

Aracy Ernst-Pereira
Susana Bornéo Funck
(Organizadoras)

A
LEITURA E A ESCRITA
COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS
S

Pelotas
EDUCAT
2001



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

Chanceler: D. Jayme Henrique Chemello

Reitor: Alencar Mello Proença

Vice-Reitor: Cláudio Manoel da Cunha Duarte

Pró-Reitor Acadêmico: Gilberto de Lima Garcias

Pró-Reitor Administrativo: Carlos Ricardo Gass Sinnott

Coordenadora do Curso de Mestrado em Letras:

Carmen Lúcia Matzenauer-Hernandorena

Revisão: Susana Bornéo Funck

Layout e editoração eletrônica: Nara Rejane da Silva

Capa – layout: Nara Rejane da Silva – *Arte-final:* Fernando Giusti

Pesquisa de imagens: Susana Bornéo Funck

Ilustração: Helen Turner. Morning News, 1915. Oil on canvas.

Impresso no Brasil – Printed in Brazil

Tiragem: 500 exemplares

© *Copyright 2001* – Universidade Católica de Pelotas – EDUCAT

Rua Félix da Cunha, 412 – Pelotas, RS – 96010-000

Fone: (53) 284.8297 – Fax: (53) 225.3105

E711 Ernst-Pereira, Aracy

A leitura e a escrita como práticas discursivas. /
[organizado por] Aracy Ernst-Pereira, Susana
Bornéo Funck. – Pelotas : Educat, 2001.
224 p.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Lingüística aplicada.
4. Análise de discurso. I. Funck, Susana Bornéo.
II. Título.

CDD 401.41

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
1 LEITURA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO Regina Zilberman.....	7
2 DA HETEROGENEIDADE DO DISCURSO À HETEROGENEIDADE DO TEXTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DA LEITURA Freda Indursky	27
3 O TEXTO DISSERTATIVO-MODELO NA ESCOLA: TENDÊNCIAS DE ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES EM SUAS ORAÇÕES Maria Teresinha Py Elichirigoity	43
4 COMPLEXIDADE EM PERGUNTAS DE COMPREENSÃO EM LEITURA Daisy Rodrigues do Vale	55
5 IRONIA: UM ESTUDO SOB ÓTICAS DIFERENCIADAS Cloris Maria Freire Dorow	75
6 O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA IRONIA EM <i>GALVEZ, IMPERADOR DO ACRE</i> Brenda Maris Scur Silva	105
7 INTERLOCUÇÃO DISCURSIVA: A AFIRMAÇÃO FUNCIONANDO COMO NEGAÇÃO Ercília Ana Cazarin	133
8 TRADUZIR PARA LER O OUTRO Elza Maria Nitsche Ortiz	153
9 ENSINO, DISCURSO E MUDANÇA DA PRÁTICA DISCURSIVA E SOCIAL Maria Cecília de Lima	169
10 O DESVIO DE FOCO NA PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira	193

APRESENTAÇÃO

No momento em que a multidisciplinaridade, em suas mais variadas formas, passa a caracterizar a prática acadêmico-pedagógica, não se pode mais pensar leitura e escrita como atividades autocentradas, desvinculadas de questões sociais mais abrangentes. Essas atividades, vistas muitas vezes como essencialmente lingüísticas, passam a ser objeto de estudos que as consideram como práticas discursivas. Dizer isso significa interpretá-las não como processos de codificação e decodificação apartados da realidade sociocultural, mas como formulações lingüísticas e históricas em que o sujeito, seja ele leitor ou produtor de textos, inscreve-se na própria construção significante.

Conseqüentemente, o objeto da leitura ou da escrita – o texto – não pode ser percebido como um conjunto de elementos formais veiculadores de conteúdos informativos. Nesse caso, caberia ao leitor identificar sentidos e, ao produtor de textos, estabelecer sentidos através do uso de palavras, expressões, construções sintáticas adequadas à mensagem a ser transmitida, como se nada se interpusesse entre o sujeito e o objeto, tudo se passando como se as palavras, na sua transparência, carregassem em si as coisas do mundo a significar. Todavia, as palavras significam não porque se inscrevem numa organização sistemática que o analista vai desvelar, mas porque se encontram estreitamente ligadas à subjetividade e à historicidade. A atividade de interpretação a que o sujeito se submete (ele é sempre instado

a significar), aqui incluídas a leitura e a escrita, produz-se num movimento interdiscursivo que reclama sempre a presença do “outro”.

A relação deste sujeito com o “outro” dos textos culturais precisa ser compreendida em toda sua complexidade e variedade, proporcionando uma nova leitura de seu próprio processo e das práticas a que vem sendo submetida. A maioria dos textos apresentados nesta coletânea possui essa dimensão. O que eles visam é justamente a reflexão sobre a constituição dos processos de leitura e escrita a partir das relações que se estabelecem com a exterioridade lingüística. Sabe-se que essa exterioridade toma diferentes formas de acordo com as diferentes perspectivas teóricas que se ocupam da linguagem. Assim, os textos aqui publicados, por se filiarem a diferentes correntes, caracterizam um conjunto teórico heterogêneo, mas possuem em comum a preocupação em identificar os mecanismos geradores de significação envolvidos na leitura e na produção da escrita.

Este conjunto foi organizado a partir da seleção de textos apresentados no II SENALE (Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino), realizado na Universidade Católica de Pelotas em 1999. Daí também a sua heterogeneidade, uma vez que esse seminário tem abrigado diferentes campos e linhas teóricas que vêm se dedicando à pesquisa das atividades de leitura e de escrita. Portanto, os trabalhos ora apresentados inscrevem-se na área da teoria da literatura e de uma lingüística que poderíamos chamar genericamente de discursiva. O objetivo desta publicação é retratar, através da seleção de textos apresentada, os interesses e preocupações dos estudiosos, mas também contribuir para uma reflexão que possa conduzir a outras pesquisas e para a reavaliação do que está sendo proposto atualmente nas escolas na área de leitura e de escrita.

Aracy Ernst-Pereira
Susana Bornéo Funck

1

LEITURA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

*Regina Zilberman**

A poesia sempre começa quando alguém que será poeta lê um poema. Mas – acrescento em seguida – quando ele começa a ler um poema, pois, para ver a compreensão plena que tem deste poema, teremos que ver o poema que ele mesmo escreverá como sua própria leitura.¹

1 A metamorfose

Sem levar em conta a primogenitura conceitual, consideremos Xenófanos de Colofão, filósofo do século VI a. C., dito pré-socrático, o primeiro leitor da *Ilíada* e da *Odisséia*, as epopéias atribuídas a Homero, e dos poemas de Hesíodo, igualmente autor de obras de cunho épico. Por conhecê-las, manifestou-se do seguinte modo, conforme os fragmentos conservados que traduzem seu pensamento:

* Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

¹ BLOOM, Harold. *Cabala e crítica*. Trad. de Monique Balbuena. Rio de Janeiro: Imago, 1991. p. 117.

Homero e Hesíodo atribuíram aos Deuses tudo quanto entre os homens é vergonhoso e censurável, roubos, adultérios e mentiras recíprocas. (fr. 11).

Mas os mortais imaginam que os deuses foram gerados e que têm vestuário e fala e corpos iguais aos seus. (fr. 14)

Os Etíopes dizem que os seus deuses são negros e de nariz achatado, os Trácios, que os seus têm os olhos azuis e o cabelo ruivo. (fr. 16).

Mas se os bois e os cavalos e os leões tivessem mãos ou fossem capazes de, com elas, desenhar e produzir obras, como os homens, os cavalos desenhariam as formas dos deuses semelhantes à dos cavalos, e os bois à dos bois, e fariam os seus corpos tal como cada um deles o tem. (fr. 15) (Kirk & Raven, 1982, p.169).

Rodolfo Mondolfo (1964, p.77) apresenta tradução ligeiramente diferente para o fragmento 15:

Mas se os bois, os cavalos e os leões tivessem mãos e com elas pudessem desenhar e realizar obras como os homens, os cavalos desenhariam figuras de seus semelhantes aos cavalos, e os bois aos bois, e formariam os seus corpos à imitação do próprio. (fr. 15).

Os fragmentos apontam para uma teoria da criação artística, de larga aceitação na Grécia antiga: as figuras presentes numa obra poética corresponderiam à reprodução do que os homens são, pensam e vivenciam; afinal, até os bois e cavalos *formariam os corpos* das personagens à *imitação do próprio*. Teses relativas à obra enquanto *mímesis* não aparecem apenas nesse fragmento arcaico, mas são discutidas por Platão e Aristóteles, em obras prestigiadas e de aceitação tácita na Antigüidade e no presente.

Xenófanes propõe igualmente uma teoria da leitura: leitores – ouvintes, provavelmente, a seu tempo – aceitam essa reprodução de modo literal: os entes míticos de Homero são esculpidos à imagem e semelhança do homem. E este percebe as

representações sem qualquer mediação, tal qual ela se revela a ele, acreditando então que os deuses se comportam da maneira como Homero os introduz.

No Livro II, da *República*, Platão repisa as idéias de Xenófanes, embora não o nomeie: ali se encontra a crítica à *Teogonia*, de Hesíodo, obra em que se narra a origem dos deuses, insistindo no antropomorfismo rejeitado pelo pré-socrático. E igualmente Homero, entidade até então praticamente intocada por juízos negativos, é julgado antipedagógico, porque apresenta uma visão negativa dos deuses, enquanto seres que mentem, roubam e praticam o adultério:

Eles [Hesíodo, de Homero e os outros poetas] compuseram fíbulas mentirosas que foram e ainda são contadas aos homens. (Platão, 1965, v.1, p.136).

No Livro X, a atitude preconceituosa chega ao paroxismo, e Platão arrisca-se a expulsar o poeta de sua cidade ideal:

– Embora tenha muitas outras razões para crer que a nossa cidade foi fundada da maneira mais correta possível, é pensando principalmente em nosso regulamento sobre a poesia que o afirmo.

– Que regulamento? – perguntou.

– O de não admitir em caso algum a poesia imitativa. A absoluta necessidade de recusar a admiti-la é, suponho, o que aparece com mais evidência (...).

– Como entendes isso?

– (...) Todas as obras do gênero arruinam, segundo parece, o espírito dos seus ouvintes.

(Platão, 1965, v.2, p.218)

Tudo, talvez, porque o texto esteja sendo tomado em sentido literal, *pão pão, queijo queijo*. Não há espaço para mediação, muito menos para a interpretação.

Não se pode, contudo, dizer que Platão ficou nisso. Nem que a filosofia tenha cultivado esse pendor para condenar a poesia, imitação do mundo sensível, incapaz de alçar o indivíduo às alturas do saber e da contemplação. Se Platão não apenas na *República*, mas também em diálogos menores, como *Ion*, rejeitou o fazer poético, ele não deixou de apontar vias para se entender o que esperava da obra que lidava com palavras. Isso para não se falar em Aristóteles, que tratou de resgatar a poesia enquanto forma que se inclinava para o lado da ciência, por tender à universalidade, embora não tenha aberto mão da superioridade da filosofia:

Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular. (Aristóteles, 1966, p.78)

Talvez tenha sido a tragédia *Édipo Rei* a responsável pela absolvição da poesia, porque, de um modo ou de outro, o drama de Sófocles fornece as imagens de que o filósofo se vale para dar continuidade à exposição de suas idéias. *Édipo Rei* apóia-se num enredo conhecido: o protagonista, rei de Tebas, depara-se, desde o início da peça, com uma demanda popular, a de sanear a cidade assolada pela peste. Édipo já salvara Tebas uma vez, portanto, tinha condições de repetir a façanha; assim, ele responde ao povo que já tomara as devidas providências, enviando o cunhado, Creonte, irmão de Jocasta, sua esposa, a Delfos, porque, consultado, Apolo poderia sugerir o que fazer para resolver o problema.

Ao voltar de Delfos, centro religioso próximo a Tebas, Creonte explica que a cidade somente se purificará se for encontrado e punido o assassino de Laio, governante anterior da *polis*, que havia sido objeto de um assalto criminoso, quando, também ele, dirigia-se ao templo de Apolo na busca de uma saída para os danos que, na ocasião, vivenciava a população. Édipo, diante da responsabilidade colocada pela divindade, dispõe-se a pesquisar o passado, na busca do criminoso; consulta então o adivinho

Tirésias, velho e cego, mas ainda na ativa, que acaba por acusar o herói de ser ele o causador da morte de Laio.

O protagonista no início não acredita, mas pouco a pouco vai-se convencendo da verdade, a que chega após somar o depoimento de testemunhas diversas: o pastor que acolhera o pequeno Édipo, abandonado para morrer, e o levava a Corinto, onde é educado como filho do casal real, infelizmente estéril; o soldado que conduzira a criança para a morte, mas, penalizado, a abandonara ao Deus dará, ele também sobrevivente ao ataque sofrido por Laio, que reconhece em Édipo o assaltante; as recordações de Jocasta, esposa atual do rei, mas igualmente sua mãe. A verdade reluz na frente do Rei, e ele precisa admiti-la, aceitando igualmente que, até aquele momento, a vaidade e o orgulho haviam-no cegado, a ponto de nada ver. Cego simbolicamente, reage de modo violento: arranca os olhos e revela ao povo da cidade, e a audiência que compõe a platéia do teatro, a cegueira real. Creonte, ainda irritado com o cunhado que, cenas antes, o acusara de tentar ocupar o trono, usando Tirésias como falso testemunho, expulsa de Tebas seu até então rei, que, agora humilde, sai a peregrinar mundo afora, sem teto que o acolha.

A leitura mais conhecida dessa tragédia é, hoje, a de Sigmund Freud, que elevou Édipo à categoria de um complexo portado por todo e qualquer indivíduo, especialmente os do sexo masculino, segundo o qual o desejo pela mãe leva o sujeito ao desejo de matar o pai, ato que o protagonista da tragédia concretiza, mesmo sabendo que tal é seu destino. Colocado de outra maneira, pode-se dizer que Sigmund Freud assenta no drama elaborado por Sófocles, entre 429 e 425 a. C., as bases da psicanálise, pois o complexo de Édipo lhe sugere um processo de leitura das narrativas oníricas, matéria da primeira obra de impacto que produziu, *A Interpretação dos Sonhos*, de onde emerge a tópica relativa ao processo do inconsciente, pré-consciente e consciente.²

²V. Freud, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

Bem antes de Freud e cronologicamente mais próximo de Sófocles, Aristóteles fundou uma poética a partir do resultado obtido pelo dramaturgo ateniense em *Édipo Rei*. O ponto de partida do pensador é a noção de imitação, *mimesis*, conforme os gregos, palavra que, na versão proposta por Rodolfo Mondolfo, já aparece no fragmento de Xenófanes, representando o ato de transpor para as figuras artísticas, mesmo quando divinas, características dos humanos. Xenófanes toma como exemplo os deuses, para manifestar seu escândalo perante o modo imoral conforme aparecem os habitantes do Olimpo nas obras de Homero e Hesíodo, atitude que Platão acompanha. Aristóteles não contradiz o colega, insistindo, pelo contrário, nessa tônica: a poesia imita ações humanas. Mas o que importa, quando o faz, é *como o faz*:

– deve apresentar verossimilhança e desenvolver-se conforme a necessidade;

– a ação deve ser completa e una, “*levada até seu final, tendo uma certa extensão*”: “*as histórias devem ter um certo comprimento, mas a memória deve poder retê-la*” (Aristote, 1980, p.53, 61);

– a linguagem deve ser “*elevada de espírito de espécies variadas, utilizada separadamente segundo as partes da obra*” (ibid., p.53);

– as melhores obras são aquelas que apresentam mitos ou histórias complexas, em que ocorre a mudança da fortuna, vale dizer, a catástrofe, através do conhecimento, da peripéia ou ambos.

Conforme Aristóteles, é a tragédia que melhor realiza os desígnios atribuídos à poesia como um todo, e, ao longo da *Poética*, com ênfase no último capítulo, XXVI, ele destaca a superioridade daquele gênero sobre a epopéia, embasado nas seguintes razões:

– a tragédia possui tudo o que a epopéia tem e, ainda por cima, conta com a música;

- apresenta brevidade, graças à concentração dos eventos, destacando-se pelas unidades de produção e recepção, porque a audiência absorve o conteúdo todo de uma só vez;
- propicia o efeito da arte, “*prazer próprio*”, a saber: representando “*a piedade e o terror (**eleos e phobos**), ela propicia uma purificação (**catarse**) deste gênero de emoções*” (ibid., p.53).

A brevidade não pode se dar à custa do mito, que precisa ser complexo, englobando as etapas mencionadas:

- a) as peripécias, vale dizer, a “*mudança que inverte o efeito das ações*”;
- b) o reconhecimento, “*mudança que faz a pessoa passar da ignorância ao conhecimento*”;
- c) a catástrofe, correspondendo a “*ação causando destruição e dor*” (Aristote, 1980, p.71) .

Da combinação desses elementos, emerge a tragédia ideal, cuja história ou mito se desenvolve na seqüência de peripécia(s), reconhecimento e catástrofe, a saber, *Édipo Rei*.

Não são poucos os momentos em que Aristóteles manifesta sua preferência pelo drama produzido por Sófocles, comparando-o com seus pares, como Ésquilo e Eurípedes, este sendo seguidamente o exemplo negativo das qualidades admitidas nos demais. Segundo Roselyne Dupont-Roc e Jean Lallot, tradutores da *Poética*, em sete ocasiões *Édipo Rei* é citado como o modelo ideal a ser perseguido pelos autores que acompanharem as idéias e sugestões do filósofo ateniense.³

Assim, Aristóteles faz uma leitura da tragédia de Sófocles não para verificar o que a imitação retratou do caráter

³Escrevem os tradutores: *Não é menos evidente que ele [Aristóteles] via em Sófocles (...) o poeta trágico por excelência: seu Édipo Rei é citado sete vezes na Poética, e, quando se trata de comparar a tragédia a outros gêneros, é Sófocles que a representa, como Homero, a epopéia, e Aristófanes, a comédia.* (Aristote, *La Poétique*, p. 172).

dos homens, e sim o que ela sugere aos poetas que almejem chegar a um produto final perfeito ou, ao menos, bem acabado. Privilegia, sem dúvida, o aspecto formal, mas parte de um resultado já alcançado para, desde esse lugar, oferecer alternativas aos criadores e leitores de obras artísticas.

Platão, parece-nos, age de modo diverso. No mesmo diálogo em que exclui os poetas da cidade ideal, *A República*, relata ele a trajetória do homem que busca o conhecimento. Esse indivíduo, acorrentado como um escravo, habita o fundo de uma caverna, onde tudo o que enxerga são sombras de homens acorrentados, sendo a visão propiciada por uma réstia de luz fornecida por uma fogueira que vem do alto. Voltando às costas a esse teatro de imagens, ele se dirige à fonte de iluminação, mas seu percurso apresenta muitas dificuldades, já que tem de atravessar terreno desconhecido; além disso, vacila inicialmente, quando “*alguém lhe [vem] dizer que tudo quanto vira até então eram apenas vãos fantasmas, mas que presentemente, mais perto da realidade e voltado para objetos mais reais, vê de maneira mais justa*” (Platão, 1965, v.2, p.106). Enfim, alcança o mundo exterior à caverna e lá deslumbra-se com a luminosidade, ficando virtualmente cego com tanta claridade. Depois retorna ao mundo da caverna, mas os antigos companheiros rejeitam-no, expondo-o ao ridículo e ameaçando matá-lo.

O relato conhecido como “mito da caverna”, matéria do Livro VII da *República*, parece-nos o modo como Platão lê a tragédia de Édipo. Tanto o herói de Sófocles como o escravo de Platão passam da cegueira à visão, do conhecimento à sabedoria, da existência vivida em sociedade e coletiva ao isolamento mais completo, sendo a descoberta individual e intransferível, experimentada por cada um e não compartilhável.

É certo que podemos encontrar no mito da caverna elementos de outras leituras de Platão ou de situações específicas da vida grega. George Thomson, em *Aeschylus and Athens* (1966), obra relativa ao criador da tragédia helênica, sugere que o mundo subterrâneo descrito pelo filósofo reproduzia a situação concreta

dos escravos que trabalhavam no interior das minas de prata de Laurion que abasteciam a riqueza da cidade, ainda no século IV. A descida aos Infernos é tema que aparece na *Odisséia*, e a situação obscura dos escravos apresentados por Platão não difere muito daquela experimentada pelas sombras dos heróis da guerra contra Tróia, que Ulisses reencontra no Hades, a começar por Tíresias, o primeiro figurante a dialogar com o protagonista da epopéia.

Mas a dualidade visão/cegueira enquanto metáfora de oposições conceituais como ignorância/conhecimento, remonta muito provavelmente a Sófocles, em particular ao *Édipo Rei*. Platão soube extrair daí também as conseqüências epistemológicas: ver é enxergar para dentro, portanto, ficar cego para o mundo exterior; a busca do conhecimento depende da renúncia à aparência e o refúgio na própria subjetividade, portanto, na exclusão da vida pública. A corporificação desse processo gnosiológico aparece na obra dramática, estando antecipada pela personagem Tíresias, a mesma que recebe Ulisses às portas do Hades, o mundo subterrâneo onde vivem os escravos e defuntos, e depois concretizada pela trajetória do rei de Tebas.

Platão não recorreu apenas às imagens retiradas da tradição literária e trabalhadas especialmente por Sófocles, em sua obra-prima. Ele precisou recorrer a uma narrativa, para melhor expor seu pensamento. O trecho da *República* onde se expressam tais idéias é conhecido como “mito”, termo que registra uma forma narrativa e que Aristóteles elegeu para considerar a “*alma da tragédia*” (Aristote, 1980, p.57).

Os dois pensadores principais da Grécia antiga e fundadores indiscutíveis da filosofia ocidental não puderam evitar a poesia. A leitura dela pode ter conduzido ao tipo de desmitificação a que procedeu Xenófanés, que a rejeitou por enganadora; mas valeram-se de seu conhecimento literário para esclarecer o pensamento que embasava a produção de sua obra intelectual. Em outras palavras, não apenas leram (ou ouviram) o texto poético, mas o interpretaram; não apenas o interpretaram,

mas, decorrente desse ato, deram vazão a um outro texto, igualmente objeto de leitura.

A leitura supõe interpretação, mas essa pode vir sob a forma descritiva de Aristóteles ou narrativa de Platão. Este superpôs a um mito outro mito, o de sua lavra, em que fica patente a dívida para com o passado. Aristóteles não deixou de lado o racionalismo de seu comportamento; Platão foi poeta, e como tal somou novo texto à tradição de que era fruto.

Pode-se concluir que não há leitura sem interpretação, mesmo a literal e estreita como a de Xenófanes; mas é preciso igualmente enfatizar que não há leitura sem a geração de outro texto, o que expressa, de modo reprodutivo ou desviante, por intermédio da cópia ou da transfiguração, um objeto primeiro, igualmente textual.

A história da literatura é a história dessas leituras, que podem se revelar simultaneamente hermenêuticas e alegóricas. Sirva-nos outra vez o exemplo de Platão: nos livros II e III da *República*, ele discute o modo como se realiza a transcrição das falas nas epopéias de Homero, discriminando entre as situações em que o poeta manifesta-se em seu próprio nome, reproduz a expressão de um terceiro ou lida com ambas as alternativas. Nesse ponto, tal como ocorre no capítulo III da *Poética*, de Aristóteles, trata-se de proceder a uma descrição do processo como se elabora a criação, decifrando e classificando os elementos lingüísticos do texto. Mas, no livro VII, já citado, ele interpreta a trajetória trágica de Édipo transmutando-a numa nova situação, em que a passagem da felicidade ao infortúnio se converte no seu contrário: o novo homem platônico, investido da sabedoria e indiferente aos males da realidade mundana, ascende a um novo patamar, mais afortunado, porque próximo da divindade e do conhecimento.

Mikhail Bakhtin chamou a atenção para a natureza dialógica do texto literário, de que advém a polifonia e o caráter múltiplo ou polimorfo da obra escrita. O dialogismo supõe a relação com a alteridade, que, no campo literário, se concretiza

pelas incessantes retomadas e reelaborações da tradição literária. Não por coincidência Bakhtin elege como um dos modelos originais e fundadores da prática polifônica o diálogo socrático, de que Platão foi um dos usuários mais conhecidos.⁴

Harold Bloom, noutra perspectiva, insiste igualmente em ponto similar: as criações mais inovadoras começam pelo desejo, nutrido pelo artista, de emulação do escritor que ele admira. Esse processo é vivido de modo ambíguo porque, tal como no caso de Édipo, o artista busca a sua própria identidade, mas, ao mesmo tempo, não consegue fugir à atração exercida pela obra de um grande mestre, que ele precisa de certo modo “assassinar”. Escreve o crítico norte-americano:

Batalha entre fortes iguais, pai e filho enquanto poderosos opositores, Laio e Édipo na encruzilhada; apenas este é o meu tema aqui, embora alguns dos pais, como veremos, sejam figuras compósitas. (Bloom, 1973, p.11)

Desse conflito, denominada, pelo autor, “*angústia da influência*”, entre o domínio de uma tradição consolidada e o esforço pela ruptura, nasce a obra inovadora, que, por sua vez, instaura nos seguidores semelhante divisão entre admiração e desejo de superação. Conforme Bloom, é William Shakespeare a grande influência do Ocidente, que paira sobre a literatura moderna, enquanto inspirador de temas e formas, constituindo o cânone simultaneamente adotado e rejeitado pelos autores atuantes desde o século XVII.⁵

Bem antes desses críticos, Ovídio ensinou que literatura é metamorfose. No poema que toma esse nome, ele revela como, desde a gênese do universo, as formas estão a se reproduzir por transformação. A imitação não é cópia, mas reelaboração de um

⁴V. Bakhtin, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense, 1981. Id. *Esthétique et Théorie du Roman*. Paris: Gallimard, 1978.

⁵V. Bloom, Harold. *The Western Canon*. The Books and School of the Ages. New York: Harcourt Brace and Company, 1994.

passado, num processo incansável, de que é cúmplice a natureza, pois, desde o início, “*nada ostentava a sua própria forma*”.⁶

Leitura é, pois, igualmente metamorfose de texto em texto. Dois outros exemplos ilustram a noção proposta. O primeiro provém de Cervantes, cujo *D. Quixote* revela a transformação de um certo “*Quijada, ou Quesada*” ou ainda “*Quejana*”⁷ no Cavaleiro da Triste Figura, por força de suas leituras. Pode-se argumentar que, nesse caso, Cervantes indicia a leitura como perversão, já que o pobre Quijada perdeu o senso, por muito se debruçar sobre livros de fantasia que lhe mostravam um mundo ilusório, onde se sucediam aventuras exitosas e os homens praticavam valores ideais, que comprovavam a supremacia do Bem, da Beleza e da Justiça.

Cabe lembrar, contudo, que *D. Quixote* é um romance, um texto e não a vida prática, em que o autor discute os efeitos deletérios da leitura, divertindo-se com a idéia de que talvez sua obra nunca gere leitores que confundam ficção e realidade, capazes de ultrapassar os limites da conversão de textos em novos textos. Tematizando a metamorfose, do leitor em personagem, Cervantes se apresenta como o alquimista que transforma epopéia em paródia e abre caminho para outras mutações, como farão, no seu rastro, o Gustave Flaubert de *Madame Bovary* e Eça de Queiroz, em *O Primo Basílio*.

Na esteira de *D. Quixote*, também Machado de Assis escreve uma história de metamorfose: o romance *Quincas Borba*, cuja dívida para com a obra-prima de Cervantes é confessada na penúltima página, quando o romancista brasileiro vale-se de imagens de seu par espanhol para expor o fracasso da trajetória do herói de seu livro:

⁶Ovide. *Les métamorphoses*. Tradução, introdução e notas por Joseph Chamonard. Paris: Flammarion, 1966. p. 41. V. também Ovídio. *As metamorfoses*. Trad. de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1983. p. 11.

⁷Cervantes, 1968, p. 21. V. também p. 24.

Poucos dias depois morreu... Não morreu súbito nem vencido. Antes de principiar a agonia, que foi curta, pôs a coroa na cabeça, – uma coroa que não era, ao menos, um chapéu velho ou uma bacia, onde os espectadores palpassem a ilusão. Não, senhor; ele pegou em nada, levantou nada e cingiu nada; só ele via a insígnia imperial, pesada de ouro, rútila de brilhantes e outras pedras preciosas. (Machado de Assis, 1959, p.393).

Também aqui se trata da conversão de um sujeito pccato, inofensivo e provinciano, Rubião, o protagonista da história, na imagem de um herói, primeiro o grande capitalista em que ele se transforma, por receber a herança do compadre Quincas Borba, depois na ilusão de ser Napoleão III, Imperador da França à época em que transcorre a ação do texto. Metamorfoses são matéria de construção de outras personagens: Quincas Borba, o filósofo louco que dá nome à obra e lega a fortuna a Rubião, o pobre professor de Barbacena, se vê transfigurado no cão, igualmente denominado Quincas Borba, a que, por testamento, obriga o herdeiro a manter e alimentar e é seu derradeiro companheiro em vida. Carlos Maria, o preferido de Sofia, principal figura feminina do romance, se constitui à imagem de Narciso, por sua beleza física e invariável autocontemplação.

Essas metamorfoses, contudo, tal como no romance de Cervantes, estão mediadas pela loucura, encarada de modo bem menos condescendente por Machado de Assis: o brasileiro não perdoa quem se deixa levar pela confusão entre fantasia e realidade, fazendo o herói perder tudo o que tinha, inclusive o respeito do leitor, resultado que não se verifica em *D. Quixote*.

Cada um a seu modo, Cervantes e Machado de Assis traçam um limite para a metamorfose: fruto da leitura, ela faculta a criação, que alegoriza suas próprias fontes; mas não pode extravasar o limite da página, seja enquanto produção ou recepção. Transposta para a vida, denuncia sua faceta perversa, não apenas pouco afeita à vida prática, mas impossível de ser traduzida em ação. Qualquer obra pode ser idealista, como o *D.*

Quixote, ou delatar a ambição e violência do mundo capitalista, como *Quincas Borba*; mas não se espera que, do texto, o leitor passe à ação na sociedade, e sim a outro texto, conforme uma engrenagem contínua e interminável, fora de controle e irreversível, porém, no mínimo, saudável.

Aceitas essas premissas, pode-se inferir que:

1) a obra literária propõe-se como interpretação do mundo, revelando-se capaz de fecundar concepções filosóficas duradouras e de impacto sobre o pensamento ocidental;

2) a leitura é o instrumento por meio do qual se faz essa passagem, apresentando-se como capacitação para produção de idéias, que se configuram em obras, aptas a gerar interpretações, logo, novos textos, numa espiral sem começo, nem fim;

3) a história da literatura é o registro desse processo, documentando as transformações, recomeços e rupturas;

4) a aptidão produtiva da leitura torna-se matéria da literatura, que tematiza suas propriedades e discute seus efeitos. No limite, a leitura é enlouquecedora, quando o leitor toma a fantasia pela realidade e procura atuar sobre essa última; nos casos, ficcionalizados por Cervantes e Machado de Assis, a perversão se manifesta, provocando o confinamento e a destruição do sujeito, como ocorre a D. Quixote, controlado pela sobrinha e pelo cura, e a Rubião, isolado do convívio social por seus ex-amigos. Essas personagens, por seu turno, reproduzem, à sua moda, a atitude cerceadora e censora de Xenófanes e Platão: não dispendo de meios para impedir a obra literária de influenciar o leitor, procuram separá-los, afastando o segundo da primeira.

2 A escola

A escola, em princípio, não cerceia, nem censura. Mas cabe convir que o confinamento não é uma experiência de todo alheia à leitura, verificado o lugar que essa ocupa no ensino. No

âmbito da sala de aula, reconhecem-se pelo menos duas situações em que se constata a sujeição da leitura a um objetivo que a limita, o que, se não é enlouquecedor, constitui, no mínimo, um contra-senso: nos primeiros anos de escolarização, ela subordina-se à escrita, encarada como um dos resultados bem sucedidos da alfabetização; transposta a fase da dependência à escrita, passa a de complemento da História da Literatura, correspondendo ao meio de acesso à tradição literária.

Em nenhuma dessas situações, a leitura vem a ser entendida como campo autônomo e auto-suficiente, com qualidades singulares para se legitimar e sustentar em sala de aula. Conseqüência do letramento, atividade subsidiária quando se privilegia a redação, produção de texto ou domínio da retórica, efeito da absorção de técnicas de análise literárias ou de transmissão da historiografia da literatura – todas essas, metas admissíveis no campo do ensino da língua e da literatura, recorrem à leitura, que, contudo, desempenha aí papel colateral, raramente nuclear.

A escola resiste à idéia de conceder à leitura um estatuto segundo o qual essa ultrapassa sua condição acessória, validando-a tão-somente quando a transforma num modo de ação. Contudo, essa parece ser a única metamorfose rejeitada pelas criações literárias, que interpretam tal mutação por intermédio de uma imagem, a da loucura ou sandice. A escola, todavia, parece escolher essa via, contrariando uma lição sugerida pela natureza do objeto com que lida.

Depoimentos variados de leitores denunciam direta ou indiretamente que essa escolha prejudica o ensino: a leitura em sala de aula é seguidamente aborrecida, opondo-se às situações, extra-escolares, em que representa diversão, conhecimento e produção. Olavo Bilac exemplifica a relação entre leitura, vida e escola, tomando como modelo sua preferência pela ficção de Júlio Verne:

A minha puberdade (como a puberdade de quase todos os homens) foi um tecido de inquietações, de revoltas, de desesperos. E, para mim, esta vida era uma cousa torpe,

um cativo ignóbil e torturante, em que tudo era severo e duro, e sobre o qual pairava ameaçadora, numa eterna inclemência, a sombra da negra palmatória do cônego Belmonte, meu mestre...

Graças, porém, a Júlio Verne, eu fugia, num surto vitorioso, deste mundo que me aborrecia, e entrava, cantando, vestido de luz, sorrindo, delirando, nos mundos radiantes que a sua piedade abria à minha imaginação.

.....1

E, quando os meus olhos pousavam sobre a última linha de um desses romances, quando eu me via de novo no salão morrhento e lúgubre, quando ouvia de novo o ressonar do cônego e as passadas do bedel charadista (...), era o regresso à triste realidade, à tábua dos logaritmos, à gramática latina, à palmatória do cônego, às charadas do bedel. Era o desmoronamento dos mundos, o eclipse dos sóis, a ruína dos astros: era o pano de boca que descia sobre o palco da ilusão matando a fantasia e ressuscitando o sofrimento...

.....

O que mais desenvolveu a minha imaginação, e o que consolou as vagas e indefiníveis tristezas da minha adolescência foi a leitura de Júlio Verne.

(Bilac, 1996, p.726-9)

O fracasso da escola, nesse campo, sumaria sua limitação e inaptidão para atender às necessidades dos usuários, crianças e jovens em fase de formação. De outro lado, parece contestar o sentido que tem a produção humana consignada em escrita: se essa é estimuladora de conhecimento e manifestação, a leitura inibidora será, na mesma proporção, contraproducente e desfibrada. Conforme o entendimento dos escritores, equivale à insanidade e loucura – todavia, é o que parece fazer a escola com os textos colocados à disposição dos alunos.

Confinada à escola, subordinada à escrita ou regida pela História da Literatura, a leitura parece carecer de quem reivindique sua emancipação. Mas, a se acreditar em Hans-Robert

Jauss (1975), a leitura, ela mesma, tem fito emancipatório, apropriando-se o autor, nesse sentido, de um conceito prestigiado pelos iluministas do século XVIII e reabilitado por dois filósofos compatriotas seus, Hans Georg Gadamer e Jürgen Habermas. Entendendo ele que à literatura compete “*a emancipação da humanidade de suas amarras naturais, religiosas e sociais*” (p.154), atribui à experiência da leitura a execução desse papel:

A experiência da leitura pode liberá-lo [o leitor] de adaptações, prejuízos e apertos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se do horizonte de expectativas da vida prática histórica, porque não só conserva experiências passadas, mas também antecipa a possibilidade irrealizada, alarga o campo limitado do comportamento social a novos desejos, aspirações e objetivos e com isso abre caminho à experiência futura. (Jauss, 1975, p.150)

Por intermédio da leitura a literatura preenche sua função emancipatória, exercida em companhia do leitor:

A função social da literatura só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-forma sua compreensão do mundo e, com isso, repercute também em suas formas de comportamento social. (Jauss, 1975, p.148)

Jauss atribui à leitura o exercício da propriedade emancipadora que está no bojo das utopias do século XX. Mas, se a escola pretende chegar a esse resultado, cabe primeiramente liberar a própria leitura, o que, para Jauss, significa apresentar a história da literatura enquanto efeito das recepções propiciadas pelas obras de arte literária. Livre das amarras representadas pela armadura constituída por esquemas cronológicos oferecidos pela história, a leitura pode exercer sua habilidade de liberar os indivíduos. No âmbito da escola, equivale a compreendê-la como

atividade fundada no texto literário, cujo caráter, dialógico de nascença, impõe ao leitor um segundo diálogo, de que se originará talvez um terceiro, a manifestação textual que o leitor for capaz de gerar.

O saber facultado pela leitura concretiza-se na capacidade, individual e intransferível, de entender o mundo do texto, imitação direta ou alegórica do universo em que vivemos. A leitura fez filósofos os gregos Platão e Aristóteles, mas só podemos verificar sua presença por meio da identificação do legado, resíduos ou pegadas de um conhecimento alcançado porque um autor o transfigurou em obra, fruto de sua interlocução com a tradição, a cultura e a história. Ao professor dificilmente permitem-se atividades desse teor; ele não pode lidar com fragmentos, pois espera-se dele que favoreça o aparecimento de corpos inteiros, passíveis de avaliação. Essas são as finalidades consideradas superiores, porque mensuráveis em valores digitais, capazes de resumir a quantidade de informação armazenada por cada aluno.

