perceber, de si mesmos e de suas angústias: vivem numa sociedade hostil, são estimulados à concorrência, são bombardeados com toda a sorte de informações, são “treinados” a competir, são submetidos, precisam desvendar um mundo novo, precisam ter

um comportamento “certinho”, os adultos tiram suas esperanças, são alvo dos desafios do mundo moderno, etc., etc. É um discurso marcado pela subjetividade, portanto.

Grupo 2: O jovem = ele, eles, nós

Sd4: “Todos sabemos que o mundo moderno está baseado na moda. É ela que mostra as decisões que as pessoas devem tomar para serem bem aceitas na sua sociedade e isso atinge principalmente os jovens. Isso porque **eles** ainda estão em processo de formação que **os** torna mais suscetíveis à influência da mídia. Portanto, **cada jovem** é desafiado a desafiar as ‘normas’ do mundo moderno e isso não é tarefa fácil. Porém é muito mais difícil ter que estar submetido a viver de uma forma que não **queremos** ou de uma forma que não **temos** condições de sustentar.”

Sd5: “Essa realidade é desafiadora, principalmente, para **os jovens**. **Eles** ainda não conquistaram um espaço e tornam-se ansiosos [...]. Superando tal fase, **chegamos** à vida adulta seguros e adaptados.”

Percebemos nessas sequências que os sujeitos-escritores procuram, mais uma vez, assumir uma espécie de disfarce; procuram tornar-se “ausentes” e falam dos jovens através do emprego de expressões generalizantes (cada jovem, os jovens) ou da terceira pessoa (eles, os), que os excluem desse grupo e procuram garantir a “impessoalidade” de seu texto. Por isso, falam de um *ele*, uma não-

pessoa que parece não expô-los ao perigo de que seus textos sejam considerados fora da tipologia textual exigida.

Usando mais uma vez as palavras de Bethânia Mariani (2003, p. 70), vemos aí “um sujeito imerso na linguagem buscando garantias nas suas palavras”. O que encontramos, na verdade, são sujeitos-escritores determinados, por um lado, pelo fato de que não podem dizer coisas que não têm sentido (sua relação com o Outro, a memória do dizer), mas, e sobretudo, por outro lado, determinados pelo fato de que devem dizer coisas que tenham um sentido para um interlocutor determinado (o outro, o corretor da redação). É sob tais condições de produção que constroem seus textos, sabendo para quem o produzem e onde o produzem, sob o modo das formações imaginárias.

No entanto, da mesma forma que constatamos anteriormente, nada disso é suficiente para anular sua presença, para esconder sua subjetividade. E os sujeitos-escritores acabam se denunciando pelo emprego do *nós*: queremos/sd4, temos/sd4, chegamos/sd5. Assim, não são *eles, os jovens* – alguém indefinido – que são desafiados, que são atingidos, que ficam ansiosos, que são submetidos a viver de uma forma que não querem: são eles mesmos, os próprios sujeitos desse discurso que apenas tentam se esconder para cumprir as regras do jogo.

Grupo 3: O jovem = você, eu

Sd6: “Deixar de ser criança e virar adulto... muito **se** ganha, mas bem mais

se perde [...]. Quando **se** é criança, **você** chora quando tem vontade [...]. Mas quando **se** é adulto... Não dá para chorar. **Você** vai ter que resolver seus problemas. À medida que **você** vai crescendo se dá conta de que surge a competição imposta pelo mundo moderno [...]. Ser criança foi maravilhoso, mas a vida segue seu rumo. E dá pra ser feliz... É a **minha** crença!”

Há aspectos peculiares nessa sequência discursiva. Em primeiro lugar, o candidato não se refere ao *jovem*, mas fala em “deixar de ser criança e virar *adulto*”. E, ao fazê-lo, emprega diferentes formas gramaticais, ora por meio de uma indeterminação (se ganha, se perde), ora por meio de *você* (também marca de indeterminação nesse discurso, pois não se trata de um interlocutor específico) e, finalmente, por meio da primeira pessoa (*minha* crença).

Do ponto de vista gramatical, estamos diante de uma inadequação, de uma falta de paralelismo sintático e, certamente, de aspectos que poderiam ser considerados como “erro” ou “desvio” em relação à norma padrão, exigida neste tipo de produção textual e de seleção. No entanto, quando se adota uma perspectiva discursiva, como ressalta Leandro Ferreira (2003, p. 197), “os fatos lingüísticos considerados com problemas não ficam de fora do sistema, à margem da língua, e passam a ser considerados como nucleares, em vez de periféricos”.

Considerando-se que a língua não é um instrumento de comunicação socialmente neutro, essa “mistura” de pessoas

do discurso é justamente o lugar que me permite entender o funcionamento desse discurso. O que percebo, então, é um sujeito-escritor que, ao falar sobre o jovem, revela a tentativa – inútil – de tornar seu texto impessoal, de não se incluir neste universo sobre o qual disserta, de colocar-se à margem do assunto sobre o qual emite sua opinião. Apoia-se, então, em marcas de indeterminação, como a expressa pelo pronome *se*; procura sustentar-se em um *you* que lhe parece também conferir ao seu texto o esconderijo do qual tanto necessita. Mas, numa evidência da submissão à linguagem e às condições de produção de seu discurso, emprega o pronome *minha*, que “escapa” por entre suas palavras e revela, incontestavelmente, sua presença e sua identificação com esse discurso. As marcas de indeterminação, assim, esvaziam-se.

Grupo 4: O deslize

Sd7: “**Passar no vestibular para medicina**, ter um carro, um corpo atlético, enfim, são exigências constantes na vida do **jovem moderno**.”

Sd8: “... **a concorrência na disputa por vagas nas universidades só torna as ambições pueris mais difíceis de serem alcançadas e, às vezes, até mesmo frustrantes**. A obrigação de prosperar, de originar um futuro de sucesso, faz com que o caminho a ser trilhado pelos **adolescentes** seja tortuoso e com sonhos mais difíceis de serem concretizados.”

É possível perceber nessas seqüências, de forma bem evidente, o inconsciente aflorando na materialidade linguística. Os sujeitos-escritores, de forma contrária dos demais analisados até aqui, não deixam “pistas” de sua presença em seu discurso, por meio de marcas linguísticas como os pronomes *eu*, *nós*. No entanto, revelam de outra forma sua subjetividade.

Referir-se a *passar no vestibular para a medicina* como um *desafio que o mundo moderno apresenta para os jovens*, tema solicitado na prova, revela, de forma bem clara, a inserção do sujeito-escritor neste discurso, pois é ele – e não o jovem moderno, de modo geral – que está tentando *passar no vestibular para a medicina* (sd7). Algo escapa ao sujeito aqui, e ele se revela pelo que não disse. Os sujeitos-escritores pensam ter escolhido as palavras, quando, na verdade, foram escolhidos por elas.

Grupo 5: O jovem = ele, eles

Sd9: “Uma das afirmações mais comuns em todos os lugares é a de que o futuro do planeta depende dos **jovens**; **estes**, no entanto, têm muitas dificuldades para enfrentar no mundo moderno. Os desafios que **eles** têm variam muito e dependem da classe social e das oportunidades que **ele** recebe.”

Sd10: “Tendo em vista que **os jovens** são o futuro do planeta, **eles** têm adquirido, cada vez mais, uma série de responsabilidades que, para serem cumpridas, exigem um amadurecimento precoce.”

Examinando essas sequências, referimos novamente Benveniste (1991). É uma “não-pessoa” o que encontramos aqui: o sujeito-autor apaga de seu discurso as marcas da subjetividade e fala de algo que lhe é exterior. Mas, mais uma vez, lembramos que a fala desse sujeito é produzida a partir de um determinado lugar, que ele situa o seu discurso em relação ao discurso do outro. Neste caso, seu destinatário é seu avaliador. E o imaginário em torno da noção de dissertação, presente nos manuais de redação e repetido desde sempre na escola, parece ser determinante para esse “apagamento”.

Ressalte-se, então, que, numa perspectiva discursiva, o texto deve ser visto enquanto unidade significativa, isto é, como unidade de análise do discurso, consideradas as condições de sua realização e o processo de interlocução. Parece-nos relevante, nesse sentido, a posição de Indursky:

O texto é, pois, uma unidade de análise, afetada pelas condições de sua produção, a partir da qual se estabelecerá a prática de leitura. Em função disso, podemos acrescentar, de imediato, que, para a Análise do Discurso, a organização interna ao texto é o que menos interessa. O que está em jogo para a Análise do Discurso é o modo como o texto organiza sua relação com a discursividade, vale dizer, com a exterioridade. (2001, p. 28).

Nessa medida, podemos dizer que o texto instala o espaço da intersubjetividade, ou seja, uma relação de interação com a situação, com outros textos e com os interlocutores. Desse modo, se adota-

mos uma noção de texto que acolhe o processo de interação e relação com o mundo *pela e na* linguagem, nos instalamos no domínio da significação como multiplicidade, não como linearidade informativa. Nessa perspectiva, é possível considerar a redação de vestibular como a materialização do discurso dos candidatos, como a materialidade do gesto de leitura que esses sujeitos-escritores fazem da realidade que os cerca e – sobretudo – como a materialização de um discurso produzido para ser avaliado.

Assim, se as sequências discursivas 9 e 10 revelam sujeitos-escritores que não se inserem no discurso que produzem, que evitam o emprego de um *nós* ou de um *eu*, adequando-se ao tema proposto e às normas de objetividade e neutralidade apregoadas e perseguidas pelos tradicionais manuais de redação, é impossível, para mim, não deixar de considerar as condições em que essas redações foram produzidas, a quem se dirigiam e com que finalidade.

E ao encontrar essa espécie de apagamento do sujeito, não posso evitar de, mais uma vez, me questionar: Este texto, mais “neutro”, é “melhor” do que aqueles em que o candidato, por meio das marcas de subjetividade, identifica-se com o discurso que produz? Se este texto mais objetivo enquadra-se perfeitamente na tipologia da dissertação, aqueles também não o fazem? Que concepção de língua e linguagem se tem quando se “treina” um aluno, oferecendo-lhe “máscaras linguísticas” que tenham por função tentar dis-

farçar sua presença? Que sentido pode haver em “ensinar” alguém a produzir um texto com objetividade, se sabemos que isso é impossível? Que tipo de autor a escola deseja ajudar a constituir assumindo tais posturas teóricas?

Todas essas questões me inquietam. Não porque eu não tenha as respostas para elas, mas porque creio que a escola, ao trabalhar a redação guiada por “moldes” e padrões linguísticos, deixa de lado ou repele aquilo que, na minha perspectiva, é o mais importante: a consideração de que a produção de texto é a manifestação única de um sujeito que, num ato pessoal, assume posições, insere-se numa cadeia de sentidos e, ao fazê-lo, singulariza-se. Talvez por isso parece-me que encontro o sujeito justamente onde ele procura construir sua ausência: na falta.

Conclusão

Com base nas singularidades que procurei evidenciar neste texto, espero ter tornado claro meu ponto de vista sobre língua, linguagem, discurso, produção de texto, ensino de língua. Foquei meu olhar sobre textos dissertativos produzidos em concursos de vestibular atraída pelo envolvimento, há alguns anos, com este tipo de trabalho de avaliação, e também pelo contato contínuo com as dúvidas e as angústias de jovens que precisam se submeter a esse tipo de seleção.

E, confesso, não posso deixar de pensar em como é estranha e angustiante a situação desta prova e o que envolve:

de um lado, um aluno-escritor (geralmente muito jovem) que, sob pressão e por obrigação, precisa naquele momento encontrar ideias e, sobretudo, expressá-las de forma quase iluminada, pois está sendo avaliado; de outro, o avaliador, que examina no produto desse esforço a transparência, a clareza, a coerência, a completude e, de quebra, a forma – de preferência original – como o candidato expressa essas ideias.

Além disso, o candidato precisa produzir seu texto de forma imparcial, neutra, quase como se não estivesse ali, como se não existisse. Ele precisa *defender seu posicionamento*, mas deve fazê-lo de forma *impessoal e com total objetividade*. Que espaço tem este sujeito para ser autor de seu dizer em tais condições? Como poderá assumir autoria e ser responsável pelo que diz se tiver de “esconder-se” sob marcas que o apaguem? E de que valerá o esforço do disfarce se poderá ser identificado por marcas que desvelam sua presença?

É preciso, então, que se admita que a neutralidade e a objetividade não existem, mesmo num texto dissertativo. É necessário que se reconheça que, pelo contrário, isso constitui uma mera ilusão, pois qualquer texto, por mais neutro que se pretenda, tendo um sujeito-autor em sua origem, é marcado pela subjetividade e pela autoria, mesmo que esta aconteça em diferentes graus, em diferentes níveis.

Acredito que ao professor cabe o trabalho de estabelecer as distinções e os limites entre os diferentes tipos de tex-

tos, fornecendo ao aluno a habilidade de produzir um resumo, uma resenha, uma narração, uma dissertação, ou qualquer outro tipo de texto. Mas acredito que se possa fazer esse trabalho sem deixar de levar em consideração o trabalho com a discursividade, com a ideia de que os sujeitos produzem sentidos a partir dos lugares que ocupam, inseridos num contexto que envolve aspectos sociais, ideológicos, históricos. Acredito que se possa “ensinar” redação sem esquecer que não há sentido sem os sujeitos e que, portanto, o “apagamento” e a “neutralidade” não existem.

Ao encerrar esta reflexão, reproduzo, para que fiquem ressoando em nossos ouvidos, as palavras de um vestibulando:

Escolha apenas um dos três temas propostos: “Escolha”, “leia”, “escreva”. Não podemos nos esquecer que sempre haverá pessoas com mais experiência para nos guiar – uma ajuda extremamente bem-vida, contanto que, por misericórdia, não venha na forma de verbos no imperativo.

From them to the self: subjectivity revealed where it tries to hide

Abstract

Along this work I intend to carry out some reflections upon subjectivity, addressed from a discursive viewpoint. Bearing that aim in mind, I analyze texts produced during the 2008 Entrance

Examinations to the Federal University of Rio Grande.

Key words: Discourse. Language. Subjectivity.

Nota

¹ As sequências discursivas são, segundo Courtine (1981, p. 25), “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase.”

Referências

BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1991.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. São Paulo: Vozes, 1999.

GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1992.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes: uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo. (Org.). *A escrita e a leitura como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua no discurso. *Organon*, n. 35, 2003.

MARIANI, Bethânia. Subjetividade e imaginário lingüístico. *Linguagem e Discurso*, Tubarão: Ed. Unisul, v. 1, n. 1, 2003.