O resultado é o desencontro entre a natureza da leitura e as expectativas da educação, com a conseqüente e indesejada desarticulação da área designada de ensino da língua e da literatura, comprometida, de um lado, com o domínio de práticas – as de oralidade e escrita – e aquisição de conteúdos – a gramática, a história da literatura –, de outro, com o crescimento interior do estudante, propiciado pela consolidação do gosto poético, entendido como prazer de ler. Por decorrência, e refiro-me ao exemplo brasileiro, cabe reconhecer que o “vale tudo” impera, pois se advogam as mais diferentes perspectivas no campo metodológico. Valorização da literatura infantil, investimento na produção de texto, discussão da legitimidade do livro didático, controvérsia sobre processos de alfabetização – todas essas facetas caracterizam o campo da didática de língua e literatura, dentro do qual se aloca a leitura, ocupando o papel colateral já mencionado.

Os problemas não se resolvem, porque nesse caldeirão os ingredientes não se mesclam, embora, em alguns casos, abdicuem de sua identidade. Aparelham-se os professores com teorias sofisticadas e modernas, mas nada substitui o aparvalhamento e a incerteza. Estabelecem-se parâmetros que tornam visível a sobreposição de questões; a leitura é um dos setores em que transparecem as contradições e dicotomias, talvez porque, na sua subordinação a preocupações indiferentes à sua natureza, ela permaneça marginalizada, dispensada de qualquer abordagem particular.

Ler não é procedimento natural, porque supõe um aparato, constituído pela instrução recebida na escola e fora dela; mas a leitura, sim, é atitude simples, porque, no momento de sua prática, invocam-se os conhecimentos adquiridos, e sua reelaboração se faz espontaneamente. A não ser que se mistifique o fenômeno, sobrevalorizando os efeitos práticos que pode provocar, de qualidade discutível, segundo criadores e filósofos. Esses efeitos, contudo, nem se sobressaem, pois, como se viu, não excedem o campo textual.

Os professores, às vezes, ficam temerosos de agir sintonizados com a simplicidade que a leitura carrega consigo. Nossa intenção é a de que se volte a esse patamar original, e então ela deixará de ser problemática.

Referências bibliográficas

ARISTOTE. *La Poétique*. Texto, tradução e notas por Roselyne Dupont-Roc e Jean Lallot. Paris: Seuil, 1980.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo, 1966.

BILAC, Olavo. Júlio Verne. In: _____. *Ironia e piedade*. Org. e Introd. de Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. (Obra Reunida).

BLOOM, Harold. *The anxiety of influence*. A theory of Poetry. London and Oxford: Oxford University Press, 1973.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Buenos Ayres: Centro Editor de America Latina, 1968.

JAUSS, Hans Robert. Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: WARNING, Rainer. *Rezeptionsästhetik*. Theorie und Praxis. München: Fink, 1975.

KIRK, G. S.; RAVEN, J. E. *Os filósofos pré-socráticos*. Trad. de Carlos Alberto Louro Fonseca, Beatriz Rodrigues Barbosa e Maria Adelaide Pegado. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1982.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Quincas Borba*. São Paulo: Mérito, 1959.

MONDOLFO, Rodolfo. *O pensamento antigo*. História da Filosofia Grego-Romano. São Paulo: Mestre Jou, 1964.

PLATÃO. *A República*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965. v.1, 2.

THOMSON, George. *Aeschylus and Athens*. London: Lawrence & Wishart, 1966.

2

DA HETEROGENEIDADE DO DISCURSO À HETEROGENEIDADE DO TEXTO

E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DA LEITURA

*Freda Indursky**

Temos intenções, pretensões inúmeras,
Mas o que vão descobrir em nossos textos, não sabemos.

...

Órfão,
O texto aguarda alheia paternidade.

Órfão,
o autor considera
entre o texto e o leitor
– a desletrada solidão.

Affonso Romano de Sant'Anna

Para a Análise do Discurso, falar em heterogeneidade já é, desde algum tempo, um lugar comum.¹ É sabido que, sob nossas palavras, ressoam palavras-outras, palavras de outros sujeitos, pois o discurso é da ordem do repetível e essa repetição não remete apenas àquilo que foi dito anteriormente pelo sujeito

* Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹ A noção de heterogeneidade do discurso foi desenvolvida ao longo de vários trabalhos: Pêcheux, em *Remontémons de Spinoza a Foucault* (1981); Courtine, em sua tese, reformulou fortemente a noção de formação discursiva, mostrando que suas fronteiras são fundamentalmente instáveis, permitindo sua permanente configuração (1981); Courtine e Marandin (1981); Authier, que mostra que sob as palavras do sujeito estão as palavras do outro (...), para citar apenas alguns trabalhos que deram início a essa reflexão.

do discurso, no presente ou no passado. O repetível é da ordem de um já-dito, mais amplo e disperso, que remete para o dizer de outros sujeitos, em outros discursos, em outros espaços e em tempos diversos, que tanto podem estar inscritos na mesma Formação Discursiva do sujeito que enuncia quanto em outra Formação Discursiva, seja ela “amigável” ou antagônica. Vale dizer que o já-dito remete para o interdiscurso, para a memória do dizer. Assim, o estudo da heterogeneidade permite apreender tanto o contato entre Formações Discursivas diferentes e suas respectivas formas-sujeito, estabelecendo relações de confronto, de aliança, de exclusão, quanto o contato entre posições-sujeito, inscritas na mesma Formação Discursiva, mas igualmente diversas, o que implica a concepção de uma Formação Discursiva heterogênea, em que o mesmo convive com a diferença e a divergência, dando origem à contradição. O trabalho discursivo mobiliza, pois, um discurso que é, em sua própria constituição, heterogêneo. Poderíamos dizer, juntamente com Courtine e Marandin, que “os discursos se repetem, ou melhor, há repetições que fazem discurso” (1981, p. 28).

E, se assim é, cabe perguntar: como tais saberes, que dizem respeito ao discurso, afetam a leitura?

Para responder a essa questão, é preciso iniciar pela noção de *texto*, que é o “objeto” a ser lido, que representa a materialidade lingüística através da qual se tem acesso ao discurso. O texto é, pois, uma unidade de análise,² 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 lingüística 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 e o modo como organiza internamente estes elementos provenientes da exterioridade para que produzam o efeito de um texto homogêneo.

²Orlandi (1987 e 1988) produziu reflexão consistente sobre a natureza do texto e sua relação com a produção de leitura, inaugurando uma perspectiva discursiva da leitura.

Ainda do ponto de vista da Análise do Discurso, é possível pensar o texto como um espaço simbólico, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos,³ o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto é mero efeito, embora indispensável. Um texto considerado nessa perspectiva não se restringe a si próprio. Faz parte de sua constituição uma série de outros fatores, tais como os descrevemos a seguir. As *relações contextuais* remetem o texto para o contexto socioeconômico, político, cultural e histórico em que é produzido, determinando as condições de sua produção. Já as *relações textuais* relacionam um texto com outros textos. Estamos aqui face ao que já estamos habituados a nomear de *intertextualidade*. Deslocando esta noção que nasce na literatura para a análise do discurso, a intertextualidade aponta não apenas para o efeito de origem, quando trabalha com a noção de discurso fundador, mas aponta igualmente para outros textos que se inscrevem na mesma matriz de sentido. Refiro-me aqui às reescrituras e às paródias já produzidas e aquelas que ainda estão por serem produzidas, ou seja, penso aqui no que chamamos de paráfrases discursivas, que reúnem textos existentes, possíveis ou imaginários. Por fim, as relações *interdiscursivas* aproximam o texto de outros discursos, remetendo-o a redes de formulações tais que já não é possível distinguir o que foi produzido no texto e o que é proveniente do interdiscurso. Dito diferentemente, o texto, nessa perspectiva, possui sua materialidade lingüística, mas não se reduz a ela. Em função dessas diferentes relações que o texto pode estabelecer com a exterioridade, ele vai além de seu suporte material. E a exterioridade (contexto, intertextualidade e interdiscurso) presente no texto, embora não seja transparente, é parte constitutiva do mesmo.

Talvez caiba dizer nesse momento de que modo distingo intertextualidade de interdiscurso. Entendo por intertextualidade a retomada/releitura que um texto produz sobre outro

³ Conferir *Texto, Contexto e Significação nos Processos de Produção de Sentido*, Indursky (1989).

texto, dele apropriando-se para transformá-lo e/ou assimilá-lo. Dito de outra forma, o processo de intertextualidade lança o texto a uma origem possível. Para a Análise do Discurso, a intertextualidade aponta não apenas para uma possível origem, mas para outros textos que se inscrevem na mesma matriz de sentidos. Já o interdiscurso, que pode ser entendido como a memória do dizer, remete a redes discursivas tais que já não é mais possível identificar com precisão, como no caso anterior, a origem de um texto, visto que o discurso está disperso em uma profusão descontínua e dispersa de textos, relacionando-se com formações discursivas diversas, e mobilizando posições-sujeito igualmente diferentes. Estas são, pois, no meu modo de ver, duas formas distintas de relação com a exterioridade e que participam, a igual título, da constituição do texto.

Decorre daí que não é mais possível pensar o texto como uma instância enunciativa homogênea. Um texto com tais características, em que diferentes textos, diferentes discursos e diferentes subjetividades se fazem presentes e se fazem ouvir, só pode ser pensado como um *espaço discursivo heterogêneo*. Todas essas formas de se relacionar com a exterioridade remetem para o que designo genericamente de interdiscursividade.

Um texto com tais características é produzido por um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma posição-sujeito inscrita em uma Formação Discursiva, ou seja, o sujeito produz seu texto a partir de um lugar social e, ao fazê-lo, exerce a função enunciativa de autor. Esse sujeito-autor,⁴ em minha perspectiva, mobiliza diferentes relações com a exterioridade e as organiza, dando-lhes a configuração de um texto. Dito de outra forma: em seu trabalho de escritura, o sujeito-autor mobiliza vários e diversificados recortes textuais relacionados a

⁴A noção de autor é introduzida na teoria do discurso pela retomada que Orlandi (1988) faz das reflexões desenvolvidas por Foucault (1970). É a partir dessas duas referências que Gallo vai desenvolver a noção de efeito AUTOR, em sua tese intitulada *Texto: como apre(e)nder essa matéria?*, IEL, UNICAMP, 1994. Para a autora, esse efeito consiste no “efeito de realidade de um sujeito produtor do discurso”.

diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades. Tal fazer o conduz a estabelecer uma trama entre diferentes recortes discursivos, provenientes de diferentes textos afetados por diversas Formações Discursivas e diferentes posições-sujeito.

Por conseguinte, podemos pensar que um texto, urdido dessa forma, consiste em uma *heterogeneidade estruturada* pelo trabalho discursivo do sujeito-autor, a partir de sua posição-sujeito, decorrendo daí a tessitura e o efeito de unidade de sentido desse texto. Vale dizer que o sujeito-autor, ao produzir seu texto, produz significados. Ou seja, o sujeito-autor, ao reunir e organizar os recortes heterogêneos e dispersos provenientes do exterior, produz a textualização desses elementos que, ao serem aí recontextualizados, se naturalizam, “apagando” as marcas de sua procedência, de sua exterioridade/heterogeneidade/dispersão.

Esse trabalho discursivo de textualização,⁵ em minha perspectiva, quando bem sucedido, é o responsável pelo *efeito de textualidade*,⁶ do qual decorre um outro efeito essencial, o de homogeneidade do texto.⁷ Esse efeito é indispensável para que o sujeito-autor se constitua e é isto que o coloca na função enunciativa de autoria de um texto. É este trabalho discursivo de

⁵A noção de textualização foi introduzida na Análise do Discurso por Solange Gallo em sua tese de doutorado (1994), referida em nota anterior. Para a autora, quando o autor preenche os espaços cambiáveis deixados em branco no texto, indicando a hora e o espaço de determinado evento, contextualizando-o e tornando “pública” sua produção, dá-se a textualização do texto, produzindo o seu fechamento.

⁶Chamo de *efeito de textualidade* para não confundir com *textualidade*, que é qualidade do texto, noção formulada pela Linguística Textual. Para esse campo do conhecimento, a textualidade é decorrência da coesão e da coerência de um texto, ou seja, é uma *qualidade textual* que deriva de seu modo interno de organização. Enquanto o *efeito de textualidade*, por mim proposto, vai muito além da organização linguística interna do texto, embora passe por ela também. O *efeito de textualidade* é uma *qualidade discursiva* que deriva da inserção e textualização de recortes discursivos provenientes de outros textos, de outros discursos, enfim, do interdiscurso.

⁷No momento em que os recortes discursivos são textualizados no texto, eles parecem ali ter sido produzidos e ali encontram-se de forma tão natural que produzem o efeito de homogeneidade. Ou seja, essa homogeneidade textual é uma ilusão discursiva resultante do trabalho discursivo de textualização, tal como estou propondo esta noção.

internalização e organização da exterioridade que produz o que chamo de *relações textuais*. Tais relações não se confundem com as relações coesivas e de coerência de que a Linguística Textual se ocupa.⁸ Logo, para que um texto seja considerado enquanto tal, faz-se necessário que os recortes provenientes do exterior pareçam ter sido ali produzidos; impõe-se que as marcas de “costura” dessas diferentes alteridades tornem-se imperceptíveis.⁹ A superfície textual precisa parecer perfeitamente *plana, lisa, uniforme*, enfim, sem asperezas. Só assim a ilusão de homogeneidade se instaura e o efeito-texto¹⁰ se produz. Dito de outra forma: palavras já-ditas em outro lugar, ao serem apropriadas pelo sujeito-autor, precisam ser atravessadas pela modalidade do esquecimento para que possam ressoar como novas no interior do texto que está sendo produzido.

Acrescente-se ainda que, além de apresentar-se como se fosse um texto que está na origem de seu autor, apagando os

⁸Estas relações textuais, que nesta etapa de textualização já são internas ao texto, não se confundem com as relações de coesão de que se ocupa a Linguística Textual (LT), porque, na perspectiva da Análise do Discurso (AD), essas relações promovem a organização interna ao texto de saberes provenientes da exterioridade, do interdiscurso, dos quais o sujeito-autor inconscientemente se apropriou. Por conseguinte, para a AD, consiste em organizar internamente que é proveniente da exterioridade. Trata-se de sintagmatizar / linearizar /internalizar o que é originariamente desintagmatizado e externo. Enquanto, na perspectiva da LT, organiza-se o que já é, desde sempre, interno, o que foi produzido ali, apenas pelo autor, sem remeter, em momento algum, à exterioridade, à alteridade. Ou seja, para a LT, o autor está na origem plena do texto. Fazendo mais um contraste, para a AD, trata-se de produzir o efeito de uma superfície plana e sem emendas, de produzir o efeito de homogeneização dessas heterogeneidades e alteridades. Para a LT, trata-se de relacionar o que precede com o que sucede no interior unívoco do próprio texto, na sua linearidade natural.

⁹Em *A Fala do Quartéis e as Outras Vozes* (Indursky, 1997), trabalhei detidamente essa forma particular de heterogeneidade que designei de *incisas discursivas*, justamente porque esse discurso-outro instaura-se no discurso do sujeito sem nenhuma marca sintática de sua linearização, parecendo aí ter sido produzido. A costura perfeitamente invisível das *incisas discursivas* oculta a sua natureza heterogênea e produz o *efeito de homogeneidade*.

¹⁰Para Gallo (1994), o efeito “TEXTO” é o efeito de realidade e unidade do enunciado.

vestígios de sua interdiscursividade e demarcando-se de todos os outros textos, esse efeito-texto traz consigo outra característica. Ele se apresenta como “uma peça de linguagem”¹¹ dotada de completude.¹² Ou seja, o efeito-texto resulta da ilusão de que tudo o que devia ser dito foi dito, nada faltando e nada sobrando. Ele é dotado de *começo*, *meio* e *fim*. O efeito-texto apresenta-se, assim, como uma forma completa, acabada, fechada. Este efeito-texto pode ser dito diferentemente: o efeito-texto é um espaço discursivo simbólico porque seu fechamento é simbólico e sua completude também o é. E o autor necessita destas duas ilusões – completude e fechamento – tanto para dizer como para concluir seu dizer. Esse “fechamento”¹³ instaura para o autor a ilusão de *estabilização* dos sentidos, da qual decorre o *efeito de consistência* de que fala Courtine, o qual se dá sob a ação do “... interdiscurso como preenchimento do formulável” (1999, p.22). Ou seja, o sujeito-autor historiciza seu texto ao entretecê-lo de forma inconsciente e indelével à teia discursiva do já-dito.

Mas, contraditoriamente, esse sujeito-autor é afetado pelo imaginário de estar na origem de seu dizer: ele esquece¹⁴ que os sentidos preexistem e supõe-se a fonte única de seu dizer e de seus sentidos: ele sabe/controla/domina perfeita e completamente os sentidos que produziu em seu texto. Os sentidos “são” o que seu autor pretendeu que fossem, absolutamente “seus” e “transparentes” e, como tal, se cristalizam, não podendo nunca serem outros, produzindo o “efeito de evidência”. Em sua ilusão, tais sentidos são estáveis, nunca derivam, nem podem deslizar.¹⁵

¹¹Orlandi (1995) define texto como uma peça de linguagem.

¹²Orlandi (1983) trabalha essas duas dimensões do texto: a completude e a incompletude.

¹³Gallo (1994) entende que para que se instaure o efeito-texto é necessário que o sujeito-autor lhe dê um “fecho”.

¹⁴Pêcheux, 1990, e 1988, p.163.

¹⁵Pêcheux, em *Discurso: estrutura ou acontecimento?* (1990), trabalha com a fundamental instabilidade dos sentidos.

Dessa ilusão, o sujeito-autor emerge como efeito-sujeito.¹⁶ Esse efeito está plenamente atravessado pelo esquecimento da exterioridade e dos outros sentidos. E é sobre o efeito-texto, espaço discursivo simbólico, dotado da ilusão de homogeneidade, complexidade, fechamento e transparência, que vai instaurar-se a produção de leitura. Cabe, nesse passo, pensar como se processa a prática da leitura sobre um texto dotado de tais características, isto é, sobre *um texto que é uma heterogeneidade estruturada*, da qual decorre o efeito-texto. Para tanto, é necessário refletir um pouco sobre o leitor.

Em primeiro lugar, é preciso frisar que o leitor também é um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma Formação Discursiva. Isso implica dizer que o sujeito-leitor vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, com ela identificando-se ou não. Ou seja, o sujeito-leitor vai produzir sua leitura desde seu lugar social e este pode ou não coincidir com o lugar social a partir do qual o sujeito-autor produziu o texto. Por conseguinte, a produção de leitura vai mobilizar, num primeiro momento, essas duas posições-sujeito. Elas estabelecem entre si um processo de interlocução que é travado no interior do espaço simbólico desenhado pelo efeito-texto. Cabe à função-leitor concordar, identificando-se com a posição-sujeito ocupada pelo autor, ou discordar, discutir, criticar a posição-sujeito assumida pelo sujeito-autor.¹⁷ Em ambos os

¹⁶Cf. Pêcheux (1988, p.163), esse esquecimento é indicativo de que a memória discursiva não constitui um processo consciente dominado pelo sujeito. Ao contrário. O sujeito não tem consciência das redes discursivas que atravessam e dão sustentação e consistência ao seu dizer.

¹⁷Em *A prática discursiva da leitura*, publicado em *A Leitura e os Leitores* (Orlandi, 1998), discuto esse movimento de leitura praticado pelo sujeito-leitor. Este, ao não-identificar-se com o sentido produzido pelo sujeito-autor, produz um movimento de leitura de que resulta a desidentificação com os sentidos propostos pelo texto e a construção de um efeito de sentido antagônico que o inscreve em uma formação discursiva distinta da qual o leitor emerge, nessa prática discursiva de leitura, como efeito-leitor.

casos, o leitor instaura o seu próprio trabalho discursivo, a prática discursiva da leitura.

Entender que o sujeito-leitor entra em interlocução com o sujeito-autor através do *efeito-texto* implica pressupor também que o sujeito-leitor vai entrar em contato com uma *heterogeneidade estruturada* pelo sujeito-autor e com ela interagir. Ou seja, o sujeito-leitor, ao dialogar com o *efeito-texto*, tem a ilusão de que se trata de uma superfície homogênea e que a única voz com a qual se defronta é a do sujeito-autor, quando sabemos que aí estão também representadas outras vozes além daquela do autor. Refiro-me às outras posições-sujeito que aí se fazem presentes através dos recortes que o autor mobilizou e textualizou. Vale dizer: as vozes provenientes de outros textos, de outros discursos, de outras formações discursivas. Ou seja, a interlocução estabelecida pela prática discursiva de leitura lança o leitor em uma interdiscursividade insuspeitada, que o faz interagir com todos os outros sujeitos inscritos no *efeito-texto* pelo viés dos recortes nele textualizados pelo sujeito-autor, e não apenas com o sujeito-autor. Por conseguinte, a natureza da interlocução¹⁸ instaurada pela produção de leitura é bastante complexa e bem distante de uma interlocução intersubjetiva que poderia ser aqui entendida como sendo travada apenas entre as duas posições-sujeito ocupadas pelo autor e pelo leitor. Essas posições-sujeito estão claramente postas nesse processo, mas, por trás delas, outras posições-sujeito, outras vozes, embora muitas vezes anônimas e frequentemente invisíveis, entram nessa interlocução. E isso torna a interlocução produzida pela prática da leitura altamente heterogênea também.

Entretanto, é preciso pensar que essa interdiscursividade não é dada diretamente pelo efeito-texto, pois foi cuidadosamente

¹⁸Em *A Fala dos Quartéis e as Outras Vozes* (1997), trabalho detidamente o modo como o sujeito do discurso estabelece a interlocução discursiva em seu discurso. Aqui, estou observando novamente esse processo, mas de seu outro extremo, do ponto de vista do leitor, entendido aqui enquanto sujeito-leitor. É interessante, no caso da leitura, pensar que o processo de interlocução discursiva instaura-se a cada nova produção de leitura.

ocultada pelo trabalho de textualização produzido pelo sujeito-autor. Dito de outra forma: o interdiscurso se atravessa e se apresenta na materialidade textual sob a modalidade de uma presença ausente. Ou, nas palavras de Courtine (1982), “ausente, porque ela funciona aí sob o modo do desconhecimento” (Indursky & Leandro Ferreira, 1999, p.21). Presente mas invisível, vale dizer, opaca. Em outras palavras, vai depender das condições de produção de leitura de cada sujeito-leitor reconhecer essa interdiscursividade. Ou seja, cada sujeito-leitor tem um domínio maior ou menor do contexto em que foi produzido o texto. Acrescente-se a isso que cada sujeito-leitor tem sua história de leituras, podendo ou não identificar o(s) texto(s) ou recortes textuais que, conscientemente ou não, o sujeito-autor mobilizou. Da mesma forma, poderá ou não reconhecer a rede interdiscursiva¹⁹ que subjaz ao texto. E essa história de leituras pessoal do leitor vai determinar sua maior ou menor interação com a interdiscursividade constitutiva do *efeito-texto* a ser lido. Tais fatores constituem as condições de produção de leitura de cada sujeito-leitor. Vale dizer que o texto em si não garante que o sujeito-leitor perceba toda a alteridade que o constitui. Acrescente-se a isso que cada sujeito-leitor, tendo sua própria história de leituras, pode estabelecer relações diversas, mobilizando uma interdiscursividade diferente daquela do sujeito-autor. Isso igualmente integra suas condições de produção de leitura. Por conseguinte, a cada novo sujeito-leitor, novas relações podem ser estabelecidas, novas leituras podem ser produzidas, novos efeitos de memória podem ser mobilizados, novas interpretações podem ser projetadas. E é esse trabalho discursivo de atribuição de sentidos, instaurado pela produção da leitura, que o constitui em sujeito-leitor. Diria mesmo que a prática discursiva da leitura instaura uma disputa de interpretações entre o sujeito-leitor, o sujeito-autor e todas as

¹⁹ Refiro-me aqui à extensa produção discursiva que já foi produzida em torno de um mesmo tema, examinando-o sob ângulos convergentes, diferentes, divergentes, contraditórios ou antagônicos e que constituem a memória social dessa rede discursiva, inscrevendo-a no seio de práticas discursivas.

outras vozes anônimas provenientes do interdiscurso, pelo viés do *efeito-texto*.

Mas tentemos ver um pouco mais de perto o que sucede com o *efeito-texto* quando submetido à prática discursiva da leitura. Como vimos anteriormente, o sujeito-leitor aproxima-se do texto a partir de seu lugar social, de sua posição-sujeito, e o observa à luz de seu contexto sócio-histórico, cultural, político e econômico. Mas não apenas isso. Aborda-o igualmente ao abrigo de sua história de leituras e de outros discursos que ressoam desde o interdiscurso, atravessando-se em sua leitura. Refiro-me, aqui, à memória discursiva,²⁰ à memória do dizer, onde saberes de diferentes ordens encontram-se reunidos, de forma fragmentada, contraditória e lacunar,²¹ onde encontram-se imbricados saberes mais ou menos conscientes, mas também e, sobretudo, onde ressoam saberes anônimos, da ordem do inconsciente. Em suma, ler é mergulhar nessa teia discursiva invisível, constituída de palavras anônimas já-ditas e já esquecidas que constituem um “corpo sócio-histórico de vestígios” a serem lidos (Pêcheux, In: Maldidier, 1990, p.286). Trata-se do que Pêcheux designou de “memória social inscrita em práticas” (Pêcheux, 1984, p.262). E a leitura, tal como a proponho, é, sem dúvida, uma dessas práticas.

Munido dessa “bagagem”, o sujeito-leitor passa a interagir com o efeito-texto, este espaço discursivo simbolicamente fechado, acabado e completo, com ele discutindo, debatendo, argumentando. Dele extraindo implícitos, pressupostos e subentendidos. E essa postura crítica do sujeito-leitor vai promovendo a

²⁰Memória essa que pode estar mais ou menos explicitada, mais ou menos lembrada, mais ou menos esquecida, e que se reconstitui de forma fragmentada e lacunar pelo viés do processo de leitura, aí produzindo o que Courtine (1981) designou de *efeito de memória*, que faz ressoar de forma mais ou menos indistinta no texto que está sendo lido o já-dito, o já-conhecido e o igualmente já-esquecido.

²¹Para ampliar a reflexão a respeito do papel da memória, conferir Courtine, *La Toque de Clémentis*. Trad. bras.: *O Chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político*, tradução de Marne Rodrigues de Rodrigues. In Indursky & Leandro Ferreira: *Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso*, 1999.

“desconstrução” do efeito-texto, ou seja, o sujeito-leitor, através da produção da leitura, vai desestabilizando aquela superfície que parecia tão bem estruturada e homogênea, aí reconhecendo e/ou introduzindo elementos que lhe são externos. Em suma, seu trabalho discursivo de leitura consiste em desestruturar o efeito-texto, por ser ele um espaço discursivo simbolicamente estruturado. Decorre daí que, sob o efeito da produção de leitura, aquele texto que parecia tão bem estruturado se desestrutura; que aquele efeito-texto que se apresentava tão homogêneo reaparece na plenitude de sua heterogeneidade; que aquela peça de linguagem, que parecia um espaço enunciativo dotado de completude, pode transformar-se em um espaço discursivo fortemente lacunar. Lacunas que aí se instauram apesar de todos os esforços homogeneizantes despendidos pelo sujeito-autor em seu trabalho discursivo de textualização. Persistem a sua revelia e retornam sob o efeito do trabalho discursivo da produção de leitura, realizado pelo sujeito-leitor. E, por serem o fechamento, a homogeneidade e a completude do texto propriedades estritamente simbólicas, pelo viés desse trabalho discursivo de desconstrução do efeito-texto, o sujeito-leitor desestabiliza igualmente aqueles sentidos que pareciam tão bem estabilizados, tão consistentes, tão evidentes em seu *efeito de transparência*. Decorre daí o *efeito de inconsistência*²² de que fala Courtine. Esse é o resultado do trabalho discursivo da produção de leitura: desestabilizar sentidos que parecem estabilizados, podendo mesmo levá-los ao deslocamento, à deriva, à ruptura. E, neste caso, produzindo uma leitura que se afasta fortemente dos sentidos pretendidos pelo sujeito-autor, que se afasta de uma leitura de identificação com os sentidos produzidos a partir da posição-sujeito por ele ocupada, deriva que pode conduzir à atribuição de sentidos por parte do sujeito-leitor produzida desde uma posição-sujeito diversa e, freqüentemente, antagônica, num claro movimento de contra-identificação ou mesmo que desidentificação com os sentidos produzidos pelo

²²Nesse caso, o interdiscurso aparece como vazio, espaço de deslocamento, de ruptura, de descontinuidade e de divisão na cadeia do reformulável (Courtine, 1999, p.22).

sujeito autor. Tais possibilidades decorrem do que chamei de movimentos de leitura. E esses movimentos só podem ocorrer se entendermos o texto como um espaço discursivo simbólico, dotado de todas as características de que tratei acima, ou seja, seu fechamento é puramente formal e imaginário, não oferecendo nenhuma garantia de manutenção de seus sentidos.

Por essa razão, retomo, aqui, minha afirmação anterior, quando dizia que *o texto é uma heterogeneidade estruturada*, para relativizá-la nesse passo. Agora posso afirmar que *o texto é uma heterogeneidade provisoriamente estruturada* pelo trabalho discursivo de textualização e essa estruturação provisória é responsável pelo *efeito-texto*. Mas, no momento em que esse *efeito-texto* é objeto de uma produção de leitura, essa pretendida estruturação se desvanece, e o efeito-texto dissolve-se ao ser exposto a novas alterações, à luz da memória discursiva do sujeito-leitor. Por esta mesma razão, reafirmo que o efeito-texto é um espaço discursivo simbolicamente fechado, ilusoriamente dotado de homogeneidade e de completude.

Mas a produção discursiva da leitura não se limita a desconstruir o *efeito-texto* produzido pela função-autor. Para que ela cumpra seu ciclo, impõe-se que o texto seja recomposto. Ao preencher as “brechas” produzidas por sua prática discursiva de leitura, o sujeito-leitor reconstrói o texto, dá-lhe uma nova estruturação, igualmente heterogênea e provisória. Esse é o trabalho discursivo do sujeito-leitor: desconstruir o efeito-texto, produzindo “brechas” em sua estruturação, as quais se constituem pelo atravessamento da interdiscursividade na prática de leitura realizada sobre o efeito-texto. Essas “brechas” são preenchidas pela prática discursiva da leitura, à luz da memória discursiva. Ou seja: o trabalho discursivo da leitura permite um novo processo de estruturação da heterogeneidade, através do qual novamente se instaura o *efeito de homogeneidade*, onde os sentidos aparentemente se estabilizam e novamente respondem pelos *efeitos de transparência e consistência*. E, desse trabalho discursivo de reestruturação do texto produzido pelo trabalho discursivo da leitura, o texto é

resignificado, dele resultando a reconstrução de um novo efeito-texto. Dito diferentemente: na prática discursiva da leitura, o sujeito-leitor precisa inscrever-se na ordem do memorial para entretecer o texto à teia discursiva do interdiscurso e percebê-lo em sua existência histórica e, assim, poder significá-lo, mas, ato contínuo, já é imperioso esquecer-se dessa memória para poder re-significar o texto, produzindo novas laçadas com a teia do interdiscurso. Ou seja: a produção da leitura entrelaça inextricavelmente memória e esquecimento.²³ Esquecimento que, frequentemente, fica ressoando à distância e que, por vezes, faz retorno.

É este ciclo completo (*produção do texto X produção da leitura*) que torna a leitura uma prática social, porque plenamente historicizada. Neste sentido, podemos dizer, juntamente com Orlandi, que “... a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal...” (1987, p.193). O sujeito-leitor emerge deste processo como um sujeito-autor, pois ele passa agora, por sua vez, a organizar as diferentes vozes anônimas da interdiscursividade que atravessam e dão sustentação à sua prática de leitura, assumindo a responsabilidade pela produção de um novo efeito-texto, re-significado por sua produção de leitura, tão heterogêneo e provisório quanto aquele que lhe deu origem. Este momento de re-significação e de restabelecimento de uma nova estruturação provisória do efeito-texto reinstaura o texto enquanto espaço discursivo simbolicamente fechado e completo.

Pensar a prática discursiva da leitura consiste, pois, em um trabalho intenso de desestruturação/estruturação do efeito-texto, ou, se preferirmos, de um tecer, destecer e retecer o texto, entrelaçando-o inexoravelmente à teia do interdiscurso.

²³Courtine (1981) fez a relação entre memória e esquecimento, ao referir-se à enunciação do discurso político. Entretanto, julgo que esse imbricamento entre memória e esquecimento é próprio de qualquer prática discursiva e ela se faz sentir fortemente no que tange à prática discursiva da leitura, como vimos ao longo do presente trabalho.

Este é o movimento que leva da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e estas são as implicações da heterogeneidade textual na produção discursiva da leitura.

Parece-me difícil “ensinar” a produzir leitura tal como a estou concebendo aqui, pois essa leitura, ao ser “ensinada”, já seria a leitura do professor e não a do aluno. Mas parece-me absolutamente necessário que cada professor proporcione atividades que mergulhem seus alunos na produção de leitura, entendida como *um trabalho discursivo que lança o sujeito-leitor em um processo histórico de compreensão/interpretação/disputa/produção de sentidos*. Trata-se de uma prática social que mobiliza a interdiscursividade e que conduz o aluno, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações. Somente criando situações variadas e freqüentes que facultem aos alunos posicionarem-se criticamente diante dos textos, tornando-os capazes de produzir *movimentos de leitura*,²⁴ possibilitando-lhes desconstruir o efeito-texto e reconstruir um novo efeito-texto, que não é mais idêntico ao anterior, é que teremos *leitores maduros*, leitores que percebam que o texto mantém relações indelévels com uma rede de interdiscursividade subterrânea e invisível que lhe dá sustentação. Faz-se necessário, antes de mais nada, que o professor saiba isto para que possa levar o aluno a inscrever-se nessa prática social que o conduzirá a tornar-se um sujeito-leitor ativo e crítico, capaz de emergir da prática discursiva da leitura como um sujeito-autor, pronto a interpretar e posicionar-se, historicizando, atribuindo e produzindo sentidos, enfim, re-significando textos, tomados na fugaz provisoriedade simbólica do efeito-texto e seus possíveis efeitos de sentido.

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, Paris, n.26, 1982.

²⁴Cf. Indursky em *A Prática discursiva da Leitura*.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, Paris, n.73, mars, 1984. Trad. bras. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, IEL, UNICAMP, n.19, 1990.

COURTINE, Jean-Jacques. Analyse du discours politique. *Langages*, Paris, Larousse, n.62, Juin, 1981.

_____. (1982). O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999. (Col. Ensaios, 12).

COURTINE, Jean-Jacques; Marandin. Quel objet pour l'analyse du discours? In: CONEIN, Bernard et alii. *Matérialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GALLO, Solange. *Texto: como apre(ender) esta matéria?* 1994. Tese (Doutorado) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1994.

INDURSKY, Freda. Texto, contexto e significação nos processos de produção de sentido. *Leitura: teoria & prática*, Porto Alegre, Mercado Aberto, v.8, n. 14, 1989.

_____. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Discurso & leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/UNICAMP, 1988.

_____. Texto e discurso. *Organon*, Revista do Instituto de Letras/UFRGS, Porto Alegre, v.9, n.23, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: UNICAMP, 1990.

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 1990.

_____. Lecture et mémoire. In: MALDIDIER, Denise. *L' inquiétude du discours: textes de Michel Pêcheux*. Paris: Ed. des Cendres, 1990.

_____. *Semântica e discurso*. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. Remontémos de Spinoza a Foucault. In: TOLEDO, M. Monforte (Org.). *El discurso político*. México: Nueva Imagen, 1980.

_____. Rôle de la memoire. In: ACHARD, Pierre et alii (Org.). *Histoire et linguistique*. Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l' Homme, 1984.

3

O TEXTO DISSERTATIVO-MODELO NA ESCOLA: TENDÊNCIAS DE ORDENAÇÃO DOS CONSTITUINTES EM SUAS ORAÇÕES

*Maria Teresinha Py Elichirigoity**

Introdução

Em pesquisa anterior, comparando as redações dissertativo-argumentativas dos candidatos ao ingresso nos cursos de graduação da UCPel com textos jornalísticos, também argumentativos, escritos por profissionais de reconhecida competência e lidos e escolhidos por vários leitores que os consideraram interessantes, verifiquei que, na abertura ou fechamento do parágrafo, assim como em seu interior, houve, nos textos dos jornalistas, um número três vezes maior de marcas sintáticas, caracterizadas por reordenação de constituintes, isto é, utilização de estruturas diferentes de SVO.

Conforme enfatiza Bessonat (1988, p.85), a mudança de parágrafo é sinal de descontinuidade de tópico e deveria ser sinalizada por recursos lingüísticos, pois tópico e subtópico também se organizam em camadas, precisando ser apreendidos. O parágrafo tem, pois, a função de facilitar e programar a leitura, permitindo que ela se realize tabularmente. Quando se constrói o parágrafo, supõe-se relação entre as estruturas cognitivas do escritor expostas no texto e as do leitor, que são ativadas no momento da leitura. Por isso nos interessou também verificar a situação das estruturas marcadas por reordenação de constituintes dentro do

* Professora da Universidade Católica de Pelotas.

parágrafo (início, meio ou fim) e também em que parágrafo do texto se localizam.

Por outro lado, a teoria funcionalista prevê as variações de ordenação dos constituintes da oração como uma sinalização do grau de previsibilidade e/ou importância da informação, de acordo com a percepção do redator, sua intenção e competência lingüística, mantendo funções específicas para cada tipo de estrutura marcada, o que também pressupõe a sua adequação para localização no texto.

1 Fontes dos textos dissertativos lidos na escola

Mas como são estruturados os textos dissertativos-modelo apresentados aos alunos na escola? Possuem estruturas marcadas? Que textos são estes?

Com o objetivo de coletar dados, foram visitadas em Pelotas 21 escolas de Ensino Médio (90%) da zona urbana, estando as restantes em greve, naquela ocasião.

Quadro 1- Escolas de Ensino Médio pesquisadas em Pelotas

Nome	Bairro
1- CIEP- Osmar da Rocha Grafulha	Fragata
2 - Colégio Albert Einstein	Centro
3 - Colégio Estadual João XXIII	Centro
4 - Colégio Gonzaga	Centro
5 - Colégio Municipal Pelotense	Centro
6 - Colégio Santa Margarida	Centro
7 - Colégio São José	Centro
8 - Escola de 2º grau Érico Veríssimo	Centro
9 - Escola de 2º grau Mário Quintana	Centro
10 - Escola de 2º grau Objetivo Universitário	Centro
11 - Escola Estadual de 1º e 2º graus Areal	Areal
12 - Escola Estadual de 1º e 2º graus Dom João Braga	Centro
13 - Escola Estadual de 1º e 2º graus Monsenhor Queiroz	Centro
14 - Escola Estadual de 1º e 2º graus Nossa Senhora de Lourdes	Centro
15 - Escola Estadual Cassiano do Nascimento	Três Vendas
16 - Escola Estadual Dr. Antônio Leivas Leite	Cohab Tablada
17 - Escola Estadual Dr. Augusto Simões Lopes	Simões Lopes
18 - Escola Estadual Dr. Joaquim Duval	Py Crespo
19 - Escola Estadual Profa. Sílvia Melo	Fragata
20 - Escola Reverendo Alfredo Simon	Lindóia
21 - Instituto de Educação Assis Brasil	Centro

Foram entrevistados 91 professores de português que atendem a 347 turmas de terceira série, num total de 11.183 alunos, conforme dados da Tabela 1.

Tabela 1- Número de escolas, professores turmas e alunos

Nº de Escolas Pesquisadas	21
Nº de Professores Entrevistados	91
Nº de Turmas (3ª série- Ensino Médio)	347
Total de Alunos	11.183

Constatei que 89,01% desses professores entrevistados (81) trabalham com leitura e produção de texto dissertativo nas terceiras séries do Ensino Médio. Esses professores atendem a 9.644 alunos (86,24%). Apenas 10,99% (10) adotam livro didático de português. Sob responsabilidade desses professores estão 24,33% dos alunos, ou seja, 2.347 alunos. Portanto, 92,14% (8.836) dos alunos não possuem livro didático porque 89,01% dos professores não o adotam (incluindo-se aí tanto os que trabalham a dissertação como os que não trabalham). Tais dados podem ser melhor observados na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Trabalho com leitura e produção de texto dissertativo – 3ª séries – Ensino Médio e adoção de livro didático

	Professores	%	Alunos	%
Trabalham	81	89,01	9644	86,24
Não trabalham	10	10,99	1539	13,76
Adotam livro	10	10,99	2347	24,33
Não adotam	81	89,01	8836	92,14

Foi averiguada, também, a origem dos textos apresentados em aula como modelo pelos professores que realizam a leitura e produção de textos dissertativos. Como se pode verificar na Tabela 3, a maioria dos professores seleciona textos a partir de

revistas, jornais e, inclusive, textos de livros didáticos (45%). Textos extraídos exclusivamente de jornais e revistas são apresentados por 32,96% dos professores. Isso significa que 75,66% dos alunos não lêem exclusivamente, na sala de aula, textos selecionados pelos autores dos livros didáticos, mas selecionados pelos professores.

Tabela 3 – Percentagem de professores e alunos com relação à origem dos textos dissertativos lidos como modelo

Origem dos textos	Nº de alunos	%	Nº de professores	%
Livro didático adotado	2.347	24,33	10	21,98
Jornais e revistas	3.040	31,52	30	32,96
Revistas, jornais e livros didáticos	4.257	44,14	41	45,05
Total	9.644	100	71	100

Tendo em vista que a grande maioria dos professores indica outras fontes como origem dos textos apresentados em aula, também colhi dados sobre isso. E conforme os dados das tabelas 4, 5 e 6, pode-se verificar que a revista *Veja* recebeu a maioria das indicações (52,63%), assim como o *Diário Popular* de Pelotas (48,05%) e livros variados (pedagógicos ou não) que não foram especificados pelos professores (46,66%).

Tabela 4 – Revistas indicadas pelos professores

Revistas	Nº de indicações	%
Veja	30	52,63
Isto é	14	24,56
Variadas	6	10,56
Super Interessante	2	3,50
Escola	2	3,50
Nova Escola	1	1,75
Nova	1	1,75
Mundo Jovem	1	1,75
Total	57	100,00

Tabela 5 – Jornais indicados pelos professores

Jornais	Nº de indicação	%
Diário Popular	37	48,05
Zero Hora	16	20,77
Variados	15	19,48
Estado de São Paulo	05	6,49
Correio do Povo	03	3,89
Diário da Manhã	01	1,29
Total	77	100,00

Tabela 6 – Outras fontes de textos dissertativos-modelo indicadas pelos professores

Nomes	Nº de indicação	%
Livros Variados	14	46,66
Material Pedagógico “Objetivo”	04	13,33
Textos de livros didáticos	03	10,00
Charges e Tiras	03	10,00
Músicas	02	6,66
Poesias	01	3,33
Enciclopédias	01	3,33
Folhetos editados por órgãos públicos e privados	01	3,33
Provas de Vestibulares	01	3,33
Total	30	100,00

Verifiquei, finalmente, os cinco livros mais adotados pelos professores de terceira série do Ensino Médio nas escolas de Pelotas. O livro de Faraco & Moura é o mais citado, como se pode ver na Tabela 7. Em segundo lugar, encontra-se o livro de Carneiro que, para nossa decepção, não traz qualquer texto inteiro como modelo de dissertação, para leitura.

*Tabela 7- Livros didáticos mais adotados pelos professores,
nas 3ª séries do Ensino Médio*

Livro/Autor	%
Língua e Literatura/FARACO & MOURA	28,22
Redação em Construção/ CARNEIRO, Agostinho D.	25,64
Oficina de Redação/ SARMENTO, Leila	17,94
Do Texto ao Texto/INFANTE, Ulisses	15,38
Curso de Gramática Aplicada aos textos/INFANTE, Ulisses	12,82

Em pesquisa anterior sobre ensino/aprendizagem da produção escrita de texto dissertativo, Köche (1996) apontara o livro de Granatic como o mais indicado pelos professores de Bento Gonçalves. Por esse motivo, ele foi também inserido nesta análise.

2 O uso de estruturas marcadas nos textos dissertativos-modelo lidos na escola

E o que descobri com relação ao uso de estruturas marcadas encontradas nos textos dos livros didáticos é que elas têm um percentual de uso muito semelhante ao percentual de uso de minha primeira pesquisa sobre as redações dos candidatos ao ingresso na UCPel (somente 14,63% das orações eram diferentes de SVO). Considerando todos os textos analisados, o percentual até é menor (12,54%), embora seja maior nos textos do livro mais adotado em Pelotas: 22,58% das orações dos textos analisados são marcadas por reordenação de constituintes. E mais, conforme Tabela 8, os textos de jornais e revistas selecionados pelos próprios professores para trabalhar em sala de aula são os que apresentam o menor índice de uso de orações marcadas – apenas 8,80%. Essa escolha, contrapõe-se às conclusões de minha primeira pesquisa (Elichirigoity, 1998), segundo a qual, a reordenação dos constituintes é fator de qualificação do texto argumentativo e foi encontrada, nos textos jornalísticos selecionados como mais interessantes por vários leitores, numa percentagem igual a 46,78%.

Tabela 8 – Total e percentagem de estruturas marcadas encontradas nas diversas fontes

Fonte dos textos	Total de orações	Orações marcadas	% de orações marcadas
Faraco & Moura	62	14	22,58
Sarmiento	115	17	14,78
Infante TT	75	13	17,33
Infante CG	102	9	8,82
Granatic	83	15	18,07
Professores (jornais e revistas)	352	31	8,80
Total	789	99	12,54

Qual o critério de escolha dos textos selecionados pelos professores das escolas? Seria a temática adequada à realidade dos alunos e seus interesses ou a real qualidade argumentativa do texto? Será que o uso de alguns operadores argumentativos, mantendo-se a estrutura SVO, constitui um texto considerado de leitura mais acessível para os alunos? Ou será uma tendência de imobilização da estrutura sintática em português, também no texto escrito argumentativo, relegando-se ao passado ou a escritores altamente gabaritados esse jogo de informações que insinua e reforça a argumentação pela reordenação de constituintes na oração?

3 A tipologia das estruturas marcadas encontradas

Foram encontradas dez estruturas marcadas diferenciadas nos textos analisados e estão codificadas e quantificadas na Tabela 9. Os códigos utilizados são os seguintes:

E – estrutura;
 Circ – circunstancial;
 S – sujeito;
 V – verbo;
 Vexis – verbo existencial;

Pass. medial – passiva medial;
 Vlig – verbo de ligação;
 Predic – predicativo;
 É que – clivada É que;
 PC – pseudoclivada.

Tabela 9 – Estruturas marcadas encontradas em textos dissertativos dos livros, revistas e jornais indicados pelos professores

Estruturas	AUTORES e TEXTOS															Textos de jornais e revistas	Total de estruturas	%
	Faraco & Moura			Sarmento			Granatic			Infante TT			Infante CG					
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3			
(E4)- [Circ+S+V]	4	-	1	4	7	1	2	5	1	5	3	1	1	3	2	14	54	54,5
(E5)- [Circ+V+S]	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	7	10	10,1
(E3) [Vexis+SN]	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	3	6	6,06
(E2)- [V+S]	-	-	1	-	1	1	1	1	1	-	-	-	-	1	-	-	7	7,0
(E6)- [Circ+ Vexis+S]	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	7	7,0
(E7)- [Pass. medial]	1	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	7	7,0
(E1)- [Vlig+ predic+S]	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	1	-	4	4,05
(E8)- [É que]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1,01
(E9)- [PC]	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,01
(E10)- [Predic+S+Vlig]	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2,0

Baseada na teoria apresentada em Elichirigoity (1998), que remete aos estudos de Givón (1993), reagrubei as estruturas acima, considerando a forma de reordenação e a categoria dos constituintes. As estruturas estão dispostas em ordem decrescente de uso, conforme podemos observar na Tabela 9.

1. Topicalização contrastiva – (Top C): [Circ+S+V]
[Circ+V+S]
[Circ+Vexis+S]
[Pred+S+Vlig]
2. Construção VS: [V+S]
[Passiva medial]
3. [Vexis+SN]
4. Construção clivada: [É que]
[PC]

Estes grupos coincidem com os encontrados nas produções textuais dos candidatos a ingresso na UCPel, ainda que eles tenham usado, em percentagens mínimas (1,28%), mais duas estruturas marcadas: a construção de tópico (CTop) e a reordenação verbo, objeto indireto, objeto direto ([V+OI+Od]). Estabelecendo uma comparação sobre a frequência de uso, verifiquei o seguinte:

Tabela 10 – Comparação da frequência de uso das estruturas marcadas entre as redações dos candidatos e os textos dissertativos-modelo

Estruturas marcadas	Redações - %	Textos-modelo - %
[TopC]	51,28	73,60
[VS]	37,17	18,05
[Vexis+SN]	6,41	6,08
Clivada	2,56	2,01
[CTop]	1,28	0
[V+OI+Od]	1,28	0

Verifica-se, pela Tabela 9, que a marcação de universo circunstancial é a função que mais se realiza pela topicalização contrastiva. No Quadro 2 explicitamos, sinteticamente, as funções previstas para as estruturas encontradas nos textos-modelo:

Quadro 2 – Estruturas marcadas encontradas – suas funções e localizações previstas na teoria

Estruturas	Funções	Localização							
		Texto			Parágr.				
		I	M	F	I	M	F		
E1- [Vlig+Pred+S]	- apresentação - abertura de novo subtópico - quebra de continuidade - reiteração	X	X		X		X	X	
E2- [V+S]	- apresentação-[-import] - continuidade-[-prev] - marcação de fim de subtópico	X			X			X	X
E3- [Vexis+SN]	- imprevisibilidade da referência	X	X		X				
E4- [Circ+S+V]	- marcação do universo circunstancial		X				X		
E5- [Circ+V+S]	- abertura de subtópico		X				X		
E6- [Circ+Vexis+S]	- sinalização de imprevisibilidade da referência - marcação de universo circunstancial	X		X	X				
E7- [Pass medial]	- Focalização do argumento externo detematizado		X		X	X	X	X	
E8- [É que]	- retomada de subtópico - contraste			X		X			X
E9- [PC]	- introdução do referente +imp/-prev/ - apresentação de generalização		X	X	X				X
E10- [Predic+S+Vlig]	- marcação de fim de subtópico - modalização de dúvida		X	X					X

Ainda que esta pesquisa contenha dados de localização das estruturas em todos os textos-modelo, não serão feitos comentários sobre a adequação dessa localização com relação à previsão teórica de suas funções, por motivos óbvios de extensão.

4 Conclusão

Confirma-se, novamente, que os professores não consideraram qualidade discursiva a estruturação sintática com reordenação de constituintes, talvez julgando o texto menos claro e objetivo, o que não é verdade, se as estruturas estiverem funcionalmente bem localizadas. Acredito, isso sim, que exista uma tendência generalizada para o uso da estrutura SVO na produção do texto escrito, mesmo nos dissertativo-argumentativos. Então, a marcação da entrada de tópicos e subtópicos nestes textos-modelo são assinaladas por alínea ou marcas lingüísticas, como os conectotes lógicos que podem determinar as etapas sucessivas de uma argumentação e outros processos de repetição metatextuais, marcas de redundância, explicitando a passagem de um tópico a outro, ou operadores argumentativos (por isso, levando em consideração o apresentado, na verdade, por outro lado...).

Na verdade, acredito que a divulgação e aprofundamento desses estudos funcionalistas ainda são muito incipientes entre nós, e o reconhecimento das funções retóricas das estruturas marcadas por reordenação de constituintes não tem sido feito sistematicamente no processo de ensino/aprendizagem da sintaxe, em parte, pela complexidade desse trabalho. Mas, sem dúvida, a compreensão e valorização desse aspecto da construção do enunciado é mais um recurso de qualificação para a produção textual escrita.

Referências bibliográficas

BESSONAT, Daniel. Le découpage en paragraphes et ses fonctions. *Pratiques*, n.57, p.81-105, 1988.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção*. São Paulo: Moderna, 1997.

ELICHIRIGOITY, M. T. Py. Marcação de tópico pela reordenação de constituintes no texto dissertativo. *Linguagem & Ensino*, v.1, n. 2, p.71-87, 1998.

FARACO & MOURA. *Língua e Literatura – 2º grau*. São Paulo: Ática, 1998.

GIVÓN, T. *English grammar: a function-based introduction I, II*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.

GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1988.

INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *Do texto ao texto*. São Paulo: Scipione, 1998.

KÖCHE, V. S. *O ensino da dissertação nas escolas de 2º grau de Bento Gonçalves: características, problemas e alternativas de solução*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1996.

SARMENTO, Leila Lauar. *Oficina de redação*. São Paulo: Moderna, 1998.

4

COMPLEXIDADE EM PERGUNTAS DE COMPREENSÃO EM LEITURA*

*Daisy Rodrigues do Vale***

Os estudos na área da leitura no ensino de língua estrangeira vêm crescendo significativamente desde 1980 trazendo avanços consideráveis na área, embora ainda se nos deparem algumas questões pendentes, que estão sem solução (Scaramucci, 1995, p.10).

Uma destas questões é a das relações coesivas anafóricas existentes entre os elementos de perguntas de interpretação de textos e seus referentes no próprio texto. Tal questão foi abordada neste trabalho, pois acreditamos que ela pode ser uma das responsáveis¹ pelas dificuldades encontradas por alunos ao responderem perguntas de compreensão de textos em inglês. Essas dificuldades causam um índice de erros que evidenciam haver incompreensão do texto ou da pergunta.

* Este trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada *Relações Anafóricas em Perguntas de Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira-Inglês*, defendida em 1998 na Universidade Federal de Uberlândia.

** Professora do Centro Universitário do Triângulo – UNIT.

¹Outros fatores responsáveis por dificuldades encontradas em responder perguntas de compreensão em leitura em língua estrangeira poderiam ser, por exemplo, conhecimento lexical e gramatical, conhecimento prévio, conhecimento partilhado, concretude do texto, competência textual, fatores pragmáticos, conhecimento de mundo e inferências.

Acreditamos que as perguntas de compreensão em leitura devam ser claras, para que o leitor não tenha dúvidas quanto ao que deva responder.

A preocupação com perguntas abertas de compreensão de textos deve-se a vários fatores que serão explicitados a seguir. Um destes fatores é a frequência com que a proficiência em leitura é avaliada por meio de perguntas, ou seja, esse tipo de perguntas continua sendo o instrumento mais comum e frequente para medir a compreensão em leitura (Durkin, 1978-1979, apud Davey, 1987, p.261).

Outro fator está na afirmação de Doshisha e Doshisha (1997) de que não podemos dizer se respostas incorretas, de alunos, resultam de incompreensão da informação pedida ou se são resultados da incompreensão da pergunta ou da instrução dada. As autoras evidenciam a necessidade das instruções serem concisas e claras para os alunos, principalmente ao serem avaliados. A determinação de se o grande índice de respostas incorretas dadas a perguntas de compreensão em leitura se devem à incompreensão do texto ou da pergunta é a segunda razão que nos leva a estudar alguns fatores que afetam o desempenho em leitura de alunos de inglês como língua estrangeira.

A terceira razão para nos voltarmos para esta questão refere-se à necessidade da população brasileira de ler em uma língua estrangeira (LE), principalmente em inglês, que é um dos argumentos de Moita Lopes (1996, p.31), ao afirmar que “a única habilidade em língua estrangeira que parece ser justificada socialmente, em geral no Brasil é a da Leitura”. O autor nos apresenta dados comprovando haver muita preocupação com a questão da leitura, pois a maioria dos trabalhos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada no Brasil, nos últimos dez anos, estão centrados no texto escrito e, mais especificamente, na compreensão de leitura. Destes trabalhos, mais de 50% estão voltados para a LE.

É importante ressaltar que leitura em uma língua estrangeira é um fenômeno por si e não uma versão de leitura em língua materna, porque esses dois fenômenos ocorrem em contextos

diferentes. Ao adquirir a leitura na língua materna, o indivíduo já tem um conhecimento lingüístico, no que se refere a vocabulário, estrutura gramatical, ou seja é fluente na língua oral, ele é exposto a esta língua constantemente em sua vida, bem como já domina a cultura que a língua abarca (Bernhardt, 1991). Por outro lado, na aquisição de leitura em uma LE, o indivíduo não tem o mesmo grau de exposição à língua prejudicando uma fluência na mesma (Scaramucci, 1995), uma vez que ele adquire ao mesmo tempo o léxico, a estrutura e a cultura da língua alvo, logo, vai aprender a ler um mundo novo através de um universo lingüístico novo.

Moita Lopes (1996), ainda, remete-nos à questão da função social do ensino de línguas, defendendo a tese de que as crianças brasileiras têm direito e necessidade de um ensino de inglês de boa qualidade em escolas públicas, pois um ensino de LE focalizando a leitura seria o mais adequado e eficaz para a realidade brasileira.

A última e principal razão, a que mais nos motivou a desenvolver este trabalho, concerne diretamente a problemas encontrados em nossa prática pedagógica. Esses problemas referem-se às dificuldades que os alunos de oitava série do ensino fundamental de uma escola pública vinham apresentando ao responder questões de compreensão em leitura em LE, à medida que as questões lhes eram apresentadas em forma de perguntas abertas, ou seja, perguntas que exigiam uma resposta através de uma produção escrita. Percebeu-se haver problemas de compreensão porque muitos alunos deixavam as questões em branco, davam uma resposta que não correspondia ao que estava sendo pedido, ou, até mesmo, copiavam uma parte qualquer (geralmente quando aparece algum elemento repetido da pergunta) do texto ao invés de elaborar uma resposta consistente.

Diante de inúmeras ocorrências de respostas incorretas, decidimos analisar as relações coesivas anafóricas existentes entre os elementos das perguntas e seus referentes na superfície textual, com o objetivo de verificar se estas relações interferem, de alguma forma, no desempenho do aluno.

Vale a pena ressaltar que a prioridade dada às perguntas abertas sobre questões de múltipla escolha, deve-se, além das razões apresentadas, à complexidade de processamentos exigidos em questões de múltipla escolha, pois estas exigem que o leitor processe o texto, a pergunta e, finalmente, as opções de resposta, logo, sabe-se que poucos são os leitores que sabem utilizar-se das estratégias necessárias para este tipo de exercício de leitura efetivamente (Davey, 1987).

A pesquisa foi desenvolvida dentro dos quadros teóricos da Lingüística Textual e de Estudos da Lingüística Aplicada sobre leitura em língua estrangeira dentro da visão comunicativa.² Nosso quadro teórico é composto dos seguintes tópicos: (a) Lingüística Textual, (b) Mecanismos de Coesão, (c) Texto, (d) O texto e o ensino de línguas, (e) Leitura e (f) Perguntas ou questões de compreensão em leitura.

Analisamos as relações estabelecidas entre as pró-formas interrogativas e o tipo de referente dado nas respostas dos sujeitos. Essa análise tem como objetivo verificar se o tipo de referente pedido pelo interrogativo é mesmo óbvio para os sujeitos, numa faixa etária entre 13 e 16 anos e que apresentam um nível de proficiência de língua limitado devido às condições do ensino que tiveram, como por exemplo, muitos alunos em uma sala de aula de língua e uma carga horária de aula reduzida. É importante ressaltar que, nessa análise, não nos preocupamos se a resposta é correta ou não, mas se o tipo de referente dado condiz com o tipo de referente pedido, como por exemplo, *where* pede um lugar, *who* pode pedir um sujeito ou uma predicação de um sujeito, *what time* pede uma determinada hora, e assim por diante.

²Ensino de línguas dentro de uma visão ou abordagem comunicativa visa a ensinar uma língua estrangeira para o aluno se comunicar, usar a língua com o objetivo de adquirir novos conhecimentos, para compreender e interpretar significados da língua, por meio de atividades ou tarefas de aprendizagem no ambiente de sala de aula. Esta abordagem tem como objetivo central o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, a “capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (Travaglia, 1996, p.17), dando ênfase ao **uso** e não à forma.

Para essa análise, verificamos se o tipo de referente dado pelos sujeitos corresponderam com o pedido pela pró-forma interrogativa. Uma vez feita tal verificação, quantificamos todas as respostas dadas em cada pergunta que apresenta o mesmo tipo de interrogativo, levantamos o índice de referentes correspondentes em cada uma e finalmente, fizemos a média final. Os resultados são apresentados nos quadros a seguir. Mais uma vez, é relevante lembrar que nessa análise não consideramos se a resposta é correta ou não, mas se o tipo de referente é compatível com o tipo que foi pedido pelo interrogativo.

Iniciamos pela pró-forma *what*, que é a primeira a ser ensinada na maioria das aulas de inglês, cujo referente pode ser muito variado, como por exemplo, *what's your name?*, *what's your address?*, *what's this?*, *what colour?*, etc. Portanto, para fazermos uma análise mais detalhada e precisa, trabalhamos com mais de uma palavra, ou seja, *what + sintagma*, como por exemplo, nas seguintes perguntas:

C8³: *What's the capital of Venezuela?*

A19: *What colour was the vehicle?*

A 18: *What time was her death recorded?*

Podemos notar que o referente pedido na pergunta C8 é o nome de uma cidade/capital: Caracas. Por outro lado, a pergunta A19 pede uma cor e a A18 pede uma determinada hora. Apresentamos no quadro 8,⁴ os tipos de perguntas elaboradas a partir do interrogativo *what* e os tipos de referentes esperados e finalmente, na terceira coluna dos quadros, os tipos de referentes correspondentes dados.

O Quadro 1, a seguir, revela-nos que as pró-formas que requerem uma cor e uma profissão foram as que menos

³Para uma melhor organização do nosso trabalho de análise, as perguntas foram numeradas A, B, C e D + um número, conforme o texto a que se referiam.

⁴Algumas perguntas serão apresentadas na íntegra porque são as únicas que pediram um determinado tipo de referente.

apresentaram dificuldades para os sujeitos, como também a pró-forma interrogativa seguida do sintagma nominal *the name of...* parece não ter causado dificuldades. Podemos inferir que esse resultado é consequência, dentre outros fatores, da frequência com que essas pró-formas são trabalhadas nas aulas de inglês.

Quadro 1 – Resultados da análise da pró-forma what

Perguntas	Tipo de referente pedido	% de tipo de referente dado na resposta correspondente ao pedido na pergunta
1. What did...do?	um sintagma verbal determinando uma ação	76%
2. What's the name of...?	um nome	90%
3. What time...?	uma determinada hora	89%
4. What colour...?	uma cor	96%
5. What material did she use?	tipo de material	82%
6. What kind of work did she make?	tipo de trabalho artístico	63%
7. What was her mother's work?	tipo de trabalho ou profissão	96%
8. What happened...?	um sintagma verbal determinando uma ação	67%
9. What's the capital of...?	o nome de uma capital	80%

Quando a pró-forma pede um sintagma verbal que determina uma ação, os sujeitos apresentaram dificuldades em construir suas respostas ou recuperar o referente que indique tal ação. Por outro lado, o tipo de interrogativo, dentre os apresentados no quadro acima, que mais apresentou dificuldades para os sujeitos foi aquele que pede um tipo de trabalho artístico, como na pergunta B16: *What kind of work did she make?*

Essa dificuldade pode ser conseqüência de uma falta de conhecimento de mundo dos sujeitos dessa faixa etária, pois obtivemos respostas como as seguintes: R. B16 (a): *She make Marie Grosholtz*. (b) *She begins more than two hundred*. Quando a resposta correta poderia ser igual a algumas obtidas:

- I. “*She made wax sculptures of famous people*”, ou
- II. “*She made wax works*”, ou
- III. “*She made wax statues*”.

É interessante ressaltar que a pergunta cuja pró-forma interrogativa pede o nome de uma capital (C8: *What’s the capital of Venezuela?*) apresentou, também, 15% de respostas com nome de países, como por exemplo, Peru, Saudi Arabia e Cuba. Esses dados nos revelam, mais uma vez, que o conhecimento de mundo do leitor interfere significativamente no tipo de referente recuperado em respostas de compreensão em leitura em LE.

A segunda pró-forma analisada é *who*, que ora pede como resposta um nome que tem a função de sujeito no texto como, por exemplo, A9: *Who is the only survivor?* e ora pede uma predicação de um sujeito, como na pergunta C5: *Who is Kwame Holman?*

Os resultados obtidos nas respostas construídas com essa pró-forma interrogativa estão apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 – Resultados da análise da pró-forma **who**

Perguntas	Tipo de referente pedido	% de tipo de referente-dado na resposta correspondente ao pe dido na pergunta
1. Who is...(um nome)?	uma predicação	87%
2. Who is... (uma predicação)?	um sujeito	73%

Os dados apresentados acima nos revelam que, nas perguntas com o interrogativo *who* pedindo um sujeito, os sujeitos envolvidos na pesquisa apresentaram um desempenho pior do que quando a pró-forma pede uma predicação. Essa diferença de 14% é bastante significativa por se tratar da mesma pró-forma interrogativa.

Which é uma pró-forma que, como *what*, pede um complemento para determinar o tipo de referente pedido. No Quadro 3, apresentamos dois tipos de perguntas que foram utilizadas em nosso corpus.

Quadro 3 – Resultados da análise da pró-forma **which**

Perguntas	Tipo de referente pedido	% de tipo de referente-dado na resposta correspondente ao pedido na pergunta
1. Which city...?	nome de uma cidade	82%
2. Which country...?	nome de um país	39%

A pró-forma que requer o nome de uma cidade apresentou um percentual de 11% das respostas contendo nome de países. Já por outro lado, a pergunta A13: *In which country does Diana's brother live?* apresentou um índice de 82% de respostas contendo o nome de uma cidade – *Cape Town*. Isso nos permite afirmar que os sujeitos perceberam que as pró-formas interrogativas os remetiam a nomes de lugares, porém, talvez por falta de conhecimento de geografia, eles não distinguiram entre cidade e país. Isso pode ser consequência, também, da falta de conhecimento de mundo para saber que *Cape Town* fica na África do Sul, ou da relação anafórica profunda estabelecida entre os elementos da pergunta e a resposta. É bom lembrar que essa confusão ocorreu, também, na pergunta apresentada anteriormente: *What's the capital of Venezuela?*

No Quadro 4, agrupamos as demais pró-formas interrogativas utilizadas em nossa coleta de dados, porque tais pró-formas nos remetem a um só tipo de referente cada uma.

*Quadro 4 – Resultados da análise das pró-formas:
whose, why, when, where, how old e how many*

Perguntas	Tipo de referente pedido	% de tipo de referente-dado na resposta correspondente ao pedido na pergunta
1. Whose...?	nome de um sujeito	73%
2. Why...?	uma causa ou explicação	59%
3. When...?	uma referência temporal	61%
4. Where...?	lugar	66%
5. How old...?	idade de alguém ou de alguma coisa	100%
6. How many...?	um número	80%

Esses dados nos mostram que os sujeitos apresentaram um desempenho relativamente pior com as pró-formas *why* (59%), *when* (61%) e *where* (66%) comparativamente ao desempenho de *whose* (73%). No que diz respeito à pró-forma *why* o desempenho não foi bom ao responder a pergunta C2, *Why is he going to South America?* Todavia, 18% dos sujeitos, que não recuperaram um referente adequado à pró-forma, demonstraram saber que uma pergunta iniciada com tal pró-forma, geralmente, é respondida com uma oração começada com a conjunção explicativa *because*, porque esses 18% iniciaram suas respostas, automaticamente, com tal conjunção mas não completaram a explicação.

Dos 61% das respostas contendo um referente que faz remissão a um marco no tempo, dadas ao interrogativo *when*, obtivemos 18% com datas precisas. Por exemplo, nas perguntas C7: *When was their arrival in Venezuela?* e B21: *When did she make the model of Voltaire?*, obtivemos respostas como:

R. C7: “*On October 12, 1997.*”

R. B21: “*In 1778.*”

Esses dados revelam que para os 18% dos sujeitos, a pró-forma interrogativa *when* exige um ponto determinado no tempo, ou seja, uma data, pois esses sujeitos fizeram contas para dar suas respostas.

Outra pró-forma que apresentou um resultado relativamente baixo, ou seja, 66% de respostas que correspondem ao tipo de referente pedido e o tipo dado na resposta é *where*, que faz remissão a um lugar. Através de alguns exemplos das respostas dadas à pergunta A20: *Where exactly was the smash?*

R. A20 (a): “*The black Mercedes Benz.*”

(b): “*The accident took place about 35 minutes past midnight*”

(c): “*Smash*”.

percebemos a dificuldade de alguns sujeitos em determinar o tipo de referente que essa pró-forma interrogativa pede.

How many não causou problemas para os sujeitos recuperarem, no texto, um número, pois 80% das respostas dadas a esse interrogativo apresentaram números. Além desses 80%, 13% dos sujeitos responderam a essa pró-forma com uma enumeração, que foi uma estratégia utilizada por eles, como por exemplo, quando obtivemos a seguinte resposta:

C3: *How many countries is he visiting?*

R.C3: “*Brazil, Venezuela and Argentina.*”

Todas as respostas dadas a pergunta com a pró-forma interrogativa *how old* (100%) apresentaram um referente adequado, com a idade de uma pessoa. Isso nos revela que essa pró-forma é a que menos causa problemas para alunos de inglês nessa faixa etária e com esse nível de conhecimento de língua. Podemos atribuir esses resultados à frequência com que *how old* é trabalhado em aulas de língua inglesa.

Para concluir nossa análise, apresentamos no diagrama abaixo, em ordem decrescente, as pró-formas interrogativas cujas relações com o tipo de referente pedido são mais óbvias para os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, ou seja, uma escala que demonstra as dificuldades encontradas ao recuperar o tipo de referente exigido pelos interrogativos.

Diagrama 1 – Graduação das pró-formas interrogativas de acordo com as relações estabelecidas com o tipo de referente pedido

+	<i>How old...?</i>
óbvia	<i>What colour...? / What's...work?</i>
	<i>What's the name of...?</i>
	<i>What time...?</i>
	<i>Who is...(nome)?</i>
	<i>What material...? / Which city...?</i>
	<i>What's the capital...? / How many...?</i>
	<i>What.. do?</i>
	<i>Whose...? / Who is...(predicação)?</i>
	<i>What happened...?</i>
	<i>Where...?</i>
	<i>What kind of work...?</i>
	<i>Why...?</i>
	<i>When...?</i>
	-
óbvia	

Se partirmos do pressuposto de que alunos revelam o que sabem através de testes que lhes são aplicados, podemos afirmar que nossos sujeitos reconheceram as relações estabelecidas entre as pró-formas interrogativas e o tipo de referente que elas pedem, apresentadas na maioria das perguntas que responderam.

Mais uma vez, ressaltamos a influência que o conhecimento de mundo exerceu no desempenho dos sujeitos de nossa

pesquisa, não só o conhecimento de mundo, mas também o conhecimento partilhado e a frequência com que as pró-formas são trabalhadas em aula, como é o caso das pró-formas *what*, *where* e *how old*. Tudo isso interferiu significativamente no tipo de referente recuperado nas respostas dadas às pró-formas interrogativas.

Referências bibliográficas

ABSY, C. A. The use of inference in EFL text comprehension. *Trabalhos de lingüística aplicada*, n. 22, p. 5-16, 1995.

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ALDERSON, J. C. et al. *Language test construction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ANTUNES, I. C. *Aspectos da coesão do texto (uma análise em editoriais jornalísticos)*. Recife: Editora Universitária: UFPE, 1996.

BASTOS, L. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

BERNHARDT, E. B. *Reading development in a second language: theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood, N.J., USA: Ablex, 1991.

CAENPEEL, M. Aspect and text structure. *Linguistics*, v. 33, n.2, p.213-253, 1980.

CONNOR, U. Recall of text: difference between first and second language readers. *Tesol Quartely*, v.18, n.2, 1984.

DAVEY, B. Postpassage questions: task reader effects on comprehension and metacomprehension processes. *Journal of Reading Behaviour*, v.19, n.3, p.261-278, 1987.

DAVEY, B.; MACREADY, G. B. Prerequisite relations among inference tasks for good and poor readers. *Journal of education Psychology*, n.77, p.539-552, 1985.

DAWSON, N. *Out of the Blue*. London: Longman, 1993.

- DE SOTO, J.; DE SOTO, C. B. Relationship of reading achievement to verbal processing abilities. *Journal of Education Psychology*, n.75, p.116-127, 1983.
- DELL'ISOLA, R. L. P. O efeito das perguntas para estudo de texto na compreensão da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, n.23, p.9-67, 1995.
- DOSHISHA, S. K.; DOSHISHA, K. K. *Writing a good test*. 1997. Disponível em <ac.uk/staff/visitors/kenji/kitao/design2.htm#good>.
- DUBIN, F.; OLSHHTAIN, E. *Course design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- ELIAS, M. S. Considerações sobre a autorização de inferências na compreensão textual. In: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z. (Org.). *Linguística textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC, 1986.
- ELLIS, R. *Instructed second language acquisition*. Massachusetts, USA: Cambridge University Press, 1990.
- ELWORTHY, D. A. H. A theory of anaphoric information. *Linguistics and Philosophy*, v.18, n.3, p.161-182, 1995.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GARNHAM, A.; OAKHILL, J. Linguistic prescriptions and anaphoric reality. *Text*, v.12, n.2, p.161-182, 1992.
- GURTHRIE, J. T. Locating information in documents: examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly*, v.23, n.4, p.178-197, 1988.
- GURTHRIE, J. T.; KIRSCH, I. S. Distinctions between reading comprehension and locating information in text. *Journal of Education Psychology*, n.79, p.200-227, 1987.
- HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, J. *Novos horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- _____. Language as social semiotic: towards a general sociolinguistic theory. In: A. MAKKAI et al. *Linguistics at the crossroads*. Lake Buff, USA: Illinois Press, 1977.
- _____. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- _____. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HIRASAWA, L.; MARKSTEIN, L. *Developing reading skills*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1974.

JOHNSON, D. D.; PEARSON, D. P. *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinhart and Winston, 1978.

JOHNSON, P. Prior knowledge and reading comprehension test bias. *Reading Research Quarterly*, n.19, p.219-239, 1983.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KINTSCH, W.; MORAVCSIK, J. E. Writing quality, reading skills and domain knowledge as factors in text comprehension. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, v.47, n.2, p.360-374, 1993.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. *American Psychological Review*, v.85, n.5, p. 363-394, 1978.

KLEIMAN, A. *Leitura - ensino e pesquisa*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Oficina de leitura - teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIN, M. L. *Teaching reading comprehension and vocabulary*. New Jersey, USA: Prentice Hall, 1988.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KRASHEN, S. T. T. *The natural approach: language acquisition in the classroom* Oxford: Oxford University Press, 1983.

_____. *Writing: research, theory and applications*. Torrance, CA, USA: Laredo Publishing Company, Inc., 1984.

_____. *The input hypothesis: issues and implications*. Torrance, CA, USA: Laredo Publishing Company, Inc., 1985.

_____. *The power of reading - Insights from the research*. Englewood, CO, USA: Libraries Unlimited, Inc., 1993.

LAPKIN, S.; SWAIN, M. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Reading and Writing*, v.16, n.3, p.372-391, 1995.