ORLANDI, Eni. *Análise discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1999.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; Indursky, Freda (Org.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

A semiolinguística no discurso: práticas de linguagem em situações de trabalho

Ernani Cesar de Freitas*

Resumo

A presente reflexão tem como objeto de interesse a relação entre o discurso organizacional e as práticas de linguagem em situações de trabalho. Este estudo aborda a construção do sentido no discurso presente em um texto específico do informativo diário de comunicação interna, *on line*, de uma organização bancária, com o objetivo de descrever e analisar: (a) a situação de comunicação (marco situacional) na qual se encontram os parceiros da troca linguageira; (b) as estratégias de *mise en scène* de ordem enunciativa utilizadas pelo sujeito enunciador na modalização do discurso e na construção dos papéis enunciativos; (c) as estratégias de *mise en scène* de ordem enunciatória e semântica utilizadas pelo sujeito enunciador para a realização da finalidade do ato de comunicação. O marco teórico e metodológico de análise fundamenta-se na perspectiva semiolinguística de Patrick Charaudeau (1992, 1995, 2001, 2008). Constatou-se que o discurso analisado apresenta alto grau de complexidade, considerando sua organização sintática, semântica e discursiva.

Palavras-chave: Linguagem e trabalho. Semiolinguística. Discurso. Sentido.

Introdução

Nos últimos anos, algumas áreas da linguística têm se valido de outras disciplinas e vêm alimentando diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo que as análises dos fenômenos linguísticos são indissociáveis da situação de uso da língua.

Frequentes têm sido as contribuições advindas dos estudos da linguagem para melhor compreender a vida social e auxiliar a resolver os problemas de comunicação de uma sociedade moderna altamente complexa. Nesse contexto, vem se destacando a abordagem que trata das relações entre linguagem e trabalho, que visa não só a descrever e a analisar interações de diferentes

* Doutor em Letras, área de concentração Linguística Aplicada (PUCRS); pesquisador nas áreas da Semântica Argumentativa e da Gestão Empresarial; professor no Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo - RS.

Data de submissão: junho de 2009. Data de aceite: julho de 2009.

tipos de atividades profissionais, como também a contribuir para um melhor entendimento dos rituais sociais que ali se praticam.

A complexa relação trabalho e linguagem tem sido tema de estudo de diferentes áreas de conhecimento e, mais recentemente, despertado o interesse dos linguistas. Esse interesse pode ser explicado, entre outros fatores, pela constatação da importância que os saberes no campo simbolismo¹ passaram a ocupar nas atividades de trabalho e, ainda, pela emergência de um perfil do linguista como cientista social, que busca novos campos de atuação e possíveis articulações entre linguístico e

Com a finalidade de aproximar linguagem e trabalho, somam-se aos conceitos relativos à linguagem os das ciências do trabalho, cujo interesse pelas questões relacionadas à linguagem pode ser considerado recente, se comparado ao das demais ciências humanas e sociais, como a sociologia, a psicologia, a antropologia, por exemplo.

Pesquisas voltadas para essa área – linguagem e trabalho – evidenciam a necessidade da utilização de conhecimentos de outras disciplinas, tendo em vista a própria complexidade do trabalho, composto por diferentes dimensões interligadas: econômica, social, política, etc. A interdisciplinaridade justifica-se também pela própria definição do discurso, objeto de estudo para os profissionais da linguagem, que se constitui como a produção de uma dada comunidade em tempo e espaço determinados e,

ao mesmo tempo, o encontro de uma produção textual. (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2002).

Considera-se que o trabalho, a linguagem e a vida humana estão intimamente relacionados, não podendo ser concebidos de forma independente das vivências humanas e de um processo constante de reelaboração e transformação do estabelecido. Ao se ter em conta o discurso como porta de entrada para a reflexão sobre a relação linguagem/trabalho, o pesquisador espera recuperar possíveis sentidos que se inscrevem na realidade discursiva e que permitem o acesso a uma melhor compreensão da organização do trabalho e, ainda, da sua relação com uma conjuntura maior na qual trabalho e linguagem estão situados.

A presente reflexão tem como objeto de interesse a relação entre o discurso organizacional e as práticas de linguagem em contextos específicos – situação de trabalho. Tal escolha se justifica pela necessidade de aprofundar o estudo da atividade languageira nas organizações empresariais, considerando que a linguagem, como elemento especificador da complexidade que norteia o mundo do trabalho, integra o conjunto formado por algumas pesquisas que, nos últimos anos, têm se voltado para esse campo. A metodologia utilizada na pesquisa é de natureza qualitativa, interpretativa e adota a perspectiva teórica da análise do discurso, segundo pressupostos teóricos da semiolinguística, tendo por base Patrick Charaudeau (2001, 2008).

Este estudo propõe-se analisar o discurso em um texto do informativo diário de comunicação interna, *on line*, de uma organização bancária de atuação nacional e internacional, que denominaremos Banco Sigma, com o objetivo de descrever: (1) a situação de comunicação (marco situacional) na qual se encontram os parceiros da troca linguageira participantes da relação contratual; (2) as estratégias de *mise en scène* de ordem enunciativa utilizadas pelo sujeito enunciador na modalização do discurso e na construção dos papéis enunciativos, de modo a identificar a imagem que o locutor faz de si mesmo e a que o locutor faz do interlocutor; (3) as estratégias de *mise en scène* de ordem enunciatória e semântica utilizadas pelo sujeito enunciador para a realização da finalidade do ato de comunicação, configuradas pelo modo de organização argumentativo.

Procuramos demonstrar como a competência de linguagem do sujeito se organiza nos níveis situacional, discursivo e semiolinguístico, considerando, segundo princípios da teoria, que a construção do sentido, mediante qualquer ato de linguagem, procede de um sujeito, dentro de uma situação de intercâmbio específica, que determina parcialmente a seleção dos recursos de linguagem que possa usar. (CHARAUDEAU, 2001, 2008).

Os pressupostos teóricos A teoria semiolinguística de análise do discurso

Segundo Charaudeau (1995, p. 98), *sémio* vem de *sémiosis*, lembrando que a construção do sentido e sua configuração se fazem por meio de uma relação forma-sentido, a qual pode ocorrer em diferentes sistemas semiológicos. Tal construção está sob a responsabilidade de um sujeito, movido por uma determinada intenção, ou seja, um sujeito que tem, em sua mente, um projeto visando influenciar alguém: tal projeto está encaixado no mundo social no qual vivem e circulam os sujeitos-comunicantes.

Na interpretação de Machado (2001, p. 47), “a presença de *lingüística* no nome é para lembrar ou enfatizar que a forma de ação pretendida pelo sujeito-comunicante é, sobretudo, constituída por um material linguageiro oriundo das línguas naturais”. Pelo fato de sua dupla articulação, da particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático-paradigmática, em vários níveis: palavra, frase, texto...), tal material linguageiro impõe um procedimento de semiotização do mundo.

E como se realiza tal semiotização do mundo? Para que se realize a semiotização do mundo, Charaudeau (1995, p. 98) postula que é necessário um processo duplo: “Um processo de transformação, que, partindo de um mundo a ser significado, transforma este em um mundo significado, sob a ação de um sujeito

falante; um processo de transação que faz desse mundo significado um objeto de troca com ou outro sujeito falante que faz o papel do destinatário.”

Tais processos se efetuam segundo procedimentos diferentes, sendo, no entanto, solidários um do outro: isso se deve ao princípio de pertinência, que exige um saber em comum, que é, por assim dizer, “construído” no final da realização do processo de transformação.

A teoria semiolinguística assume uma perspectiva multifacetada, alimentando-se de categorias oriundas de diferentes campos de conhecimento – daí o seu caráter interdisciplinar –, as quais se transformam e migram para um modelo estritamente linguageiro. Nesses termos, conforme Mendes (2001, p. 317-318), “o conceito de *contrato de comunicação* ocupa um lugar central em tal modelo, na medida em que postula/define, como condição de existência de qualquer prática de linguagem, o reconhecimento recíproco dos interlocutores enquanto parceiros da comunicação”, que têm, portanto, o direito à palavra, e mais, um projeto de fala ao qual é possível atribuir uma pertinência intencional.

Segundo Charaudeau (1996), o projeto de fala é construído em torno de um certo número de *visées communicatives* (objetivos comunicativos), que o autor agrupa em quatro tipos principais: factitivo, informativo, persuasivo e sedutor. Desconsiderando a hipótese de descrição de cada um deles de acordo com a sua formulação original, pretendemos con-

templar aqui, em linhas gerais, alguns aspectos conceituais relativos a dois desses “objetivos comunicativos”, a saber, o factitivo e o persuasivo, que parecem ser mais importantes para a compreensão do discurso em textos institucionais.

Nesses termos, por um lado, pode-se dizer que, em alguma extensão, o objetivo factitivo, correspondente à finalidade de “manipulação do outro” para fazê-lo agir num sentido que seja favorável ao sujeito falante, é característico do discurso informativo institucional, já que este visa, em última análise, a um “fazer-fazer”, sob a forma específica da instrução e da prescrição. Por outro lado, esse objetivo depende de um outro mais fundamental, denominado persuasivo, que corresponde à finalidade de “fazer-crer” alguma coisa ao outro, levando-o a aderir ao projeto de fala do locutor/sujeito falante e, por extensão, ao universo discursivo por ele construído.

Assim, é possível constatar que a base da semiolinguística está na ação comunicativa que envolve uma situação de comunicação (o quadro físico e mental no qual se acham os parceiros da troca linguageira). Tais parceiros são determinados por uma identidade (psicológica ou social) e são ligados por um contrato de comunicação. Mas para fazer o contrato comunicacional “funcionar” é necessário que o Eu-comunicante (*EUc*) e o Tu-interpretante (*TUi*) se abram à inclusão de outros sujeitos na cena enunciativa: o *EUc* aciona um *EUe* (eu-enunciador), que se dirige, em primeira instância,

para um *TUd* (sujeito-destinatário idealizado). Ambos, *EUE* e *TUd*, são seres do “mundo das palavras”.

Para Machado (2001, p. 51), “um dos pontos fortes da Semiolinguística é o fato de ela considerar o ato de linguagem como resultante de uma espécie de ‘jogo’, ou seja: o ato de linguagem se mantém em uma constante manobra de equilíbrio e de ajustamento entre as normas de um dado discurso e a margem de manobras permitida pelo mesmo discurso”. Tais manobras discursivas darão lugar à produção de estratégias por parte dos sujeitos comunicante e interpretante.

Dessa maneira, conforme Charaudeau (2008, p. 20), “o ato de linguagem não pode ser concebido de outra forma a não ser como um conjunto de atos significadores que *falam* o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão” (grifo do autor). Disso se conclui que o Objeto do Conhecimento é o *do que* fala a linguagem através do *como* fala a linguagem, *um constituindo o outro* (e não um *após* o outro). “O mundo não é dado a princípio. Ele *se faz* através da estratégia humana de significação.” (CHARAUDEAU, 2008, p. 21 - grifo do autor).

O ato de linguagem como mise en scène

Colocar os sujeitos da linguagem no centro das teorias linguísticas é uma preocupação recente e que ainda não está generalizada. Charaudeau (1984,

p. 40) assevera que durante longo tempo – até o advento da teoria da enunciação – a língua era considerada como um objeto abstrato, do qual seria necessário descrever os sistemas internos. Além disso, o termo “sujeito” tinha somente uma realidade gramatical e, mesmo que na retórica antiga a atividade da linguagem fosse uma arte de persuasão, o sujeito não era apresentado como ser de enunciação.

Com as teorias da enunciação é levada em consideração a presença dos responsáveis pelo ato de linguagem, sua identidade, seu estatuto e seu papel. Flores (1999, p. 184) afirma que os estudos em torno da enunciação em linguística são tributários a Benveniste e a Jakobson. Acrescenta que, “guardadas as diferenças que se possa estabelecer nas abordagens dos dois lingüistas, é correto dizer que ambos convergem para o estabelecimento de uma classe de elementos pertencentes à língua cuja significação é, ao menos em parte, dependente da instância de discurso que os contém”. São os *shifters* ou *embrayeurs*, em Jakobson, e os “elementos indiciais”, em Benveniste, que servem de ancoradores para uma nova perspectiva de estudo da linguagem, ou seja, a de deslocamento do estudo sistêmico imanente (decorrente da interpretação de Saussure feita pelos “póssaussurianos”) para o enfoque do exercício da língua.

Peytard e Moirand (1992, p. 113) colocam Charaudeau entre os autores que fazem evoluir o esquema da comunica-

ção, corrigindo-o e ampliando-o. Segundo eles, Charaudeau situa a troca verbal em uma ambiência interacional de ordem sociolinguística, sem dúvida mais próxima dos trabalhos etnometodológicos norte-americanos do que da esfera ideológica da AD francesa, representada essencialmente por M. Pêcheux.

Charaudeau (1992, p. 572) segue Benveniste quando enfatiza que a enunciação é um fenômeno complexo que testemunha o modo segundo o qual o sujeito falante “apropria-se da língua” para organizá-la em discurso. Acrescenta que é nesse processo de apropriação que o sujeito falante é levado a se situar em relação a seu interlocutor, ao mundo que o cerca e em relação ao que ele diz.

Apresentamos a seguir uma das hipóteses que constituem o quadro da teoria de Charaudeau (1983) sobre o ato de linguagem como *mise en scène*, aqui retomada com base no artigo “Une theorie des sujets du langage”. (1984, p. 41-42).

O ato de linguagem é um fenômeno que combina o *Dizer* e o *Fazer*. O *Fazer* é o lugar da instância situacional, ela própria definida pelo lugar que ocupam os responsáveis por esse ato (parceiros). O *Dizer* é o lugar da instância discursiva que se define como uma *mise en scène* da qual participam os seres de fala (protagonistas). Essa dupla realidade de *Dizer* e de *Fazer* nos leva a considerar que o ato de linguagem é uma totalidade que se compõe de um circuito externo (*Fazer*) e de um circuito interno (*Dizer*), indissociáveis um do outro.

Todo texto será, então, o produto de um projeto de fala da parte de um EUC que sabe, de modo mais ou menos consciente, que ele é, em parte, sobredeterminado por contratos de fala: acordos existentes entre sujeitos de fala pertencentes ao mesmo corpo de práticas sociais sobre as representações languageiras dessas práticas. Nesse sentido, Peytard e Moirand (1992, p. 113) consideram que o *contrato de fala* é o “verdadeiro código implícito, a partir do qual os gêneros discursivos são precisados”. A troca verbal é assim marcada por um duplo selo: o gênero, inscrito nas restrições da *mise en scène do Dizer*, e o ritual definido pelas condições externas, o estatuto psicossocial dos parceiros do ato de linguagem.

Assim, quando são definidas as circunstâncias de discurso, entende-se que o ato de linguagem, como evento de produção ou de interpretação, depende “dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem”. (CHARAUDEAU, 2008, p. 44). Esses saberes são correlativos à dupla dimensão explícito/implícito do fenômeno languageiro. Tal fato confirma a assimetria existente entre o processo de produção e o processo de interpretação do ato de linguagem.

Os níveis da competência de linguagem

Patrick Charaudeau (2001, p. 13), em seu postulado sobre a competência de linguagem, destaca que a construção do sentido, mediante qualquer ato de

linguagem, procede de um sujeito que se dirige a outro sujeito, dentro de uma situação de intercâmbio específica, que sobredetermina parcialmente a escolha dos recursos de linguagem que possa usar. Isso o levou a elaborar um modelo que consta de três níveis, com três tipos de competência correspondentes para o sujeito: nível situacional e competência situacional, nível discursivo e competência discursiva, nível “semiollingüístico” e competência “semiollingüística”.

a) O nível situacional

Este nível está relacionado à competência situacional² e compreende quatro aspectos em função dos quais o sujeito deverá estar apto para construir seu discurso: (a) a identidade dos protagonistas do intercâmbio dentro das relações de poder, aspecto que engloba papel social, status, situação/localização, hierarquia; (b) a finalidade ou os fins discursivos; (c) o tema; (d) as circunstâncias materiais.

A identidade dos protagonistas do intercâmbio determina “quem fala com quem?”, em termos de estatuto, papel social e situação dentro das relações de poder (hierarquia). A identidade do sujeito falante determina e justifica seu “direito de fala”. A finalidade do ato de comunicação é dada pela resposta à pergunta implícita seguinte: estou aqui para dizer o quê?, expresso, neste nível, em termos de fins discursivos (prescrição, solicitação, informação, incitação, instrução, demonstração).

O propósito refere-se ao princípio de pertinência, com a ideia de que todo ato de linguagem se emoldura dentro de uma área temática, por mais geral que seja. Trata-se da tematização, isto é, da maneira como se estrutura o “acerca do qual se fala”, em termos de temas (macro e microtemas). As circunstâncias materiais permitem distinguir variantes dentro da situação global de comunicação, que lhe dão dimensões específicas. Trata-se, em primeiro lugar, do que determina as situações de intercâmbio orais (interlocutivas) ou escritas (monolocutivas). Neste estudo, a análise realizada situa-se no âmbito da situação de intercâmbio monolocutiva, pois se trata de texto escrito.

b) O nível discursivo

Neste nível atua a competência discursiva que “determina a capacidade de manipulação (EU)/reconhecimento (TU) das estratégias de *mise en scène*”. (CHARAUDEAU, 2001, p. 15). É importante destacar que as estratégias de *mise en scène* se desprendem do nível situacional, pois são atitudes enunciativas que o sujeito falante constrói em função dos elementos da situação, elaboradas a partir de um Eu e um Tu da enunciação. Este nível comporta três ordens discursivas: a enunciativa, a enunciatória e a semântica.

As estratégias de ordem enunciativa remetem às atitudes enunciativas que o sujeito falante constrói em função dos elementos de identificação e inter-rela-

ção da situação de comunicação (já que são sobredeterminantes), assim como em função da imagem de si mesmo que quer transmitir e da que deseja atribuir ao outro. Elabora a partir daí um Eu e um Tu da enunciação que coincidem com esses elementos ou os ocultam. Ele o conseguirá mediante o que se chama “o jogo da modalização do discurso” e a construção dos papéis enunciativos (de ordem elocutivo, alocutivo, delocutivo). Essas estratégias delimitam a situação de enunciação, que se desprende do marco situacional.

As estratégias de ordem enunciatória remetem ao que Charaudeau (1992) denominou em sua Gramática³ os “modos de organização do discurso”: o modo descritivo, o narrativo e o argumentativo. Nesse caso, também é necessária uma atitude do sujeito para saber manejar os distintos modos de descrição, narração e argumentação, a respeito dos quais é preciso delimitar que não são nada universais, já que cada comunidade desenvolve seus modos de organização do discurso. (CHARAUDEAU, 2001, p. 16). Esse tipo de competência se adquire tanto por meio da experiência (leitura/escrita) como da escola. Charaudeau (2001) remete a ordem semântica ao entorno cognitivo compartilhado, fazendo referência a Sperber (1989). Trata-se do fato de que, para se compreender um ao outro, é necessário que ambos os protagonistas do intercâmbio (locutor e interlocutor) recorram a conhecimentos supostamente compartilhados.

c) O nível semiolinguístico

Charaudeau (2001) destaca que é neste nível que se constrói o texto. Para o autor (2001, p.17), “texto é o resultado de um ato de linguagem produzido por um sujeito dado dentro de uma situação de intercâmbio social dada e possuindo uma forma peculiar”. Para tal efeito, é necessária uma atitude para adequar a formalização do texto com determinada intenção, em função das exigências anteriormente definidas.

Essa formalização compreende três níveis, e cada um requer um saber-fazer em termos de composição do texto, de construção gramatical e, finalmente, de um saber-fazer relativo ao uso adequado das palavras e do léxico, segundo o valor social que transmitem. Da mesma maneira que existe um mercado social dos rituais de linguagem, existe um mercado social de palavras. Trata-se, portanto, de uma competência específica, que consiste em saber reconhecer e usar as palavras em função de seu valor de identificação e de sua força portadora de verdade.

Assim, então, a competência semiolinguística postula que todo sujeito que se comunica e interpreta possa manipular-reconhecer a forma dos signos, suas regras combinatórias e seu sentido, sabendo que se usam para expressar uma intenção de comunicação, de acordo com os elementos do marco situacional e as exigências da organização do discurso.

O modo de organização enunciativo

Conforme Charaudeau (1992, 2008), não se deve confundir o modo de organização enunciativo com a situação de comunicação. Nesta última se encontram os parceiros do ato de linguagem, seres sociais, externos à linguagem (EUc e TUi). No enunciativo o foco está voltado para os protagonistas, seres de fala (da palavra), internos à linguagem (EUe e TUD). Assim, o modo de organização enunciativo é uma categoria do discurso que testemunha a forma como o sujeito falante trata a *mise en scène* do ato de comunicação.

Também não se deve confundir esse modo de organização com a modalização, na medida em que a modalização é uma categoria de língua e o modo enunciativo é um expediente discursivo. A modalização é uma categoria de língua que reagrupa conjuntos de procedimentos estritamente linguísticos, os quais permitem exprimir explicitamente o ponto de vista locutivo do locutor – alocutivo, elocutivo, delocutivo. (CHARAUDEAU, 1992). A modalização e o enunciativo estão intimamente ligados, pois, assim como a ação está para o narrativo e qualificação para o descritivo, a modalização está para o enunciativo. As categorias de língua permitem ao discurso constituir-se e, inversamente, as categorias de discurso encontram sua contrapartida nas categorias da língua.

“O Enunciativo é uma *categoria de discurso* que aponta para a maneira pela qual o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação.” (CHARAUDEAU, 2008, p. 81 - grifo do autor). Neste estudo, enunciar refere-se ao fenômeno que consiste em organizar as categorias da língua, ordenando-as de tal forma que deem conta da posição que ocupa o sujeito falante em relação ao interlocutor, ao que ele diz e ao que diz o outro. Isso permite distinguir três funções do modo enunciativo: (a) estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor; (b) revelar o ponto de vista do locutor; (c) testemunhar a palavra do outro-terceiro.

Os procedimentos da construção enunciativa são de duas ordens: (1) a *ordem linguística*, que trata dos procedimentos que explicam os diferentes tipos de relação do ato enunciativo através dos processos de modalização do enunciado; (2) a *ordem discursiva*, que trata dos procedimentos que contribuem para colocar em cena outros modos de organização do discurso (descritivo, narrativo, argumentativo).

Dessa maneira, o modo enunciativo possibilita, por meio da análise dos elementos linguísticos da modalização, por exemplo, captar a relação que o sujeito falante estabelece com os fatos a serem relatados, permitindo determinar as relações enunciativas estabelecidas no texto, da seguinte forma:

- o locutor pode agir sobre o interlocutor convidando-o a responder ou reagir, influenciando-o, por exemplo;
- o locutor enuncia a sua posição diante do dito (ponto de vista situacional), tais como saber, avaliar, motivar, engajar, decidir por relatar o que diz sobre o mundo;
- o sujeito falante pode procurar apagar suas marcas no texto que elabora, produzindo, assim, um efeito de objetividade. De fora, ele assume a postura de testemunha do mundo.

A modalização e as modalidades enunciativas

A modalização faz parte do fenômeno linguístico chamado enunciação. A enunciação é constitutiva do ato que consiste em utilizar os elementos da língua para ordená-los em discurso, o que explica que a enunciação pertence à ordem do discurso. “A modalização não constitui o todo da enunciação; esta engloba aquela.” (CHARAUDEAU, 1992, p. 569).

A enunciação é um fenômeno complexo que testemunha o modo segundo o qual o sujeito falante apropria-se da língua para organizá-la em discurso. E nesse processo de apropriação o sujeito falante é levado a se situar em relação a seu interlocutor, ao mundo que o cerca e em relação ao que ele diz.

A modalização, portanto, constitui apenas uma parte do fenômeno da enunciação, mas ela é o seu sustentáculo na

medida em que permite explicitar as posições do sujeito falante em relação a seu interlocutor (Loc. → Interloc.), a ele mesmo (Loc. → Loc.) e a seu propósito (Loc. → Propósito). Pode-se dizer, então, que a modalização encontra-se implícita no discurso e, longe de ser uma categoria formal, será considerada aqui como uma categoria conceitual, à qual correspondem meios de expressão que permitem explicitar as diferentes posições do sujeito falante e suas intenções de enunciação.

Assim, a modalização compõe-se de um certo número de atos enunciativos de base que correspondem a uma posição particular e a um comportamento particular – do locutor em seu ato de locução. Esses atos de base são chamados atos locutivos, e as especificações desses atos (subcategorias), modalidades enunciativas. (CHARAUDEAU, 1992, 2008).

Existem três tipos de atos locutivos:

- (1) o ato *alocutivo*: o locutor implica o interlocutor em seu ato de enunciação e lhe impõe o conteúdo de sua proposição: Loc. → Interloc. O interlocutor está presente no ato de enunciação sob diversas formas (pronomes pessoais: tu, você; nomes próprios ou comuns identificadores do interlocutor; estatutos de frases: imperativas, interrogativas). Diante de um ato alocutivo, o discurso é supostamente interrompido para dar ao interlocutor a possibilidade de reagir (na verdade, ele é obrigado a reagir);
- (2) o ato *elocutivo*: o locutor situa sua proposição em relação a si mesmo, num ato de enunciação. O locutor revela sua própria posição quanto ao que ele diz: Loc. → Loc. O interlocutor não está presente no ato de enunciação. Em compensação, o locutor está presente sob diversas

formas: pronomes pessoais (eu, nós); nome próprio ou comum identificando o locutor; estatuto de frase (exclamativa, optativa). Diante de um ato elocutivo, o discurso não é necessariamente interrompido (o interlocutor não tem a obrigação de reagir), e o locutor pode guardar a palavra;

- (3) o ato *delocutivo*: o locutor deixa a proposição se impor enquanto tal, como se ele não fosse absolutamente responsável. Locutor e interlocutor estão ausentes desse ato de enunciação que se denomina *delocutivo*, ou seja, como se estivessem desligados da locução: *Loc.* ← *Propósito* → *Interloc.* Diante do ato *delocutivo*, o discurso não é necessariamente interrompido, o interlocutor não é obrigado a reagir e o locutor pode guardar a palavra.

O modo de organização argumentativo

A concepção de argumentação adotada neste estudo apoia-se na teoria de Patrick Charaudeau (1992, 1998, 2008), para quem todo ato de linguagem é determinado por suas condições de enunciação. Essa subordinação do ato de linguagem às condições enunciativas está em sintonia com o pensamento de Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (1992), que já considerava o enunciado a unidade real da comunicação verbal. Conforme Bakhtin, o caráter dialogal da linguagem está presente em qualquer discurso.

Charaudeau (1983, p. 54) afirma que a relação entre locutor e interlocutor é regulada por um contrato de fala, “constituído pelo conjunto de restrições que

codificam as práticas socio-linguageiras e que resultam de condições de produção e de interpretação (circunstâncias de discurso) do ato de linguagem”. Segundo esse linguista, o sujeito comunicante elabora um discurso que é determinado por liberdades e restrições presentes na relação entre os interlocutores e pelo desejo de que o sujeito interpretante se identifique completamente com a imagem de destinatário previamente concebida.

Ao definir texto, Charaudeau (1992) também afirma a importância do contrato de comunicação e do projeto de fala do sujeito enunciador. Ele concebe o texto como uma manifestação material ou produto-resultado de um ato de comunicação, numa determinada situação, para servir ao projeto de fala de determinado locutor. Assim, o texto, que resulta de uma combinação de múltiplos fatores de naturezas diferentes situados além dos sistemas da língua, nunca ocorre independentemente das múltiplas esferas do agir humano. Em relação ao conceito de discurso, Charaudeau (1984, 2001) o define como o lugar da *mise en scène* da significação, a qual pode utilizar, para seus próprios fins, um ou mais códigos semiológicos. Reserva o termo discurso ao domínio do *dizer*.

O ato de argumentar, para o linguista, caracteriza-se com base numa relação triangular entre um sujeito que argumenta, um propósito sobre o mundo e um sujeito-alvo. (CHARAUDEAU, 1992, p. 784). A concepção de argumentação

que sustenta nossa investigação e análise é a de Charaudeau, que não fala em texto argumentativo, mas em modo argumentativo de organização do discurso. Sublinha o linguista que a argumentação não se reduz a um conjunto de frases ou de proposições encadeadas por conectores lógicos. Para que haja argumentação, segundo ele, é preciso que o sujeito que argumenta se posicione em relação à legitimidade ou não de um propósito sobre o mundo e que se dirija a um sujeito-alvo, a fim de persuadi-lo.

Outra afirmação de Charaudeau que merece destaque é a de que, na atividade argumentativa, o sujeito argumentador busca, ao mesmo tempo, a racionalidade (ideal de verdade quanto à explicação dos fenômenos do universo) e a influência sobre o outro (ideal de persuasão). A presença de um auditório é enfatizada também por Perelman e Olbrechts-Tyteca, no *Tratado da argumentação* (1996). Para eles, o conhecimento sobre aqueles que se pretende conquistar é uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz, pois cabe ao auditório o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos locutores.

Ao tratar dos componentes da *mise en argumentation*, Charaudeau (1992, p. 803) apresenta três condições para que se desenvolva o processo argumentativo: (1) um *propósito* sobre o mundo (que corresponde ao que às vezes se denomina “tese”), questionado por alguém quanto a sua legitimidade; (2) tomada de posição

ou engajamento do sujeito argumentador em relação a esse propósito, o que será expresso numa *proposição* (quadro de questionamento); (3) o desenvolvimento de um ato de *persuasão* por parte do sujeito argumentador, em que ele apresenta as provas da posição adotada na proposição.