- LI, L.; MUMBY, H. Metacognitive strategies in second language academic reading: a qualitative investigation. *English for specific purposes*, v.15, n.3, p.199-216, 1996.
- MARAUN, M.; SIEGEL, L. S.; NAOMI, F. T. The role of question type and reading ability in reading comprehension. *Reading and Writing*, n. 6, p.387-402, 1994.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é, como se faz*. Recife: UFPE, 1993.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- NEIS, I. A. Por uma gramática textual. *Letras de Hoje*, v.14, n.4, p.21-29, 1981.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PITTS, M.; THOMPSON, B. Cognitive styles as mediating variables in inferencial comprehension. *Reading Research Quarterly*, v.19, n.4, 1984.
- PRINCE, E. F. Toward a taxonomy of given-new information. In: COLE, P. (Ed.). *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, 198. p.223-255.
- QUIRK, R.; GREENBAUN, S. *A university grammar of English*. London: Longman, 1973.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in Language teaching*. USA: Cambridge University Press, 1986.
- RIVER, W.; TEMPERLEY, M. S. *A practical guide to the teaching of English (as a second or foreign language)*. USA: Oxford University Press, 1978.
- SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: o foco no produto e no processo*. 1995. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas. 1995.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Prova de vestibular - 2ª fase, 3º dia, 14 de janeiro de 1997*. Uberlândia, 1997.
- VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VALE, D. R. do. A avaliação em língua estrangeira e a clareza de seus enunciados. *Letras & Letras*, v.13, n.2, p.53-62, 1997.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEBBER, B. L. Syntax beyond the sentence: anaphora. In: SPIRO; BRUCE; WEBBER (Ed). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, USA: LEA, 1980. p.142-164.

WIDDOWSON, H. G. (1978). *O ensino de línguas para comunicação*. Trad. J. C. P. Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.

WILLIAMS, E. Reading in two languages at year five in African primary schools. *Applied Linguistics*, v.17, n.2, p.182-209, 1996.

WINOGRAD, P. N. Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, n.19, p.404-425, 1983.

ANEXOS

Textos utilizados para a coleta dos dados

Texto A:

Princess Diana, Dodi, die in Paris car crash

Texto B:

Madame Tussaud

Texto C:

Neighbourly visit

Texto D:

The Brain

Texto A

Infoseek: News Center article

PRINCESS DIANA, DODI, DIE IN PARIS CAR CRASH

04:49 a.m. Aug 31, 1997

(adapted from Irwin Arief's on line article)

Britain's Princess Diana and her millionaire companion Dodi Al Fayed were killed early Sunday when their car crashed while being chased through Paris by photographers on motorcycles.

Diana, 36, the world's most photographed woman and divorced wife of the heir to the British throne, Prince Charles, was rushed to the intensive care unit of the Salpetriere hospital in eastern Paris. Ambulance workers initially revived Diana at the crash scene, in a tunnel across the Seine river from the Eiffel Tower, but it was nearly 90 minutes before she got to the hospital, which is only four miles from the accident site. Officials said Al Fayed died at the scene, that is, he died on the spot.

Bruno Riou, head of the Salpetriere Hospital's intensive care unit, said Diana's death was recorded at 4 a.m. local time when surgeons gave up their bid to re-start her heart after massive internal bleeding in the chest. The doctors fought for hours to save Diana. Surgeons opened her chest to repair a ruptured vein and massaged her heart for two hours.

The black Mercedes Benz in which Diana and Al Fayed, 41, were riding after dinner at the Fayed owned Ritz Hotel smashed into a concrete pillar in a tunnel under the Place de l'Alma. The front of the car folded like an accordion, its bumper driven back almost to the windshield.

The driver of the car, Monsieur Paul, who was not a professional driver but a security officer for Ritz Hotel in Paris, was also killed. The fourth person in the car, the sole survivor of the crash, was one of Diana's bodyguards, Trevor Rees-Jones, who sat in the front passenger seat, was wearing a seat belt and was also protected by an air bag. He was freed from crushed wreckage by rescue workers who cut the roof open from stem to stern.

The accident took place about 35 minutes past midnight while the Mercedes Benz carrying the princess was being pursued by Press photographers on motorcycles. A badly damaged motorcycle was taken away from the scene and several Press photographers were taken into custody for questioning after the crash, police said.

Queen Elizabeth and Prince Charles were said to be deeply shocked and distressed. Charles, in Scotland, broke the news to their sons, Princes William, 15, and Harry, 12.

Earl Spencer, Diana's brother, who lives in Cape Town said "I always believed the Press would kill her in the end".

1. *In which city did the accident happen?*
2. *What was the name of Diana's millionaire boyfriend?*
3. *How old was she?*
4. *What did the ambulance workers do at the crash scene?*
5. *Was the hospital far from the accident site?*
6. *What time did she die?*
7. *What colour was the car?*
8. *Where exactly did the fact happen?*
9. *Who is the only survivor?*
10. *How many people were there in the car?*
11. *What time did the accident happen?*
12. *How many children did Diana have?*
13. *In which country does Diana's brother live?*
14. *In which city did the car crash happen?*
15. *What was the name of her millionaire companion?*
16. *How old was the princess?*
17. *Was the accident scene far from Salpetriere Hospital?*
18. *What time was her death recorded?*
19. *What colour was the vehicle?*
20. *Where exactly was the smash?*
21. *Who was the sole survivor?*
22. *How many passengers were there in the car?*
23. *What time did the accident take place?*
24. *How many sons did she have?*

Texto B**MADAME TUSSAUD (1761-1850)**

Every year, about 2.5 million visitors go to Madame Tussaud's Waxworks Exhibition in London. The exhibition contains hundreds of life-size models of famous people from history and from today.

The story of Madame Tussaud begins more than two hundred years ago. Madame Tussaud was born Marie Grosholtz in 1761. Her mother worked as a housekeeper for an artist, Dr Phillippe Curtius. He made wax sculptures of famous people. He taught young Marie Grosholtz how to make wax models. When Marie was 17 years old she made a model of the French writer and philosopher, Voltaire, which you can see in the exhibition today.

During the French Revolution, Marie made models from the heads of many famous people who died at the guillotine including King Louis XVI (1754-93) and Marie Antoinette. Marie Grosholtz married Paul Tussaud. In 1802, Madame Tussaud left France and took her exhibition to England. she travelled with the exhibition to many English towns. At the age of 74 she opened her first permanent exhibition in Baker Street in London.

In the days before photography and newspapers, people wanted to see what famous people looked like. Today, the 2.5 million visitors love to stand beside the models of famous people and take photographs.

[Dawson, N. *Out of the Blue*. London: Longman, 1993.]

1. *How many people visit Madame Tussaud's?*
2. *Whose sculptures did Madame Tussaud make?*
3. *What material did she use?*
4. *Was Madame Tussaud British?*
5. *What did her mother do?*
6. *Who was Dr. Phillippe Curtius?*
7. *What did he instruct young Marie?*
8. *When did she make the model of the great philosopher?*
9. *Who was Louis XVI?*
10. *When was he decapited?*
11. *Where was Marie Antoinette from?*
12. *Did Madame Tussaud stay in France?*
13. *Where is the museum of Madame Tussaud's waxworks?*
14. *How many guests visit Madame Tussaud's?*

15. *What is the exhibition content?*
16. *What kind of work did she make?*
17. *Was Madame Tussaud British?*
18. *What was her mother's work?*
19. *Who was her mother's boss?*
20. *What did he do for young Marie?*
21. *When did she make the model of Voltaire?*
22. *Was Louis XVI from Switzerland?*
23. *When was he killed?*
24. *What happened to Marie Antoinette?*
25. *Did Madame Tussaud remain in France?*

Texto D

THE BRAIN

What are some of the things doctors know about the brain? The brain has three parts: the medulla, the cerebellum, and the cerebrum. The medulla is at the top of the spinal cord. It is inside the skull at the bottom part of the brain. The medulla is the busiest part of the brain. All information that the brain gets must come through the medulla. All answers must go through the medulla on their way back to the body. A hit to the back of the neck can kill a person if it hurts the medulla.

The cerebellum is above and behind the medulla. It is about the size of a small ball. People can walk, dance and play games because of the cerebellum. Some doctors say the medulla and cerebellum are parts of an older brain. This brain was in animals before there were human beings. We feel hungry because our old, or lower brain is working. We breathe and our hearts work because of this part of the brain. Sometimes scientists call the old brain the feeling brain.

The cerebrum is the thinking brain, or the higher brain. It is the biggest part. It is above the medulla and cerebellum. The cerebrum takes up most of the space in the head. It is the part of the brain that makes us intelligent human beings.

[Scatena, A. *Aprendendo Inglês com Sherlock*. São Paulo: Editora SENAC, 1997.]

1. *What happens to the information the brain gets?*
2. *Is the medulla important for us?*
3. *Where is it?*
4. *Is the cerebellum big?*

5

ÍRONIA: UM ESTUDO SOB ÓTICAS DIFERENCIADAS

*Cloris Maria Freire Dorow**

Introdução

Neste trabalho, será abordado o fenômeno da ironia a partir de questões relativas à subjetividade. Pretende-se comprovar que não existe um sujeito uno, indissolúvel, e, sim, um sujeito que divide o espaço discursivo com o “outro”. A comprovação desta tese será analisada primeiramente sob a ótica de Ducrot, estudioso da Teoria da Enunciação que, buscando em Bakhtin o princípio da polifonia, explicita-a através da ironia e da negação.

Num segundo momento, serão abordadas as idéias de Pêcheux, mostrando de que forma esse sujeito se relaciona com o seu “exterior”, isto é, através do assujeitamento ideológico, sendo o sujeito falante influenciado pelo inconsciente e pela ideologia.

Num terceiro momento, serão abordados posicionamentos teóricos de Jacqueline Authier-Revuz em relação à heterogeneidade do sujeito e do discurso, mostrando a impossibilidade de um sentido apartado da palavra opaca que o sustenta.

Para ilustrar estes posicionamentos teóricos, serão utilizadas duas tiras, uma de Dik Browne e outra de Luís Fernando Veríssimo, servindo como exemplos práticos das teorias explanadas.

*Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul – CEFET/RS.

Teoria Polifônica da Enunciação

Ducrot (1987), em seu *Esboço para uma Teoria Polifônica de Enunciação*, contesta um princípio que atravessou e, em parte, atravessa os estudos lingüísticos que tratam da questão do sujeito em linguagem: é o princípio da unicidade do sujeito falante, cujas bases se fundamentam no fato de cada enunciado possuir somente um autor.

Ducrot retoma de Bakhtin o conceito de polifonia, segundo a qual se pressupõe que toda fala está atravessada pela fala do outro. Vale dizer: há, para este autor, um “entrecruzamento de vozes” em um mesmo texto. Porém, ao retomar tal conceito, Ducrot o desloca do nível do texto para o nível do enunciado, afirmando que em um enunciado várias vozes se entrecruzam.

O autor entende por enunciado um objeto da ordem do discurso, não previsível só pelas hipóteses internas da língua. Para ele, é a “manifestação particular, como a ocorrência *hic et nunc* de uma frase” (Ducrot, 1987, p.164).

Ao enunciado, o autor contrapõe a frase, ou seja, um objeto teórico previsível, que lida com as hipóteses internas da língua. Segundo Ducrot, se duas pessoas diferentes pronunciarem uma mesma frase como: “não viaje muito”, ou a mesma pessoa a pronuncie em momentos diferenciados, pode-se dizer que estamos diante de dois enunciados diferentes. Já os lingüistas explicitariam optando por duas ocorrências da mesma frase de um língua.

Para realizar um enunciado, o sujeito falante faz escolhas “relativamente autônomas”. Estas acontecem interligada a duas condições: de coesão e de independência. Existe coesão quando a opção dos constituintes “é sempre determinada pela escolha do conjunto” (ibidem, p.164): “Danisa chegou”. A escolha do nome Danisa ocorreu para clarificar a mensagem e não apenas para pronunciar um nome. O importante é a totalidade da mensagem em que está inserido o nome Danisa.

A segunda condição é a “independência”, que pode ser assim caracterizada: “uma seqüência é independente se sua escolha não é imposta pela escolha de um conjunto mais amplo de que faz parte” (ibidem, p.165). Um exemplo seria: “Aproveita o tempo”. Se eu disser esta frase para alguém que está na praia, em férias, o “aproveite” constitui um enunciado, porque terá sentido, tanto isoladamente, “aproveite” as férias, o descanso e ainda será enfatizado por outro enunciado “o tempo”, reforçando a idéia. Já numa outra situação, em que alguém tem um prazo determinado para entregar uma prova, o “aproveite” não constitui um enunciado, porque é selecionado para emitir a mensagem global: aproveite o tempo, isto é, não fique muito relaxado, senão os minutos escoar-se-ão e as questões não poderão ser resolvidas.

Ducrot analisa, então, alguns pressupostos básicos que subjazem ao princípio da unicidade do sujeito da enunciação e passa a contestá-los:

1 Há um ser único e responsável pelo que é dito no enunciado

Para contrapor-se a esse pressuposto teórico, Ducrot, fazendo uso da noção de polifonia, diferencia um sujeito enunciatador do locutor. Ao enunciatador é dada a responsabilidade da produção de sentido através da figura do locutor. Ao locutor, portanto, é dada a responsabilidade pelo dizer do sujeito enunciatador. Assim, a noção de polifonia em Ducrot veicula a idéia de uma pluralidade de responsáveis por um enunciado. O autor explica melhor essa noção de polifonia, afirmando:

Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando o seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras (ibidem, p. 192).

Para Ducrot, *o enunciatador está para o locutor assim como a personagem está para o autor. Analogicamente, o locutor manifesta*

os pontos de vista e as atitudes dos enunciadores. Sendo ele, o locutor, quem tem a responsabilidade pelo enunciado e quem representa os enunciadores. Assim como o enunciador não assume o material lingüístico utilizado, que é legado ao locutor, da mesma forma, os personagens de teatro não são a origem do texto escrito, que é atribuído ao autor e repetido pelo atores.

Genette (1972) traz em sua teoria da narrativa uma diferenciação entre locutor e enunciador. O locutor teria como seu representante o narrador tendo como seu oposto o autor, enquanto para Ducrot este é o sujeito falante empírico ou o produtor do enunciado. Pode-se dizer que “enquanto o autor imagina ou inventa estes acontecimentos, o narrador os relata” (ibidem, p.194).

O enunciador ocupa paralelamente o mesmo lugar que é denominado por Genette como *centro de perspectiva*, isto é, a pessoa que detém o ponto de vista da ocorrência dos fatos. Genette diz que o narrador é “quem fala”, enquanto que o centro da perspectiva é “quem vê”.

O locutor se pronuncia na medida em que o narrador relata, é dele que emana o discurso. Há uma distinção feita por Ducrot, inserida na noção de locutor que é “locutor enquanto tal” (L) e o locutor enquanto ser do mundo (?). L “é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade. ? é uma pessoa ‘completa’, que possui, entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado”. Isto não cria obstáculos para que L e ? sejam seres de discurso, constituídos no sentido do enunciado, diferenciando-se do sujeito falante.

Para exemplificar tal afirmação, será utilizado um enunciado com o uso da interjeição, que expressa o próprio sentimento do indivíduo. Ao dizer “Oh!”, a pessoa está expressando surpresa ou admiração e isto fica evidenciado no próprio sujeito, o locutor L, engajado enunciativamente. Se é dito “Estou surpreso” ou “Estou espantado”, é porque a pessoa tem de externar aquilo que sente através das palavras, o sentimento não está evidente, isto é, ele é exterior à enunciação, sendo este o locutor ?.

O locutor ? aparece em enunciados declarativos e o ser o qual o pronome *eu* nomeia é sempre ?. Assim, esquematicamente, obtém-se:

Enunciador	Locutor
<ul style="list-style-type: none">• Figura responsável pela produção de sentidos do enunciado;• figura relacionada à perspectiva ao ponto de vista, ao lugar, à posição de onde se coloca o locutor para produzir sentidos.	<ul style="list-style-type: none">• Figura responsável pela ocorrência; figura relacionada à atividade psicofisiológica do enunciado.

Ora, essa definição do que sejam “enunciadores” esboçada anteriormente, permite-nos concluir que, para Ducrot, o discurso é um lugar onde co-existem vários sujeitos com pontos de vista veiculados na enunciação.

Há mais de um sujeito enunciador ou, mais precisamente, uma dispersão de pontos de vista desses sujeitos no enunciado, que podem se reiterar, se transformar ou se romper. No entanto, esses sujeitos se dão marcados no tempo presente, no “aqui e agora”, pois de acordo com essa perspectiva, a enunciação é marcada temporalmente, e marcada no tempo presente:

A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico; é dada existência a alguma coisa que não existia antes de falar e que não existirá mais depois. É essa aparição momentânea que chamo “enunciação” (ibidem, p. 168).

Quanto ao locutor, ele é referendado pelo pronome “eu” e os demais traços da primeira pessoa. Porém o locutor, nomeado por “eu”, deve ser diferenciado do autor empírico do enunciado, de seu produtor, ainda que as duas personagens sejam as mesmas no discurso oral.

2 O sujeito da enunciação é aquele que aparece marcado pela primeira pessoa do singular

Ducrot contesta essa idéia, exemplificando com casos do discurso direto em que o emprego da primeira pessoa não faz referência necessariamente àquele que pronuncia o enunciado. Assim, “Lívia me falou: eu arriscarei a sorte” comporta dois locutores: L1 (Lívia me falou: eu arriscarei a sorte) e L2 (eu arriscarei a sorte). Embora haja o uso da primeira pessoa para L1 (me) quanto para L2 (eu), trata-se, sem dúvida, de locutores diferentes. Segundo Ducrot, “Relatar um discurso em estilo direto seria, pois, dizer que palavras foram utilizadas pelo autor deste discurso” (ibidem, p. 186). Porém, o estilo direto transmite o falar do outro, responsável pelo dizer, não querendo expressar que exista uma correspondência literal.

O autor cita ainda exemplos retirados de redações oficiais em que há o uso da primeira pessoa: “Eu, abaixo-assinado,... autorizo...”. Neste caso, a assinatura do documento escrito em primeira pessoa evidencia o locutor, mas o sujeito enunciativo é de caráter institucional, ou seja, é o cartório, o tabelionato, etc., que reconhecem, legalmente, tal documento. Logo, mesmo o uso da primeira pessoa demonstra que pode haver mais de um sujeito na origem de um enunciado.

3 Alguns exemplos: a negação e a ironia

Ducrot menciona alguns casos em que há polifonia de forma bastante explícita: a negação e a ironia. O autor estabelece três tipos de negação – a descritiva, a metalingüística e a polêmica –, que serão explicitadas a seguir, salientando mais a última para exemplificar a questão da polifonia do sujeito.

A primeira – a descritiva, “serve para representar um estado de coisas, sem que o autor apresente sua fala como se opondo a um discurso contrário” (ibidem, p.203). Exemplo: “Não conheço os vizinhos que me cercam”. Ducrot concebe-a como um derivado delocutivo da negação polêmica. Usar o exemplo “Não conheço os vizinhos...” é pois legar-lhe a

propriedade “que justificaria a posição do locutor no diálogo cristalizado subjacente à negação polêmica” (ibidem, p.204); dizer que não conhece os vizinhos supõe a oposição a um enunciado que apresentasse a idéia afirmativa de que alguém conhece os vizinhos.

Já a segunda – a metalingüística, “é uma negação que contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe” (ibidem p. 204). Ex.: “Queres sair?” “ Não, estou cansada”.

Por fim, o autor entende que uma negação polêmica é aquela a qual “corresponde a um ato de fala, e que se apresenta, pois como refutação do enunciado positivo correspondente” (Ducrot, 1981, p.98). Vale dizer: num processo desse tipo, a negação permite que, em um mesmo enunciado, co-existam pontos de vista antagônicos de dois enunciadores distintos: há um enunciado positivo, atribuído a um primeiro enunciador (E1) por um lado, e, por outro, um enunciado negativo, ao qual um segundo enunciador (E2) opõe-se. O que ocorre, então, é de E2 assimilar nesse processo E1.

Ilustraremos esse tipo de negação, a polêmica, com o seguinte enunciado:

Não estamos querendo dizer que o aluno de hoje é desinteressado se comparado com o aluno de antigamente.

Ora, se, para Ducrot, toda negação pressupõe uma afirmação, podemos desmembrar a negação acima em:

E2 – Não estamos querendo dizer que o aluno de hoje é desinteressado se comparado com o aluno de antigamente.

A qual pressupõe:

E1 ou L1 – Estamos querendo dizer, isto sim, que o aluno de hoje é desinteressado se comparado com o aluno de antigamente.

O que se constata nesse desmembramento da negação polêmica é a presença de mais de um sujeito (E1 e E2), sustentando pontos de vista antagônicos em um mesmo enunciado. Na

realidade, toda vez que se fala alguma coisa, pensa-se que outra pessoa pensaria divergentemente, esta é uma lei do discurso geral. Pode-se constatar que uma afirmação emerge na negação de uma forma mais primordial do que a negação na afirmação. Será destacado somente o uso da expressão “ao contrário” para exemplificar este aspecto: “Vanessa não é estudiosa, ao contrário, ela detesta frequentar as aulas”. Na verdade, a que o segundo enunciado é “contrário”? Este enunciado só pode ser entendido se colocarmos um outro enunciador que deverá dizer: “Vanessa é estudiosa”. A forma de agir deste enunciador 1, que se explicita através de um enunciado positivo, está marcada na frase ao interpretar-se o enunciado.

Ducrot destaca, ainda, as expressões que existem em determinadas línguas que não podem ser colocadas em enunciados afirmativos, mas, apenas, em enunciados morfológicos ou semanticamente negativos como: *fazer grande coisa*, *levantar um dedo*. Aparentemente, estas expressões parecem opor-se à idéia do autor que leva a supor a afirmação sob a negação, a afirmação por detrás do enunciado: “Lúcia não trabalhou grande coisa” não é um enunciado possível na língua. Porém, este senão não depõe contra a hipótese de Ducrot, pois o fator positivo subjacente ao enunciado negativo não é um enunciado, “imputável” a um locutor, mas, uma atitude, uma posição tomada por um enunciador, tendo em vista uma entidade semântica abstrata. Isto é, a proposição por detrás de “Lúcia não trabalhou grande coisa” não é uma proposição gramatical, mas lógica, isto é, Lúcia teria que realizar melhor o seu trabalho.

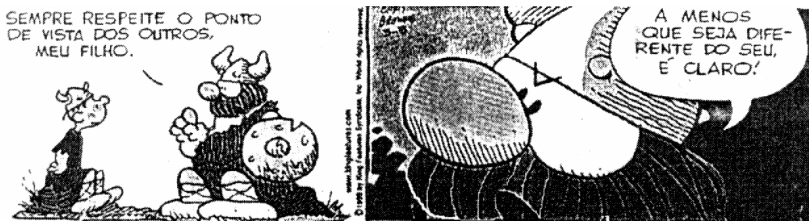
O fenômeno da polaridade negativa, assim como o ponto de vista, não pertencem ao locutor, é um fenômeno que não consta apenas nos enunciados negativos. Ele pode ocorrer também na ironia, usando de construções específicas.

Ducrot cita, também, a ironia como forma bastante explícita de polifonia. Primeiramente, ele analisa uma concepção clássica, tradicional do que seja ironia, qual seja, a que vê na ironia uma forma de antífrase. De acordo com a essa concepção, diz-se

X para levar a entender não-X, sendo que o responsável pelo dizer de X e não-X é o mesmo.

O que Ducrot critica nessa concepção é principalmente a idéia de que a ironia, assim vista, impede emergir diferentes vozes em um mesmo enunciado. Para ele ocorre justamente o contrário no discurso irônico: para interpretar a ironia é necessário assimilar duas pessoas diferentes, a do locutor e a do enunciador, expressas na enunciação. E mais: há posições completamente opostas entre o que enuncia o sujeito enunciador e o que enuncia o locutor. Frequentemente, um considera absurdo o que a “outra voz” está afirmando.

Para Ducrot, “Falar de um modo irônico é, para um locutor L, apresentar a enunciação como expressando a posição de um enunciador”, posição esta não assumida pelo locutor. Segundo Berrendonner (apud Ducrot, p. 199), de um lado, a posição absurda é diretamente expressa na enunciação irônica, e, ao mesmo tempo, ela não é atribuída a L, já que este só é responsável pelas palavras, sendo os pontos de vista manifestados nas palavras, atribuídos a uma outra personagem E. É primordial na ironia que L não faça emergir um outro enunciador com parâmetros razoáveis. Os elementos distintivos entre L e E devem ser outros, como a evidência situacional, as entonações particulares, ou outras expressões típicas da ironia como: “Que ótimo!” “É claro”, etc., como acontece na tira de Dik Browne que será analisada.



(Folha de São Paulo, 02/4/1999)

Esta tira de Dik Browne ilustra a questão da ironia no momento em que há uma ruptura na expectativa do leitor trazida

pelo enunciado do segundo quadro. Se não houvesse a ironia no texto haveria a pressuposição que, no segundo quadro, estaria presente um enunciado que corroboraria o enunciado anterior. A presença do operador discursivo “a menos que” propicia esta quebra, pois o enunciado “A menos que seja diferente do seu, é claro” reitera o autoritarismo do enunciador. A expressão “é claro” reafirma a ironia presente no enunciado.

O operador discursivo “a menos que” é considerado nas gramáticas tradicionais como uma conjunção subordinada condicional. Elas exprimem uma condição necessária para que se realize ou se deixe de realizar o fato contido na oração principal. A conjunção típica para a expressão dessa circunstância é “se”. Ex.: Comprarei o quadro, se não for caro. Mas no enunciado da tira ele mostrou-se com um funcionamento diferenciado, fato que é corroborado na obra de Otton Garcia onde a expressão “a menos que” aparece como elemento de ligação em orações que se opõem pelo sentido: se uma é negativa, a outra será afirmativa ou vice-versa. Então a tira pode ser assim analisada:

E1 – Nunca respeite o ponto de vista dos outros, meu filho.

A menos que seja igual ao seu, é claro.

Isto quer dizer: se o ponto de vista dos outros for diferente, não se deve respeitá-lo. E é neste enunciador 1 que a ironia presentifica-se. Pensa-se numa expectativa de que após o “a menos que” haverá um argumento que irá contrariar o enunciado anterior, mas ele apenas o reafirma.

É uma tira que trabalha com o enunciado negativo no primeiro quadro e com enunciado irônico no segundo quadro.

E2 – Sempre respeite o ponto de vista dos outros, meu filho.

A menos que seja diferente do seu, é claro!

Neste enunciado, quando Hagar fala “sempre respeite” utilizando o advérbio “sempre”, subentende-se que outras pessoas preferem firmar-se em suas idéias, e que portanto há um enunciador E1 que fala “nunca respeite”.

No segundo enunciado, a expressão “a menos que” contraria a idéia anterior de respeito à opinião alheia, pois explicita que este só deve ser levado em consideração quando as idéias dos outros não vierem antagonizar-se com seus posicionamentos.

Outro exemplo a ser analisado é a tira de Luís Fernando Veríssimo que centra o seu humor no uso de um ditado popular que, ao ser trocado o seu nexos, não impede que o significado do dito permaneça. No primeiro quadro, há um questionamento:

– “Queromeu, que conselho você daria ao corrupto que está começando?”



(Em: VERÍSSIMO, Luís Fernando. *As cobras em: se Deus existe que eu seja atingido por um raio*. Porto Alegre, L&PM, 1997. p.12)

Este é o tipo de frase interrogativa que Ducrot caracteriza como a assimilação entre enunciador e locutor, havendo uma dúvida que se transforma em pergunta, ou seja, “a enunciação deve ser descrita como obrigando o alocutário a responder” (ibidem, p. 213). Esta é uma pergunta “primitiva”, “direta”, pertencente aos atos ilocutórios, advindos da enunciação.

No segundo quadro, o Queromeu responde, utilizando um ditado popular: “Lembrem-se: a Justiça tarda...”. Nas reticências poderia estar a continuidade do ditado “... mas não falha”. O “mas” é considerado por Ducrot o operador argumentativo por excelência. Pode-se falar que, ao coordenarem-se dois elementos semânticos **p** e **q**, por meio do morfema **mas**, adicionam-se a **p** e **q** duas idéias:

a) que há uma conclusão **r** que está explícita, de fácil compreensão para o destinatário, sugerida por **p** e não

confirmada por **q**, isto é, que **p** e **q** têm orientações argumentativas divergentes em relação a **r**,

b) que a força de **q** divergente a **r** é maior que a força de **p** a seu favor, o que faz com que o conjunto **p** mais **q** seja direcionado para **não-r**.

Esta teoria de Ducrot pode ser aplicada no enunciado da tira “A justiça tarda mas não falha”. Só que o autor da tira utilizou outro nexos (...”portanto aproveitem”), isto é, enquanto a justiça demora, aproveitem porque um dia ela acontecerá mesmo que transcorra um certo tempo.

O nexos de conclusão “portanto” efetiva-se através de premissas, isto é, acontece por meio de uma conexão lógica, estabelecendo um silogismo. Na linguagem comum, muitas vezes, há a omissão de uma das premissas, sendo a última proposição caracterizada pelas gramáticas como conclusiva, que é o caso da tira analisada. Segundo Othon Garcia, os nexos conclusivos mostram um profundo relacionamento de mútua dependência entre as orações por eles interligados, fazendo com que a estrutura sintática do período assumam aspectos de uma real subordinação.

E é esta mudança de nexos frasal que estabelece a ironia, o inesperado, a ruptura. O pressuposto é que o personagem vá utilizar o ditado popular para alertar os corruptos de suas transgressões, mas o humor efetiva-se ironicamente, a partir do uso de outro nexos (“portanto”) que conclui o enunciado, incentivando-os a continuarem seu posicionamento corrupto, aproveitando a ineficiência da justiça.

Tanto na ironia quanto na negação busca-se estabelecer a recusa do dizer do outro, só que, na primeira, o enunciatador não assimila a “voz” do outro, do locutor. Na negação ocorre, na maioria das vezes, essa assimilação.

Na ironia, o enunciatador, ao recusar o dizer do outro por considerá-lo absurdo, não apresenta um argumento, um ponto de vista concorrente, o que não ocorre na negação. Nos dois exemplos apresentados, o enunciatador é assimilado a uma pessoa determinada, isto é, ao alocutário.

Porém, no caso da auto-ironia, quando se zomba de si mesmo, a assimilação não concerne ao alocutário. Eu havia dito a alguém que uma amiga comum, Juliana, havia falecido, por um erro de nomes semelhantes presentes no jornal. Ao encontrar a suposta morta, eu ironizo a minha leitura errônea, dizendo: “Vejam como a Juliana está morta.” O enunciador ridículo é assimilado a mim mesma.

Mas nem sempre é preciso que o enunciador seja assimilado pela própria pessoa ou pelo alocutário, o importante é que o locutor não se responsabilize pelas idéias presentes no enunciado.

O humor, então, é uma forma de ironia que não se centra em alguém, especificamente, pois o enunciador não é identificável. O pensamento expresso permanece sem suportes plausíveis, “solto”, aparecendo o locutor como excluído do discurso, pois há uma distância entre ele e sua fala, com uma performance desinteressada e desenvolta.

Finalmente, o que se pode concluir da contribuição de Ducrot aos estudos sobre o sujeito é que, apesar de a noção de enunciação sustentada por ele não permitir um lugar para a historicidade do sujeito, o fato de combater o princípio de sua unicidade contrapondo-se a uma noção de sujeito autônomo, uno, imbatível, por si só, abre um diálogo extremamente produtivo com a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso.

Forma-sujeito em Pêcheux

O preceito que embasa a AD é de que o sujeito não é a fonte do dizer. Ao contrário disso, entende que esse sujeito é assujeitado por algo que não lhe é inerente, mas que “vem de fora”, isto é, refere-se a um sujeito assujeitado a um “exterior”, concebido aqui como a ideologia.

Isso significa dizer que, ao voltar-se ao “exterior” a AD busca explicitar como, por meio do lingüístico contemplado por essa “exterioridade”, um discurso, inscrito em condições sócio-históricas de produção determinadas, mantém uma relação com a ideologia.

Pode-se dizer que a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. A produção do dizer efetua-se a partir da interpretação do sujeito pela ideologia. Constatando a premissa de que a ideologia e o inconsciente são “estruturas funcionamentos”, M. Pêcheux diz que seu traço comum é de mascarar sua existência no âmago de seu próprio funcionamento, produzindo evidências “subjetivas” (os quais constitui-se o sujeito).

Assim, a evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeito – desconsidera que o homem é “interpelado” em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia (Orlandi, 1999, p.46).

Pêcheux retoma de Althusser, autor de “Aparelhos Ideológicos de Estado” (AIE) a noção de assujeitamento, explicando mais claramente essa relação sujeito/ideologia. Nessa obra, o autor vislumbra a ideologia como práticas de sujeitos em relação com os AIE e pensa a ideologia como uma “relação imaginária dos indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem” (Althusser, 1985, p.88). Estabelece, assim, uma relação entre inconsciente (no sentido freudiano) e a ideologia (no sentido marxista).

As concepções reducionistas de ideologia que relegam o aspecto material são criticadas por Althusser, pois tais noções levam à construção de um sujeito “ideal”, ou seja, de “um sujeito dotado de uma consciência onde *livremente* ele formula as idéias em que crê” (ibidem, p. 90), isto é, um sujeito capaz de se conduzir em suas opções.

O vocábulo “livremente” aparece grifado contrapondo a idéia do autor, pois para ele, o efeito da ideologia é contrário, isto é, “impor” (sem parecer fazê-lo) as evidências como evidências (ibidem, p. 94). Desta forma, o sujeito ilude-se, pensando “ser livre”, autor de seu discurso e com responsabilidade plena em seus atos. A essa concepção idealista de sujeito, o autor contrapõe uma outra, a de um sujeito desprovido de liberdade, de um sujeito assujeitado pela ideologia e que se identifica com ela (“sou eu o autor, é sobre mim que estão comentando”).

O funcionamento da ideologia é explicitado por Althusser através de uma metáfora, corroborando que ela “funciona como um espelho” onde os sujeitos contemplam sua própria imagem. Esse espelho é duplamente especular, ou seja, o funcionamento da ideologia engloba um Sujeito (“s” maiúsculo), que é o centro, o lugar único e que os sujeitos (“s” minúsculo) devem se assujeitar. Constitui-se, assim, um relacionamento, por um lado, entre os sujeitos e, por outro, entre os sujeitos e o Sujeito. Assim, “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto, (livremente) sua submissão” (ibidem, p. 104).

Assim, existe uma incoerência no interior do sujeito: não sendo nem totalmente livre, nem totalmente submetido, o espaço de sua contradição é tenso (Orlandi et alii, 1988). Isto é, o sujeito é interpelado pela ideologia e, simultaneamente, ocupa um lugar que é apenas seu na formação discursiva que o determina e com sua individualidade histórica: “Cada sujeito é assujeitado no universal como singular *insubstituível*” (Pêcheux, 1975, p.156). Pêcheux denomina “forma-sujeito” a identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o constitui. Isto é, a forma-sujeito constitui-se no sujeito afetado pela interpelação ideológica ou o sujeito comprometido pela ideologia.

Assim como o sujeito só existe através do discurso (segundo Courtine, 1981, não há sujeito do discurso, mas diferentes posições do sujeito), também o sentido metamorfoseia-se, imerso nas diferentes formações discursivas. Portanto, o sentido é concebido apenas pelo uso, historicamente, e o discurso como o produto de sentido entre locutores ocupando perspectivas diferenciadas. Pêcheux (1975, p.145) coloca isso da seguinte forma:

Se uma palavra, expressão, proposição podem receber sentidos diferentes (...) conforme refiram a tal ou tal formação discursiva é porque (...) elas não têm um sentido que lhes seria “próprio” enquanto ligado à sua literalidade, mas seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que entretêm com outras palavras, expressões proposições da mesma formação discursiva.

Para ter a ilusão de ser o dono do seu discurso o sujeito, segundo Pêcheux, cria dois tipos de realidades discursivas ilusórias: o esquecimento nº 2, que consiste nas opções que o sujeito faz ao falar, na rede de sintagmas e paradigmas pelos quais opta inconscientemente, produzindo enunciados que parecem únicos, originais. É a chamada ilusão referencial, que se constitui num esquecimento parcial, semi-consciente. E o esquecimento nº 1, denominado esquecimento ideológico, situando-se no inconsciente e sendo de natureza ideológica. Neste esquecimento o sujeito tem a quimera de achar-se fonte do seu discurso e não mero receptor de idéias e sentidos preexistentes. Assim, o sujeito ludibria-se de que ele é o criador absoluto do seu discurso.

Esta seria uma “ilusão necessária”, construtora do sujeito, pois concebe um sujeito estigmatizado pela idéia de unidade, centro, origem. Mas a AD discorda desta idéia de ilusão e retoma a noção de dispersão do sujeito (Foucault, 1969), ao reconhecer o desdobramento de papéis, segundo as diversas posições que o sujeito ocupa dentro de um mesmo texto. Assim, existe uma heterogeneidade que se encontra no discurso e que é criada pela dispersão do sujeito.

Retomando, a fim de analisar seu funcionamento, temos a presença de um enunciado dividido,¹ o qual aponta para a coexistência de posições de sujeito antagônicas – posições de sujeito divergentes em uma mesma formação discursiva.

Esta tira de Dik Browne apresenta tanto a negação quanto a ironia. Existe a imposição de uma idéia que nega a afirmação anterior, que se embasa numa moral de respeito ao individualismo. No segundo quadro há, na verdade, um retrocesso em relação à opinião externada no primeiro quadro, isto é, o ponto de vista dos outros será respeitado se não se opor ao nosso, surgindo uma contradição. Segundo Pereira (1994, p.79), a categoria da contradição traz em seu arcabouço a negação, apontando para a concepção de discurso como unidade dividida. No enunciado

¹O termo “enunciado” está sendo utilizado nesta frase na acepção de Foucault, como elemento de saber e não como proposição lingüística.

dividido surge o ideológico inserido no intradiscurso. Conforme Indursky (1992), a negação é um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos, podendo indicar a existência de operações diversas no interior do discurso em análise. Em suma, essa construção evidencia a presença do discurso – outro.

Segundo Freud, o uso da frase negativa denota o desejo inconsciente que está prestes a emergir. Existe uma ligação entre negação e o inconsciente. Este liame faz com que o inconsciente desvele-se e oculte-se simultaneamente. O sujeito expressa-se além do pretendido. Isto é, o **não** dito é o **sim** não dito, segundo Pereira (ibidem p.82). Há um imiscuir-se do recalque na consciência, tornando distante do consciente, fatos que estão no inconsciente.

A censura, sendo de teor ideológico e psíquico, constituiu-se na negação do fator recalcado; isto é, o afloramento do desejo é interdito pelas restrições, surgindo a negação do sujeito. Segundo Freud, a censura representa um filtro seletivo entre o inconsciente e o pré-consciente – consciente. Possui um papel contínuo e encontra-se na origem do recalque. Portanto, o indivíduo ao ser interpelado em sujeito tem inserida em sua natureza a censura, começando então o duelo entre os sentidos, a competição entre os pólos de contradição: desejo e censura, que surgem através da negação discursiva.

Constata-se, assim, a possibilidade de pesquisarmos os não-ditos no âmago do que é dito. Os não-ditos seriam o enunciado que mantém uma rede de relações com os outros enunciados. Esta rede de relações pode ser verificada na tira de Hagar. Uma dessas relações remete ao senso comum que traz implícita uma moral de respeito à opinião do outro. Esta lei moral passou a constituir-se em um preceito jurídico a partir de 1988, sendo incorporado à nova Constituição, no artigo 5º que prescreve a liberdade de expressão.

No enunciado de Hagar, haveria também um “outro” divergente que seriam aqueles que se acham lesados quando

alguém expressa um pensamento que vai de encontro ao seu posicionamento.

Sob a ótica da AD, pode-se observar, na tira de Luís Fernando Veríssimo, as formações discursivas advindas do senso comum e de uma realidade social que retrata um momento histórico, prenhe de desonestidade e injustiça. A prática da corrupção no Brasil ocorre impunemente e publicamente e esta tira ironiza a omissão cúmplice da justiça em não punir os faltosos ou demorar para fazê-lo.

Queromeu, o personagem que representa na tira os corruptos, ao ser questionado sobre um conselho a ser dado aos iniciantes na corrupção, responde, primeiramente, utilizando um ditado que faz parte do senso comum, do pré-construído que aponta a demora da Justiça como uma realidade; porém, na oração adversativa, que faz um fechamento no enunciado, há uma esperança que motiva os indivíduos a pensar que um dia esta Justiça efetivar-se-á. Isto seria o que Pêcheux chama “uma superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a ‘tomada de posição’ do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do ‘livremente consentido” (ibidem, p. 215).

Isto aconteceria se Queromeu houvesse terminado de utilizar o ditado, agindo, então como o “bom sujeito”, segundo Pêcheux, isto é, refletiria o Sujeito. Na realidade, o interdiscurso é o fator mais relevante na formação discursiva que constitui a “opção” do sujeito, identificando-se com ela, mas refletindo sua determinação.

Porém, o sujeito rompe com esta expectativa e utilizando um outro nexos frasal “portanto”, concluindo com a idéia de que a demora da Justiça propicia a ocorrência e a continuidade da corrupção. Ele utiliza, então, o discurso do “mau sujeito” segundo Pêcheux. Neste discurso, “o sujeito da enunciação ‘se volta’ contra o sujeito universal por meio de uma ‘tomada de posição’ com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar” (ibidem, p. 215). Geralmente, estas oposições são feitas como uma forma de contradizer uma “evidência ideológica” dentro do

próprio âmbito dessa evidência. É o caso da ironia utilizada nesta tira. O autor evidencia suas idéias contrárias ao governo vigente em seu trabalho e, nesta tira, utiliza um ditado do senso comum, e conclui o enunciado com outra idéia, a de que os corruptos não são punidos ou demoram para sê-lo.

Na realidade, em vez de embasar-se na ideologia de que um dia a Justiça se efetivará, o sujeito posiciona-se através da “lei de Gérson”: aproveite o máximo que puder sem cultivar escrúpulos ou supostos dramas de consciência, o que importa é o bem estar individual.

Isto nos remete, também, à memória discursiva que viabiliza a toda formação discursiva o intercâmbio de formulações anteriores, já enunciadas. O surgimento, o repúdio ou a metamorfose de enunciados de formações discursivas historicamente contíguas recebem o aval da memória discursiva, na rede de formulações que constitui o intradiscurso.

Segundo Foucault (1971, p.11), a memória discursiva é um procedimento de controle e delimitação do discurso:

... a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel conjurar dele os poderes e os perigos, de dirigir o acontecimento aleatório, de afastar dele a pesada, a irredutível materialidade.

A memória discursiva, portanto, fragmenta e opta dentre os elementos constituídos numa específica situação histórica, o que, numa diferenciada conjuntura, pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não deve ser trazido à tona. É uma função ambígua, visto que recupera o passado e, ao mesmo tempo, elimina-o com as diluições que executa, a memória brota na atualidade do acontecimento, resultando em determinados efeitos no discurso.

Heterogeneidade da enunciação

Authier-Revuz explicita algumas formas de heterogeneidade que denunciam a presença do outro: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva. Denomina de heterogeneidade mostrada as que são lingüisticamente descritíveis – discurso relatado: discurso indireto e discurso direto; – forma marcadas de conotação autonímica: aspas, itálico, comentário, glosa, etc., agindo como “marcas de uma atividade de controle – regulação do processo de comunicação” (1982, p.50).

A heterogeneidade mostrada opõe-se à homogeneidade do discurso, registrando-se uma duplicidade de indicações: a linearidade da cadeia vê-se ocupada por discursos de estatutos diferenciados, propiciando uma alteridade. A forma desta alteridade pode ser visível ou não, no contexto do fragmento mencionado. Ela pode estar explícita, enviando para um outro ato de enunciação, ou pode estar, ao contrário, implícita, através das aspas e o itálico não glosado.

São sinais de heterogeneidade, segundo Authier, intervindo na cadeia do discurso em enunciação: uma outra língua; um outro registro discursivo, um outro discurso (técnico, feminista, moralista, do senso comum, etc.), uma outra modalidade de consideração de sentido, um outro, o interlocutor. “A dupla designação de um fragmento outro e da alteridade a que remete constitui, por diferença, uma dupla afirmação do um” (1990, p. 31).

Estas formas preconizam uma exterioridade diferenciada, inserindo, simultaneamente, um exterior em relação ao qual se fundamenta o discurso: aquela do enunciador, instrumentalizado-o para se expressar distanciado de sua língua e de seu discurso, num posicionamento impassível de observador.

Existem, segundo a autora, formas mais intrincadas, nas quais o outro não está evidenciado por traços unívocos na frase – o discurso indireto livre, a ironia, a antífrase, imitação etc., não mais no âmbito da “transparência”, da evidência exibida ou falada, mas no nível do implícito, do sugerido, do semi-encoberto.

Isto é, não existe uma partição lingüística clara, visível entre o dito do locutor e o do outro, as vozes se misturam nos horizontes de uma só construção lingüística.

Essas formas marcadas, passíveis de serem descritas lingüisticamente, que marcam o outro e o desvelam, indicam a heterogeneidade no exterior discursivo, estando fundamentadas numa lei que é básica ao próprio âmago da linguagem: a sua heterogeneidade constitutiva.

Authier-Revuz utiliza, como sustentáculo para discernir a articulação da realidade das formas de heterogeneidade mostrada no discurso com a realidade da heterogeneidade constitutiva do discursivo, o dialogismo de Bakhtin e a psicanálise, sob a ótica lacaniana de Freud, duas teorias não-lingüísticas.

É o princípio do dialogismo, expondo o lugar que o autor atribui ao outro no discurso que interessa, primordialmente, à autora, enquanto, na psicanálise o que aguça é o estudo sobre um sujeito criado pela linguagem, estruturalmente clivado pelo inconsciente.

Severo crítico de Saussure, Bakhtin (1929) rejeita a enunciação isolada, tal qual o estruturalismo a concebe e afirma que a enunciação é dialógica: “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações” (p.108).

Assim é que o discurso de outrem só pode ser compreendido se tiver como base a interação verbal, isto é, se ele for considerado produto de interação entre interlocutores os quais utilizam a enunciação em situações concretas e cujas formas são determinadas por condições socioeconômicas específicas.

A dialogização do discurso possui dois paradigmas, segundo Bakhtin: um direcionado para os “outros discursos” como formas constitutivas do discurso, e outro direcionado para o destinatário, o outro da interlocução.

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado saiu: ele é como sua continuação, sua réplica... (Bakhtin, 1975, p.100)

Vistos como fazendo parte da tessitura do discurso, esses “fios dialógicos vivos” constituem-se os “outros discursos ou o discurso do outro” que, intertextualmente, possui posição no âmago do discurso. O discurso emerge polifonicamente, num entrecruzar de várias vozes, rivalizando-se, completando-se, opondo-se.

A interlocução é um aspecto relacionado à dialogização do discurso, pois possui o direcionamento para o destinatário, isto é, *toda enunciação depende ‘bivocalmente’ do locutor e do alocutário*. Ao pronunciar-se, o locutor funda um diálogo com o discurso do receptor, formulando-o, não como simples decodificador, mas como um elemento alvo, legando-lhe uma concepção de contradiscurso: “Constituindo-se na atmosfera do ‘já dito’, o discurso é determinado ao mesmo templo pela réplica ainda não dita, mas solicitada e já prevista” (ibidem, p.103).

Segundo a concepção de Authier-Revuz sobre o posicionamento teórico de Bakhtin, a definição de subjetividade não pode estar centrada num Ego enquanto ser único e origem onipotente de sua palavra, mas num sujeito que se fragmenta, partícula de um universo histórico-social no qual interage com outros discursos dos quais se torna dono ou ante os quais toma posição (ou é posicionado) para elaborar o seu dizer.

É a significação dupla de uma fala fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido presentes na psicanálise freudo-lacaniana que aguçam o interesse de Authier-Revuz em seu trabalho. Para a psicanálise, o sujeito é concebido como efeito de linguagem, buscando, assim, sua formação não “no interior de

uma fala homogênea mas na diversidade de uma fala heterogênea que é consequência de um sujeito dividido” (ibidem, p.135). É um sujeito que sobrevive entre duas fronteiras: a do consciente e a do inconsciente: “o inconsciente é este capítulo da minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é capítulo censurado”, como explicita Lacan (apud Authier-Revuz, 1982).

Na verdade, não há um discurso só do inconsciente; ele se efetiva no arcabouço lingüístico através de apagamentos, esquecimentos, certos erros que não acontecem fortuitamente, que condicionam as rupturas no discurso, estabelecendo uma pausa abrupta no fluxo conversacional para usar outros vocábulos, exterminar ou amenizar seus resultados. O discurso não é apenas o que está explícito; ele carrega no seu âmago a presença do Outro, que se tenta desconsiderar ou coibir, mas cuja presença constante presentifica-se através da falha, isto é, o discurso não se traduz apenas a um dizer explícito, sendo permanentemente perpassado pelo seu avesso. Esses atos, na verdade, são articulados na psicanálise através das seguintes atribuições, dualmente compostas: estigmatizam o desvelamento de um desejo inconsciente, ao mesmo tempo em que assinalam um inconsciente estruturado como linguagem.

O ouvir analítico coloca-se no funcionamento latente, que subjaz ao significante, aliado ao material lingüístico. No trabalho de escuta, o analista deve estar alerta aos “diversos discursos que se dizem” no fluxo de uma cadeia verbal: “Sob nossas palavras ‘outras palavras’ que se dizem, que atrás da linearidade conforme ‘emissão por uma só voz’ se faz ouvir uma ‘polifonia’ e que todo ‘todo discurso é constitutivamente atravessado pelo ‘discurso do Outro’” (Authier-Revuz, 1982, p.140-41). É nessa fase que a idéia de um discurso heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, une-se a uma “teoria do descentramento” do sujeito falante.

Sendo o sujeito clivado, cindido, ele não é um ser homogêneo, mas o produto de um todo intrínseco e complexo que não

se restringe à duplicidade do sujeito com o seu outro, mas forma-se pela interação com um terceiro elemento: o inconsciente freudiano, inconsciente que, conceituado como a linguagem de desejo (censurado), é o fator de fragmentação do 'eu'. Essa partição do sujeito não é, no entanto, compartimentação nem dualidade.

A descoberta do inconsciente por Freud suscitou consequências iguais às das “feridas narcíseas” impostas ao homem por outras descobertas. Com o achado freudiano o 'eu' perde a sua centralidade, não sendo mais “senhor de sua morada”. Aquém da ilusão não existe, portanto, núcleo para o sujeito. Mas, para Freud é preciso que o indivíduo equivoque-se em manter-se como o centro. Na verdade, o essencial é buscar informar-se sobre a realidade desta ilusão.

Mesclando-se a heterogeneidade mostrada com a heterogeneidade constitutiva da linguagem, a partir dos seus rastros explícitos, tendo como apoio as teorias de Bakhtin e da psicanálise, Authier-Revuz visualiza um tipo de conluio entre estas duas formas. Cerceado pela heterogeneidade constitutiva de todo discurso, o falante, ao desvelar a presença do outro por meio de traços da heterogeneidade mostrada, faz emergir seu desejo de dominância. No entanto, essas formas não refletem realmente a manifestação direta, ainda que parcial, dessa inevitável realidade da heterogeneidade constitutiva do discurso; elas são uma ilusão que o locutor lega de sua enunciação. “O lingüista não deve crer cegamente no enunciador, pois se o eu preenche para o sujeito uma função real, essencial, que é a função do desconhecimento, trata-se para o lingüista, de reconhecer, na ordem do discurso, a realidade das formas pelas quais o sujeito se representa como centro de sua enunciação, sem por isso deixar-se pegar, ele mesmo, por representação ilusória” (ibidem, p.142).

Parte-se, agora, para a análise de duas tiras nas quais serão constatadas marcas da heterogeneidade mostrada na tira de Dik Browne, usando como forma de humor a ironia, que se constitui numa forma não marcada da heterogeneidade mostrada, denotando as interrogações relativas ao outro, uma forma

diferenciada de elo com a heterogeneidade constitutiva, arriscando com a “diluição, a dissolução do outro no um”, em que este é identificado ou pode ficar disperso.

É deste modo que tais formas, sem ruptura, conduzem aos discursos que, bem mais próximos da heterogeneidade constitutiva, renunciam a toda proteção diante dela, e tentam o impossível “fazer falar”, no vertiginoso apagamento do enunciador atravessado pelo ‘isso fala’ do interdiscurso ou do significante (ibidem, p. 34).

Ao dizer “Sempre respeite o ponto de vista dos outros, meu filho” está presente, no discurso do personagem, o Outro, através do uso de uma idéia que é do senso comum, o respeito pelo posicionamento individual que, aparentemente é homogêneo, mas, que, também é perpassado pelo dizer do outro. Então, uma idéia que havia sido assumida por ser ‘politicamente correta’, advinda de um assentimento a uma determinada regra de vivência social, portanto do “outro”, é ironicamente rechaçada pelo próprio sujeito que a repudia ao manifestar a idéia que emergiu de seu subconsciente e que, talvez, manifeste o seu desejo pulsante e ele assim manifesta-se: “A menos que seja diferente do seu, é claro!” A ironia vê-se reafirmada pela expressão, ‘é claro’.

Na perspectiva de Searle (1979), o falante significa metaforicamente algo diferente daquilo que a sentença significa literalmente. Isto é, existe o sentido da enunciação e o sentido da sentença que não são os mesmos. A sentença não muda de sentido, é o falante que lhe dá um sentido diferente.

Ducrot (1980) sustenta a diferenciação entre ato de fala primitivo e derivado, designando a duplicidade de ação do contexto: uma primeira, ao construir o sentido literal e, depois, uma segunda, sobre o sentido literal, derivando dele as variações de sentido.

Sob a perspectiva de Pêcheux (1975) há vários sentidos em seus usos diversificados. Pela interação instaurada entre as diferentes formações discursivas, um sentido prevalece e assume o

estatuto de literalidade, no processo de institucionalização dos sentidos na interlocução.

Para Orlandi (1983, p.84), “a ironia joga com a relação entre o estado de mundo tal como ele se apresenta já cristalizado – os discursos instituídos, o senso comum – e outros estados de mundo”. A ironia, na verdade, não se encontra no locutor, nem no ouvinte, nem no texto: presentifica-se na relação comum dos três.

Segundo Authier-Revuz, os efeitos de sentido do discurso se estabelecem no âmbito em que o dito encontra o já dito, nos aspectos em que o discurso falha, intervindo o gesto interpretativo. Então, a enunciação constitui-se no local de negociação entre a heterogeneidade mostrada e constitutiva, onde a análise dos aspectos morfossintáticos e lexicais coaduna-se ao estudo dos fenômenos enunciativos. O sentido constrói-se como resultado do entrecruzar-se do sujeito do desejo inconsciente e seu dizer, na tensão entre um dito e um já-dito.

A outra tira a ser analisada é a de Luís Fernando Veríssimo, onde o personagem corrupto é designado através de um nome que já expressa suas concepções oportunistas: Queromeu, isto é, “quero o meu”. Logo, sou passível de ser comprado, contanto que o preço seja negociado.

Nesta tira, a conotação autonímica tem sua alteridade explícita, isto é, o texto referido é simultaneamente um texto que tem sua utilidade para um melhor entendimento. Ao ser questionado, Queromeu responde, fazendo uso de um ditado popular, palavra do Outro: “Lembrem-se, a justiça tarda...” E, neste ponto, são colocadas reticências que simbolizam a interrupção do fluxo de palavras para surgir o inesperado para o interlocutor. Pode-se interpretar estas reticências como uma forma de silêncio que produz uma ruptura desejada e “o silêncio não é transparente assim como a fala” (Orlandi, p.37).

Para o interlocutor este silêncio poderia ser preenchido com a continuidade do ditado: “... mas não falha”. Portanto, neste silêncio, poderia caber uma glosa na forma negativa,

segundo Authier-Revuz (1998, p.32). Este tipo de glosa, *X*, não no sentido de *q*, dispersa a realização do sentido *q* e direciona para a formação contextual de um significado para *X*. Poderíamos exemplificar da seguinte forma: “Lembrem-se a justiça tarda..., mas, não no sentido em que é usado no ditado popular”. E então o personagem acrescenta: “Portanto aproveitem”. Desta forma é dada uma conclusão, um desfecho que estimula a continuidade da corrupção.

O funcionamento discursivo do “portanto” é aí o inversor de uma conclusão supostamente esperada como “certa”, isto é, a visão de justiça tardia, mas que se efetiva, que sedimenta-se sobre uma não presença, inserida num sempre-já-aí, encaminham para uma conclusão oposta a “portanto aproveitem”. Percebe-se neste fragmento uma não-coincidência entre o lugar de fala e a ação que ele espera de si. Ele não se opõe a imagem que os outros criaram sobre corruptos, ele a reafirma.

Assim é que, fundamentalmente, as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo *Outro*: “outro que abre o discurso sobre sua exterioridade interdiscursiva interna, a nomeação sobre a perda relativamente à coisa, a cadeia sobre o excesso de sua ‘significância’, a comunicação sobre a abertura intersubjetiva, e, no total, a enunciação sobre a não-coincidência consigo mesmo do sujeito, dividido, dessa enunciação” (ibidem, p. 26).

Conclusão

A análise das tiras permitiu-nos constatar a ruptura causada pela ironia, comprovando um sujeito que não é transparente nem homogêneo como o desejam as premências do poder e da gramática.

Através dos teóricos analisados vislumbramos o acolhimento da ruptura e da ambigüidade, rechaçando o óbvio da transparência e da completude, visualizando no distanciamento de sentidos, apregoado pela ironia, um funcionamento de linguagem que descortina o implícito, o equívoco.

Ao analisarmos a posição de Ducrot, verificamos os inúmeros lugares ocupados pelo sujeito, numa visão de sentido em que a enunciação do enunciado dilui a forma de seu sentido. Neste aspecto não são reiteradas as determinações históricas, isto é, um novo acontecimento efetiva-se nos diferentes momentos.

Sob outro ângulo, a exclusão da posição de autor faz com que a historicidade da enunciação seja relegada, e é através desta relegação que a polifonia centra-se no enunciado e no acontecimento e não no sujeito. Isso porque Ducrot, ao analisar os enunciados, preocupa-se, principalmente, em elaborar o conceito de locutor e enunciador.

Ducrot discorre sobre a ironia comprovando que para concebê-la é preciso assimilar dois seres diferentes, o locutor e o enunciador, expressos na enunciação e o mais importante, os dois ocupam posições divergentes sobre o que enuncia o sujeito enunciador e o que enuncia o locutor. Na maioria das vezes, um concebe como absurda a constatação do outro.

Na perspectiva de Pêcheux, o discurso irônico é uma forma de analisar o enunciado dividido que encaminha para a coexistência de posições de sujeito antagônicas, influenciado pelo inconsciente e pelo ideológico. A questão da forma-sujeito é um produto da leitura empreendida por Pêcheux para a interpelação althusseriana. E é através dela que o autor visualiza a mescla da AD com uma teoria psicanalítica da subjetividade. O autor mescla Althusser, Lacan e Freud para descrever o que media a exterioridade lingüística como decisivo nas teorias lingüísticas. Pêcheux renega a concepção de um sujeito livre e determinado e é através do materialismo histórico e a psicanálise que esta negação é inserida na lingüística. Ele concebe a subjetividade como um âmbito simultaneamente ideológico e psicanalítico, não referendando a concepção do sujeito transparente a si mesmo.

Segundo Authier-Revuz, o dialogismo e a psicanálise constroem uma concepção de que todo discurso se apresenta, constitutivamente, segmentado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”.

Essa fragmentação é visualizada nas formas da heterogeneidade mostrada, que não se constituem nessa realidade presentificada, irreversivelmente, que é a heterogeneidade constitutiva do discurso, elas representam a ilusão que o locutor promove na sua enunciação.

A autora busca explicitar a forma de agir da heterogeneidade mostrada no processo enunciativo como o desabrochar de um outro tipo de heterogeneidade, a constitutiva. Para Authier essas duas realidades são imprescindivelmente coesas e articuladas.

Sob a ótica de Authier-Revuz, a ironia é considerada como uma forma não marcada de heterogeneidade mostrada que se alia à heterogeneidade constitutiva. Para a autora, o sujeito é clivado, cindido a esta heterogeneidade fica evidenciada através da ironia que faz emergir o desejo pulsante, o Outro.

Percebe-se, então, que o posicionamento da lingüística, ao centralizar-se na univocidade do sujeito, contrapõe-se às evidências comprovadas na área enunciativa e na discursiva que trabalham com a heterogeneidade da linguagem. Seu estudo possibilita, assim, apreender as relações que mantêm: uma enunciação com outras enunciações; um sujeito com o seu “exterior”; um enunciado com outros enunciados, opondo-se ou partilhando do mesmo discurso.

A ironia, nesse quadro, mostra-se liberta do aspecto intencional do locutor ou da perspicácia do interlocutor. Ainda que o locutor não haja previsto ironia em seu enunciado, ao utilizá-lo ele pode constituir-se numa ironia.

É, então, através da ruptura, constitutiva da ironia que se pode visualizar o âmbito da especificidade do sujeito na sua interação com o discurso. O fenômeno da ironia descortina um sujeito cujo âmago passa a ser indizível e disperso, desprovido de transparência.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, n.26, p.91-151, 1982.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, UNICAMP, n.19, 1990.

_____. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.

BAKHTIN (Voloshinov – 1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: _____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1971.

GARCIA, O. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas: UNICAMP, 1992.

ORLANDI, E. *Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Destruição e construção do sentido: um estudo da ironia*. São Paulo: UNICAMP/IEL, 1983.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1988.

PEREIRA, A. *Na inconsistência do humor, o contraditório da vida o discurso proverbial e o discurso de alterações*. 1994. Tese (Doutorado) – PUCRS, Porto Alegre. 1994.

TEIXEIRA, T. M. *A presença do Outro no Um: um exercício de análise em canções de Chico Buarque*. 1998. Tese (Doutorado) – PUCRS, Porto Alegre. 1998.

6

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA IRONIA EM GALVEZ, IMPERADOR DO ACRE

*Brenda Maris Scur Silva**

Introdução

Os temas do mundo são pouco
numerosos e os arranjos são infinitos.
(Roland Barthes)

Márcio Souza, ao refletir sobre o ciclo (Ciclo da Borracha) que, por décadas, trouxe prosperidade à Amazônia, criou *Galvez, Imperador do Acre*, cuja primeira versão, redigida a mão num caderno de capa dura (com oitocentas páginas), data de 1968 e, depois dos cortes, foi publicada, em 1976, pelo governo do estado do Amazonas (Fundação Cultural do Estado do Amazonas), quando conquistou o prêmio de revelação de escritor, conferido pela Associação Paulista de Críticos de Arte.

Os eventos do passado estão, como informa o texto que abre o folhetim, arrançados numa nova atribuição de motivos. Tal arranjo caracteriza-se, basicamente, por uma estratégia narrativa que consiste em dividi-la em quatro capítulos, assim denomina-

* Professora da Universidade Católica de Pelotas.

dos: Capítulo 1 – *Novembro de 1897 a Novembro de 1898*; Capítulo 2 – *Em Pleno Amazonas*; Capítulo 3 – *Manaus, Março/Junho 1899*; Capítulo 4 – *O Império do Acre – Julho/Dezembro de 1889*.

A estratégia narrativa compreende, também, a divisão de cada bloco em pequenos textos, cujo formato divide-se em capítulos, atas, decretos, bilhetes, diálogos, palavras de ordem, ofícios, ordens de serviço, despachos, agendas, portarias, telegramas, documentos diplomáticos, máximas, libretos de ópera, menus e descrições científicas da flora local. Tudo isso para contar a vida e as aventuras de Dom Luiz Galvez Rodrigues de Aria nas capitais amazônicas e a conquista do efêmero império do Território do Acre, com “perfeito e justo equilíbrio de raciocínio para a delícia dos leitores” (Souza, p. 11).

Citado por Beth Brait, em *Ironia em Perspectiva Polifônica* (1996), na companhia honrosa de *Madame Pommery, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Memórias de um Sargento de Milícias, Triste Fim de Policarpo Quaresma, Macunaíma, Memórias Sentimentais de João Miramar, Serafim Ponte Grande*, Galvez está definitivamente inserido numa prosa literária de ruptura, através do humor, concebido como processo de desmascaramento da história oficial e crítica, a partir de um procedimento interdiscursivo irônico exemplar, do déficit moral das nossas instituições e autoridades públicas e privadas.

A ironia em *Galvez*, que entendo ser um jogo de luz e sombra a serviço da resistência e da transgressão, será considerada como um traço de linguagem revelador de uma posição de sujeito determinada, um olhar diferenciado sobre o mundo (o mundo criado pelo Ciclo da Borracha), que demanda a inscrição tanto do produtor como do destinatário num domínio discursivo especial.

Ao remeter a outros discursos, como no caso das epígrafes que abrem cada capítulo de *Galvez*, o autor recorre a elementos elaborados em outra época, em outro perfil social,

econômico e cultural os quais, intervindo sub-repticiamente, criam um efeito de transgressão (como foi transgressor o discurso do Barroco em relação à estética clássica), que suscita a adesão de seu auditório.

É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. A teoria (da AD), além de considerar a leitura como um processo de produção de sentidos que envolvem tanto o sujeito que lê quanto as condições sócio-históricas em que ele se insere, isto é, as condições de produção de sua leitura (contexto em que se faz a leitura, os objetivos dela, o lugar social ocupado pelo autor e o leitor do texto, o tipo de discurso ao que pertence o texto e as histórias de leitura, tanto do texto quanto do leitor), concebe a noção de memória discursiva (como uma memória que supõe o enunciado inscrito na história) e, ainda, formula as instâncias de enunciação em termos de “lugares” (lugar e momento de produção de sentido) ou mirante de observação, como denomino, tendo em vista enfatizar a preeminência e a preexistência da topografia social sobre os falantes que aí vêm se inscrever.

Essa expectativa em relação ao sujeito interpretante, como se ele fosse “criado”, leva à noção de leitura como prática discursiva, o que implica entendê-la como um processo de produção de sentidos que envolvem tanto o sujeito que lê quanto as condições sócio-históricas em que ele se insere.

Entre os artifícios expressivos, pode-se citar a introdução de cada capítulo, à exceção de um, que abre com citação do próprio narrador, através de epígrafes que remetem para autores consagrados do Barroco espanhol (situação de enunciação anterior que a situação de enunciação atual utiliza para a repetição e da qual retira boa parte de sua legitimidade) como Cervantes, Calderón de La Barca e Lope de Vega.

O destinatário (sujeito interpretante) desempenha, então, uma função ativa e diferenciada, já que participa da dimensão significativa, ao ser “convocado” ou “criado” pelo processo discursivo, ao qual damos o nome de ironia (recurso produtor de efeitos de sentido), cuja estratégia prevê movimentos do

destinatário, quando ele a percebe através das histórias ou experiências de leitura prévias presentes no ato de ler, isto é, no acontecimento de leitura (todo o texto traz o lugar presente do sujeito leitor), a memória discursiva repõe, dessa forma, os implícitos na leitura.

A ironia surge, interdiscursivamente, como um processo de meta-referencialização e organização de recursos significantes que, participando da constituição do discurso como fato histórico e social, põe em movimento várias posições de sujeito, instaurando materialmente a heterogeneidade, a partir da confluência de discursos, presentes no intradiscurso.

1 Seguindo pegadas: epígrafe e interdiscurso

1.1 Cervantes: a caricatura da aventura humana

Márcio Souza abre o Capítulo 1, que compreende o período de novembro de 1897 a novembro de 1898, com a citação:

*Nestas matérias a língua não tropeça sem que a intenção caia primeiro. Mas se acaso por descuido ou por malícia morder, responderei aos meus censores o que Mauléon, poeta bobo e acadêmico burlesco da Academia de Imitadores, respondeu a alguém que lhe perguntara o que queria dizer Deu de Deo. Ele traduziu: Dê por onde der. Miguel de Cervantes, **Novelas Exemplares** (Souza, p.12).*

A epígrafe, ao citar um autor com o perfil de Cervantes (satírico, mordaz, crítico implacável) indica quais os caminhos temáticos, aqui entendidos como expressão verbal de um juízo axiológico, que predominarão na obra, ao mesmo tempo que endossa os objetivos críticos que a inspiram.

Maingueneau (1993) sublinha a ambigüidade fundamental do fenômeno da citação, caso seja considerado o grau de adesão do locutor ao que está dizendo. De fato, a ambigüidade

reside no fato de o locutor contentar-se em reportar as afirmativas feitas por outros locutores, ao invés de garantir ele mesmo a verdade daquilo que diz, já que é nisso que acredita, (através de uma simples asserção), além de permitir a idéia oposta: não subscreve a afirmativa por não acreditar em sua verdade.

A citação em epígrafe permite, em meu entendimento, o surgimento do argumento da autoridade que protege a asserção, feita pelo locutor através daquilo que cita.

O argumento da autoridade, nas epígrafes que vão ser analisadas, reside no fato de os autores citados pertencerem à escola estética barroca, cujo discurso entendo ser fundador, expressão cunhada por Orlandi, 1993, (porque rompe com a estética clássica e porque seus autores produzem alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos) como se verá no decorrer desta análise.

As epígrafes serão consideradas manifestações explícitas da fala do outro, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, marcas de heterogeneidade discursiva.¹

Através das epígrafes, assinadas por autores consagrados do Barroco espanhol, a convocação do já-dito “provoca” no destinatário uma resposta antevista pelo destinador, ou melhor, pelo jogo proposto por ele, que consiste em deixar pegadas (as epígrafes), as quais deverão ser seguidas por aqueles dispostos e capacitados para tal empreitada.

As autoridades (Cervantes, Calderón de La Barca e Lope de Vega), cujo discurso é retomado em *Galvez*, apresentam a ironia como procedimento discursivo marcante, gesto dirigido a um

¹ a) il y a de l'hétérogène constitutif de l'énonciation qui y est **présent**, à l'oeuvre, de façon permanente, mais non directement observable;

b) il y a de l'hétérogène **manifeste**, sur le fil, y produisant des ruptures observables. Cet hétérogène est de deux sortes: de l'hétérogène émergeant de façon brute, simplement manifeste; de l'hétérogène émergeant sous les espèces de sa représentation par le sujet parlant lui-même, hétérogène **montré** (Authier-Revuz, 1991, p.143).

destinatário, atividade que, embora lúdica, não é desinteressada, uma vez que a entendo como capaz de ser transgressora.

Então, Márcio Souza, tributário de Cervantes, depois de avisar que pegadas segue, reflete no relato de coisas do passado o presente caótico da realidade brasileira e latino-americana, através da prosa impregnada de humor e de sutilezas literárias, como as demais epígrafes diluídas no folhetim, que, dessa forma, inscrevem-no num vasto espaço intra e interdiscursivo, no qual falam diversas vozes cuja dimensão e finalidade é causar efeitos de sentido, subordinados a um programa autoral.

Com pitadas de sátira ibérica, este “imitador” tropical, armado pela História, pela Sociologia e pela Literatura, desafia a censura e pensa a Amazônia e os amazonenses para saber: quem são? que fazem? onde estão? Na tentativa de resposta, a perplexidade se espalha e nos apanha.

Se, como afirma Pêcheux (1995), “algo fala (*ça parle*) sempre antes, em outro lugar”, o que caracteriza as interferências ou a presença do outro no discurso, pode-se dizer que o falante é envolvido nas malhas da interdiscursividade que o precede, o que é possível comprovar através da atitude do ironista, que sinaliza, via epígrafe, uma forma de chamar a atenção do leitor para o discurso.

1.2 La Vida es Sueño: o triunfo do livre arbítrio

Em Pleno Rio Amazonas abre o capítulo 2, citando Calderón de La Barca (1960), que dá voz ao príncipe Segismundo, no segundo monólogo de *A Vida é Sonho*:

Dizei-me, o que pode ser o que à minha fantasia sucedeu, quando dormia, pois aqui me estou a ver? Mas, seja o que me aconteça, quem se mete a discutir? (Souza, p.70).

No segundo capítulo, nosso herói, subindo o rio Amazonas, percorre as quase novecentas milhas que separam Belém de Manaus, enfrentando desde canibais e flechas, amores ecle-

siásticos, até emboscadas e amizades equívocas. Tais aventuras, de tão fantasiosas, mais parecem sonho e delírio, o que aproxima Galvez do príncipe, *un hombre entre las fieras y una fiera entre los hombres*, o herói de Calderón que, ao sair da torre na qual estava preso (realidade que agora parece sonho), surge do desvanecimento dos efeitos oníricos do ópio (sonho que é realidade) e se encontra no palácio, onde acontecimentos inesperados o impedem de dar crédito a seus sentidos.

Agora a vida oferece a Segismundo o que tem de melhor. Ao alcance de sua mão acabam de abrir-se as efêmeras rosas da vida. A sensualidade do poder o seduz como a tantos outros e, como diz a epígrafe, seja o que lhe acontecer, quem se mete a discutir?

A relação com os temas cervantinos, o homem dividido entre o sonho e a realidade, a luta pelo poder, a caricatura da aventura humana, o risível dessa aventura, se estabelece, principalmente, no terceiro monólogo, quando Segismundo perde seu poder, o qual é encarado por ele como um sonho, e reflete: *qué sueño no caduca?*

As formas de chamar a atenção do leitor para o discurso e, através desse procedimento, contar com sua adesão são estratégias narrativas que demandam dele um conhecimento partilhado, pontos de vista coincidentes, valores pessoais ou cultural e socialmente comungados, como afirma Beth Brait (1996).

Dentre esses vínculos, foi possível estabelecer de que modo Cervantes pode ser aproximado a Calderón de La Barca: ambos refletem, literariamente, sobre o Homem dividido entre o sonho e a realidade (condição eterna), os tênues limites entre ambos, as relações com o poder (a efemeridade de qualquer poder), a fragilidade, a brevidade e transitoriedade da vida humana e, para a análise, a disposição anímica (ou o triunfo do livre arbítrio) de enfrentar os censores (o poeta Mauléon, de Cervantes), e as armadilhas do poder (Segismundo, de Calderón de La Barca).

O sujeito, como diz Orlandi (1993), tem imperiosa necessidade de interpretar e de atribuir sentido às coisas, no en-

tanto, o sentido não existe **em si mesmo**, de acordo com Pêcheux (1975), isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante. Ele sofre um processo de conformação e determinação segundo as posições ideológicas que estão em jogo nas situações sócio-históricas em que as palavras são produzidas e interpretadas.

É, portanto, em função dessa responsabilidade que afirmo ser o discurso irônico um ato de resistência e transgressão, atitudes existentes no mundo narrado, que surgem de um procedimento intertextual e interdiscursivo, o qual é desvendado nos elementos intradiscursivos, nas marcas lingüísticas, que remetem às posições de sujeito representadas.

As diferentes posições de sujeito estão representadas neste trabalho a partir da filiação da obra em análise numa série literária historicista (como José de Alencar) e numa série literária de prosa irônica – satírica – humorística (como Oswald de Andrade, Machado de Assis, Lima Barreto, Mário de Andrade, entre outros).