O linguista acrescenta que não é o dispositivo argumentativo que determina a forma particular que assume a argumentação num texto, mas a situação comunicativa na qual se insere o sujeito que argumenta.

A partir da concepção que tem da atividade languageira, Charaudeau (1998, 2008) tira dois importantes ensinamentos no que se refere à argumentação. O primeiro é o de que não há uma maneira ideal de argumentar que seria o parâmetro a partir do qual poderia ser julgada a argumentação, pois o ato de argumentar só pode ser julgado e validado em função das imposições da situação comunicativa e do projeto de fala do sujeito argumentador. O segundo ensinamento é o de que não se devem procurar, a qualquer custo, tipos de textos unicamente argumentativos, pois os textos são heterogêneos, constituídos de tipos discursivos diferentes.

Procedimentos metodológicos

Sem negar o campo da língua, Charaudeau (1995, p. 96) considera que “o discurso constitui um campo disciplinar

próprio, com seu domínio de objetos, seu conjunto de métodos, de técnicas e de instrumentos”.

O método semiolinguístico, seguido neste estudo, configura-se duplamente: elucidante do ponto de vista do *como* e abstratizante do ponto de vista do *quê*. De acordo com Charaudeau (2008, p. 21), justifica-se, então, que “uma análise semiolinguística do discurso é Semiótica pelo fato de que se interessa por sujeitos da linguagem que se interessa por um objeto que só se constitui em uma intertextualidade”. Esta última depende dos sujeitos da linguagem, que procuram extrair dela possíveis significantes. Pode-se dizer também que uma análise semiolinguística do discurso é linguística pelo fato de que o instrumento que utiliza para interrogar esse objeto é construído ao fim de um trabalho de conceituação estrutural dos fatos languageiros.

A constituição do *corpus* ocorreu pela seleção de texto divulgado no informativo diário de comunicação interna *on line* do Banco Sigma. Para atingir os objetivos propostos, com base em Charaudeau (1992, 1995, 2001, 2008), adotamos o procedimento de análise que tem a seguinte organização:

- para descrever a situação de comunicação (marco situacional) na qual se encontram os parceiros da troca languageira (EUc/TUi) participantes da relação contratual foram considerados: a identidade

dos protagonistas do intercâmbio de contrato de comunicação; a finalidade do ato de comunicação (fim discursivo) implícita no projeto de fala do locutor; o propósito do ato de linguagem (tematização); as circunstâncias materiais: situação de comunicação monolocutiva;

- para descrever as estratégias de *mise en scène* de ordem enunciativa foram evidenciadas as atitudes enunciativas utilizadas pelo sujeito enunciador na modalização do discurso e na construção dos papéis enunciativos, configuradas através de categorias linguísticas como a pessoa; os atos locutivos: alocutivo, elocutivo e delocutivo; as modalidades enunciativas;
- para descrever as estratégias de *mise en scène* de ordem enunciatória e semântica foi abordado o modo de organização argumentativo, analisando: o dispositivo argumentativo que se configura através do Propósito (Tese), da Proposição (Quadro de questionamento) e da Persuasão (Quadro de raciocínio persuasivo); os procedimentos da lógica argumentativa, os modos de raciocínio; os procedimentos discursivos do ato de argumentar (*mise en argumentation*); as categorias lógico-linguísticas; o entorno cognitivo compartilhado entre locutor e interlocutor.

Análise

A análise discursiva foi realizada através do texto (anexo) publicado no informativo diário de comunicação interna *on line* do Banco Sigma, em 20.11.2007.

No texto *Que postura o Banco espera do administrador?*, o nível situacional se constata na elaborada apresentação da enunciação e na justaposição dos elementos cenográficos – a base de múltiplos movimentos da câmera no painel em “a postura que o Banco espera do administrador, a conduta ideal”, cujo centro é ocupado pelo sujeito comunicante, onde se dispõe a lente frente ao público.

Esse enunciado ressalta que “o Banco espera de seus administradores uma posição muito mais de líder do que de chefe, uma espécie de maestro que trabalha os talentos individuais e chega à harmonia”, conforme as palavras do diretor do Banco Sigma. O sujeito comunicante destaca que “a conduta ideal deve apresentar três efeitos: satisfação dos clientes, bem-estar dos funcionários e bons resultados financeiros”. O componente da interação no nível situacional se caracteriza também pela presença do animador/dominador do cenário (tela projeção) e da palavra: o sujeito comunicante que domina/conduz o discurso concede a palavra (voz) ao diretor do Banco nos parágrafos 1 (o diretor apresentou), no parágrafo 2 (disse L. Martins, o diretor considera). No parágrafo 4, o locutor dá voz (palavra) a um outro ator (disse Amauri N.).

Outro dos componentes deste nível situacional é o referente à identidade dos sócios e à relação de força (hierarquia). O sujeito comunicante (locutor), no parágrafo 3, se manifesta em várias dominantes – o instrutor, o informador, o possuidor de saber e da experiência, o juiz sentenciador (a conduta ideal deve) –, enquanto seus interlocutores (os funcionários, sujeitos interpretantes) estão em posição desvantajosa, testemunhando um dizer para *fazer-saber*.

Assim, as condições que emolduram a interação verbal, neste evento comunicativo, estão dadas pela relação empregador-empregado, expressa por meio de uma evidente informação e instrução configuradas pelo dizer para *fazer-saber*.

O texto joga com uma força ilocutiva mediante o uso de verbo modalizador do enunciado (linha 12: a conduta ideal *deve*), especialmente para indicar conhecimento (modalidade epistêmica), dever/obrigatoriedade (modalidade deontica) e capacidade (modalidade habilitativa). Como consequência dessa força modalizadora, o aspecto perlocutivo faz-se presente aos interlocutores.

A finalidade do ato de comunicação implícita no texto, em termos de fins discursivos, é *fazer-saber*, através da informação, da instrução e da demonstração. Esse ato de linguagem do dizer para “fazer-saber” se emoldura dentro de uma tematização (propósito), cujo princípio de pertinência está estreitamente ligado à realização do propósito deste ato de lin-

guagem: fazer-saber sobre que postura o Banco espera do administrador.

No *nível discursivo* há referências, alusões a saberes antigos e à introdução de novos saberes: “[...] Só faltava um instrumento para a Empresa dizer isso claramente a seus administradores (linha 3); e os bons resultados que o Banco quer e precisa ter a médio e longo prazos passam necessariamente pelo estilo de gestão (linhas 7 e 8).” A *ordem enunciativa* é expressa pela modalidade delocutiva e a construção dos papéis enunciativos é caracterizada pela relação EUe/TUd. A relação do locutor com o propósito (tematização) ocorre por meio da terceira pessoa do singular (pronomes e verbos: o Banco espera, o diretor apresentou, a conduta ideal deve, etc.).

Constata-se no discurso que a imagem da identidade do locutor (EUe) é a imagem do possuidor do saber; ele tem o poder e o estatuto para tal. É imagem da organização Banco Sigma. O discurso está modalizado por asserções constatativas da certeza, do saber, da evidência e da obrigação, configuradas pelo ato enunciativo delocutivo. O saber, a certeza e a obrigação estão marcados na sequência em L12 – a conduta ideal deve apresentar três efeitos: satisfação dos clientes, bem-estar dos funcionários e bons resultados financeiros; em L13 e 14, a evidência está em “com base nesse critério, o Estado anfitrião do evento já seria avaliado positivamente”.

O locutor põe em cena no discurso uma obrigação a realizar; essa “obri-

gação externa” não depende do locutor, mas de um “outro” que tem o poder para dar uma ordem ao locutor (obrigação). Em consequência, esse locutor se submete à ordem (implícita) que vem a ser o motivo de seu dizer para fazer-saber. Senão vejamos: (a) propõe ao interlocutor executar a ação descrita como meio de melhorar sua situação; (b) sabe que o interlocutor está numa situação desfavorável (monolocutiva); (c) dá-se um estatuto de poder e de saber baseado em sua “posição” hierárquica e experiência profissional; (d) se enuncia em posição de superioridade em relação (relativamente) ao interlocutor, no mesmo instante que o implica (implicitamente) e lhe indica um comportamento a ter.

A imagem que o locutor tem do interlocutor (TUd) é a imagem de alguém que supostamente não sabe (que deve vir a saber), mas que pode interagir enunciativamente. É a imagem de alguém que precisa saber para fazer. O interlocutor encontra-se numa situação desfavorável em que não pode explicitar sua posição (situação monolocutiva); é o beneficiário da proposição “fazer-fazer” para melhorar sua situação no contexto socioprofissional; é livre para utilizar ou não essa proposição de “querer”. Verifica-se que o interlocutor está implicitamente interpelado no ato de enunciação, sendo uma “testemunha” dos atos enunciativos expressos pelo locutor – é testemunha de um “querer” expresso pelo locutor.

A *ordem enunciativa* diz respeito aos modos de organização do discurso. Veri-

ficamos que o modo de organização do discurso analisado é predominantemente argumentativo.

O discurso está marcado pela modalidade enunciativa de *Asserção*. Essa modalidade se especifica em diversos tipos, tais como evidência, probabilidade etc., que correspondem, ponto por ponto, à maior parte das modalidades do elocutivo, no qual se “faria desaparecer a responsabilidade do locutor”. (CHARAUDEAU, 1992, p. 619). A asserção, enquanto fenômeno da enunciação é, dessa forma, uma modalidade que, por pertencer ao *delocutivo*, não depende do locutor nem do interlocutor, o que explica que todo traço desses dois seja apagado nas configurações linguísticas.

O dispositivo argumentativo se caracteriza da seguinte maneira: a) *Propósito* (tese) – parágrafo (3): o sujeito que argumenta apresenta o propósito: “A conduta ideal deve apresentar três efeitos: satisfação dos clientes, bem-estar dos funcionários e bons resultados financeiros, ENTÃO, com base nesse critério o Estado anfitrião do evento já seria avaliado positivamente” (linhas 13 e 14); b) *Proposição*: o sujeito enunciador é a favor do Propósito e por isso o justifica no quadro de questionamento, conforme linhas 12 a 16: “SE a conduta ideal deve apresentar três efeitos [...], ENTÃO com base nesse critério o Estado anfitrião do evento já seria avaliado positivamente, POIS está com nota 8,8 na Pesquisa de Satisfação do Cliente, apresenta vários itens com a pontuação máxima no Acor-

do de Trabalho e bons resultados em Clima Organizacional [...]; c) *Persuasão* (*provas*): o sujeito enunciador justifica o Propósito no quadro de questionamento (*Proposição*), demonstrando o seu engajamento e adesão a esse Propósito, levando-o a desenvolver um ato de persuasão destinado a provar a verdade desse Propósito.

Nesse quadro de questionamento, observam-se procedimentos discursivos e da lógica argumentativa assim expostos:

⇒ **parágrafo (3):** utilização da “*explicação por silogismo*” do tipo “se/então”:

SE A1 ENTÃO A2
SE _____
ENTÃO _____ 1a abordagem

São duas relações argumentativas:

A1 _____ A2 e +
A'1 _____ A'2

Nesse parágrafo três constata-se a utilização do procedimento discursivo da *descrição narrativa* que serve para desenvolver todo um raciocínio que produz um efeito de exemplificação. Para Charaudeau (1992, p. 824), esse procedimento se parece com a comparação na medida em que é descrito um fato para reforçar uma prova ou para ser considerada como tal. Percebe-se, então, que o sujeito que argumenta, para provar e justificar o propósito (linhas 12 e 13), apresenta o seguinte fato (*descrição narrativa*): “o Estado anfitrião do evento já seria avaliado positivamente. Está com

nota 8,8 na Pesquisa de Satisfação do Cliente (prova/justificativa $\Rightarrow$ *satisfação dos clientes*), apresenta vários itens com a pontuação máxima no Acordo de Trabalho (prova/justificativa $\Rightarrow$ *bons resultados financeiros*) e bons resultados em Clima Organizacional (prova/justificativa $\Rightarrow$ *bem-estar dos funcionários*)."

Destaca-se na linha 12 a utilização do adjetivo *ideal* que qualifica o substantivo *conduta*. A qualificação é uma operação linguística de "ordem nocional que corresponde a uma certa intenção de expressão" (CHARAUDEAU, 1992, p. 326), o que caracteriza a qualificação como um processo que consiste em atribuir uma propriedade a um ser. Essa propriedade é o resultado da maneira pela qual o homem percebe e constrói o significado do mundo e testemunha igualmente o modo de visão que o homem – sujeito falante – projeta sobre as qualidades dos seres. Neste caso, o modo de visão é subjetivo ético, pois corresponde a um julgamento que o sujeito falante carrega sobre *isso* que ele percebe e que ele exprime com o objetivo de uma apreciação positiva ou negativa. (CHARAUDEAU, 1992). A apreciação subjetiva está no domínio do ético, neste caso, pois concerne à moral, aos códigos de conduta, aos dever-fazer dos funcionários do Banco Sigma.

Na linha 12 do parágrafo três, o enunciado está expresso pelo verbo modalizador *deve* para indicar modalidade epistêmica (ligada ao conhecimento = saber) e necessidade deôntica (ligada ao dever = obrigatoriedade). Ainda em rela-

ção aos marcadores discursivos presentes no enunciado, observa-se a utilização do designador anafórico contextual *nesse critério* (linha 13), que retoma o referente "a conduta ideal", para exemplificar, comparar o desempenho do estado anfitrião do evento. No sintagma verbal *já seria*, linha 14, o advérbio de tempo *já* é um circunstancial. Para Neves (2000, p. 256), "lugar e tempo são categorias dêiticas, isto é, categorias que fazem orientação por referência ao falante e ao *aqui-agora*, que constituem o complexo modo-temporal que fixa o ponto de referência do evento de fala". Esse *já* (operador argumentativo), como advérbio de tempo, fórico, indica circunstância, que é referida ao momento da enunciação, numa escala de proximidade temporal. A expressão de tempo pode ligar-se a escalas concretas de mediação determinadas fisicamente: a relação com o momento da enunciação (o falante-*agora*) pode representar um período demarcado. (NEVES, 2000, p. 259).

Os advérbios não ligados a escalas concretas de mediação, como *já*, *agora*, *ainda*, não exprimem momento ou período fisicamente delimitado; apresentam variação de abrangência que pode reduzir-se a um mínimo (pontual), mas pode abranger um período maior ou menor, não só do presente, mas também do passado ou do futuro, desde que toque o momento da enunciação ou se aproxime dela – situação relativa. (NEVES, 2000).