Das peças desse quebra-cabeças que é a narrativa em *Galvez*, as epígrafes, constituindo-se em materialidade lingüística que ativam as redes de memória, são uma forma de convocação do já-dito.

Em Cervantes, temos o efêmero império de Sancho Pança (governa a ilha chamada Baratária por apenas uma semana). O nome *Baratária* é assim definido pelo narrador: “ou porque o lugar tinha o nome de Baratório ou pela barateza com que se lhe dera o governo” (Saavedra, 1978, p.487).

Se partirmos do significado dicionarizado da palavra *barateza*, segundo o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, *barateza* significa: s. f. 1. Qualidade do que é barato, 2. Modicidade de preços. Cabe então a pergunta: barato para quem? Talvez a resposta possa ser encontrada no mesmo dicionário, quando define o nome *barato*: comum, vulgar, banal: *ironia barata; piada barata; tudo o que há de mais barato, de mais basbaque e de mais cretino na multidão dos homens* (Rubem Braga, *O Homem Rouco*,

p.137). O exemplo, retirado da obra do famoso cronista, é emblemático do que pensa o herói cervantino, ou melhor, o anti-herói, Sancho Pança a propósito do poder, ainda que efêmero.

O dicionário nos informa que o vocábulo *barato* ainda pode significar *que se barateia, se dá pouco valor; sem correção, sem distinção, sem linha, sem classe*, como parece ser o caso dos anti-heróis citados (Sancho Pança, Segismundo e Galvez). Finalmente, o nome *barato* no registro de linguagem denominado gíria pode ser substituído por *curtição*, aquilo que proporciona prazer e/ou alegria, de acordo com o mesmo dicionário.

Ora, se buscarmos elementos que aproximam os textos citados ao texto em análise, nos depoimentos feitos pelo autor de *Galvez*, encontraremos sua afirmativa, a propósito da escritura: “foi uma curtição coletiva” (Dimas, 1982, p.10).

E não é uma *ironia barata* o fato, histórico, do aventureiro Galvez ter conseguido (junto às autoridades envolvidas no episódio) grande soma em dinheiro (dissipada enquanto durou seu efêmero império) para conquistar Puerto Alonso, mais tarde denominado Acre?

1.3 Liberdade: uma licença poética

O capítulo 3, que compreende março/junho de 1899, abre com uma citação do protagonista, Dom Luiz Galvez:

não sendo a liberdade um fruto de todos os climas, no Amazonas ela custa a medrar (Souza, p.102).

Neste capítulo, o destino de Galvez, já prenunciado nos anteriores, define-se a partir da ameaça que representava a presença e o domínio dos americanos no Acre para os coronéis da borracha.

Com efeito, o Governo do Amazonas, ciente do perigo, colocara à disposição dos interessados uma boa fortuna. Necessitava apenas de um líder que organizasse o movimento e arcasse

com a responsabilidade de envolver-se num caso internacional sério. A indefinida profissão de aventureiro, portanto, capaz de esquecer os perigos, fez com que se aglutinassem, em torno da personalidade de Galvez, as aspirações dos comerciantes do látex.

A ironia, que entendo ser um procedimento discursivo, aparece também na coincidência de datas, uma vez que a “queda de Puerto Alonso” ocorre na mesma data de outra queda, muito mais famosa, a queda da Bastilha, na França.

A Revolução Francesa, o fato histórico dito sério, ocorre na mesma data, porém há 110 anos da instalação do Império do Acre, cujo Imperador, Luiz Galvez Rodrigues de Aria, aparece nas páginas do historiador Pedro Calmon (1959), num capítulo intitulado *Aventura*.

No processo de reestruturação das redes de memória acionadas pelos elementos internos e externos, como as datas coincidentes, o fato histórico considerado sério, e o fato gerador da ficção ser considerado uma aventura, é possível observar marcas relacionais impossíveis de serem negligenciadas.

Logo, temos em *Galvez* um anti-herói, à semelhança de Segismundo e Sancho Pança, o qual reflete diante da possibilidade do exercício do poder:

Pensei numa ditadura porque todo homem sonha em alimentar essa inclinação infantil de mandar sem limites. Pensei num Estado de Hobbes e vi que seria uma etapa muito avançada para os trópicos. Pensei numa utopia de Thomas Morus e logo imaginei que aquilo não seria interpretado como forma de governo. Decidi pela monarquia, que era pomposa, colorida como uma festa folclórica (Souza, p.126).

Parte da identidade da obra em análise é estabelecida pelo narrador, quando rejeita a ditadura como forma de governar Porto Acre, por ela ser *a inclinação infantil de mandar sem limites*.

Quando sabemos que *Galvez* foi escrito em 1968 e editado em 1976, portanto em tempos de ditadura militar, é lícito que, ao assinalarmos o jogo das formas de identidade através do

que é dito, o não dito surja da sombra e a luz se estabeleça. Por luz entendo a atribuição de sentido no enunciado acima e que me parece ser uma crítica irônica, portanto espaço de resistência e transgressão, ao regime imposto ao país após o Golpe Militar de 64.

Do “momento e lugar” de atribuição de sentidos, ao qual dei o nome de mirante de observação em que nos encontramos, a escolha da monarquia como forma de governo, *por ser pomposa, colorida e animada como uma festa folclórica*, remete a outra festa, na qual se coroa e entroniza outro monarca: o Carnaval e o Rei Momo.

Os vínculos estão determinados por informações que nos são trazidas, carregadas de sentidos, de outras partes constitutivas da identidade textual e temática de *Galvez*. Com efeito, os dois impérios são efêmeros: o do aventureiro espanhol dura cinco meses de trapalhadas e desordens; o do Rei Momo, três dias de diversões, folias, confusões e folguedos.

Em ambos acontece o humor, a franqueza cínica, o desmascaramento profanador do sagrado e a veemente violação das regras do discurso dito sério, através da palavra inoportuna.

1.4 *Un Hablar Equívoco*: a incerteza do duplo sentido

O Império do Acre – julho a dezembro de 1899, abre o capítulo 4, citando Lope de Vega:

E aqui se vê que a arte, por baixaza de estilo, resultou em desconsono, e entra o Rei na comédia para o tolo, Arte Nova de Fazer Comédias Neste Tempo (Souza, p.156).

Em *Arte Nova de Fazer Comédias*, encontra-se o perdurável testemunho estético de Lope de Vega, quem, ao mesmo tempo que acatava as leis e teorias até então vigentes (século XVII), proclamava o direito a inovar, a mesclar o cômico e o dramático, antecipando-se ao Romantismo.

Ao remeter a Lope de Vega, o Autor pontua, e podemos perceber na defesa que o contemporâneo de Cervantes faz do Barroco, marcas muito precisas do discurso artístico e cultural que assumiu, de diferentes maneiras, um papel de ruptura, dessa forma pode ser considerado fundador.

Além disso, é fundador porque o Barroco, técnica e estado de espírito, é eterno. Opõe-se à simplicidade das formas clássicas, através da complexidade de suas formas: a majestade apolínea é substituída pelas bacanais de Dionísio; o estático é arrebataado pelo dinâmico e, na literatura, o homem aparece em sua dimensão trágica e cômica, ao mesmo tempo, ao contrário da expressão clássica, que o representa na plenitude, que é fugaz, longe, portanto, das situações-limite (nascimento e velhice/morte).

De fato, quando se fala em arte barroca, logo pensamos (nós que trabalhamos com literatura), em autores que, como afirma Orlandi (1993, p.24): “não são apenas autores de suas obras, mas quando produzem alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos”, como é o caso de Cervantes, Calderón de La Barca e Lope de Vega.

Na verdade, o discurso irônico é um *hablar equívoco* que instaura a incerteza do duplo sentido e remete para o indefinido das interpretações e ao fato de que todo enunciado pode se destacar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.

O sujeito-leitor pensa ser origem e autor do sentido, “esquece” as determinações preexistentes ao momento de atribuição de sentidos, como diz o verso de Vega: *...porque piensa que el solo entiende lo que el outro dice* (Vega, p.18).

Como o processo de produção de sentidos é subjetivo, seja qual for a opção do leitor, a verdade é que a intertextualidade, o diálogo interdiscursivo com o século XVII – e seus mais importantes autores espanhóis – se dá através de estratégias dialógicas que, calcadas na ironia, desestabilizam os costumes, os elementos literária, social e historicamente sedimentados, valendo-se do humor como forma de subversão e desmascaramento, o que confi-

gura a ironia como um jogo de luz e sombra a serviço da resistência e da transgressão.

3 Galvez, Imperador do Acre: resistência e transgressão

A ironia, aqui considerada como categoria estruturadora de uma unidade textual longa – o romance-folhetim – põe em movimento várias posições de sujeito, demonstrando sua constituição heterogênea. Isso encontra-se na gênese do movimento paradoxal da ironia: apresenta intradiscursivamente formulações que não estabelecem sentidos homogêneos, regulares; ao contrário, no confronto de posições, resgata os sentidos que deslocam, que criam conflito, que desestabilizam. É bom lembrar que a memória não é vista aqui como um espaço pleno e homogêneo, mas como “um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (Pêcheux, 1983, p.267). Portanto, os implícitos que vão preencher os espaços de deriva dos enunciados não são os sentidos sedimentados, cristalizados, mas os que subvertem, os que desconstroem os sentidos estabelecidos.

Como o Autor não encontrou “coronéis de barranco” de responsabilidade suficiente para a tragédia, optou pela comédia, já que

É por aí. O riso como arma contra a alienação. Entre todos os deboches que a civilização ocidental fez com a gente aqui, acho que o Ciclo da Borracha foi a coisa mais terrível. A tragédia e o drama são tipos de arte que pedem personagens sérios, de responsabilidade, e não encontrei nenhum coronel de barranco de responsabilidade que servisse para a tragédia (Dimas, 1982, p.7).

O diálogo com o passado, com o contexto social, econômico, cultural, político e ideológico (Romantismo, José de Alencar, Ciclo da Borracha, anexação do Território do Acre ao Brasil) ocorre por intermédio da paródia do romance-folhetim, que reinterpreta, através da crítica e da ironia, a conquista do Acre.

O passado como referente, então, seria atualizado, modificado por uma vida e um sentido novos e diferentes, dados pela prática paródica que surge como “uma repetição com distância crítica a qual permite a indicação irônica da diferença no próprio âmago da semelhança” (Hutcheon, 1991, p.47).

A paródia, imitação burlesca de um canto sério e conhecido, neste caso a escola estética romântica brasileira, tem por objetivo o compromisso com determinada realidade cultural, social e histórica claramente delimitada pela função especular que esse procedimento experimental encerra, uma vez que reproduz o modelo invertendo a imagem, causando o estranhamento, o qual incita o leitor a manter uma postura crítica frente ao texto, já que o envolve no processo de geração de sentidos por intermédio da ambigüidade e polivalência.

Essa realidade, exterior ao signo, refletida e refratada por esse produto ideológico, como é entendido o signo por Bakhtin (1990), consiste no alvo da ironia (aquilo a que ela faz eco) o que afasta a hipótese de uma utilização acidental da base lingüística. Essa base lingüística, segundo Pêcheux (1995), embora seja indiferente à divisão de classes sociais e sua luta, essas (as classes sociais) não o são em relação à língua a qual utilizam de acordo com o campo de seus antagonismos.

Pêcheux (idem) afirma que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (em sua relação transparente com a literalidade do significante); o sentido seria determinado pelas posições ideológicas que estão presentes no momento no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. A “máscara”, que dissimula pela *transparência da linguagem*, aquilo que pensamos saber desde sempre é, na verdade, construída pela ideologia que, através da repetição, do uso constante determina “o que é e o que deve ser”.

Assim, é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo o mundo sabe” o que é pátria (e que devemos dar a vida por ela); o que é propriedade (e que não deve ser invadida);

que lugar ocupamos na sociedade (e que é nosso por um “direito” ou “dever” cuja origem se perde na poeira do tempo).

O sentido, então, constitui-se nas formações discursivas, que representam na linguagem, conforme Pêcheux, as formações ideológicas que lhes são correspondentes, o que afasta a idéia de que as palavras, expressões ou proposições tenham *um* sentido que lhes seria próprio (o sentido literal).

Eni Orlandi, a propósito da literalidade, afirma:

... a variação é inerente aos sentidos e não há, de antemão, um sentido do qual derivam outros: há tantos sentidos quantos forem os contextos de utilização, ou seja, quantos se efetivarem no mundo (Orlandi, 1983, p.70).

Com efeito, há vários sentidos em seus usos diversos, já que ao produzirmos linguagem, estabelecemos a dominância de um sentido sobre outros, atitude que depende das condições históricas em que o ato de fala ocorre.

Para Orlandi, o sentido que fica é o dominante, que, institucionalizado, adquire “legitimidade”, então

os fantasmas da história habitam o presente e os sentidos dizem (indicam) por onde circularam os seus diferentes usos. Daí a tensão entre um sentido e os vários possíveis. Daí a polissemia (idem, p.77).

2.1 Márcio Souza x José de Alencar

O projeto ideológico dos autores românticos, principalmente da primeira geração, foi contribuir para a grandeza da nação através de uma literatura que fosse o espelho do novo mundo, sua paisagem física e humana idealizada porque havia um sentimento de missão que consistia em revelar todo o Brasil, criando uma literatura autônoma que nos expressasse.

Cronista, teatrólogo, orador e político, José de Alencar ficou realmente na história literária como o romancista por excelência de uma época. Nem mesmo suas incursões no campo do

romance urbano, de costumes, com os seus perfis de mulher, deslocaram a preferência dos leitores daqueles livros em que, no campo de sua predileção, trabalhou com os elementos característicos: o índio e a paisagem.

Os romances indianistas (*O Guarani*, *Iracema* e *Ubirajara*) foram os principais responsáveis pela imensa popularidade desfrutada pelo escritor. Neles é possível observar que o indianismo reflete o nacionalismo e a exaltação da natureza pátria. É nesse espaço idealizado que vive e age um super-herói, isto é, um herói só positividade – o índio, de cultura, fala e modo de agir europeizados.

Tal construção literária tem sua razão de existir, já que era necessário, no processo de busca da identidade nacional, a criação de um herói americano autêntico (por isso, o índio) para fazer frente aos heróis europeus.

Quanto aos Romances Históricos, deveriam, no plano literário, representar poeticamente, isto é, miticamente, as nossas origens e a nossa formação como povo. Desses, o que interessa para este estudo é *Guerra dos Mascates*, uma vez que serve de mote em *Galvez, Imperador do Acre*.

Com o título sugestivo de *José de Alencar*, o narrador informa aos leitores como, quando e onde encontrou os manuscritos que contam as aventuras de Galvez. O aspecto relevante desse tópico consiste na alusão ao célebre romancista do século passado e, por extensão, às técnicas de construção da narrativa empregadas pelo autor citado, principalmente na obra *Guerra dos Mascates*.²

O recurso de o narrador não se responsabilizar integralmente pela história que conta, atribuindo-a a outrem (o autor dos manuscritos encontrados “num sebo de Paris”, em 1973) foi muito explorado no romance dos séculos XVIII e XIX. *Galvez* inspira-se abertamente nessa técnica narrativa que foi invenção

²*Guerra dos Mascates* foi publicado sob o pseudônimo de Sênio, nos anos de 1871 e 1873, 1º e 2º volumes, respectivamente.

das primeiras décadas do século XIX e seu aparecimento foi resposta ao apetite romanesco das grandes (para a época) massas leitoras, caracterizando-se, em geral, pelas suas aventuras numerosas e descabeladas, pelo tom melodramático e pela frequência de cenas emocionantes, particularmente adequadas a manter bem vivo o interesse do público de folhetim para folhetim.

Embora Alencar continue tendo uma importância histórica extraordinária, por ter sido responsável pela consolidação do romance brasileiro, ao escrever movido por um sentimento de missão patriótica, por ter questionado os problemas de autonomia de nossa literatura, por ter problematizado a questão da língua brasileira e, mais importante, ter sido incansável na busca do que chamou a essência da nacionalidade, entre o seu projeto e as obras realizadas restou o que pode ser chamado de um espaço vazio de livros bem intencionados e, ao mesmo tempo, cheios de equívocos.

Os equívocos de que falo residem, basicamente, no fato de suas obras serem um retrato fiel de suas convicções políticas e sociais e, ainda que esteticamente perfeitas, conforme Afonso Arinos de Melo Franco,

desde que se entenda por perfeição estética um conjunto de qualidades que se relacionem com a beleza, o bom gosto, a felicidade da forma. Mas serão esteticamente verdadeiras, isto é, representarão (...) a substância real do motivo humano que lhes deu causa? Eis aí o problema que se oferece aos da nossa geração (apud Sodré, 1964, p.286).

As convicções políticas e sociais que entendo terem conformado a produção literária de Alencar derivam das condições de produção, entre elas, o contexto histórico-social, e o “lugar” que o escritor cearense assume nesse contexto: grande proprietário rural, político conservador, monarquista, nacionalista exagerado, escravocrata. Esse “lugar”, indicado por sua declaração, em 1871, na discussão da Lei do Ventre Livre pelo Parlamento – “Não vou me dar ao trabalho nem de discutir essa lei. Ela é uma

lei comunista” (Nicola, 1998, p.86) – sinaliza quais condutas serão retificadas, através da ironia (presente na paródia da estrutura do folhetim) e do deboche ao chamado “nacionalismo ufanista”, na narrativa de Márcio Souza.

A transgressão e a resistência, evidenciadas por meio da ironia e da paródia ao texto dito sério (o romance de José de Alencar) seria, então, o modo pelo qual seria possível recusar o radical assujeitamento, mesmo que essa estratégia narrativa (a paródia) implique a presença do texto “sério”, isto é, atualizando-o na própria crítica que lhe faz.

É importante salientar que um século e meio nos separa da publicação das obras de José de Alencar – o que permite o “conforto” da crítica que o distanciamento favorece. No entanto, o autor de *mocinha loureira dá sota e basto a três dúzias de adoradores*³ parece considerar seu ofício isento de espinhos, afinal deve *com toda finura e delicadeza, como uma espécie de colibri, sugar a graça, o sol e o espírito* que deve haver no fato mais banal.

Como é possível passar por assuntos sérios, chagas e misérias sociais sendo uma espécie de *colibri esvoaçando em ziguezague?* Entendo que a resposta pode estar em *Galvez Imperador do Acre*, justamente porque não se apresenta (pelo menos explicitamente) como fruto de um projeto ideológico; ao contrário,

a vida e a prodigiosa aventura de Dom Luiz Rodrigues de Aria nas fabulosas capitais amazônicas e a burlesca conquista do Território Acreano é contada com perfeito e justo equilíbrio de raciocínio para a delícia dos leitores (Souza, p.11).

Ora, como pode uma conquista burlesca (que provoca riso, ridiculamente cômica, caricata, grotesca, satírica, escarnece-

³ Por *loureira*, entenda-se mulher sedutora, provocante; por *sota e basto*, entenda-se jogo de cartas; *orelhar a sota* é o mesmo que jogar as cartas; *sota* é a dama nas cartas de baralho; *basto* é um naipe. A expressão *sota e basto* talvez seja análoga à *dar sota e às*, cujo significado é ser mais esperto que os outros (Aurélio, *Novo Dicionário*, 1975).

dora) ser contada com *perfeito e justo equilíbrio de raciocínio*? Talvez a resposta possa ser encontrada em Bakhtin (1981), que a encontrou em Aristóteles. Ao atualizar a máxima do pensador grego, *O homem é o único animal que ri*, o teórico russo dedicou-se ao estudo do campo sério-cômico, em seus estudos sobre as obras de Dostoiévski e Rabelais.

Para Bakhtin, a paródia (e a crítica, o humor e o riso que encerra) é irônica graças a esta visão especular: riso e seriedade se espelham mutuamente numa mesma esfera de reflexão. Além disso, a paródia é uma construção carnalizada pois nela

tudo vive em plena fronteira de seu contrário: os contrários se encontram, se olham mutuamente, refletem um no outro, conhecem-se e se compreendem um ao outro (Bakhtin, 1981, p.153).

Assim é que a intertextualidade, o diálogo interdiscursivo com o século XVII, e os autores citados em epígrafe, e o século XIX, e o autor romântico José de Alencar, dá-se através de estratégias dialógicas que, calcadas na ironia, desestabilizam os usos, os elementos literária e socialmente cristalizados, utilizando o humor como forma de subversão e desmantelamento de máscaras dessa civilização artificial.

Em *Galvez*, no entanto, um dos recursos que entendo como forma de resistência, ao lado da paródia e da ironia, é a atualização dos eventos, um econômico (o Ciclo da Borracha), outro histórico (a anexação do Território do Acre ao Brasil), como mecanismo de reflexão sobre a polêmica identidade nacional, preocupação de José de Alencar (acrítica, ufanista), revisada, redimensionada, através de citações, distribuídas entre os clássicos, os provérbios, e a fusão de textos de diferentes formações discursivas, que assumem funções diversificadas, exigindo, para sua compreensão, não apenas como deboche parodístico ao estilo tradicional, aos cacoetes estilísticos cristalizados, mas como elementos fundamentais da narrativa, um leitor que passe do divertimento puro e simples para as pistas fornecidas por esse vasto

conjunto de vozes. Por essa razão, a ironia é um aspecto constitutivo do discurso em *Galvez*, e não uma figura de linguagem, desvio ou enfeite.

Na moldura-advertência aos leitores, que funciona como nota antecipatória, as pistas intradiscursivas são elementos que remetem ao interdiscurso, indicando a retomada crítica que delas faz o narrador ao longo da narrativa. A escolha feita a favor do verbo *sublimar*, do adjetivo *latifoliado*, elementos intradiscursivos que permitem unir os fios interdiscursivos, é emblemática de todo o procedimento irônico em *Galvez*, e, não por acaso, estão na nota antecipatória.

O verbo *sublimar* apresenta como sinônimos mais correntes exaltar, engrandecer, elevar, ou, o que nos interessa, “*Que atingiu um grau muito elevado na escala dos valores morais, intelectuais ou estéticos*” (Ferreira, 1975, p.1330; o grifo é meu).

Tudo isso é um “dizer” de outra forma a propósito da tendência estética parnasiana, cujos pressupostos seriam acidamente questionados pelos iconoclastas da Semana de Arte Moderna, em 1922.

No entanto, o verbo *sublimar* também pode significar, na acepção psicanalítica, “*Processo inconsciente que consiste em desviar a energia da libido para novos objetos de caráter útil*” (idem; meu grifo), definição que pode encerrar a crítica maior aos poetas parnasianos, defensores da “Arte pela Arte”. A ironia reside no fato de que, sob o ponto de vista da psicanálise, *sublimar* implica em desviar a energia da libido para novos objetos de caráter útil e o que a moldura-advertência (p.13) sugere, através da crítica ao Parnasianismo, é a inutilidade desse gasto energético (estamos fartos de adjetivos clássicos). Quanto ao adjetivo morfológico *latifoliado*, que faz um juízo avaliativo-crítico do Parnasianismo, está “dizendo”, de outro modo, *Dotado de folhas largas*.

Ora, o período literário que defendia a tese do “isolamento do poeta na Torre de Marfim”, para melhor criar, tem folhas largas e dá dores de cabeça a uma palmeira de Euclides da

Cunha. Como se vê esse verbo e esse adjetivo permitem o trabalho do sujeito interpretante no espaço da interpretação, “que é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco”, conforme Orlandi (1996, p.22), que afirma, ainda, ser o gesto de interpretação “o que decide a direção dos sentidos” (idem). *Latifoliado*, então, substituindo folhas largas, remete a duas características do Parnasianismo que estão sendo criticadas: o cuidado formal em detrimento do conteúdo; a busca de inspiração na antigüidade greco-latina (como se não houvesse, na atualidade de então, inspiração adequada ou suficientemente merecedora).

A crítica encontra, enfim, seu alvo: Parnasianismo e Euclides da Cunha. Por meio da expressão *latifoliado parnasianismo que deu dores de cabeça a uma palmeira de Euclides da Cunha*, de um só golpe foram atacadas duas das mais importantes instituições brasileiras, atitude que evidencia transgressão e resistência.

Se os tempos são de censura, e é preciso, *por compromisso assumido*, falar do país e de suas mazelas, o recurso de evocar os eventos do passado funciona como forma de atualização desse eventos históricos, recuperados esteticamente, e, de forma indireta, como crítica do momento presente vivido pelo Autor no ato da escritura (década de 70).

2.2 Sob o signo dos equívocos: o discurso transgressor

O brasileiro que encontra “acidentalmente” os manuscritos cujo conteúdo registra as peripécias de Dom Luiz Galvez está sendo considerado o narrador número um (N1), que, conforme segue a narrativa, cede lugar e voz ao próprio Galvez (N2) e a todas as vozes que reiteradas vezes emergem no texto.

Porque o narrador é o sujeito do discurso, já que o considero a energia formativa de qualquer texto (posta em ação pelo escritor), e porque não raro emite juízos sobre os eventos do mundo narrado e sobre as entidades do universo ficcional, ocorre com frequência um “diálogo” mais ou menos expressivo entre

narrador e personagens, que vai além dos diálogos formalmente registrados. Perante o perfil dos personagens, as suas opções axiológicas e as suas atitudes frente ao mundo, o narrador pronuncia-se frequentemente em termos muito variados, que podem ser de solidariedade, afastamento, crítica violenta, reserva discreta, ironia e deboche.

Assim é que a pluridiscursividade e a pluriacentuação tendem a fazer da narrativa um cenário de convergência e polêmica de vários discursos, sem necessária resolução, por parte do narrador, das tensões e enfrentamentos protagonizados pelos personagens.

Os equívocos de que falo no título não se referem apenas à criação, que entendo burlesca, do Estado do Acre, como já foi visto. O modo de inserção do herói nos eventos históricos é, também, igualmente burlesco, contradizendo a figura tradicional do herói.

De modo carnavalizado, nosso herói encontra o representante do governo boliviano no país, o qual vai ser responsável pela nomeação de Galvez ao cargo de secretário na embaixada boliviana (em retribuição por seu salvamento). É sob o signo de equívocos que o relato se corporifica, satirizando violentamente os atores e a cena em que ocorrem os eventos históricos.

O narrador (N2), ao longo de toda a narrativa, demonstra que a disposição que o anima é uma só: a sobrevivência, se possível com todos os prazeres que a cama e a mesa são capazes de oferecer, nem que para desfrutá-los tenha que ocupar Puerto Alonso e transformá-lo em Porto Acre, no seu breve império. É essa “posição na filiação de sentidos” que permite ao analista afirmar o não-dito, que se esconde, como fantasma, atrás do dito e pode sempre ser outro, devido à opacidade do texto e consequente multiplicidade de sentidos ensejados por essa qualidade.

Essas reflexões apóiam o que venho afirmando: por trás do narrador há sempre o dedo do autor apontando para os sinais, ou pegadas indicativas da tese defendida por aquele que considero a energia formativa do texto (o narrador) e função enuncia-

tiva do sujeito (o autor) que, embora defendida através da argumentação indireta, como é o caso da paródia e da ironia, ainda é uma tese.

A inserção do discurso do outro no seio do próprio discurso caracteriza uma das possíveis marcas de heterogeneidade do texto em estudo e determina seu funcionamento enunciativo: ser um discurso paralelo, como pode ser observado na passagem em que o aventureiro espanhol fala sobre o jornal paraense *A Província do Pará*:

No calor da luta abolicionista e republicana o jornal se fortaleceu e com a borracha atrairia as inteligências da cidade. Era uma espécie de trincheira da modernidade, na atribulada história da imprensa provinciana de oposição. E ser oposição no Brasil não é mole (Souza, p.38; o grifo é meu).

A mudança de tom ocorre, nitidamente, logo após o ponto em “oposição”, introduzindo a fala de um outro no discurso do mesmo, configurando o processo de opacificação do texto, um *bólido de sentidos*, assim definido por Orlandi (1996, p.11).

Então, quem pode ser responsabilizado pela fala “ser oposição no Brasil não é mole?” Mônica Fontana, em *Os Sentidos Marginais*, diz, a propósito do funcionamento das notas de rodapé, que elas são causadas por um leitor “capaz de ruptura com os sentidos legitimados, um leitor desejanste à procura do prazer, um leitor capaz de criatividade e de participação no espaço lúdico aberto pelo texto literário” (Fontana, 1991, p.57).

Portanto, um texto polissêmico como *Galvez* comportará tantas interpretações quantos analistas estiverem dispostos a participar do espaço lúdico aberto pelo discurso literário; conseqüentemente é possível afirmar, também, que um mesmo analista poderia, em épocas diferentes (com uma história de leitura diferente), interagir diferentemente com um texto “bólido de sentidos”, como é o caso da obra de Márcio Souza.

E um dos procedimentos que dão origem à polissemia em *Galvez* consiste em alternar o discurso do narrador (N2), que é um discurso coloquial, com discursos pertencentes ao mundo das ciências, como por exemplo, o discurso da História.

É aqui que aparece explicitamente representado o discurso do outro no seio do próprio discurso, e é aqui que o leitor descobre o caráter sério (pela crítica que encerra) do discurso antes da interrupção. Assim é que a reformulação do dizer ocorre por intermédio da “intrusão” de um discurso aparentemente monológico (o científico) em um discurso essencialmente dialógico, como é o caso do discurso do romance. Esse procedimento, por certo, é revelador de uma estratégia interacional proposta pelo narrador através da glosa (aqui entendida como crítica), que se configura em dois momentos da narrativa: as mudanças de tom e a inclusão do discurso científico.

Essa “maneira de dizer” caracteriza o funcionamento enunciativo do discurso científico que é destacado da cadeia textual e reformulado “convenientemente”. A pesquisadora afirma ainda que essas reformulações indicam meta-enunciativamente a “equivalência” entre as duas falas: a do discurso informal-coloquial (ao que pertence o elemento X reformulado) e a do discurso formal-científico (que propõe um substituto Y para X).

Tal relação equivalente permite, ainda segundo Fontana, a imposição de um discurso (o científico) sobre outro (o literário). A indicação de equivalência esconderia, então, uma diferença de dizeres, que se estabelece a partir da intrusão de um discurso aparentemente estranho à narrativa (o científico), o qual vai produzir, pelo inusitado, o estranhamento. A diferença entre os dizeres estaria encoberta pelo funcionamento enunciativo do discurso científico e permitiria destacar um dos termos da relação de identidade, anulando assim uma de suas propriedades essenciais, a reciprocidade (p.52).

Com efeito, se o que está sendo dito no discurso informal – coloquial é equivalente ao que está sendo dito no discurso formal – científico e, portanto, substituível por ele, deveria, se-

gundo a autora, ocorrer o contrário, o que não acontece nas relações de equivalência estabelecidas no e pelo discurso científico. O sujeito interpretante, então, sob o impacto que tal procedimento causa, pára e reflete: há mais aqui do que parece. E aí instala-se a noção de contrato que o texto irônico encerra.

Essas intromissões funcionam como uma tentativa de recuperação do sentido primeiro do texto (crítica aos atores do Ciclo da Borracha e Anexação do Território do Acre ao Brasil), perdido no emaranhado de sentidos sugeridos pelo procedimento irônico. O discurso científico, ao destacar as ironias do texto literário, “produz um deslizamento de sentido (tende a anular os efeitos do funcionamento da ironia), que consiste em apresentar como um fato de língua o que é em realidade um fato de discurso” (Fontana, 1991, p.54).

Ora, aqui está sendo dito X para não dizer Y; em outras palavras, o narrador, mesmo quando diz que o fato histórico (Anexação do Território do Acre ao Brasil) e o econômico (Ciclo da Borracha) está relegado ao folhetim e aos sonhos dos poetas, está assumindo, com a expressão *aqui mesmo temos homens de verdade*, a responsabilidade pelo relato.

Essa responsabilidade, no meu entender, configura-se nas intrusões do discurso científico, as quais colocam “ordem” no discurso literário e instauram um hiato significativo diferenciado.

Estão, assim, afastados todos os sentidos considerados indesejáveis que poderiam surgir do texto polissêmico e, conseqüentemente, a representação de um mundo semanticamente normal (descritível e gerenciável) fica a salvo de toda tentativa de leitura não literal.

3 Conclusão

Este é um livro de ficção onde figuras da história se entrelaçam numa síntese dos delírios da monocultura.

A frase, colocada no início de *Galvez*, afirma exatamente o que nega. E a obra de Márcio Souza, montada a partir do mo-

delo dado pelo romance-folhetim, confirma: mais declaradamente irônica seria impossível.

De fato, se a intenção maior da ironia é sempre a destruição do sentido (que também é um processo constitutivo da linguagem) para disfarçar ou distorcer, nada mais coerente do que o narrador iniciar pela declaração enfática que, dessa forma, precisa ser entendida em seu sentido inverso.

Ora, é preciso que se tenha um leitor muito distraído para não perceber o caráter crítico da narrativa aqui focalizada, tantos são os elementos que remetem para fora do mundo narrado ou que apontam para partes diferentes do mesmo texto. Este reparo (o da epígrafe que abre esta conclusão) só teria sentido num outro contexto, não numa obra sobre cujo gênero não se tem dúvida.

Portanto, ao assinalar que o leitor vai ler ficção, isto é, “mentira”, deixa a dúvida que nos acompanha até a última página: até que ponto podemos acreditar na “mentira”? Em que lugar podemos encontrar a “verdade”? “Mentira” e “verdade” estão misturadas e a responsabilidade de separá-las é nossa? Na relação que se estabelece entre locutor-texto-leitor está a ironia, porque revela *um estado de mundo*, um estado de mundo que se pretende irônico.

O aventureirismo político em *Galvez* é a resposta literária ao que a própria História moldou. Se, como adverte o narrador no início do livro, *Além do Equador tudo é permitido*, se a História tem sido mais imaginativa que nossa ficção, cabe ao escritor reinventá-la, arrancá-la da sisudez, humanizar seus mitos, dar-lhes vida através do humor, da linguagem ela mesma reinventada, a partir do lugar de ruptura e ambigüidade que é a ironia.

A literatura cumpre, assim, seu papel: instrumento de descoberta, avaliação e conscientização de uma dada realidade, de uma dada época, enquanto o homem, defrontado com esse mundo de significados, interpreta.

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montree et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV, Revue de Linguistique*, Paris, n.26, p.91-151, 1982.

_____. Le sens et ses hétérogénéités – Quelques repères dans le champ énonciatif. *CNRS*, Paris, n.15, 1991.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

CALMON, P. *História do Brasil. Século XX. A República e o Desenvolvimento Nacional*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1959. v. VI.

DIMAS, A. *Márcio Souza*. Literatura comentada. São Paulo: Abril Educação, 1982.

FERREIRA, A. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FONTANA, M. Modos discursivos de circulação da língua. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO E LINGUAGEM, 1997, Pelotas, UCPEL. Minicurso.

_____. *Os sentidos marginais*. São Paulo: IEL/Unicamp/Capes, 1991. n. 18.

_____. *Leitura, silêncio e memória. Leituras urbanas e práticas de exclusão*. São Paulo: DL/IEL/UNICAMP, 1998.

HUTCHEON, L. *Poética do Pós-Modernismo: história, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LA BARCA, C. *La vida es sueño*. Madri: Espasa-Calpe, 1960. (Clássicos Castelhanos).

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes, 1993.

- NICOLA, J. *Língua, Literatura & Redação*. São Paulo: Scipione, 1998.
- ORLANDI, E. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- _____. *Destruição e construção do sentido (um estudo da ironia)*. São Paulo: UNICAMP/ IEL, 1983.
- _____. *Discurso fundador*. São Paulo: Pontes, 1993.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: Estrutura Ou Acontecimento?* São Paulo: Pontes, 1990.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. São Paulo: Unicamp, 1995.
- SAAVEDRA, M. C. *Dom Quixote de la Mancha*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- SODRÉ, N .W. *História da Literatura Brasileira: seus fundamentos econômicos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964. v. 60. (Coleção Vera Cruz).
- SOUZA, M. *Galvez, Imperador do Acre*. São Paulo: Marco Zero, 1995.
- VEGA, L. De. *Arte nuevo de hacer comedias*. Argentina: Espasa-Calpe, Coleccion Austral, [s.d.].

INTERLOCUÇÃO DISCURSIVA: A AFIRMAÇÃO FUNCIONANDO COMO NEGAÇÃO*

*Ercília Ana Cazarin***

1 Contextualizando a pesquisa

O presente trabalho tem como campo conceitual os pressupostos teóricos da escola francesa da Análise do Discurso (AD), que se constitui entre o espaço de conhecimento da Lingüística, das Ciências Sociais Críticas e da Psicanálise. Ocupa-se com o estudo da interlocução discursiva entre formações discursivas antagônicas, no funcionamento discursivo do discurso político de Luís Inácio Lula da Silva.¹ Na perspectiva teórica da AD, entende-se que no processo discursivo estão presentes a língua e a história em suas materialidades e o sujeito descentrado² e interpelado pela ideologia. A língua, como

* Salienta-se que essa forma de funcionamento discursivo na qual a afirmação produz o efeito de sentido de negação foi constatada quando da realização da dissertação de Mestrado. No entanto, como este assunto não era o interesse central da pesquisa naquele momento, sua análise está sendo apresentada neste trabalho, o qual foi apresentado no II SENALE – Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, Pelotas, RS, 1999.

** Professora da UNIJUÍ, RS.

¹Luís Inácio Lula da Silva também será tratado, neste texto, por L. I. Lula da Silva ou, simplesmente, por Lula.

²A teoria não-subjetiva da subjetividade, de natureza psicanalítica, inclui o sujeito, mas, ao mesmo tempo, o “descentra”. Orlandi explica esse descentramento

base material do discurso, é trabalhada enquanto processo discursivo inscrito na história, apresentando-se, então, a historicidade e a ideologia como constitutivas do discurso e este como efeito de sentido entre locutores, sem um sujeito fonte do dizer. O funcionamento lingüístico (ordem interna da língua) e as condições extralingüísticas em que o discurso se realiza estão de tal forma imbricados que são considerados simultânea e integradamente e os efeitos de sentido do discurso se remetem e são apreendidos no horizonte de sua historicidade e da dimensão ideológica que os constitui.