O verbo *ser* (linha 14) – Futuro do pretérito (*seria*) – exprime um estado acabado/concluído do processo, “numa posição de posterioridade em relação ao momento do ato de enunciação”. (CHARAUDEAU, 1992, p. 461). Esse estado e essa posição engendram um valor fundamental – o “futuro concluído/acabado”: “o processo é imaginado concluído” em relação a uma referência que é posterior à atualidade do sujeito falante, como se vê em “o Estado anfitrião do evento já seria avaliado positivamente”.

Os advérbios de modo *positivamente* (linha 14) e *especificamente* (linha 17) são modalizadores delimitadores. Neves (2000, p. 250) comenta que “esses advérbios não garantem nem negam propriamente o valor da verdade do que se diz, mas fixam condições de verdade, isto é, delimitam o âmbito das afirmações e das negações”. Conforme a autora, o que ocorre nessa modalização é que o falante circunscreve os limites dentro dos quais o enunciado, ou um constituinte do enunciado, deve ser interpretado, e dentro dos quais, portanto, se pode procurar a factualidade, ou não, do que é dito.

Nos parágrafos (1), (2) e (4) verifica-se a utilização do procedimento discursivo da *citação de um dizer e de uma experiência*, momento em que o sujeito enunciativo dá voz (a palavra) ao diretor (de Gestão de Pessoas e Crédito) e ao superintendente estadual (do Espírito Santo), atores que atuam na encenação do ato de linguagem. Esse procedimento da citação participa do fenômeno lin-

guístico chamado “discurso relatado”, conforme Charaudeau (1992, p. 825). A citação consiste em relatar, o mais fielmente possível (ao menos dando a impressão de exatidão), os próprios depoimentos escritos (ou orais) de um outro interlocutor que é citado para produzir, na argumentação, um efeito de *autenticidade*. A citação, portanto, desempenha um papel de “fonte da verdade” que testemunha um dizer, uma experiência, um saber.

Finalmente, diante do que já foi comentado, pode-se afirmar que o discurso analisado não é um simples objeto, fruto de uma *mise en scène* discursiva, mas constitui uma organização altamente complexa, de múltipla significância, depreendida de múltiplas relações tecidas por meio das estratégias discursivas de ordem enunciativa e enunciativa.

Considerações finais

A análise revela que, para a realização do ato de comunicação no discurso (fazer-saber), as estratégias discursivas utilizadas pelo sujeito enunciativo são expressas por diversas configurações linguísticas (marcas e formas) que caracterizam o ato enunciativo e os procedimentos discursivo-argumentativos sobredeterminados pelo contrato comunicativo. O sujeito falante determina e justifica seu “direito de fala”, enunciando sua posição (ato enunciativo delocutivo) relativamente ao que ele diz sobre o mundo (propósito referencial), sem que

o interlocutor seja implicado, ao longo do texto (de maneira explícita), por essa tomada de posição.

A relação do enunciador com o dito se faz por meio de especificações enunciativas, tais como um modo de saber (modalidade de constatação e de saber), uma avaliação (modalidade de opinião) e uma motivação (modalidade de obrigação). A finalidade do ato de comunicação – *fazer-saber* – realiza-se pelo dizer, através da informação, da instrução e da demonstração.

No texto, o enunciador constrói seu discurso, modalizando-o pela construção dos papéis enunciativos delocutivos (EUE/TUD). É possível identificar e descrever as imagens que o locutor (enunciador) faz de si mesmo (imagem da organização Banco Sigma) e do interlocutor (destinatário, os funcionários), as quais se constroem na discursivização (*mise en scène*) do texto ora analisado.

O discurso procura criar/projetar imagens positivas e bem-definidas do locutor/empregador (da empresa Banco Sigma) junto aos funcionários/empregados, público-alvo do texto informativo. É a imagem do possuidor do saber que informa, instrui, cuja identidade de sujeito falante determina e justifica seu “direito de fala”, conforme sua situação nas relações de poder (hierarquia). Então, o sujeito enunciador tem o poder e o estatuto para tal.

O discurso analisado se caracteriza por uma enunciação delocutiva, modalizado pela asserção e suas variantes

constatativas de saber, de obrigação, de evidência. Tudo se passa como se o propósito (ELEX: circuito interno/universo discursivo) estivesse totalmente desligado da subjetividade do EU e como se o enunciador e destinatário não estivessem em tomada de posição um sobre o outro. (CHARAUDEAU, 1983, p. 104).

A análise discursiva do texto possibilita também identificar as imagens dos interlocutores (TUD) – funcionários leitores – projetadas pelo locutor (EUE). São imagens de alguém que está à mercê do enunciador e que apenas pode interagir com ele dentro do contrato enunciativo: alguém que precisa saber para fazer. São imagens de observadores da hierarquia (relações de poder), cumpridores de normas e instruções (modalização discursiva *epistêmica* – conhecer/saber – e *deontica* – dever/obrigatoriedade); algumas dessas imagens estão implícitas no discurso conforme a relação contratual e do fazer situacional (*fazer-saber*).

É oportuno frisar, ainda, uma das imagens predominantes de leitores/interlocutores (TUD) – a de recebedores de informações – como destinatários passivos, testemunhas da enunciação, visto que não são chamados a intervir na interação (marcas explícitas), apenas participando da encenação do ato de linguagem (discurso modalizado pelo ato enunciativo delocutivo).

Constata-se outra imagem decorrente das anteriores, a imagem de destinatário-ideal (TUD), o funcionário leitor, que, por pertencer à estrutura organizacional

do Banco Sigma, recebe a informação, a instrução e a demonstração, estando à mercê do enunciador, sendo um interlocutor que não está explicitamente implicado na interação (testemunha do dizer). É a imagem de sujeito neutro e, por consequência, exterior à informação veiculada no discurso.

Quanto ao enunciador (EUE), sabendo que o discurso não pode falar tudo sozinho, pode-se dizer que ele se apaga por detrás do propósito (o circuito interno do dizer), sendo esta uma outra estratégia discursiva que predomina no texto analisado. Como estratégia discursivo-argumentativa, conforme C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca (2000, p. 183), ela “diminui a responsabilidade do sujeito, criando uma distância entre quem fala e o que ele diz”.

Dessa forma, constatamos que o discurso analisado apresenta alto grau de complexidade, considerando sua organização sintática, semântica e discursiva. O enunciador projeta um destinatário ideal (TUd), o funcionário do Banco Sigma, leitor-modelo, com ampla competência linguístico-discursivo-pragmática. Além disso, o discurso, ao introduzir um leitor/destinatário que tenha conhecimentos, relativamente à organização, sociopolíticos e econômico-culturais do Banco Sigma, condiciona sua compreensão ao domínio de um conhecimento de

mundo específico. O discurso analisado, ao engendrar um leitor que somente interagirá comunicativamente caso consiga identificar as operações do enunciador nos vários níveis, é adequado para exemplificar as muitas competências necessárias ao leitor destinatário.

A *mise en scène* do ato de linguagem repousa fundamentalmente sobre um jogo recíproco de avaliação dos parceiros, um sobre o outro, para proceder à produção de um *Dizer* e à interpretação desse *Dizer*. Assim definido, o ato de linguagem é sempre um ato interacional, mesmo quando os parceiros não são apresentados fisicamente um ao outro, nem estão numa relação de troca imediata (relação monolocutiva), como é o caso neste estudo.

Para concluir, é oportuno destacar, embasado em Charadeau (1983), que a análise de um ato de linguagem não pode pretender dar conta da totalidade da intenção do sujeito comunicador (EUC), porque, primeiramente, o objeto observado é o texto já produzido, não se tendo acesso aos mecanismos que presidiram a produção do texto; em segundo lugar, tudo o que se pode dizer sobre as intenções de um sujeito comunicador são hipóteses de um sujeito interpretante (TUi), diferentes das hipóteses de outros sujeitos interpretantes.

Semiolinguistic in the discourse: language practices in situations at work

Abstract

This reflection has as object of interest the relationship between the organizational discourse and the language practices in situations at work. This study approaches the construction of the sense in the discourse present in a specific text of the daily informative journal of internal communication – online – of a bank organization, with the objective of describing and analyzing: (a) the communication situation (situational mark) in which the partners of the language

exchange are found; (b) the *mise en scène* strategies - of enunciative order - used by the enunciator subject in the discourse modalization and in the construction of the enunciative roles; (c) the *mise en scène* strategies, of enunciator and semantic order, used by the enunciator subject for the performance of the communication act purpose. The theoretical and methodological analysis mark is based on the semiolinguistic perspective of Patrick Charaudeau (1992, 1995, 2001, 2008). We confirmed that the analyzed discourse shows a high complexity degree, considering its syntactic, semantic and discursive organization.

Key words: Language and work. Semiolinguistic. Discourse. Sense.

Anexo

QUE POSTURA O BANCO ESPERA DO ADMINISTRADOR?

- 1 “O Banco espera de seus administradores uma posição muito mais de líder do que de
2 chefe, uma espécie de maestro que trabalha os talentos individuais e chega à harmonia.
3 Só faltava um instrumento para a Empresa dizer isso claramente a seus administradores.”
4 Com essas palavras, o diretor de Gestão de Pessoas e Crédito, L. Martins,
5 apresentou a fundamentação estratégica para a elaboração do “Referenciais de Gestão”,
6 lançado oficialmente hoje, em Vitória.
- 7 “Os bons resultados que o Banco quer e precisa ter a médio e longo prazos passam
8 necessariamente pelo estilo de gestão”, disse Leandro. “Na base da pressão até é possível
9 obter resultados imediatos, mas eles não se sustentam ao longo do tempo.” O diretor
10 considera ainda que “não é justo cobrar uma posição diferente da que o administrador
11 tem adotado sem antes ter dito a ele o que deveria fazer.”
- 12 A conduta ideal deve apresentar três efeitos: satisfação dos clientes, bem-estar dos
13 funcionários e bons resultados financeiros. Com base nesse critério, o Estado anfitrião
14 do evento já seria avaliado positivamente. Está com nota 8,8 na Pesquisa de Satisfação
15 do Cliente, apresenta vários itens com a pontuação máxima no Acordo de Trabalho e
16 bons resultados em Clima Organizacional, em que o único item insatisfatório está
17 relacionado à recompensa, e mais especificamente a salários, o que independe de ação
18 do gestor.
- 19 “Até agora tínhamos dados claros de Acordo de Trabalho e orçamento. Com os
20 ‘Referenciais de Gestão’ passamos a ter também um orientador de gestão”, disse Amauri
21 N., superintendente estadual do Espírito Santo. O administrador que o Estado
22 valoriza deve, entre outros pontos, “servir de exemplo para a equipe, ter boa articulação,
23 envolver as pessoas para alcançar os objetivos.”

Notas

- ¹ Souza-e-Silva (2002) destaca o caráter massivamente presente da linguagem nas situações de trabalho, mostrando a importância dada a questões relacionadas à dimensão linguageira, tais como “a comunicação externa e interna, a intercompreensão, a participação, o mal-entendido, o não-dito, a interpretação adequada etc.”
- ² Para Charaudeau (2001, p. 12), a competência situacional é que determina o que está em jogo num ato de linguagem, pois não há linguagem sem propósito. Na análise do texto em questão, assumimos a mesma posição teórica.
- ³ *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours: éléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette, 1983.
- _____. Un théorie des sujets du langage. *Langage & Société*, Paris, Fasc. I, v. 28, p. 37-51, juin 1984.
- _____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- _____. Une analyse sémiolinguistique du discours. In: MAINGUENEAU, D. (Org.). *Langages* (117): les analyses du discours en France. Paris: Larousse, mars. 1995. p. 96-111.
- _____. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, A. D. (Org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autoir, 1996. p. 5-43.
- _____. *Le discours d'information médiatique*. La construction du miroir social. Paris: Nathan, 1997.
- _____. L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. *Le Français Aujourd'hui*, Paris, n. 123, p. 6-15, sept. 1998.
- _____. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso*, Caracas, v. 1, n. 1, p. 7-22, ago. 2001.
- _____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FLORES, V. Uma proposta de não simetrização do sujeito: princípios de uma semântica metaenunciativa. In: _____. *Linguística e psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999. p. 157-228.
- JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: _____. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1993. p. 118-162.
- MACHADO, I. L. Uma teoria de análise do discurso: a semiolinguística. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. de (Org.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2001. p. 39-61.
- MENDES, P. H. A. Sobre o contrato de comunicação: do discurso ao debate político eleitoral. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. de (Org.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2001. p. 313-346.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PEYTARD, J.; MOIRAND, S. *Discours et enseignement du français: les lieux d'une rencontre*. Paris: Hachette, 1992.
- ROCHA, D.; DAHER, M. del C. F. G.; SANT'ANNA, V. L. de A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-91.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

A argumentação na proposta de redação e nos textos dos alunos

*Telisa Furlanetto Graeff**

*Graziela Minas Alberti***

Resumo

O trabalho analisa as argumentações de proposta de redação, para cotejá-las com as dos textos dos alunos. Assume-se a tese de Ducrot e Anscombre de que a argumentação está na língua, reforçada pela teoria dos blocos semânticos (Carel), que define argumentar como convocar blocos semânticos e apreendê-los em encadeamentos normativos ou transgressivos. Nessa direção, entende-se que o sentido argumentativo de uma entidade lingüística é o conjunto de encadeamentos que a ela pode ser associado de um modo externo ou interno. Com base nesse referencial teórico, leu-se a proposta, expressando-se as compreensões permitidas, por meio de encadeamentos argumentativos. Então, foi possível identificar redações que reproduzem argumentações da proposta e/ou que produzem novas. Conclui-se que a semântica argumentativa pode auxiliar no tratamento dessas questões de leitura e de redação.

Palavras-chave: Argumentação discursiva. Blocos semânticos. Proposta de redação. Redação escolar.

Considerações iniciais

É comum verificar que a argumentação das redações dos alunos apresenta idéias instituídas, estereotipadas. A questão é saber em que medida os alunos reproduzem argumentações existentes na proposta. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é explicitar as argumentações de uma proposta de redação e cotejá-las com as argumentações presentes nas redações dos alunos. O trabalho cresce em importância, na medida em que é objetivo do ensino de recepção e produção de textos na escola formar um leitor/escritor autônomo, crítico, que deixe marcas de sua subjetividade no seu texto.

Para realização desta pesquisa, foi selecionada uma proposta de redação e vinte e cinco redações, escolhidas aleato-

* Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

** Aluna de curso de especialização em Letras da UPF, ex-bolsista de Iniciação Científica Pivic/UPF.

Data de submissão: março de 2009. Data de aceite: maio de 2009.

riamente, que a desenvolveram. Adotou-se, aqui, o conceito de argumentação discursiva, proposto por Carel (1992), em sua teoria dos blocos semânticos, segundo o qual argumentar é estabelecer blocos semânticos e expressá-los em encadeamentos argumentativos de dois tipos: normativos em *Donc* (=DC=portanto) e transgressivos em *Pourtant* (=PT=mesmo assim). Esses encadeamentos estabelecem uma interdependência semântica entre dois prediados, constituindo um sentido unitário indecomponível. Com base em conceitos dessa teoria, a seguir apresentada, foi feita a análise dos sentidos argumentativos reiterados na proposta e, então, o cotejo com as argumentações dos textos dos alunos.