2 Sobre a Escola Francesa da Análise do Discurso

A escola francesa da Análise do Discurso surge na França, nos anos 60, tendo como pioneiro Michel Pêcheux (1938-1983), filósofo com preocupações lingüísticas, que tinha como propósito construir um método de compreensão dos objetos da linguagem. Apresentou, então, a AD num lugar particular entre a disciplina lingüística e as ciências das formações sociais. Seu quadro epistemológico configura-se na articulação: do materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; da lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; da teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Regiões essas atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.³

afirmando que a AD não considera o sujeito como fonte e responsável do sentido que produz, considera-o apenas parte desse processo. Segundo ela, “o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (1999, p.20).

³A AD parte do pressuposto que o sujeito não é a fonte do sentido, nem senhor da língua, é historicamente situado e agente de práticas sociais e, desde sempre, um “indivíduo” interpelado em sujeito, através da ideologia. Na teoria não-subjetiva da

A AD, idealizada por Pêcheux, ao instituir-se como uma teoria semântica, se constitui, conforme Orlandi,

nesse intervalo entre a lingüística e essas outras ciências, justamente na região das questões que dizem respeito à relação da linguagem (objeto lingüístico) com a sua exterioridade (objeto histórico) (1990, p.27).

A teoria do discurso apresenta-se como uma semântica discursiva que, como afirma Orlandi (1999, p.15-18), tem como objetivo compreender⁴ a linguagem a partir do discurso,⁵ enquanto objeto teórico que materializa o contato entre o lingüístico e o não-lingüístico, através da atividade de um sujeito social e historicamente situado. Partindo do pressuposto de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e de que a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha-se a relação língua-discurso-ideologia.

subjetividade de natureza psicanalítica, o sujeito do discurso é descentrado, pois não é portador de escolhas e/ou intenções. Pêcheux (1975) concebe o sujeito como revestido de um caráter ideológico; na AD, o sujeito é assujeitado à sua FD, daí a “forma-sujeito” ser historicamente determinada. No entanto, no interior de uma FD coexistem distintas “posições de sujeito”. Segundo Orlandi (1999, p.49), o sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz. Essas posições de sujeito se relacionam diferentemente com a “forma-sujeito” de sua FD.

⁴Orlandi estabelece uma distinção fundamental entre inteligibilidade, interpretação e compreensão. Segundo ela, a inteligibilidade refere o sentido à língua: ‘ele disse isso’ é inteligível; a interpretação é o sentido pensando-se o co-texto (as outras frases do texto) e o contexto imediato; a compreensão é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos - é saber como as interpretações funcionam (1999, p.26).

⁵Discurso é entendido como objeto teórico definido, segundo Pêcheux, como “efeito de sentido entre interlocutores e como prática discursiva (não individual), nem universal, mas particular, identificada com um domínio de saber, ou seja, com uma FD”. Discurso, apresentado por Orlandi (1998, p.16), como objeto em que o social (da língua) e o histórico (da fala) se conjugam de modo particular; discurso ideologicamente marcado, logo regulável, submetido à história, sem um sujeito fonte do dizer.

Procurando melhor explicitar essa relação, construída a partir das idéias de Pêcheux, entende-se importante, para este trabalho, precisar como são entendidas as noções de formação ideológica e formação discursiva⁶ e como a historicidade e a ideologia se fazem presentes na constituição do discurso.

3 Sobre a Formação Ideológica e a Formação Discursiva

Pode-se dizer que o conceito de FD “nasce” em Foucault.⁷ Pêcheux retoma esse conceito, associando-o à teoria das ideologias, mais precisamente, ao conceito de Formação Ideológica de Althusser. Isto lhe permite desenvolver a noção de FD⁸; permite-lhe igualmente apontar para as diferenças em relação à teoria de Althusser. Para Pêcheux, os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) que, em Althusser, limitam-se a reproduzir as relações de produção, deixam de ser percebidos apenas como instrumento da classe dominante e passam a se constituir em um espaço possível de contradição e transformação dessas relações.

⁶Formação ideológica e formação discursiva serão também tratadas, neste trabalho, como FI e FD respectivamente.

⁷Para Foucault, “uma formação discursiva será individualizada se se pode definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam; em outros termos, se se pode mostrar como derivam todas de um mesmo jogo de relações” (1972, p.84 -85).

⁸A concepção de discurso, idealizada por Foucault, permite analisar as regularidades, mas não suas transformações. A AD, em sua primeira fase, também entende uma FD como homogênea, mas esse entendimento modifica-se na segunda fase, na qual uma FD é considerada não como um bloco “fechado”, e sim na sua heterogeneidade. A preocupação ultrapassa, então, as regularidades, para ocupar-se com as transformações sofridas pela FD.

Formação Discursiva é um conceito básico para os estudos da AD, fundamental na determinação dos processos de significação. Segundo Pêcheux (1990, p.166-167), uma formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. Uma FD existe historicamente no interior de determinadas relações de classe e deriva de condições de produção específicas.

A determinação da FD, proposta pelo autor, é entendida como histórica, isto é, ideológica. Uma formação discursiva identifica um domínio de saber e dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao interdiscurso⁹ das formações discursivas, imbricado no complexo das formações ideológicas.

Conforme Pêcheux (1988, p.191), a ideologia fornece evidências para que palavras e/ou enunciados “queiram dizer o que realmente dizem”, e para que mascarem, sob a transparência da linguagem, o caráter material do sentido. A formação ideológica apresenta-se como elemento capaz de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica de uma formação social em dado momento. É entendida como um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos às posições de classes em confronto umas com as outras. Comporta, necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias FDs interligadas.

⁹Pêcheux (1988, p.162-163) propõe nomear o interdiscurso como “o todo complexo com dominante de formações discursivas”, imbricado no complexo das formações ideológicas, que toda a FD dissimula, na ilusão da transparência do sentido que nela se forma. O interdiscurso é o lugar onde se constituem os objetos do saber (os enunciados).

Dentro desse quadro, Pêcheux situa a relação ideologia/discurso. Segundo ele: “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas FDs que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhe são correspondentes” (1988, p.214).

Em texto distinto (1988, p.215), afirma que o interdiscurso delimita o conjunto do dizível, histórica e lingüisticamente definido e determina a FD com a qual o sujeito discursivamente se identifica, indicando, portanto, que sempre já há discurso, exterior ao sujeito. O fato de a ideologia interpelar os indivíduos em sujeito, significa que o mesmo é interpelado a ocupar um lugar numa determinada FD – a interpelação acontece pela identificação do sujeito com a FD que o domina.

Num primeiro momento, Pêcheux (1988, p.213-218) apresenta uma FD como espaço de reformulação-paráfrase, lugar de constituição do imaginário lingüístico. Nessa perspectiva, uma FD é determinada por seu exterior específico. Exterior, no entanto, “oculto” para o sujeito do discurso sob a dominância dessa FD. Dito de outra forma, o interdiscurso determina a FD com a qual o sujeito, em seu discurso, identifica-se e sofre inconscientemente essa determinação. É na FD que se realiza o “assujeitamento” do sujeito (ideológico) do discurso.

Em texto posterior, Pêcheux (1980, p.192-196) chama a atenção para o fato de que é impossível caracterizar uma FD como um espaço fechado. Esse posicionamento é reiterado em 1983, quando afirma que uma FD não se constitui num espaço estrutural fechado, pois sua constituição é, segundo ele, “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs), sob a forma de pré-construídos e de discursos transversos (1990b, p.314).

Courtine (1981, p.35), ao tratar da FD, salienta que se ela não é isolável das relações de desigualdade, de contradição ou de subordinação que designam sua dependência em consideração ao “todo complexo com dominante” das FDs, imbricado no complexo da instância ideológica e nomeado por Pêcheux de

“interdiscurso”, então, é necessário admitir que o estudo do processo discursivo,¹⁰ no seio de uma FD dada, não é dissociável do estudo da determinação deste processo discursivo por seu interdiscurso.

Diante disso, o autor (1982, p.244-249) propõe a redefinição teórica do conceito de FD, salientando que, antes de caracterizá-la isolada ou diferenciadamente, é necessário caracterizar as modalidades de contato entre as FDs, marcadas pelas Formações Ideológicas que unem e dividem, ao mesmo tempo, uma contradição desigual. Assim, uma FD deve ser considerada como uma unidade divisível, uma heterogeneidade em relação a si mesma. Suas fronteiras são fundamentalmente instáveis e, por isto, uma FD não consiste em um limite traçado uma vez por todas, separando um interior de um exterior do saber. Uma FD se inscreve entre diversas FDs, e suas fronteiras se deslocam em função dos jogos da luta ideológica. Assim, o domínio de saber, próprio de cada FD, realiza o seu fechamento, delimitando o seu interior (o conjunto dos elementos de saber) de seu exterior (o conjunto dos elementos não pertencentes ao saber da FD). Este fechamento, entretanto, é essencialmente instável.

Para Courtine (1981, p.49-53), o domínio de saber de uma FD funciona como o princípio de aceitabilidade discursiva em relação a um conjunto de formulações (que determina o que pode e deve ser dito), mas, ao mesmo tempo, funciona como um princípio de exclusão (determina o que não pode e não deve ser dito).

O conceito de FD reúne, contraditoriamente, dois níveis distintos que, por sua vez, constituem dois modos de existência

¹⁰Processo discursivo entendido como o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinônimas... que funciona entre elementos lingüísticos – significantes – em uma FD dada. Em suma, é a família parafrástica dentro de uma FD; é nessa “família” que se encontra aquilo que se pode e deve dizer. O processo discursivo, na AD, num primeiro momento, apresentou-se como um espaço de reprodução. É só na segunda fase da AD que as mudanças teóricas referentes à FD, modificam também o entendimento de processo discursivo que passa a ser considerado, então, num espaço de reconfiguração e transformação da FD.

do discurso como objeto: o nível de um sistema de formação dos enunciados e o nível de uma seqüência discursiva concreta.

O nível do sistema de formação dos enunciados situa-se aquém da coerência visível e horizontal dos elementos formadores, no plano das regularidades pré-terminais. É da ordem da FD – é pré-discurso. Esse nível é por ele designado de “nível do enunciado” e equivale “ao que pode e deve ser dito” de Pêcheux.

Já o nível de uma seqüência discursiva concreta por ele designada de “estado terminal do discurso”, ou seja, intradiscurso¹¹ existe no interior de um “feixe complexo de relações” de um sistema de formação. Este nível é por ele denominado de nível da formulação e equivale à enunciação discursiva de Pêcheux.

Orlandi, filiando-se aos estudos de Pêcheux e de Courtine, afirma que o dizível define-se, para o sujeito, através da relação entre diferentes FDs. Cada FD determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição do sujeito, numa conjuntura dada. Para ela: “o complexo das FDs, no seu conjunto, define o universo do ‘dizível’ e especifica, em suas diferenças, o limite do dizer para os sujeitos em suas distintas posições (remissíveis a diferentes FDs)” (1990, p.39).

Em texto distinto (1998, p.10-13), afirma que o discurso, em AD, é concebido como uma prática, e, como toda a prática, constituído pela ideologia, que o entranha. Segundo a autora, é da remissão do discurso à FD e da delimitação desta pela sua relação com a FI que qualquer prática de linguagem adquire sentido. Os sentidos e o sujeito se constituem, ao mesmo tempo, no interior de uma FD no confronto entre as diferentes formações. Essa relação constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos.

¹¹O intradiscurso é apresentado por Pêcheux (1988, p.166-167) como o funcionamento do discurso na sua relação consigo mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que direi depois; portanto, o conjunto dos elementos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar ‘fio do discurso’ enquanto discurso de um sujeito).

Outra passagem, desse mesmo texto, interessa de maneira especial para este trabalho. É quando a autora chama a atenção para o fato de que a FD determina uma posição, mas não a preenche de sentido. Em suas próprias palavras:

As formações são constituídas pelas diferenças, pelas contradições, pelo movimento. São um princípio de organização para o analista e são parte da constituição dos discursos e dos sujeitos. Elas não são definidas a priori como evidências ou lugares estabilizados, mas como regiões de confrontos. Tem-se a necessidade da noção de FD como sítios de significância (correspondentes a gestos de interpretação), na relação com a diferença. As formações estão em contínuo movimento, em constante processo de reconfiguração, delimitando-se por aproximação e afastamento. Mas em cada gesto de interpretação, elas se estabelecem e determinam as relações de sentidos, ainda que momentaneamente. É isto que dá identidade aos sentidos e aos sujeitos (1998, p.13).

Em texto recente (1999, p.42-45), apresenta a noção de FD como sendo uma regionalização do interdiscurso, ou seja, uma configuração específica do discurso em sua relação e reafirma sua importância, dizendo que a noção de FD, embora seja polêmica, é básica, na AD, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.

4 Sobre a historicidade e a ideologia na constituição do discurso

A história, para o analista de discurso, liga-se à prática e não ao tempo em si. Organiza-se, de acordo com o pensamento de Orlandi (1990, p.35-36), tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história. A historicidade é a historicidade do

texto, ou seja, a sua discursividade (sua determinação histórica) que não é apenas reflexo do fora, mas se constitui já na própria tessitura da materialidade lingüística. Não se parte da história para o texto, toma-se o texto como materialidade histórica. A relação da AD com o texto não é extrair o sentido, mas apreender a sua historicidade, o que significa se colocar no interior de um confronto de sentidos.

A autora (1994, p.35) refere-se à historicidade, afirmando que a relação com a história é dupla: o discurso é histórico porque se produz em condições determinadas e projeta-se no “futuro”, mas também é histórico porque cria tradição, passado e influencia novos acontecimentos. A historicidade do discurso, tratada por essa mesma autora (1998, p.18), liga-se ao modo de funcionamento da linguagem e tem a ver com a produção de sentidos, na relação entre FDs. Isto permite afirmar que a historicidade em AD não está fora do texto e conseqüentemente do discurso, pois é constitutiva dos mesmos.

Na perspectiva discursiva, a ideologia, embora necessária à concepção de discurso (não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia), não é entendida da mesma forma que se define no campo das Ciências Sociais críticas. A AD re-significa a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem – concebe-a não apenas como percepção do mundo ou representação do real, mas como explicitação do funcionamento do discurso em suas determinações históricas. Não se parte da ideologia (como dissimulação ou não do real) para o sentido, mas se procura compreender os efeitos de sentido a partir do entendimento de que é no discurso que se configura a relação da língua com a ideologia.

A ideologia, segundo Orlandi (1990, p.36) não é dissimulação, mas interpretação do sentido (em uma direção). O homem, na sua relação com a realidade natural e social, obriga-se a interpretar e essa interpretação não é qualquer uma, pois é “sempre regida por condições de produção de sentidos específicos e determinados na história da sociedade”. Um dos princípios

básicos do funcionamento da ideologia, na AD, aparece nessa “injunção a uma interpretação que se apresenta sempre como a interpretação”.

A mesma autora, em texto distinto (1996, p.30-31), reitera o fato de a ideologia não ser ocultação, mas relação necessária entre a linguagem e o mundo, fazendo com que a interpretação do sentido se dê em certa direção.

A AD trabalha no “entremeio”, fazendo uma ligação e mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva. Faz, portanto, aparecer uma abordagem crítica da noção de ideologia, possível de explicitação a partir da noção de discurso que não separa linguagem e sociedade, na história.

5 Sobre a interlocução discursiva entre FDs antagônicas

Interlocução discursiva é aqui concebida enquanto espaço de interação social, ou seja, enquanto ação entre interlocutores que se constituem na bipolaridade contraditória do discurso.

Procurando sair fora da “transcendência do eu”, e também da “tirania do tu”, Orlandi (1987, p.150-153) propõe um trabalho que dá lugar à interação, isto é, busca um espaço simultâneo para o falante e para o ouvinte no processo de interlocução.

Levando em conta que a linguagem é social e que seus sujeitos não são abstratos nem ideais, porque inseridos no social, apresenta os interlocutores como constituindo-se na bipolaridade contraditória do discurso – cada um é, ao mesmo tempo, o seu “próprio” e o “complemento” do outro. Segundo ela, assumida esta postura, não se privilegia nem o locutor, nem o ouvinte, mas a relação que os constitui, isto é, a instância da interlocução, a interação.

A linguagem entendida, na perspectiva do discurso, como mediação necessária não é instrumento de comunicação ou transmissão de informações ou suporte de pensamento, mas é

ação que transforma, é lugar de conflito, de confronto ideológico. O discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos. Isso tudo – que se articula como formações imaginárias – pode ser analisado na relação existente entre formações discursivas e a formação ideológica dominante.

Nesta perspectiva, não é o sujeito (locutor) que se apropria da linguagem, pois há uma forma social de apropriação em que está refletida a ilusão do sujeito. É nesse jogo do lugar social e dos sentidos estabelecidos que está representada a determinação histórico-social do discurso.

A modificação na perspectiva do objeto, traz consigo a necessidade de ver a enunciação não como um desvio, mas como um processo constitutivo da matéria enunciada. O ato de tomar a palavra é tenso porque nele está presente o confronto, o reconhecimento e, mesmo, o conflito. Há tensão entre texto e contexto. Há tensão entre interlocutores: tomar a palavra é um ato social com todas suas implicações.

No processo de interlocução não há compartimentos estanques que se preencham a cada turno dos interlocutores. Não há sucessão linear dos interlocutores, ou seja, não há um limite que separe o dizer de um e o dizer do outro – há simultaneidade. Igualmente não se trata de segmentos que se juntam linearmente para formar uma unidade maior, pois a linguagem tem como condição a incompletude e seu espaço é intervalar em duas dimensões: a dos interlocutores e a da seqüência de segmentos. Disto resulta que o sentido é intervalar – não está em um interlocutor, não está em outro. Está no espaço discursivo (intervalo) criado (constituído) pelos/nos interlocutores. O sentido, enquanto processo, se constitui na interlocução.

6 Sobre o funcionamento discursivo: a afirmação funcionando como negação

Tendo presente que o sentido das palavras não está dado, e que a FD é o espaço de sua constituição, procura-se analisar como, no funcionamento do discurso político de L. I. Lula da Silva, a afirmação produz efeitos de sentido de negação, quando da interlocução entre formações discursivas antagônicas. A análise, portanto, objetiva mostrar como esse funcionamento discursivo¹² ocorre.

Metodologicamente, trabalha-se com duas formações discursivas: FD1 (na qual está inscrito o sujeito do discurso) e FD2 (antagônica àquela do sujeito do discurso). Salienta-se que a preocupação deste trabalho não é com a exaustividade horizontal do material lingüístico (textos) em si, devendo a mesma ser considerada em relação aos objetivos e à temática. Em AD, tampouco se trabalha com o texto na sua totalidade – são os recortes¹³ que interessam, os quais colocam em relação diferentes textos, capazes de evidenciar propriedades importantes em relação ao tema da pesquisa, na medida em que indicam características do processo de significação.

¹²Funcionamento discursivo entendido como a atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas. Esse “determinado”, não se refere nem ao número, nem à presença física ou à situação objetiva dos interlocutores (Orlandi, 1987). Trata-se de “formações imaginárias”, de representações, ou seja, da posição do sujeito no discurso (Pêcheux, 1969). Também, ao se falar em discurso determinado, não se trata de um todo fechado em si mesmo, mas de um estado de processo discursivo, logo, de um fragmento, de um *continuum*.

¹³Segundo Orlandi (1984, p.14), “O recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem – e – situação. Assim, um recorte é um fragmento de situação discursiva”. Parafrazeando a autora, pode-se dizer que o recorte é fruto de um trabalho de construção teórica – não é automático, nem pré-determinado. Distingue-se da segmentação que visa à relação entre unidades dispostas linearmente; o analista de discurso não vê o recorte como linear – é fragmento de discurso.

Este trabalho, fruto de uma pesquisa mais ampla, elege como campo discursivo de referência¹⁴ o discurso político e, a partir desse campo, delimita como espaço discursivo o discurso político de L. I. Lula da Silva (1978/1999). Tendo-se presente esse espaço, estabeleceu-se o arquivo, organizado já a partir de um trabalho de pesquisa nos mais diversos meios e formas de veiculação do discurso político em pauta. Apresenta-se, a seguir, um recorte, formado por seqüências discursivas de referência produzidas por um único locutor¹⁵ e constituído por um arquivo disperso e heterogêneo. O recorte, composto por três sds, de momentos discursivos distintos, procura demonstrar a regularidade da forma de funcionamento discursivo em análise, no discurso em pauta.

Na análise do discurso de Lula, registram-se passagens em que ele utiliza a afirmação para negar um discurso que circula na FD antagônica. Embora o dito na FD1 não venha de fora (da FD2), funciona como resposta para o que está sendo dito fora. Há que se observar também que o discurso que circula na FD antagônica, sob a forma da negação, lá, já se apresenta como negação de uma situação existente na FD1, ou seja, na FD2, ocorre a negação de uma “pretensão” presente na FD1. É isto que a FD antagônica procura desqualificar.

Observe-se, nas sds que compõem o recorte, como acontece este tipo de funcionamento discursivo.

¹⁴Recorre-se a Maingueneau (1989, p.116-117) para precisar os conceitos de universo, campo e espaço discursivo. Segundo ele, o universo discursivo é formado pelo conjunto de FDs que coexistem em uma dada conjuntura; o campo discursivo é definível como um conjunto de FDs que se encontram em relação de concorrência (aliança, confronto, neutralidade aparente, etc), delimitando-se por uma posição enunciativa em uma dada região do universo discursivo; o espaço discursivo delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando, pelo menos, duas FDs que se supõe manterem relações privilegiadas para a compreensão dos discursos considerados.

¹⁵A noção de corpus constituído por seqüências discursivas produzidas por um único locutor e de corpus constituído a partir de arquivo (corpus preexistente) buscou-se em Courtine (1981, p.26); seqüência(s) discursiva(s) de referência também será tratada, neste texto, por sd(s).

sd 01 – ... Eu leio jornais e converso muito. Aprendo com o dia a dia, em contato com os problemas que a gente enfrenta... (Entrevista à Playboy, julho/79, publicada em Lula – entrevistas e discursos, p. 207).

sd 02 – ... O povo brasileiro só vai se preparar para a democracia vivendo na democracia. Não é uma ditadura que o vai preparar para a democracia, certo? Não é o regime de exceção que vai fazer uma escolinha ou mesmo um curso superior para ensinar o trabalhador viver em democracia... (Entrevista à Gazeta Mercantil, 05/04/79, publicada em Lula – entrevistas e discursos, p.170).

sd 03 – ... Carro de som é extensão do auditório do sindicato. Se não cabe mais de 1500 operários lá dentro, o sindicato tem que usar o carro de som... (Brasil Agora, ano II, n.61, p.11, 05 a 20/07/94).

Interessa notar a forma do sujeito do discurso (Lula) fazer as afirmações: contrapõe-se ao discurso-outro, procurando desqualificá-lo. Ao fazer isso, busca reafirmar práticas sociais da FD1. Faz isto, predicando afirmativamente o “saber” de sua FD; de seu lugar social, diz *aquilo “que pode e deve ser dito”* no seio de sua FD e, assim, estabelece fronteiras entre discursos ideologicamente antagônicos.

Em todas as sds do recorte, o sujeito do discurso, ao afirmar, produz o efeito de sentido da negação, isto é, contrapõe-se ao discurso que circula na FD2, buscando desqualificá-lo. Trata-se, no entanto, de uma forma distinta de contraposição, já que as marcas da negação estão inscritas no discurso antagônico. Assim, são as afirmações que fornecem as pistas lingüísticas que permitem recuperar enunciados aproximados aos que circulavam na FD2. Estas são as pistas:

sd 01 – Eu leio... aprendo...

sd 02 – ...só vai se preparar para a democracia... vivendo a democracia...

sd 03 – ... carro de som é a extensão... tem que usar...

Observe-se que a análise dos enunciados permite perceber que Lula, ao afirmar, procura desqualificar o discurso antagônico.

Além das pistas lingüísticas, é indispensável à análise do recorte, a categoria da memória discursiva,¹⁶ bem como a noção de condições de produção¹⁷ do discurso. É a categoria da memória discursiva que possibilita recuperar as condições de produção dos enunciados da FD1 e, a partir disso, restabelecer (se não fielmente, pelo menos de forma aproximada) os enunciados que circulavam na FD2. E, a noção de condições de produção do discurso permite reconstituir as condições histórico-sociais presentes nas duas FDs, quando das interlocuções.

O discurso-outro (o da FD antagônica) não está explicitado, mas, se as afirmações da FD1 forem transformadas em negações, ter-se-á, se não os enunciados exatos, pelo menos enunciados próximos àqueles que circulavam na FD antagônica. Eis as transformações possíveis:

sd 01 – Lula não lê, é inculto, incapaz. Não está preparado para ser presidente.

sd 02 – O povo brasileiro ainda não está preparado para a democracia.

sd 03 – O sindicato dos Metalúrgicos não pode usar seu carro de som para atos político-partidários.

¹⁶A noção de memória discursiva, introduzida na AD por Courtine (1981), é entendida no sentido que toda a produção discursiva acontece numa conjuntura dada e coloca em movimento formulações anteriores já enunciadas.

¹⁷Condições de produção do discurso são entendidas, conforme Orlandi (1987), como sendo o contexto histórico-social, a situação, os interlocutores responsáveis pela constituição do discurso.

Observem-se as marcas de negação presentes nas transformações:

sd 01 – não / in

sd 02 – não

sd 03 – não

Essa negação ocorre porque a esse discurso (da FD2) subjaz uma situação existente na FD1. Ou seja, o discurso da FD2, embora não se contraponha a um dizer explícito da FD1, surge para desqualificar situações nela existentes. As condições de produção permitem reconstituir essas situações existentes na FD1. Observe-se:

sd 01 – Lula apresenta-se como candidato à Presidência da República – julga-se capaz para o cargo.

sd 02 – O povo brasileiro sai às ruas exigindo a democracia – sente-se preparado para vivê-la.

sd 03 – O sindicato usa seu carro de som em ato político partidário – acredita ter autonomia para isso.

Esse recorte discursivo fornece evidências de que a interlocução entre essas duas FDs, põe em confronto distintos “saberes”. Nesse tipo de funcionamento discursivo, o sujeito do discurso afirma para contrapor-se ao discurso-outro. Redireciona o discurso no sentido daquilo que pode e deve ser dito em sua FD, numa operação em que a afirmação, na verdade, recalca, no interdiscurso, o discurso da FD antagônica, discurso esse *que “não pode e não deve ser dito” na FD do sujeito do discurso (FD1).*

A interlocução discursiva entre FDs antagônicas, nesta forma de funcionamento discursivo, evidencia que as duas FDs buscam, constantemente, desqualificar uma o discurso da outra.

7 Para encerrar esta interlocução

A partir do entendimento dessa forma de funcionamento discursivo, representativa do discurso em análise, pode-se, parafraseando Authier-Revuz (1982, p.140), dizer que todo o discurso se constitui numa trajetória dialógica, feita de acordos, rejeições, conflitos, compromissos... com outros discursos, num jogo inevitável de fronteiras e interferências.

Reconhece-se que, no funcionamento do discurso político de Lula, é possível reiterar, conforme Pêcheux (1975), que a produção de sentido é indissociável da relação de paráfrase discursiva, pois o sentido não está dado, não preexiste, nem é predeterminado por propriedades lingüísticas, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no interior da formação discursiva.

É observando a interlocução entre os discursos dessas duas FDs e levando em conta a forma de interação que ocorre numa relação como essa, que se pode entender o critério da reversibilidade (troca de papéis entre interlocutores) que, em última instância, determina a dinâmica da interlocução. Reversibilidade essa que é a condição do discurso. Sem essa dinâmica na relação de interlocução, o discurso não se dá, não prossegue, não se constitui. A configuração que a interação discursiva assume, toma corpo na relação de interlocução, pois esta, segundo Orlandi (1993, p.50), “não é bem comportada, nem obedece a uma lógica preestabelecida. Ela é atravessada, entre outros, pela des-organização do silêncio”.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, n.26, p. 91-151, 1982.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, UNICAMP, IEL, n.19, p.25-41, 1990.

CAZARIN, Ercília Ana. *Heterogeneidade discursiva: relações e efeitos de sentido instaurados pela inserção do discurso-outro no discurso político de L. I. Lula da Silva*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1998. (Série Dissertações de Mestrado).

COURTINE, Jean Jacques. *Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens*. 1980. These (Doctorat 3ème Cycle) – Nanterre, Université de Paris X, Paris, 1980.

COURTINE, Jean Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours; à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, n.62, p.9-127, 1981.

_____. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, v.9, n.2, p.239-64, 1982.

_____. La toque de Clementis. *Le discours psychanalytique*, 1983.

COURTINE, Jean Jacques; MARANDIN, Jean Marie. Quel objet pour l'analyse de discours? In: COLLOQUE MATÉRIALITÉS DISCURSIVES, 24-6, avril, 1980, Lille, Paris X – Nanterre Lille. *Actes du Colloque...* Lille: Presses universitaires de Lille, 1981.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1973.

FOUCAULT, Michel et alii. O homem e o discurso. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.3, 1971.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de M. Pêcheux (1969). In: GADET; HAK (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Segmentar ou recortar? *Série Estudos*, Faculdades Integradas de Uberaba, n.10, p.9-26, 1984.

_____. *A linguagem e o seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

_____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

PÊCHEUX, Michel. Remontémons de Foucault a Spinoza. In: _____. *El discurso político*. México: Universidad Nacional Autónoma de México & Editorial Nueva Imagen, 1980.

_____. Effects discursifs liés au fonctionnement des relatives en Français. *Recherches en Psychologie Sociale*, n. 3, p.97-102, 1981.

_____. *Semântica e discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET; HAK (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990a.

_____. A análise do discurso: três épocas. In: GADET; HAK (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990b.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 1990c.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. (1975). A propósito da análise automática do discurso. In: GADET; HAK (Org.), *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

RODRIGUES-LAGAZZI, Suzy. Les refus dans le discours électoral brésilien. *Mots*, n. 45, déc. 1995.

8

TRADUZIR PARA LER O OUTRO*

*Elsa Maria Nitsche Ortiz***

A tradução, oral ou escrita, é, sem dúvida, tão Antiga quanto a fala ou a escrita, pois podemos afirmar que nenhum antropólogo conseguiu jamais encontrar alguma tribo, por mais isolada que vivesse, que não tivesse tido algum contato com alguma outra língua diferente e que não comportasse em seu seio nenhum locutor bilingüe. Atualmente, temos a possibilidade de consultar, por exemplo, textos de tratados assinados entre os hititas e o Egito dos faraós, redigidos em duas línguas, há mais de três mil anos. Sabe-se que havia tradutores/intérpretes, naquela mesma época, na corte dos faraós, fato comprovado tanto por inúmeros painéis, como por diversos textos escritos em hieróglifos e hoje traduzidos: tal profissão pas-

* Este texto foi escrito com o propósito de servir de fio condutor no desenvolvimento da parte teórica do minicurso *Leitura: elemento constitutivo da tradução*, no âmbito do II Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, proposto e realizado pelo Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, em setembro/outubro de 1999. Serviu-lhe de fonte introdutória o artigo que Georges Mounin escreveu para o verbete *Traduction* da *Encyclopédie Universalis* (1988). Na parte prática, realizada concomitantemente, foram analisadas traduções e comparadas ao texto original. Foram textos de Goscinnny, *Axtérix, le Gaulois*, em francês, português e alemão, texto de A. Buchwald, *The Woman Behind the Woman*, em inglês, português e francês, bem como curtíssimos textos de E. Veríssimo, *O Tempo e o Vento*, em português, francês e alemão.

** Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

sava de pai para filho e, hierarquicamente, esses profissionais pertenciam à categoria dos príncipes.

Muitos foram os grandes escritores que refletiram sobre a “operação tradutória” em diversos países. Cícero, São Jerônimo, Maimonide, Dante, Oresme, Rivarol, Leopardi, Goethe, Pope, Chateaubriand, Gogol, Leconte de Lisle, Gide têm lugar importante nessa lista, acompanhados, desde o século XVI por autores menos conhecidos da “arte de traduzir”, como o Senhor de Estang, Bacher de Mézirac, Perrot d'Ablancourt, Anne Dacier, Tyler e uma centena de outros. Essa tradição de reflexão continua até hoje e, atualmente, as revistas de associações nacionais de tradutores (cerca de 40) publicam regularmente notas em que se acumulam experiências particulares de cada pesquisador, abundantemente nutridas de exemplos, mas sempre empíricas, artesanais. Quando alguma delas tenta elevar-se às generalidades, está, quase sempre, fundamentada em concepções arcaicas de filosofia da linguagem, quase sempre desprovidas de uma sólida e verdadeira base teórica.

Os filósofos da linguagem curiosamente ignoraram o processo tradutório, que poderia tê-los atraído como um meio privilegiado de estudar o problema tão obscuro das relações entre linguagem e pensamento.

Já em 1964, G. Mounin lamentava o descaso com que os manuais de lingüística tratavam os problemas de tradução, pois, no pensar do eminente tradutólogo, a tradução “merece” toda a atenção do lingüista, por ser uma “operação lingüística”, e não, como uma epistemologia positivista preconizava, uma “operação metalingüística”, uma “arte, jamais uma ciência”, por manha e artimanha de uma metafísica estetizante e inconsciente dela mesma, isto é, um fenômeno ideológico.

Os dicionários e as enciclopédias não eram menos silenciosos: o verbete *tradução* só parece na *Enciclopédia Britânica* nas edições pós 1950.

É, sem dúvida alguma, em *Language and Thought* (1939), obra do filósofo americano Urban que a tradução conquista com-

pletamente a dignidade de “problema filosófico”: ela obtém o direito a uma reflexão específica de três páginas e também a um apêndice de cinco, após consultas a lingüistas da época, como Gardiner, O. Jespersen, Vossler e principalmente E. Sapir. Também o etnólogo B. Malinoswki, que, em 1923, havia publicado um interessante apêndice, *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, na obra *The Meaning of Meaning* de C. K. Ogden & I. A. Richards (8ª ed., 1946) foi consultado. Os problemas centrais – traduzibilidade total ou parcial, ou intraduzibilidade – colocados já como dependentes ou das estruturas diferentes das línguas (obstáculo lingüístico) ou das realidades psicossocioetnológicas diferentes (obstáculo cultural).

Depois da Segunda Guerra Mundial, o estudo científico dos problemas da tradução recebe um primeiro e considerável impulso causado pelo encontro das necessidades nascidas da tradução da Bíblia, algo em torno de 800 a 1000 línguas (segundo a poderosa American Bible Society) e de um diretor dos serviços de tradução de um verdadeiro lingüista: Eugene A. Nida. A seqüência dos trabalhos deste autor, artigos ou volumes, desde 1951, constitui uma antologia de problemas e de soluções sem igual, apropriadamente formuladas do ponto de vista lingüístico. Sua obra *Toward a Science of Translating* (1964) é, em sua época, um marco.

Aceitando, como Nida, a dicotomia *semântica-estilística*, C. R. Taber adota postulados da lingüística gerativo-transformacional, afirmando que traduzir o sentido exige uma análise que “ultrapassa as estruturas de superfície” e que “regressa às estruturas semânticas e a seus diferentes componentes”.

Na mesma época e ocasionada por uma mesma conjuntura de uma necessidade prática e de lingüistas experimentados, nasce o primeiro método de tradução fundamentado em uma análise científica: *La Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais*. Sob este título discreto, os autores, Vinay e Darbelnait, reuniram diversas análises interessantes e uma experiência muito preciosa a fim de responderem a necessidades próprias ao Canadá, causadas

por seu estatuto lingüístico. A necessidade de serem publicados textos legais, jurídicos e governamentais de caráter oficial em duas línguas constitucionalmente iguais provocara a criação de um *Bureau des Traducteurs*, um organismo oficial federal, que mobiliza cerca de mil especialistas de alto nível. Para formar tradutores qualificados, Vinay e Darbelnet estabelecem regras que indicam “o que deve ser feito” para bem traduzir, contrariamente às reflexões anteriores de outros tradutores, que colecionavam exemplos de “o que não deve ser feito”. Diante da tradução literal de palavra por palavra, sempre empiricamente condenada, Vinay e Darbelnet apresentam a *unidade de tradução*, isto é, grupos ou sintagmas cuja tradução se faz em bloco pois formam verdadeiras *unidades de sentido*.

Eles discernem e classificam sete soluções a qualquer problema de tradução.

O **empréstimo**, solução desesperada, mas mesmo assim solução, consiste em não traduzir a palavra da língua-fonte, principalmente quando ela corresponde a algo não existente na língua alvo, explicitando-a pelo contexto ou por uma nota do tradutor. É assim que palavras como *sauna* ou *biquíni* entram na língua portuguesa, aportuguesam-se. Quem se lembra da origem inglesa de *planta*, no sentido de fábrica, ou do anglicismo original da construção em que preposições estão isoladas dos nomes que elas regem, como em *Irei com ou sem você?*

O **calco** consiste em traduzir a expressão estrangeira palavra por palavra, sem se ater ao significado isolado das palavras: *hot-dog* por *cachorro-quente*.

A **tradução literal** ou **palavra por palavra**, atendo-se ao significado das mesmas na língua-alvo, é, para o autor, o caso ideal, mas pouco freqüente, mesmo em línguas vizinhas. Como, por exemplo, *A opinião pública não crê que os invasores possam triunfar*, em francês, *L'opinion publique ne croit pas que les envahisseurs puissent triompher*.