Fundamentos teóricos

Ducrot, ao apresentar o objetivo da teoria da argumentação na língua (ADL), proposta juntamente com Anscombe (1983), afirma que se destina a opor-se à concepção tradicional de sentido. E explica que entende por concepção tradicional a separação do aspecto objetivo, também chamado de denotativo, dos aspectos subjetivos e intersubjetivos, comumente ditos conotativos. Dentre as várias razões para tomar como objetivo da ADL suprimir essa separação entre denotação e conotação, Ducrot (1990, p. 50-51) aponta a impossibilidade de acreditar que a linguagem comum possua uma parte objetiva, a qual permita

descrever diretamente a realidade. Em seu modo de ver, se essa linguagem descreve a realidade, ela o faz por meio dos aspectos subjetivo e intersubjetivo, de tal forma que, quando se diz de Pedro que é inteligente, a descrição que se dá de Pedro está mais ligada à admiração do locutor por Pedro e ao interesse que manifesta de que o interlocutor considere isso, ao se relacionar com Pedro, do que a uma indicação objetiva da inteligência de Pedro, passível de ser comprovada em testes que avaliam o quociente de inteligência, por exemplo.

Nessa medida, o aspecto referencial perde a razão de ser pela impossibilidade de ser expresso pela linguagem, e os dois aspectos – subjetivo e intersubjetivo – são reunidos no que chamou de **valor argumentativo**, o qual é definido como a orientação que as palavras dão ao discurso. Em seu modo de ver, o emprego de uma palavra torna possível ou impossível uma determinada continuação do discurso. Retomando o exemplo Pedro é inteligente, o autor da ADL faz ver que continuações possíveis seriam **portanto poderá resolver o problema** ou **mas não poderá resolver o problema**, sendo vetada a possibilidade de se encadear **portanto não poderá resolver o problema**. Define, em vista disso, o valor argumentativo de uma palavra como o conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que seu emprego determina. Essa explicitação do valor argumentativo, que funda a teoria da argumentação na

língua, encontra na teoria dos blocos semânticos, proposta por Marion Carel, o seu maior grau de adequação.

A teoria da argumentação na língua, forma *standard*, admitia apenas um tipo de argumentação: a que expressam discursos em portanto (= *donc* = DC). Carel, em sua Teoria dos Blocos Semânticos, propõe, na tentativa de construir uma descrição semântica do léxico, que se atribua como sentido a cada palavra um conjunto de encadeamentos argumentativos em DC (= portanto) e em PT (= *pourtant* = mesmo assim), mantendo a decisão fundamental da ADL de não se recorrer à indicação das coisas ou idéias que a palavra supostamente evocaria.

Dentro desse quadro teórico, o enunciado João estuda, portanto tem sucesso estaria realizando o bloco semântico que relaciona, de forma semanticamente interdependente, **estudar** e **ter sucesso**. Trata-se de um estudo que conduz ao sucesso e de um sucesso obtido com o estudo. A relação semântica argumentativa que **estudar** e **ter sucesso** constroem solidariamente, ou seja, o bloco semântico que constituem, pode ser expresso em quatro aspectos: os recíprocos, positivo e negativo; e os conversos, normativo e transgressivo.

Confirmam-se: (1) os positivos aparentados: encadeamento argumentativo normativo (**A DC C**) estuda DC tem sucesso e encadeamento argumentativo transgressivo (**A PT Neg-C**), estuda PT não tem sucesso; (2) os negativos aparentados: encadeamento argumentativo transgressivo **Neg-A DC Neg-C** não estuda DC não tem sucesso e encadeamen-

to argumentativo transgressivo **Neg-A PT C** não estuda PT tem sucesso.

Como se percebe, na teoria dos blocos, mais do que nunca é fortalecida a idéia da ADL de que somente o discurso é capaz de dar sentido às palavras. Fora dele nada há. Dito de outro modo, para a TBS (Ducrot e Carel, 2005), o sentido de uma expressão, seja ela uma palavra ou enunciado, é constituído pelos discursos que essa expressão evoca. Discursos esses que são chamados de encadeamentos argumentativos.

Cumprir referir que há dois modos – externo e interno – pelos quais um aspecto pode estar associado às palavras cujo sentido ele constitui. Conforme Ducrot (2002), a argumentação externa (AE) de uma palavra é constituída pela pluralidade dos aspectos constitutivos de seu sentido na língua, e que estão ligados a ela de modo externo, isto é, quando a entidade é um segmento do encadeamento. No caso de **estudar**, examinado antes, pode-se dizer que o aspecto normativo estuda DC tem sucesso e o aspecto transgressivo estuda PT não tem sucesso constituem a sua **AE à direita**, enquanto sua **AE à esquerda** seria quer mudar de emprego DC estuda e não quer mudar de emprego PT estuda.

Observe-se que, no caso da **AE à esquerda**, há uma modificação na regra que é válida para AE à direita, segundo a qual se a argumentação externa de uma entidade X (como **Estuda** em estuda DC tem sucesso) contém o aspecto normativo, ela contém também o transgressivo e vice-versa. No caso da AE à esquerda,

explica Ducrot (2002, p. 9) a regra sofre a seguinte reformulação:

[...] se a AE da entidade X contém “Y CON X”, ela contém também o aspecto dito “transposto”, que é “neg-Y CON X”. Assim a AE à esquerda de *ter pressa* comporta não somente “ter pressa DC apressar-se”, mas igualmente “neg-ter pressa PT apressar-se”.

Além dessa argumentação externa, que representa a colocação de uma entidade no discurso, uma vez que se refere aos encadeamentos argumentativos que podem preceder ou seguir essa entidade, Ducrot e Carel, no desenvolvimento da Teoria dos Blocos Semânticos, postulam a existência de uma argumentação interna (AI), a qual corresponderia aos encadeamentos que parafraseiam a entidade. Assim, uma AI de **estudar** seria **não saber PT querer aprender**. Observe-se que, no caso da argumentação interna de uma entidade X, a entidade não pode ser um segmento do encadeamento que a parafraseia, nem comportar também o aspecto converso. No caso de **estudar**, o encadeamento converso seria **não saber DC não querer aprender**, que se opõe ao encadeamento transgressivo não saber PT querer aprender.

Análise da argumentação na proposta de redação

O assunto da proposta de redação em foco é uma campanha contra a esmola, que foi realizada em nosso país, em nível nacional, chamada **Sinal Vermelho para a Esmola**. A questão proposta aos alunos, como se pode conferir no texto que segue, era que elaborassem

um texto expositivo – argumentativo, manifestando seu ponto de vista sobre a proposta. Confira-se:

SINAL VERMELHO PARA A ESMOLA

É chocante à sensibilidade humana deparar-se com uma criança inocente pedindo um “troquinho” junto aos semáforos das ruas. Em relação a isso, há uma campanha em andamento, em alguns lugares do Brasil, contra a prática de dar esmolas a crianças nesse e em outros contextos similares. Você é a favor dessa campanha ou tem opinião diversa? Apresente o seu ponto de vista com argumentos convincentes.

Note-se que esse ponto de vista poderia ser de dois tipos: a favor da proposta ou contra a proposta. Expressando essas duas atitudes em encadeamentos argumentativos, teríamos os dois encadeamentos:

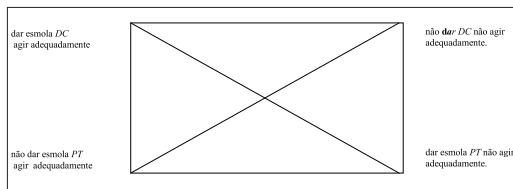
- (a) dar esmola DC agir de forma adequada;
- (b) dar esmola DC não agir de forma adequada.

Sublinhe-se que o encadeamento (a), conforme a TBS, relaciona **dar esmolas e agir adequadamente**, bloco semântico que é aprendido normativamente.

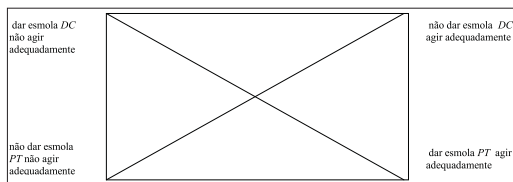
Já o encadeamento (b), se basearia num bloco que poderia ser expresso pelo discurso Quem dá esmola não age de forma adequada, que contém, também, um encadeamento argumentativo normativo.

Caso se fizesse o quadrado argumentativo de cada bloco, poder-se-ia notar, com muita clareza, que as ideias dar esmolas / agir adequadamente e dar esmolas / não agir adequadamente poderiam ser, também, apreendidas transgressivamente. Considere-se o quadrado

argumentativo do bloco semântico que relaciona **dar esmola e agir adequadamente**.



Considere-se, agora, o quadrado argumentativo do bloco semântico oposto, que relaciona **dar esmola e não agir adequadamente**.



Contudo a proposta de redação veta a possibilidade de argumentação transgressiva, posto que ela propõe ao aluno a questão: “Você é a favor dessa campanha ou tem opinião diversa?”

Relembrando, mostrou-se que a proposta possibilitava a argumentação dar esmolas DC não agir adequadamente, isto é, **sinal vermelho para esmola**, ou dar esmola DC agir adequadamente, o que significa argumentar com base no princípio de que esmola é bom ou é ruim, inexistindo o meio termo, o que significa exclusão da possibilidade de os alunos argumentarem transgressivamente, como em dar esmola PT agir adequadamente, que representaria um ponto de vista que contempla situações

diferentes, que conduz a refletir mais profundamente sobre o assunto, que desobedece à regra de que dar esmola é ruim.

Na continuidade do trabalho, para verificar os sentidos argumentativos apresentados aos alunos, analisou-se o texto da proposta e, especialmente, o enunciado que o inicia:

É chocante à sensibilidade humana deparar-se com uma criança inocente pedindo “um troquinho” junto aos semáforos das ruas.

Percebem-se nele três argumentações **contra** dar esmola, por meio das argumentações internas de **ser chocante, criança inocente e troquinho**.

Relativamente a **ser chocante**, pode-se imaginar que signifique algo que se fique sabendo e que se rejeite (**constata PT não aceita**). Já a expressão **criança inocente** poderia ser parafraseada pelo encadeamento **faz PT não sabe que faz e troquinho** poderia ser expresso num encadeamento argumentativo como é **dinheiro PT sem valor de compra**.

Como se disse antes, a orientação da proposta é contra dar esmola ou a favor da campanha sinal vermelho para a esmola.

Na seção seguinte, serão analisadas as redações, para verificar se os sentidos de **criança inocente**, de **troquinho**, e de **ser chocante** são reproduzidos nas redações. Este último sentido argumentativo será visto globalmente no texto produzido pelos alunos, isto é, conforme se posicionem relativamente à campanha **Sinal vermelho para a Esmola**.

Apresentação e discussão dos resultados obtidos na análise da argumentação nos textos produzidos pelos alunos

Foram analisadas 25 redações, com o objetivo de verificar se elas reproduziam as argumentações da proposta ou se apresentavam novas argumentações, que expressassem um ponto de vista pessoal.

Nessa direção, analisou-se, em cada texto, o sentido argumentativo de pedinte, que na proposta de redação era “criança inocente” (**faz PT não sabe que faz**) e de esmola, que era “troquinho” (**dinheiro PT sem valor de compra**).

Por fim, verificou-se a orientação argumentativa global do texto, em relação à campanha **Sinal Vermelho para a Esmola**.

Os resultados podem ser apreciados nos três quadros que seguem.

Quadro 1: Distribuição dos sentidos argumentativos de pedintes nas redações

Redação	Criança inocente (faz PT não sabe que faz)	Falsos mendigos (não precisa pedir PT pede)	Não menciona
Sentidos argumentativos de pedinte			
Red 1		x	
Red 2	X		
Red 3	X		
Red 4	X		
Red 5			x
Red 6		x	
Red 7			x
Red 8	X		
Red 9			x
Red 10			x
Red 11	X		
Red 12		x	
Red 13	X		
Red 14	X		
Red 15	X		
Red 16	X		
Red 17			x
Red 18	X		
Red 19	X		
Red 20	X		
Red 21		x	
Red 22	X		
Red 23		x	
Red 24	X		
Red 25	X		
Total de Ocorrências	15	5	5

Este primeiro quadro mostra a distribuição das ocorrências de sentidos argumentativos de **pedinte** nas redações. Foram observadas 15 ocorrências com o sentido argumentativo de criança inocente (faz PT não sabe o que faz), comprovando que o sentido argumentativo da proposta influencia a escrita dos alunos.

Confirmam-se exemplos¹ de ocorrências desse sentido:

- a) Redação 2 (linhas 1 e 2): *Quem não daria esmola para uma criança de seis anos que junto com seus dois amigos estavam passando fome.*
- b) Redação 3 (linhas 9 e 10): *Dar esmolas a criança maltrapilhas que encontramos na rua é [...].*
- c) Redação 4 (linhas 7 e 8): *Parar junto aos semáforos das ruas era muito triste pois, víamos crianças inocentes, famintas, pedindo esmolas.*
- d) Redação 8 (linhas 7 e 8): *Para esses meninos e meninas que tiram seu sustento, e muitas vezes o de suas famílias, da rua; não resta muita alternativa senão mendigar.*
- e) Redação 11 (linhas 3 e 4): *Contudo, dar esmola a um menor que “perambula” pelas ruas é um grave erro, o qual compromete o futuro [...].*
- f) Redação 13 (linhas 4 e 5): *Crianças são obrigadas por seus pais a trabalhar, por não ser permitido, o emprego de menores de idade,*

uma das saídas está sendo pedir um troquino nas ruas.

- g) Redação 14 (linhas 9 e 10): *Muitas crianças que vão as ruas são obrigadas pelos, pais, para comprar comida para o sustento da família, ou tal vez para comprar alguns litros de cachaça.*
- h) Redação 15 (linhas 7, 8 e 9): *Além disso, as crianças ficam afastadas da escola, agravando ainda mais os seus futuros, tornando-se marginalizados e excluídos por uma sociedade competitiva, onde somente os mais especializados e competentes conseguem bons empregos.*
- i) Redação 18 (linha 13): *Ao ocupar o seu dia perambulando pelas ruas e pedindo dinheiro, crianças deixam de freqüentar a escola e de fazer atividades corriqueiras de sua idade [...].*
- j) Redação 19 (linhas 5 e 6): *A cena de uma criança mal vestida e com expressão de fome pedindo “uma moedinha” deixa-nos sensibilizados. Mais adiante (linhas 8 a 11), lê-se: [...] um dia essa pessoinha vai crescer, querer mais dinheiro do que o que recebe pedindo e o método que está ao seu alcance é o roubo.*
- k) Redação 20 (linhas 1 e 2): *Rosto abatido e sujo, roupa rasgada, descalça. Assim descrevemos a situação real de um menino de rua, que sem rumo batem na janela de nossos carros por um “troquinho”.*

- l) Redação 22 (linha 5) *Para muitos, dar esmolas a indivíduos carentes revela sensibilidade do homem perante os fatos [...].*
- m) Redação 24 (linhas 7 e 8): *Quando enxergamos meninos e meninas com “carinhas tristes”, deixamos de ver o homem ou a mulher com “cara de aproveitador”, atrás de árvores [...].*
- n) Redação 25 (linhas 10 e 11): *Estão estimulando ainda mais esses inocentes à marginalização, a falta de cultura [...].*

Analisadas essas 15 ocorrências do sentido argumentativo de pedinte como criança inocente (faz PT não sabe o que faz), pôde-se concluir que mais de 56% dos alunos reproduzem, em seus textos, o sentido argumentativo de pedinte presente na proposta de redação, expressando o senso comum de que **quem pede esmola é uma criança manipulada por adultos**, portanto **criança inocente**, o que revela a forte influência que a argumentação da proposta exerce sobre o aluno no momento em que ele constrói o seu texto.

Foram encontradas cinco ocorrências com sentidos argumentativos de **pedintes** como **falsos mendigos** (não precisa pedir esmola PT pede esmola), como se pode conferir nas redações que seguem:

- a) Redação 1 (linhas 14 e 15): *O que me põe a favor da campanha [...] é o fato de que ela vai ajudar a acabar com os falsos mendigos, passando seus benefícios para quem realmente precise de ajuda [...].*

- b) Redação 6 (linhas 15, 16, 17): *Como tantas pessoas necessitam de “ajuda financeira” fica perigoso andar nas ruas, porque um dia eles pedem, no outro te assaltam, caso recusar-se a dar-lhes dinheiro.*
- c) Redação 12 (linhas 2 a 4): *No Brasil os índices de esmola são grandes e acarretam problemas, como surgimento de crianças farçantes, comodismo dos pedintes e de seus responsáveis. Mais adiante (linhas 7 a 12), lê-se: Esses aproveitadores aumentam seu número muito rapidamente, suas táticas são refinadas, a mais usada é a de demonstrar que possui deficiências em braços e pernas, embora exista crianças realmente deficientes esmolando, não podemos participar desse movimento de esmolas, pois o número de farçantes é maior.*
- d) Redação 16 (linhas 9 a 13): *Afinal, o menor pode vir a crescer achando muito cômoda a idéia de pedir algo e ganhá-lo, sem esforço maior senão o de expressar, muitas vezes fingir, um rostinho faminto e desolado.*
- e) Redação 21 (linhas 14 a 21): *O problema é que a esmola traz conseqüências uma deles seria o aumento de pequenos furtos nas ruas pelos meninos que ali ficam o dia todo tentando conceguir dinheiro; outra é que as mães e os pais, que não procuram mais emprego por causa dessa renda diária, compram bebidas alcoóli-*

cas com o dinheiro de seus filhos ao invés de alimentá-los um pouco melhor.

- f) Redação 23 (linhas 13 e 14): *Essas acabam se tornando o “melhor” e mais fácil modo que os marginalizados encontram para conseguir dinheiro e evitam muitas vezes de procurar um emprego [...].*

Como se pôde constatar, os sentidos argumentativos de pedintes, como falsos mendigos (não precisa pedir esmola PT pede) presentes nessas cinco redações – *falsos mendigos, farsantes, aproveitadores cujas táticas são refinadas como a de demonstrar que possui deficiências em braços e pernas* – são totalmente diferentes do sentido argumentativo de

pedinte como criança inocente (faz PT não sabe o que faz) expresso na proposta de redação.

Em cinco redações, não foram encontradas ocorrências de nenhum dos sentidos argumentativos de pedinte. A referência a pedinte é feita genericamente como *pedintes de esmola* (Red. 5, linha 1-3); *crianças pedirem esmolas* (Red. 7, linha 5); ou indeterminadamente como *a doação de esmola*, sem referência a quem a recebe. (Red. 9, linha 1); ou ainda sem menção a pedinte (Red. 10 e Red. 17). Estas duas últimas redações tratam da necessidade de se ajudar pessoas necessitadas, sejam idosos de asilos, desabrigados que vivem nas ruas, ou ainda desempregados.

Quadro 2: Distribuição dos sentidos argumentativos de esmola nas redações

Redação	Esmola = troquinho (dinheiro PT sem valor de compra)	Esmola = não troquinho (dinheiro DC com valor de compra)	Não menciona
Sentidos argumentativos de esmola			
Red 1		x	
Red 2			x
Red 3		x	
Red 4	X		
Red 5		x	
Red 6	X		
Red 7			x
Red 8	X		
Red 9	X		
Red 10	X	x	
Red 11		x	
Red 12	X		
Red 13	X		
Red 14	X		
Red 15	X		
Red 16	X		
Red 17	X		
Red 18	X		
Red 19		x	
Red 20	X	x	
Red 21		x	
Red 22	X		
Red 23			x
Red 24	X		
Red 25	X		
Total de Ocorrências	16	8	3

Neste segundo quadro, foram analisados os sentidos argumentativos de esmola nas redações.

Foram encontradas 16 ocorrências com o sentido argumentativo de esmola como **troquinho** (dinheiro PT sem valor de compra), sentido este presente na proposta de redação. Confirmam-se as ocorrências em cada redação:

- a) Redação 4 (linhas 3 a 6): *Pois, com ela aprendemos que com “um troquinho”, não estamos contribuindo para mudar a situação de miséria, estamos apenas escondendo o problema.*
- b) Redação 6 (linha 4): *Na verdade dar “troquinho” a esses meninos não soluciona o problema, e sim o agrava mais.*
- c) Redação 8 (linhas 19 e 20): *Porém, as esmolas não ajudarão a tirar as crianças da rua, ao contrário, as incitará cada vez mais a continuar com esse tipo de vida.*
- d) Redação 9 (linhas 16 a 19): *Mas mesmo com estas campanhas, há infelizmente muito preconceito e falta de muita ética, pois muitas vezes, algumas pessoas até ajudam na doação de “um troquinho, a esmola [...].*
- e) Redação 11 (linhas 7 a 12): *Esta cena corriqueira nos deixa muito sensibilizados e, então, somos levados por um sentimento de solidariedade a contribuir com qualquer “trocadinho” de que dispomos. Esse gesto, que a primeiro momento nos parece de caridade e ajuda, constitui-se, contudo, numa ajuda*

momentânea a qual não irá resolver as mazelas enfrentadas pelas crianças brasileiras.

- f) Redação 13 (linhas 4, 5 e 6): *Crianças são obrigadas por seus pais a trabalhar, por não ser permitido, o emprego de menores de idade, uma das saídas está sendo pedir um troquinho nas ruas.*
- g) Redação 14 (linhas 6 a 9): *[...] param em um semáforo muitas vezes são abordadas por menores pedindo esmola, com isso muitas pessoas ficam sensibilizadas e acabam cedendo algum trocado.*
- h) Redação 15 (linhas 2 e 3): *[...] facilmente encontra-se crianças pedindo “um dinheirinho” nas ruas.*
- i) Redação 16 (linhas 2, 3 e 4): *[...] por exemplo, saímos às ruas e nos deparamos com crianças pedindo encarecidamente algumas moedinhas para que possam comprar algo para comer.*
- j) Redação 17 (linhas 4 e 5): *Quantas pessoas, ao dar “uma miséria em moedinhas”, não se iludem que estão erradicando a pobreza alheia?*
- l) Redação 18 (linhas 8, 9 e 10): *Com isso, é de se pensar que não haveria algo mais justo do que pessoas mais abonadas atenderem a um pedido de esmola e fazerem uma pequena contribuição.*
- m) Redação 19 (linhas 5 e 6): *A cena de uma criança mal vestida e com expressão de fome pedindo “uma moedinha” deixa-nos sensibilizados.*
- n) Redação 20 (linhas 1 a 4): *Rosto abatido e sujo, roupa rasgada, des-*

calço. Assim descrevemos a situação real de um menino de rua, que sem rumo batem nossos carros por um “troquinho”.

o) Redação 22 (linhas 9, 10 e 11): [...] *o menor abandonado geralmente apela para o sentimentalismo, em que uma história dramática ou melancólica é a diferença entre ganhar muito ou pouco “trocado”.*

p) Redação 24 (linhas 3 e 4): *Procurando fazer algo, acabamos por procurar moedas e dá-las a esses menores.*

q) Redação 25 (linha 4 a 6): São muitas as crianças em esquinas e semáforos pedindo apenas “um troquinho” para seu sustento, para sua sobrevivência.

Note-se que, em todas as 16 ocorrências, esmola é entendida como dinheiro sem valor de compra, que é o sentido de esmola na proposta, onde é chamada de “troquinho”. Nas redações antes mencionadas, a palavra troquinho é usada juntamente com outras de valor argumentativo semelhante. São elas: *trocadinho, algum trocado, um dinheirinho, algumas moedinhas, uma miséria em moedinhas, uma pequena contribuição, uma moedinha, moedas.*

Em apenas oito redações, foram encontradas ocorrências do sentido argumentativo de esmola (dinheiro DC com valor de compra). Observem-se:

a) Redação 1 (linhas 2 e 3): [...] *pois pedir esmolas já está virando condição de vida para muita gente, e acaba criando problemas para a sociedade.*

b) Redação 3 (linhas 12 e 13): *Essa prática, no entanto, gerou, para os pais ou responsáveis dessas crianças, uma forma rápida e fácil de ganhar dinheiro.*

c) Redação 5 (linhas 8 a 10): [...] *Esse é um ofício que gera acomodação por parte de quem o faz, afinal o que eles ganham não é tão pouco e o que fazem não é tão sacrificante.*

d) Redação 8 (linhas 7 a 9): *Para esses meninos e meninas que tiram seu sustento, e muitas vezes o de suas famílias, da rua; não resta muita alternativa senão mendigar.*

e) Redação 19 (linha 16-18): *Outro motivo para não dar dinheiro mostra-se no fato de que esse valor dado poderia ser utilizado para retirar os menores da rua.*

f) Redação 20 (linhas 13 a 16): [...] *os menores são obrigados a levar um dinheiro para sustentar a família, e o pior é que o esforço do dia serve para os pais beberem cachaça e fumar cigarro.*

g) Redação 21 (linhas 3 a 6): [...] *as pessoas não têm mais emprego nas grandes cidades, e ficam sujeitas a obrigarem seus filhos a pedir esmola nas ruas para sustentar toda a família.*

h) Redação 23 (linhas 13, 14 e 15): *Essas acabam se tornando o “elhor” e mais fácil modo que os marginalizados encontram para conseguir dinheiro e evitam muitas vezes de procurar um emprego [...].*

Como se pôde constatar nessas ocorrências, esmola não é troquinho (dinhei-

ro PT sem valor de compra). O sentido argumentativo de esmola é *dinheiro DC com valor de compra*. É expresso como *dinheiro que sustenta a família, sustento de família, atividade produtiva, forma rápida e fácil de ganhar dinheiro, dinheiro que sustenta o vício dos pais*, entre outros.

Nas redações 2, 7 e 23 não há explicitação de sentido argumentativo de esmola, mas do **ato de pedir esmola**, que é visto com valor negativo, de algo que não deveria ocorrer. Na redação 2 (linhas 2-5), lê-se *O ato de pedir esmola é cada vez mais visto nas cidades brasileiras, esse problema é social ou envolve questões políticas onde ocorre um jogo de empurra entre os governantes*. Na redação 7 (linhas 5 e 6), encontra-

se *Ignorar o fato de crianças pedirem esmolas é difícil, mas deve ser seguido rigorosamente*; e, na redação 23 (linhas 2 a 4), lê-se: *Nas ruas, percebe-se muitas crianças que para ajudar sua família recorrem a uma forma sub-humana de sobrevivência, pedindo esmolas*. Nos três casos, o ato de pedir esmola é visto como algo que é chocante, cuja argumentação interna (constata PT não aceita) aparece na proposta de redação, como se mostrou na seção 2 deste trabalho.

O terceiro quadro mostra a orientação argumentativa global dos textos produzidos pelos alunos, ou seja, o seu posicionamento em relação à campanha **Sinal Vermelho para a Esmola**. Confira-se:

Quadro 3: Distribuição das redações, conforme orientação argumentativa global

Redação Sentido argumentativo global	A favor da campanha (dar esmola DC não agir adequadamente)	Contra a campanha (dar esmola DC agir adequadamente)	Nem a favor nem contra (dar esmola PT agir adequadamente)
Red 1	X		
Red 2	X		
Red 3	X		
Red 4	x		
Red 5	X		
Red 6	X		
Red 7	X		
Red 8	X		
Red 9	X		
Red 10	X		
Red 11	X		
Red 12	X		
Red 13		x	
Red 14		x	
Red 15	X		
Red 16	X		
Red 17	X		
Red 18	X		
Red 19	X		
Red 20	X		
Red 21	X		
Red 22	X		
Red 23	X		
Red 24	X		
Red 25	X		
Total de Ocorrências	22	2	1

Como se pode verificar foram encontradas 22 ocorrências com o sentido argumentativo global **a favor da campanha** (dar esmola DC não agir adequadamente).

- a) Redação 1 (linhas 19 e 20): *Como eu, existem muitos brasileiros que se colocam contra a esmola e a favor da campanha, pois com certeza existem muitas outras possibilidades de se ajudar alguém, proporcionando educação, trabalho e cultura a quem realmente precisa de ajuda.*
- b) Redação 2 (linha 29 a 33): *A esmola nos leva crer que onde ela existir, haverá miséria, crianças nas ruas passando fome e cabe a nós fazer o melhor do nosso trabalho ajudando a diminuir os problemas existentes, e quem sabe um dia poder que não encontrarmos mais crianças pedindo esmola.*
- c) Redação 3 (linhas 21 e 22): *A campanha, portanto é da máxima importância e deve ter o apoio de todos nós, divulgando-a e obedecendo-a.*
- d) Redação 4 (linhas 22 a 25): *Por isso, que o trabalho realizado pela campanha vem sendo aceito em vários lugares do Brasil, pois dar esmolas para crianças com rostinhos tristes não irá mudar o problema da miséria.*
- e) Redação 5 (linhas 27-30): *Logo, precisa-se do engajamento de toda sociedade na campanha contra a esmola, que ainda não abrange o*

país como um todo. Para isso existem inúmeras formas de ajudar basta querer e ou poder.

- f) Redação 6 (linhas 20 e 21): *Essa campanha deve ser adotada por todos, porque pode melhorar a vida de muitas pessoas.*
- g) Redação 7 (linhas 5 a 8): *Ignorar o fato de crianças pedirem esmolas é difícil, mas deve ser seguido rigorosamente. Se a sociedade se conscientizar nesse sentido, haverá um melhor resultado da campanha que vem contrariando o gesto de dar esmolas.*
- h) Redação 8 (linhas 22 a 25): *Para amenizar, ou até mesmo acabar com este problema social, devemos nos conscientizar que esmolas não resolverão os problemas dessas crianças. Projetos sociais criados pela própria comunidade e apoiados pelo governo são a grande saída.*
- i) Redação 10 (linhas 1 a 4): *Uma campanha contra a esmola a prática de dar esmolas, é o início da solução. É um meio de transformar a sensibilidade humana em caridade real a menores abandonados e idosos de instituições.*
- j) Redação 11 (linhas 24 a 26): *Sendo assim, é de fundamental importância que colaboremos com iniciativas com o intuito de não só negar a esmola, mas também de propiciar às crianças um futuro mais digno e mais promissor.*

- k) Redação 12 (linhas 5 a 7): *Essa campanha de sinal vermelho para a esmola é correta, pois segundo relatos na televisão e em revistas, há varias crianças tirando proveito do ato de esmolar.*
- l) Redação 15 (linhas 19 a 21): *Muitas vezes, dar esmolas esmola implica em colaborar para a distribuição de um futuro, por menos promissor que esse fosse.*
- m) Redação 16 (linhas 7 a 9): *Campanhas contra a esmola deveriam ser melhor divulgadas a fim de alertar as pessoas sobre o mal que podem estar causando a essas crianças quando lhes dão o dinheiro pedido.*
- n) Redação 17 (linhas 1 a 3): *Sou a favor da campanha que condena a esmola. Esse tipo de ajuda, além de não resolver o problema monetário, acaba evidenciando o caráter individualista que reina na nossa sociedade.*
- o) Redação 18 (linhas 20 a 22): *Portanto, urge que campanhas contra a prática de dar esmolas se disseminem pelo país e conscientizem a sociedade, visto que essa não é a melhor maneira de se ajudar a quem precisa de auxílio.*
- p) Redação 19 (linhas 16 a 23): *Outro motivo para não dar dinheiro mostra-se no fato de que esse valor doado poderia ser utilizado para retirar os menores da rua. Isso é comprovado pela campanha*
- contrária ao ato de doar dinheiro as crianças, a qual prega que aquela moeda de dez centavos ou aquele um real doados para uma instituição terá maior valor que se entregue para alguém na rua.*
- q) Redação 20 (linhas 23 a 28): *Não é justo a vida destas crianças de rua, elas precisam de escola, comida e carinho. Para isso podemos ajudá-las investindo nosso dinheiro em instituições para pessoas carentes. Assim o mundo terá mais paz e justiça, e o futuro destes pequenos será melhor.*
- r) Redação 21 (linha 7 e 8): *Campanhas ao desincentivo de dar esmola estão corretas.*
- s) Redação 22 (linha 1 a 4): *Embora todos possuam o direito de ser solidário, a campanha contra a prática de dar esmolas a crianças impulsiona o desenvolvimento de uma sociedade repleta de cidadãos responsáveis e trabalhadores.*
- t) Redação 23 (linha 5 a 10): *A Campanha “Sinal vermelho para a esmola” que pretende combater a marginalização dos menos favorecidos está tendo resultados positivos, pois atua desestimulando os indivíduos a dar esmolas. Esta campanha visa dar uma perspectiva nova para o futuro dos marginalizados, o que certamente constitui o maior problema deles*
- u) Redação 24 (linhas 21 a 27): *Mesmo com a certeza, de que, quem dá*

algum dinheiro a meninos de rua, têm a melhor das intenções, esta campanha contra a esmola possui um objetivo maior; o de alertar e conscientizar grande parcela da população, que algo a mais pode ser feito, basta nós tentarmos.

- v) Redação 25 (linhas 21 a 24): *Portanto, devemos nos envolver com essas campanhas, ajudar esses necessitados, já que nossos governantes não se agilizam, para que todos tenham uma vida digna e saiam dessa tragédia nacional.*

Como se pôde constatar pelas ocorrências, o sentido argumentativo global nessas redações é a favor de campanha (dar esmolas DC não agir adequadamente). Isso nos leva a perceber o quanto a proposta foi influente na escrita dos alunos. Nessas vinte ocorrências, a esmola é vista como ruim, sendo a campanha a possível solução.

Nas redações 13 e 14, o sentido argumentativo global é contrário ao das anteriores, pois é contra a campanha Sinal Vermelho para a Esmola (*dar esmolas DC agir adequadamente*). Confirmam-se os trechos:

- a) Redação 13 (linhas 18 a 22): Para representantes da alta sociedade, que possuem condições de se alimentar todos os dias, e dar tudo que seus filhos querem, fica muito fácil proibir a esmola, para alguém que eles nunca conheceram, nunca viram as dificuldades sofridas. Não adianta proibir sem

mostrar a solução para este grande problema.

- b) Na redação 14 (linhas 13 a 21): O país está com uma campanha que é contra dar esmolas, e quem administra são os políticos, apenas com um telefonema você faz sua doação para pessoas carentes ou talvez para quem está viajando para o exterior, como, Estados Unidos, Europa e precise da esmola para pagar sua passagem de avião de volta ao país, pois estava resolvendo o problema da esmola no Brasil.

Foi encontrada apenas uma redação cuja orientação argumentativa global é concessiva, o que possibilitou a manifestação de um ponto de vista diverso dos anteriores, nem contra nem a favor da campanha Sinal Vermelho para a Esmola, expresso pelo encadeamento argumentativo transgressivo (dar esmolas PT agir adequadamente). Contudo, faltou clareza na expressão desse sentido argumentativo, o que se pode conferir no trecho que segue:

Mas mesmo com estas campanhas, há infelizmente muito preconceito e falta de uma ética, pois muitas vezes, algumas pessoas até ajudam na doação de “um troquinho”, a esmola, mas deixam de ajudar quem está tentando trabalhar. Como aconteceu com um amigo, que ao negar-se comprar algumas rosas ouviu o vendedor, um rapaz novo, que depois as pessoas reclamam que a jovens como ele, que roubem ou pedem esmolas em esquinas. Então se chega a conclusão que não basta apenas veicular campanhas, se elas não forem executadas na prática e para isso deve contar com o apoio de todos, para

que depois não reclamemos de suas consequências, mas sim elogiamos o fim da causa. (Redação 9, linhas 16 a 29).

Considerações finais

Concluiu-se, pelas análises feitas, que, quando a proposta de redação é argumentativamente fechada, orientada para um sentido único, os alunos tendem a reproduzir essa argumentação em suas redações, ao invés de a discutirem criticamente.

Note-se que, se a proposta apresentasse sentidos argumentativos diferentes para pedinte, para esmola, para o ato de pedir esmola, ela poderia dar ao aluno a oportunidade de discutir esses sentidos variados e de se posicionar diante deles, atuando como sujeito de seu texto. Como a proposta é fechada, de sentido binário, isto é, a favor ou contra a campanha, e posicionada argumentativamente sobre pedinte e esmola, os alunos, em sua grande maioria, se limitam a reproduzir ou a rejeitar completamente a argumentação da proposta.

Seria interessante que as propostas de redação fossem feitas com base em textos variados tanto em gênero quanto em suas orientações argumentativas globais, as quais poderiam incluir dois blocos: **dar esmola agir adequadamente** e **dar esmola não agir adequadamente**, considerando os quatro aspectos de

cada um. Desse modo, seriam oferecidas aos alunos as seguintes possibilidades argumentativas:

- a) dar esmola DC agir adequadamente;
- b) dar esmola PT não agir adequadamente;
- c) não dar esmola DC não agir adequadamente;
- d) não dar esmola PT agir adequadamente;
- e) dar esmola DC não agir adequadamente;
- f) dar esmola PT agir adequadamente;
- g) não dar esmola DC agir adequadamente;
- h) não dar esmola PT não agir adequadamente.

Trabalhar, em sala de aula, com as possibilidades argumentativas de blocos semânticos contrários, isto é, com os aspectos argumentativos que compõem o quadrado argumentativo de blocos contrários, pode ser uma forma de dar conta do exame de um tema de redação numa variada gama de argumentações.

Esse é um caminho promissor que poderá melhorar a qualidade da produção textual dos alunos, no ponto de vista de formar um autor independente, que reflita sobre o tema proposto e se posicione criativamente, deixando marcas de si nos textos, e não apenas seguindo a argumentação dada ou contrariando-a.

The argumentation in the writing proposal and in the students' texts

Abstract

This work analyzes the argumentations in the composition proposal, to compare them with the one in the students' texts. The theory of Ducrot and Anscombre, that the argument is in the language, is assumed and reinforced by the Theory of the Semantic Blocks (Carel), that defines arguing as to summon semantic blocks and to apprehend them in normative or transgressing links. In that sense, one understands that the argumentative sense of a linguistic entity is the group of links that can be associated to it in an external or internal way. Based on that theoretical reference, the proposal was read, and the allowed understandings were expressed, through argumentative links. It was possible to identify compositions that reproduce arguments of the proposal and/or that produce new ones. One concludes that the argumentative semantics can aid in the treatment of those reading issues and of composition.

Key words: Discursive argumentation. Semantic blocks. Composition proposal. School composition.

Nota

¹ Os exemplos foram transcritos das redações, sem modificações.

Referências

BARBISAN, Leci Borges. A produção de discursos argumentativos na escola. *Desenredo*, Passo Fundo: Ed. UPF, v. 1, n. 2, p. 69-76, jul./dez. 2005.

GRAEFF, Telisa Furlanetto. Teoria da argumentação na língua e compreensão do tema de redação. *Desenredo*, Passo Fundo: Ed. UPF, v. 1, n. 2, p. 114-126, jul./dez. 2005.

CAREL, Marion. O que é argumentar? *Desenredo*, Passo Fundo: Ed. UPF, v. 1, n. 2, p. 77-85, jul./dez. 2005.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los Bloques Semánticos*. Buenos Aires: Colihue, 2005.

DUCROT, Oswald. *Polifonía y argumentación*. Calli: Universidad del Valle, 1990.

DUCROT, Oswald; ANSCOMBRE, Jean-Claude. *Argumentation dans la langue*. Paris: Márdaga, 1983.

Normas para apresentação dos trabalhos revista *Desenredo*

Os artigos deverão ser inéditos e conter, no máximo, 20 páginas. O autor deve anexar ao seu texto uma breve nota biográfica indicando o seu nome completo, local em que leciona e/ou pesquisa, sua área de atuação e principais publicações. Deve ser enviada uma cópia impressa e outra por correio eletrônico. Os trabalhos encaminhados serão submetidos à aprovação dos membros do Conselho Editorial e/ou do Conselho Consultivo. Os conceitos emitidos nos artigos serão de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião dos referidos Conselhos. A revista não se compromete em devolver os originais recebidos. Cada artigo publicado dará direito a dois exemplares da revista para o autor (no caso de haver dois ou mais autores, cada um receberá um exemplar).

Apresentação do artigo

1. O trabalho deve ser apresentado na seguinte sequência: título; nome(s) do(s) autor(es); resumo; palavras-chave; texto; título *abstract* ou *résumé*; título do artigo na língua estrangeira escolhida; texto do *abstract* ou *résumé*; *key words* ou *mots-clé*; notas; referências.
2. A primeira página deve incluir o título, centralizado, em negrito, corpo 16, somente a primeira letra maiúscula; nome(s) do(s) autor(es), em itálico, somente as iniciais em maiúsculas, duas linhas abaixo do título à direita, com asterisco remetendo ao pé da página para identificação do Programa de Pós-graduação (indicar a qualificação do docente; se discente, mestrando ou doutorando) a que o autor pertence; resumo (a palavra *Resumo* em itálico, três linhas abaixo do nome do autor, seguida do resumo propriamente dito, duas linhas abaixo da palavra *Resumo*, corpo 10, apresentado num único parágrafo de, no mínimo, 3 linhas e, no máximo, 10 linhas); palavras-chave (*Palavras-chave* em itálico, seguida de dois pontos, duas linhas abaixo do fim do resumo; mínimo de três e máximo de cinco palavras-chave, corpo 10).
3. Tipo de letra corpo do texto: *Times New Roman*, corpo 12.
4. Espaçamento: espaço simples entre linhas e parágrafos; espaço duplo entre partes, tabelas, ilustrações etc.
5. Adentramento: 1 cm para assinalar parágrafos.

6. Citações com mais de 3 linhas: justificada e recuada em 1 cm, sem aspas, corpo 10.
7. Tabelas, ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) e anexos devem estar prontos para serem impressos, dentro do padrão geral do texto e no espaço a eles destinado pelo(s) autor(es). Em anexos que constituem textos já publicados, incluir referência bibliográfica completa.
8. Subtítulos: centralizados, em negrito, somente a primeira letra maiúscula; sem numeração, corpo 14; introdução, conclusão, notas e referências seguem o mesmo padrão.
9. A palavra *Abstract* ou *Résumé* em itálico, duas linhas abaixo do final do texto. Duas linhas abaixo da palavra *Abstract* ou *Résumé* deve constar a versão em inglês ou francês do título do artigo. O corpo do *Abstract* ou *Résumé* segue a mesma formatação do resumo: corpo 10, mínimo de 3 e máximo de 10 linhas; as palavras *Key words* ou *Mots-clé*, duas linhas abaixo do final do texto do *abstract* ou *Mots-clé*, em itálico, seguidas de dois pontos, mínimo de 3 e máximo de 5 palavras.
10. Referências no corpo do trabalho: entre parênteses, autor e data identificadora do trabalho, seguida de vírgula e do(s) número(s) da(s) página(s) citada(s).
11. Notas: ao fim do artigo, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento; destaques (títulos de livros e periódicos e outros) em itálico.
12. Anexos: caso existam, devem ser colocados antes das referências bibliográficas, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramento e sem numeração.
13. As referências bibliográficas devem obedecer às normas da ABNT.

OBSERVAÇÃO: A desconsideração das normas implica a não aceitação do trabalho. Os textos devem vir acompanhados de telefone e e-mail dos autores, obrigatoriamente.

Endereço para envio de artigos e correspondências

Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)
Prédio B3 – Sala 106 – Campus I
Bairro São José – BR 285 – Km 171
Caixa Postal 611 – CEP 99001-970
Passo Fundo – RS
Fax: (54) 3316-8125
E-mail: mestradoletras@upf.br