A **transposição** substitui “uma parte do discurso” por outra sem perda ou ganho semântico: a expressão *a arte da tradução* em português é a transposição clara de *l’art de la traduction* ou ainda *l’arte del tradurre* ou *the science of translating* embora as estruturas italiana e inglesa façam uso de uma forma verbal.

A **modulação** traduz a mesma realidade não lingüística, mas se colocando em outro ponto de vista: *entrada proibida* em português e *do not enter* em inglês.

A **equivalência** descreve o conteúdo de uma mesma realidade não-lingüística dada, sem recorrer a nenhuma analogia lingüística: *a far-fetched hypothesis*, em inglês, equivale a *une hypothèse tirée par les cheveux* em francês, e a *uma hipótese forçada* em português.

A **adaptação** faz com que uma situação-fonte desconhecida na língua alvo seja traduzida através de uma situação analógica na língua-alvo: a expressão russa *tão louco quanto um Martynov* (personagem de um romance) em português corresponde a *louco de atar*.

Ainda na mesma época em que o desenvolvimento das relações e das organizações internacionais suscita o desenvolvimento das escolas de interpretação e de tradução e vê a criação de associações nacionais, tradutores começam a descrever e a classificar tipos de tradução. Mignard-Belorcev tenta estabelecer as diferenças entre traduzir e interpretar, o que já havia sido feito por Jean Herbert pouco tempo antes. Ele separa a **interpretação consecutiva** (com sua variante “livro aberto”, isto é, quando o intérprete tem conhecimento prévio do texto) da **interpretação simultânea**, (com sua variante cochichada). Outros tradutólogos, como Edmond Cary (*La Traduction dans le Monde Moderne*) dedicam-se a mostrar as exigências específicas das diversas áreas em que ela se exerce: tradução diplomática ou parlamentar (em países que possuem mais de uma língua oficial, como Canadá e Suíça), jurídica, administrativa, científica e técnica, jornalística, literária, teatral, religiosa, cinematográfica (com diversas dublagens) etc.

Nos anos 60, John C. Catford faz uma nova tentativa de síntese da “arqueologia da tradução”, com sua obra *A Linguistic Theory of Translation, an Essay in Applied Linguistics*, onde analisa, também, a presença da tradução na instituição escolar, como elemento didático no ensino da língua estrangeira.

Sem grandes novidades lingüísticas, ele apresenta um quadro sistemático dos fatos lingüisticamente adquiridos em matéria de tradução. A equivalência textual quase nunca é feita pela correspondência formal, seja por palavra por palavra, por estrutura por estrutura. É a condenação da “tradução palavra por palavra”. Para o autor, a correspondência deve ser realizada através de segmentos variáveis, as chamadas *unidades de tradução*, determinadas por **comutação**. As diferenças nos recortes da realidade feitos pelas diversas línguas, seja no plano lexical ou no plano sintático fazem com que as relações formal e semântica não sejam as mesmas. Como exemplo, no texto *L'Étranger*, de A. Camus, temos *rater le départ*, traduzido em português por *perder o ônibus*. Iguamente, as relações semânticas entre *morango*, *framboesa*, *gro-selha*, *amora* não são as mesmas que ocorrem entre *strawberry*, *raspberry*, *gooseberry* e *mulberry*, que o seu contexto lingüístico em *berry* levam a supor.

Também não é fácil traduzir para qualquer língua latina o sistema das pessoas do discurso da língua bahasa, falada na Indonésia, para citar uma língua que tem aparecido em quase todos os noticiários televisivos ultimamente, no conflito em que o Timor Leste conseguiu sua independência. Nessa língua, há uma distinção entre a forma familiar e a forma não-familiar da 1ª e da 3ª pessoas do singular; entre a forma da 1ª pessoa do plural inclusiva (nós = eu + tu/vós) e a forma não inclusiva (nós = ele); também é problemática a tradução da falta de gênero que ocorre na 3ª pessoa, tanto no plural quanto no singular (ele = ela; eles = elas).

Algo semelhante ocorre nas traduções do espanhol falado na Argentina, em que a forma familiar *vos*, usada com o

verbo na 2ª pessoa do singular é traduzida por algo semelhante a *tu* + verbo na 3ª pessoa do singular, que pode também marcar um certo grau de familiaridade. Catford conclui que “embora as unidades da língua-fonte e as da língua-alvo raramente tenham as mesmas significações (...), elas podem funcionar nas mesmas situações” (op. cit., p.49).

Parece-nos que podemos hoje aceitar uma primeira conclusão: as dificuldades ou até as quase-impossibilidades de tradução estão estreitamente ligadas a duas causas: uma de ordem cultural, quando é exigido que o tradutor consiga passar certas realidades não lingüísticas de uma cultura para uma outra; e outra de ordem propriamente lingüística, em que formas, muitas vezes específicas de uma língua devem ser representadas por recortes diferentes. Posso citar, aqui, os versos de Quintana “*Eles passarão, eu passarinho*”, testemunho vivo de uma impossibilidade puramente lingüística.

Traduções de textos antigos apresentam aspectos diferentes de dificuldades de ordem cultural, pois não se trata de fazer o leitor viajar no espaço, mas no tempo, já que a filologia é um caso particular de etnologia.

Obstáculos culturais explicam, por exemplo, a dificuldade em se traduzir algumas pesquisas de ordem erótica entre os habitantes da Malinésia, realizadas por Malinowski, sem um aparato de descrição etnológica específico – notas, comentários, que nos possibilitem a compreensão das diferenças de atitudes e comportamentos. Mas, paradoxalmente, é através dessa mesma dificuldade que percebemos ser possível traduzir ou de, pelo menos, começar a traduzir alguma parte do texto. Há efetivamente *universais culturais* – e no caso citado, o substrato biológico universal de qualquer erotismo – que são sempre captados e transferidos. Quando um egípcio de três mil anos atrás, por exemplo, diz a sua amada “*Quero deixar-te ver minhas belezas através de minhas finas roupas molhadas*”, não temos necessidade de nenhum compêndio de etnologia egíptológica, nem mesmo de invocarmos Sade ou Freud. É a presença desses universais substanciais (pre-

sente em qualquer texto de valor) que explica que o leitor de Homero, Dante, Baudelaire ou Drummond em tradução tenham tido acesso a uma parte, variável, mas sempre importante, do texto.

O obstáculo propriamente lingüístico, como vimos com o aparato tradutório de Vinay e Darbelnait, poderá ser contornado, com sucesso, de diversas maneiras diferentes, já que, segundo Jakobson, as línguas diferem menos por aquilo que **elas podem dizer**, pois todas podem dizer tudo de maneiras economicamente diferentes (por exemplo, a tradução de um compêndio atômico em tupi), do que por aquilo que **elas devem dizer**. Há, entretanto, sempre um preço lingüístico.

O verdadeiro problema está na tradução de mensagens muito particulares que são os textos literários, especialmente os poéticos. Repito, aqui, os versos de Quintana anteriormente citados. Pode-se traduzir as estruturas lingüísticas, sim, mas e as estruturas métricas, estilísticas ou poéticas?

A Lingüística atual está podendo fornecer um começo de resposta positiva, se posso assim dizer. Uma estrutura só tem interesse na medida em que ela tem uma função, isto é, se ela é pertinente. Conseqüentemente, para traduzir um poema ou uma canção o problema não é traduzir forma por forma, estrutura por estrutura: o que deve ser traduzido é a ou as funções poéticas do texto, isto é, o efeito ou os efeitos que ele produz. É a poesia do texto que deve ser traduzida e não sua forma – ou então sua forma, na medida em que formos mostrar que esta forma está ligada a um efeito. Inversões, encadeamentos, cesuras, alexandrinos não sempre esteticamente pertinentes. O que complica as coisas é o fato de que as formas regulares (octossilábicos, quartetos de rimas encadeadas, métricas de seis pés etc.) têm uma ressonância cultural, que faz parte intrínseca do prazer de um poema e que nos permitem, por exemplo, sentir ecos de poetas anteriores em poetas mais modernos – o que acontece com versos de Vinícius de Moraes, que nos remetem aos sonetos de Camões. Raramente tais ressonâncias podem ser traduzidas.

É por isso que ainda assim não resolvemos o problema dos versos de Quintana, mas aceitamos facilmente o samba de Martinho da Villa, (*Saravá*), cantado em francês por Nana Mouskoury (*Quand tu chantes*)...

O que acabamos de dizer ilustra muito bem o fato de que a tradução não é uma essência metafísica, mas uma operação humana, com seus limites, seus esforços, seus sucessos, seus fracassos, sua história, que é mesma história de um crescimento da traduzibilidade. A tradução não pode ser ré de uma lei do *tudo ou nada*. É sempre e somente a procura incessante de *um equivalente mais apropriado* de uma mensagem que passa de uma língua a outra e, por isso mesmo, creio, uma das mais belas vitórias já alcançadas da difícil comunicação entre os homens.

Isso explica também o porque de a *tradução automática* não ter produzido muita coisa em matéria de tradução propriamente dita, embora tenha dado um impulso vigoroso às pesquisas em lingüística, principalmente entre os anos de 1950 e 1965. Após 1965, as pesquisas se tornaram mais raras e A. D. Booth chega a declarar que “as pesquisas de tradução perfeita eram não só irrealistas teoricamente mas também em termos de custo” e pede mais modestamente “estudos para processos tradutórios em que o homem pudesse ser auxiliado por calculadoras”. M. Gross faz um balanço recente e negativo dessa esperança decepcionante e dispendiosa de “cara utópica, fantasmática e tecnicista, recuperada da mitologia babélica”.

Apesar de um desinteresse bastante grande dos lingüistas nos problemas da tradução a partir de 1965, desinteresse esse aumentado a partir dos anos 70, mas também apesar do pouco interesse demonstrado pelos tradutores aos estudos teóricos, obras importantes não cessaram de aparecer, principalmente no que concerne à interpretação, área de teve um desenvolvimento muito grande devido, sobre tudo, ao avanço das relações internacionais. Refiro-me aos trabalhos de Danica Seleskovitch e de Marianne Lederer.

Tradutores e formadores de tradutores em atividade nas escolas, institutos ou departamentos universitários de tradução e interpretação começam a propor reflexões organizadas sobre as relações entre prática e teoria e até mesmo sobre a pedagogia específica do processo tradutório. A muito específica tradução dos estados de língua do passado em uma mesma língua são reexaminados sob a visão crítica das teorias atuais de tradução. O próprio esperanto desenvolve suas chances como solução-pivot por intermédio de uma abordagem lingüística mais atualizada de seu estatuto (cf. F. Lo Jacomo). As traduções da *Bíblia*, dominadas por mais de 30 anos pela teoria de Nida, segundo a qual a necessidade primeira seria a de respeitar a semântica das Escrituras, vêm-se agora se não contestadas, pelo menos complementadas por uma descoberta bastante recente: seria necessário, sem dúvida alguma, que, para que o sentido total fosse respeitado, que a retórica hebraica, muito diferente da greco-latina, fosse levada em conta (cf. J.-C. Margot e sobretudo R. Meynet).

Na produção francesa em geral sobre a tradução, dois nomes se destacam: Henri Meschonnic e Jean-René Ladmiral. Meschonnic, cujas pesquisas já foram consideradas esotéricas por ter levado em conta *avant la lettre* as influências histórico-ideológicas no processo tradutório e ter também salientado, de certo modo, a função de sujeito do tradutor. Sua poética da tradução apresenta dimensões proféticas de uma ruptura epistemológica que se inscreve em um quadro de combate ideológico, preconizando um movimento de liberação dos tradutores necessariamente ligado a uma re-historicização da tradução como um processo textual de descentramento não somente interlingüístico, mas também intercultural. “As traduções funcionam como obras, (como) operadoras de deslizamentos culturais” (cito Propositions pour une poétique de la traduction, *Langage*, 28, 1972). Para Meschonnic, a “traductibilidade” (termo proposto em lugar de “traduzibilidade” para indicar que esta não existe e que só existem resíduos realmente intraduzíveis) é o resultado de um trabalho em

que as condições de produção são determinantes. J.-R. Ladmiral procura codificar em teoremas a prática da tradução.

Na mesma época, contraditoriamente, Efin Etkind (tornado francês por sua dissidência política) vai contra a corrente de qualquer tradição poética francesa, ao propor a tese de um “retorno inflexível” da tradução de todos os versos em versos. Isto é, retoma o ponto de vista de todos os tradutores russos e soviéticos e, mais amplamente, daqueles originários de países em que as tradições prosódicas e as formas fixas mantiveram sua dominação cultural.

Mais recentemente, Peter Newmark apresentou sua visão do uso da pragmática e o norte-americano Robert de Beaugrande, inspirado nos trabalhos de Hans-Robert Jauss, salienta a importância do momento da leitura para o tradutor.

Este simples panorama aqui apresentado serve para mostrar que a teoria da tradução, ou melhor, que as reflexões sobre o que se faz no momento de traduzir continuam a produzir trabalhos de valor.

Servem, também, para evidenciar que as reflexões sobre o processo tradutório, contrariamente ao que se sucedia no século XIX, quando então a ciência ocidental se direcionou para a hiperespecialização, no século XX, notadamente em seus últimos decênios, resolveram olhar para “fora” de si mesmas.

Jean-Louis Cordonnier, em sua interessantíssima obra *Traduction et Culture*, 1995, afirma que a tradução, ao trabalhar exclusivamente sob a óptica da língua, corria o risco de “conduzir a uma miopia (p.6)” que prejudica nossa cultura em sua integração no mundo de hoje, pois, segundo o mesmo autor, uma das tarefas da tradução é “redefinir nossa relação com o **Outro** e preparar nossa língua a dizer as realidades de amanhã e a enfrentá-las” (idem). Para Cordonnier e para aqueles que assumem a mesma direção de reflexão, entre os quais eu me encontro, o Outro, com O maiúsculo, é aquele ser que não pertence à minha cultura, é o tanto o **Estrangeiro** ocidental quanto estrangeiro de cultura não-ocidental.

Como vemos, novas ópticas científicas integraram-se às reflexões sobre a tradução, tais como antropologia, psicanálise, filosofia, análise de discurso, etc.

O conceito de *cultura* de que a obra de Cordonnier trata, é relativamente recente, já que tem aproximadamente três séculos, e tem-se desenvolvido intimamente ligado ao de *política*. A política tem uma grande importância na determinação de uma cultura e, também, nas relações que essa cultura estabelece com outras culturas. Assim, podemos afirmar que a tradução se coloca inteiramente em tal quadro, visto que ela mostra os modos de traduzir de uma cultura no seu conjunto, como também o modo de traduzir de um sujeito particular. Ela é, do mesmo modo, um dos fatores importantes na constituição das línguas nacionais, principalmente na Europa, quando da constituição dos Estados-Nação, quando a tradução teve um papel ideológico de *anexação*.

Como podemos deduzir, um dos problemas mais sérios do processo tradutório refere-se à transferência do cultural, do ideológico. Objetos ou noções pertencentes a uma única cultura dada não possuem correspondentes lexicais na cultura que é representada pela língua-alvo. Se o tradutor consegue exprimir tais objetos e noções, ele não pode contar como certo que o leitor do texto traduzido terá um conhecimento de mundo capaz de ler as diferenças culturais. Citaria como exemplo, aqui, o fato de que a *cor branca* tem, na língua dos inuits, os esquimós do Canadá, trinta e dois vocábulos diferentes para descrevê-la. O problema do tradutor não é somente qual palavra ou estrutura usar na língua-alvo, **mas e sobretudo** saber como saber passar um maior número de elementos do *mundo implícito* que recobre a linguagem do Outro.

O problema da re-expressão de um mundo estrangeiro propiciou, desde há muitos anos, acirradas discussões epistemológicas. Observando-se que cada cultura recorta o mundo à sua própria maneira, – o que é exato, concluiu-se, – o que é errado (segundo Marianne Lederer, 1994) que cada língua impõe uma visão de mundo particular àqueles que a falam – a famosa hipótese de Sapir-Whorf.

Um passo adiante foi dado por aqueles que se dedicam a refletir sobre o processo tradutório: a idéia de que uma língua, por refletir em seu léxico e estruturas os fatos e noções de um universo particular (*Mesmo*), estaria na impossibilidade de fazê-lo passar em seu próprio universo.

Geralmente, espera-se e creio que até posso afirmar que se tem como certo que o tradutor não só está a par do tema tratado, mas também que ele conhece a cultura do povo que fala a língua que está sendo traduzida. Ou, se há lacunas nesse conhecimento, o profissional tem capacidade de cobri-las. O tradutor, bilíngüe, seria também bicultural, capaz de visualizar o mundo designado pelo(s) texto(s) escrito(s) em duas línguas diferentes, graças a conhecimentos lingüísticos, mas também graças a seus conhecimentos de tais mundos. Capaz de ver o mundo do Outro, é igualmente capaz de exprimi-lo lingüisticamente (a sua própria leitura) e de fazê-lo ver (o mundo) aos que o ignoram (o Outro no Mesmo).

Quando o texto se refere a *universais humanos* todo leitor é potencialmente capaz de compreendê-lo. Mas quando se refere a elementos de um *universo particular*, o leitor estrangeiro raramente possui conhecimentos suficientes que lhe possibilitem acesso – como se isso fosse possível, o que seria negar a incompletude da linguagem, do discurso – à integralidade dos fatos culturais estrangeiros, através de uma tradução literal. Cabe, pois, ao tradutor dar ao leitor estrangeiro conhecimentos suplementares mínimos, mas suficientes para **entreabrir** as portas que levam se não ao conhecimento do Outro, mas à sua aceitação. O leitor da tradução pode ser ignorante, mas não é um imbecil! Através de sua leitura do próprio texto, ele completa algumas das *lacunas culturais*. O tradutor somente o auxilia, explicitando certos implícitos do texto original.

É compreensível que o leitor da tradução não tenha uma leitura do mesmo nível que o leitor autóctone, mas não permanecerá, graças aos auxílios do tradutor, na completa ignorância. Pode-se concluir que não há uma solução geral e única para a

transferência cultural. A solução pertinente será sempre *ad hoc* e estará sempre em função do que deve ser traduzido.

Tradução é interação, e, segundo o tradutólogo L. Dumont (apud Cordonnier, op. cit.), “as culturas não entram diretamente em contato em todos os seus pontos, somente em certos pontos ou certas regiões”. Assim sendo, traduzir é estabelecer um contato que irá interagir com um conjunto de outros contatos, mais ou menos importantes, conhecidos ou desconhecidos do tradutor e que não recobrem ou não são recobertos pela cultura estrangeira em sua totalidade. Traduzir é, às vezes, trabalhar em um contexto rarefeito de trocas culturais. É nesse espaço, no aspecto quantitativo e qualitativo das trocas interculturais, que deve ser visto o problema da *intraduzibilidade*. Conseguir-se, assim, “jogar fora” a fatalidade da intraduzibilidade.

Podemos observar o quanto muda, assim, o próprio conceito, anteriormente ligado a estruturas lingüísticas: morfológicas, sintáticas ou semânticas. O conceito, agora histórico-cultural, está ligado à idéia do Outro, do Estrangeiro, do Estranho. Há um diálogo entre o texto traduzido e os demais textos e também com o *comentário*, tanto mais importante quanto escassos forem os pontos de contato entre as culturas dos textos em relação tradutória. A presença da voz do tradutor, muitas vezes prisioneira de um silêncio imposto por diversas teorias tradutórias, se faz, agora, não só aceita, mas valorizada.

Isto posto, podemos dizer que os atuais estudos sobre tradução levam em conta as relações de *alteridade* ao mesmo tempo em que o **Mesmo** exprime sua diferença em relação ao **Outro**.

Devo fazer um parêntese aqui: o conceito de **Mesmo** remete ao grupo sociocultural ao qual **Eu** pertencemos. Dependendo do contexto, pode referir-se a diferentes níveis: local, regional, nacional, etc. Poderá designar, igualmente o Mundo Ocidental em oposição à cultura oriental (Cordonnier, 1995). Entretanto, aqui se faz necessária uma reflexão sobre o conceito de *alteridade*. O Mesmo nunca foi realmente o Mesmo, e isso também acontece

com o Outro. A hipotética “pureza” de tais conceitos é um mito: ela desapareceu no dia dos primeiros contatos entre as culturas. A acumulação das experiências culturais no decorrer da história não impede que o Mesmo tenha uma percepção deformante do Outro e que ele procure a sua própria imagem neste Outro.

E. T. Hall, em sua obra *Le Langage Silencieux*, descreveu claramente esse caráter inconsciente da cultura que faz com que cada cultura tenha a tendência a considerar sua visão de mundo como universal. Daí essa visão deformante, de que a tradução não consegue escapar, pois vê aí, no não-dito inconsciente, uma zona de resistência.

Na operação tradutória, a cultura do Outro manifesta-se como um lugar de resistência à tradução, pois abre a possibilidade de estranheza e choque com a cultura do Mesmo, já que a tradição anexionista do itinerário da tradução ocidental americano-européia rebela-se contra o fato cultural estrangeiro. Quer-se que o texto da língua-fonte (e sua cultura, o que é o mais importante) se submeta às características da língua-alvo, aqui incluídas suas próprias idiossincrasias!

Cordonnier coloca uma questão assaz interessante norteando todo sua reflexão: *Não seria melhor descentrar o traduzir para ancorá-lo também na cultura estrangeira? Não seria melhor praticar a tradução da cultura do Outro e não seu apagamento ou sua redução ao Mesmo?*

Essa nova abordagem, atualmente compartilhada pela maioria dos tradutólogos, demonstra e enfatiza que o processo tradutório tem como elemento constituinte essencial o diálogo entre duas ou mais culturas no próprio momento em que se realiza o ato de tradução, o que nos permite reconhecer que o indivíduo que ocupa naquela exata situação a função de sujeito-tradutor exerce sua capacidade de *leitura*.

É necessário frisar que o conceito de *leitura* aqui usado não se limita ao simples ato de decodificar o texto escrito. À definição de *leitura* subjaz o conceito de *interpretação*, ato através do

qual um indivíduo exerce sua função de sujeito, trazendo à tona tudo aquilo que o constitui como sujeito.

Referências bibliográficas

ARROJO, R. *A tradução passada a limpo*. Tradução, desconstrução e psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

CATFORD, J. C. *Linguistics theory of translation*. Londres: Oxford University Press, 1965.

CORDONNIER, J.-L. *Traduction et culture*. Paris: Hatier-Didier, 1995.

GROSS, M. La traduction automatique. *Langages*, n.27, 1972.

LEDERER, M. *La traduction aujourd'hui*. Paris: Hachette, 1994.

MESCHONNIC, H. Propositions pour une poétique de la traduction. *Langages*, n.27, 1972.

MOUNIN, G. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard, 1963.

NIDA, E. *The theory and practice of translation*. Leyde: Brill, 1974.

ENSINO, DISCURSO E MUDANÇA DA PRÁTICA DISCURSIVA E SOCIAL*

Maria Cecília de Lima**

Introdução

Há indicações de que a emancipação da mulher não esteja ocorrendo de maneira uniforme e progressiva em todas as instâncias e instituições sociais brasileiras. E a emancipação desigual das mulheres contribui para a manutenção da relação entre dominante e dominado, dificultando a mudança social.

Verificamos, por meio de uma pesquisa etnográfica e colaborativa se, no contexto da escola e da família, o discurso é emancipatório ou não no que se refere às relações de gênero social¹ e ainda averiguamos as práticas discursivas e as práticas de letramento dentro da escola, certificando se as mesmas contribuem para a mudança ou para a reprodução do *status quo* no que se refere às relações de gênero.

* Este artigo é parte da dissertação de mestrado defendida na Universidade de Brasília sob a orientação da Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães.

** Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Araraquara).

¹ Gênero social refere-se às categorias masculino e feminino, categorias estas que normatizam as relações sociais, pois, no nível da sociedade, não existem fenômenos naturais.

Sabemos que o estudo de gênero por si só não é suficiente para eliminar as desigualdades existentes, pois outras categorias como raça, etnia, classe social também são fontes segregadoras que separam os grupos sociais e até membros de um mesmo grupo. Mas interessa-nos analisar a categoria *gênero*.

Para atingir tal objetivo, selecionamos, como dados:

- a) textos do livro didático de português adotado na Escola Estadual Alda Mota Batista, em Uberlândia, Minas Gerais;
- b) entrevistas com duas professoras de português;
- c) redações de alunas(os); e
- d) entrevistas com alunas(os).

Focalizamos a quinta, sexta e sétima séries do ensino fundamental, com cinco turmas e alunas(os) na faixa etária entre 12 e 24 anos. Buscamos analisar o discurso no que diz respeito às relações de poder, como também o seu potencial para mudar as práticas sociais e conseqüentemente a sua força para promover tais mudanças. A base teórica para análise dos dados está apoiada na *Teoria Social do Discurso* e na *Teoria da Consciência Lingüística Crítica*, propostas por Fairclough (1989, 1992a, 1992b), e na *Teoria do Letramento*, proposta por Street (1984).

Para a coleta dos dados foi utilizada a *Etnografia Crítica*, por permitir uma maior aproximação entre pesquisador(a) e comunidade pesquisada e, além disso, por levantar questões com relação às desigualdades sociais.

Este trabalho está assim estruturado: uma introdução, três seções, considerações finais e referências bibliográficas.

Na seção 1, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentaram este trabalho, onde serão discutidas a *Teoria Social do Discurso* e a *Teoria da Consciência Lingüística Crítica*, com base em Fairclough (1989, 1992a, 1992b), as concepções de Street (1984, 1983) a respeito de letramento e ainda, com base em várias autoras(res) como Magalhães (1995), as relações de gênero social.

Na seção 2, apresenta-se o processo de coleta de dados, que foi norteador pelas idéias de Thomas (1993) e Cameron et al. (1992) sobre a *Etnografia Crítica*, abordando a comunidade pesquisada, a pesquisa de campo, a coleta de dados e a seleção do *corpus*.

Na seção 3, é feita a análise dos dados com base na *Teoria Social do Discurso*.

Nas considerações finais, estão os resultados da pesquisa, mostrando o que a análise dos dados indica sobre a construção da identidade da mulher no contexto da escola e da família.

1 Fundamentos teóricos

A Análise de Discurso Crítica e a Consciência Lingüística Crítica, propostas por Fairclough (1989, 1992a, 1992b), são as pilastras mestras para a análise dos dados. O uso de tais teorias deve-se ao fato de Fairclough considerar a linguagem como parte da sociedade, como um processo social. Sendo ela, a linguagem, um processo social, torna-se uma aliada na promoção de mudanças ou na manutenção o *status quo*. Por isso, Fairclough, ao invés do termo “linguagem”, utiliza “discurso”.

1.1 Teoria Social do Discurso, Consciência Lingüística Crítica e Análise de Discurso Crítica

A Teoria Social do Discurso, segundo Fairclough (1989, p.12), explora o papel da linguagem no exercício, na manutenção ou mudança das relações de poder. Ao falar em linguagem, Fairclough utiliza o termo discurso pelo fato dele, o discurso, ser entendido como prática social. Para o autor, a mudança nas práticas discursivas pode preparar o caminho para mudanças nas práticas sociais quer seja para a emancipação do(a) cidadão(ã) ou não.

Fairclough (1989) enfatiza a relação dialética entre discurso e estrutura social – o discurso molda a sociedade e também é moldado por ela. Sendo assim, temos o discurso sendo restringido pela sociedade através de relações de classe, gênero, raça ou por contextos e instituições, como a escola, por exemplo.

Fairclough (1992a, p.64), mostra-nos os efeitos constitutivos do discurso:

- 1) contribui para a construção de identidades sociais ou posição de sujeito;²
- 2) constrói relações sociais;
- 3) contribui para a construção dos sistemas de conhecimento e crenças.

Esses efeitos constitutivos do discurso não são transparentes para toda a sociedade. O discurso produzido por uma minoria é veiculado com o intuito de fazer suas ideologias dominantes assujeitarem³ as pessoas para com isso naturalizar suas práticas dominantes.

Para Fairclough (1992a), esse efeito constitutivo do discurso deve-se ao fato de ele ser prática social e também discursiva. Como prática discursiva, vem a ser o processo de interação social no qual o texto é uma parte que é envolvida pelos processos sociais de produção, interpretação e consumo. Isso significa dizer que o texto traz traços formais que nos mostram como ele foi produzido e, por isso, como esses traços poderão ser interpretados e explicados.

Os processos de produção e de interpretação de textos pressupõem, por parte de quem os produz ou interpreta, processos sociolinguísticos através dos quais as pessoas produzem e interpretam o que é socialmente internalizado e que é, portanto,

²Lugar social ou lugar de sujeito é o lugar que cada indivíduo pode ocupar em uma dada prática discursiva ou social.

³O assujeitamento faz com que o indivíduo ocupe um determinado lugar, fazendo, assim, parte de um grupo. O assujeitamento é ideológico, uma vez que a pessoa pensa ser dona de sua vontade, mas de fato não o é. Aquele lugar foi socialmente definido.

ideologicamente produzido. Esses processos são denominados Recursos dos Membros (RMs).

Devido às desigualdades sociais, os RMs também são desigualmente distribuídos, o que contribui para a construção de diferentes práticas sociais e discursivas que revelam diferentes formas de produção, consumo e distribuição de textos.

A Consciência Lingüística Crítica (Fairclough, 1992b) tem muito a contribuir com a emancipação das pessoas dominadas. Essa consciência tem por objetivo mostrar como as práticas sociais e discursivas são moldadas por relações de poder social ideologicamente construídas e veiculadas; tais práticas, portanto, não são naturais, mas sim, naturalizadas.⁴

Com esse pensamento, Fairclough (1992b, p.3) observa que a Consciência Lingüística Crítica vem a ser um pré-requisito para a efetiva cidadania democrática e deve, portanto, ser “considerada como um direito dos cidadãos, especialmente das crianças que se desenvolvem para a cidadania no sistema educacional,” sendo também um pré-requisito para a conscientização das(os) cidadã(s) das relações de poder exercidas por meio da linguagem e que naturalizam relações desiguais, também de gênero.

Fairclough (1992b, p.8) caracteriza a Consciência Lingüística Crítica em termos de cinco assertivas, a saber:

1º – “O discurso molda a sociedade e é por ela moldado, numa relação dialética.”

A sociedade determina que tipo de linguagem deve ser usada em determinado lugar e tempo, mas, ao mesmo tempo, a sociedade pode sofrer transformações por meio da mudança discursiva. Ou seja, mudança social pode levar à mudança discursiva e vice-versa.

⁴Segundo Fairclough (1992a, p.87), “as ideologias cravadas nas práticas discursivas são mais efetivas quando se tornam naturalizadas e alcançam o *status* de senso comum”. Portanto, o discurso naturalizado é, a grosso modo, aquele que a ideologia veicula como natural apesar de não sê-lo.

2º – “O discurso ajuda a construir (e a transformar) o conhecimento e seus objetos, as relações sociais e identidades sociais.”

O social é constituído pelo discurso. O conhecimento, as relações sociais e as identidades são construídas e reconstruídas pelo discurso.

3º – “O discurso é moldado pelas relações de poder e investido de ideologias.”

As relações de poder estão presentes em toda a sociedade. Quando alguém é licenciado para falar em determinada situação, por exemplo, a(o) professora(or), estamos lidando com uma situação de poder revestida pela ideologia – a(o) professora(or) sabe e está imbuída(o) de autoridade para falar e controlar os turnos das(os) alunas(os).

4º – “O discurso funciona como um marco definidor nas lutas de poder.”

As convenções transmitidas por meio do discurso podem ser mecanismos de controle e de naturalização.

5º – “A Consciência Lingüística Crítica mostra como sociedade e discurso moldam um ao outro.”

Portanto, desenvolver novas práticas e convenções pode contribuir para a emancipação da sociedade.

A Consciência Lingüística Crítica (Fairclough, 1992b) tem como objetivo principal ajudar as pessoas a perceberem como as práticas, principalmente as lingüísticas, mantêm e reproduzem padrões de dominação e de assujeitamento. Para fazer isso, a Consciência Lingüística Crítica preocupa-se em veicular um discurso emancipatório – quebra o ciclo de reprodução da dominação – e também preocupa-se em fortalecer esse discurso para que as pessoas contestem as práticas que as enfraquecem.

Para se fazer Análise de Discurso Crítica, segundo Fairclough (1989, p.25), temos que considerar as condições

sociais de produção e de interpretação do discurso. As condições discursivas relacionam-se a três níveis distintos de organização social:

- o da situação social ou o ambiente social imediato no qual ocorre o discurso;
- o da instituição;
- o da sociedade.

1.2 Ideologia e hegemonia

Para melhor entender a Teoria Social do Discurso, faz-se necessário termos idéia do que vem a ser ideologia e hegemonia.

Ideologia é a idéia abstrata que, quando veiculada por meio da linguagem, sustenta as relações de poder dentro das classes sociais, instituições, “impondo sentidos e identidades sem que as pessoas estejam conscientes desse processo. Tais sentidos se tornam comuns porque passam a ser compartilhados pela maioria dos membros de uma sociedade ou instituição” (Rangel, 1996, p.41), adquirindo o *status* de senso comum, ou seja, tornam-se naturalizados.

Para Thompson (1994, p.58),

ideologia é o significado mobilizado por formas simbólicas (ações, imagens, textos) que servem para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer relações de dominação no sentido de que o significado pode criar e instituir essas relações; sustentar, no sentido de que o significado serve para manter e reproduzir relações de dominação por meio dos processos de produção de texto.

Assim, a ideologia torna-se um sentido veiculado na sociedade com o intuito de sustentar as relações de poder existentes e fazer surgir novas relações de poder nas quais a minoria dominante luta para manter a sua posição.

Esse sentido imposto é veiculado nas práticas sociais, o que nos leva a dizer que as instituições possuem suas ideologias e

a instituição educação também possui a sua ideologia, seus códigos. E no contexto escolar há a veiculação de sentidos ideológicos, que constroem identidades, sendo uma delas a da mulher.

Através de códigos, valores que restringem o comportamento da mulher na escola de uma maneira diferente em relação ao homem, temos uma fonte de restrições à emancipação da mulher.

Sendo o discurso um veiculador de significações, ideologias que constroem a realidade, por meio das várias dimensões das práticas discursivas, ele também pode ser agente de transformações veiculando um sentido fortalecedor e emancipatório.

Em diferentes instituições e práticas sociais, as ideologias veiculadas são distintas, o que confere a elas um caráter de constante luta por hegemonia e poder.

Essa posição de hegemonia buscada pelas diferentes práticas é o poder de uma classe em aliança com outras forças sociais; trata-se, entretanto, de um equilíbrio instável, pois a luta hegemônica é vista em termos de articulação, desarticulação e rearticulação de elementos.

A prática discursiva, a produção, distribuição e o consumo (incluindo interpretação) dos textos é uma faceta da luta hegemônica, que contribui em vários graus para a reprodução ou transformação das ordens do discurso⁵ existentes e que também contribui para a reprodução e transformação das relações de poder.

As noções de poder, ideologia e hegemonia, como vimos, estão estreitamente ligadas ao conceito de discurso como prática social, pois segundo Thompson (1994), o poder se manifesta em três níveis de abstração: o da ação; o das instituições sociais; o da estrutura social. As relações de poder acontecem nesses

⁵ A ordem do discurso, segundo Rangel (1996, p.30), “é a ordem social olhada numa perspectiva especificamente discursiva, ou seja, a estruturação discursiva na qual as pessoas operam, com seus tipos particulares de práticas e convenções. Assim, cada instituição social terá a sua ordem de discurso, mas a sociedade como um todo também tem a sua ordem de discurso, a qual estrutura as ordens de discurso das várias instituições sociais”.

três níveis de abstração, nos quais o discurso é o veiculador de ideologias que podem ser contestadas e transformadas ou não.

1.3 Gênero social

Sendo o foco deste trabalho verificar como a linguagem constrói a identidade da mulher, faz-se necessário discutirmos o que seja gênero social. Podemos dizer que gênero é uma construção social que define, numa dada cultura, expectativas de comportamento em relação a mulheres e homens.

Para Santos (1996), o gênero social envolve categorias da realidade que regulam as diferenças entre o que seja considerado feminino e masculino. Tais categorias são construídas por meio das práticas discursivas e, sendo socialmente construídas, regulam as relações sociais que se dão por meio de relações de poder, ou seja, há uma assimetria entre os envolvidos. Isso equivale dizer que as relações entre mulheres e homens são sócio-histórica e culturalmente constituídas, podendo sofrer mudanças de uma cultura para outra ou até mesmo dentro de uma mesma cultura, dependendo da instituição ou contexto no qual a relação mulher/homem aconteça, pois as instituições e contextos regulam, de modo arbitrário, as convenções da interação mulher/homem. Equivale dizer, também, que se tal relação se dá por meio do poder, existe a relação dominante e dominado. E nesse caso, o das relações de gênero, a mulher tem tido sua identidade construída de modo submisso, dominado nessa relação assimétrica.

Sendo uma construção social veiculada por práticas discursivas, é possível que haja uma mudança nas relações de gênero e na construção da identidade da mulher caso haja uma mudança discursiva, pois segundo a visão proposta por Fairclough (1989, 1992a, 1992b), a relação entre discurso e prática social é dialética, podendo a mudança discursiva contribuir para a mudança da prática social e vice-versa.

1.4 Letramento

Como indicamos na Introdução deste trabalho, este é um estudo crítico de textos escritos: produções textuais de alunas(os) e textos de um livro didático. O termo “Letramento” é usado por Street (1984, p.1) para designar “práticas sociais e concepções de leitura e de escrita”⁶ adquiridas por uma coletividade. Por isso, não podemos confundi-lo com a alfabetização, que é considerada como um conhecimento adquirido individualmente. Segundo Kleiman (1995, p.5),

o termo começou a ser usado, nos meios acadêmicos, com o propósito de distinguir os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre as competências individuais no uso e na prática da escrita – a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Street (1984) enfatiza que as práticas de letramento dependem da sociedade em questão e das ideologias nela veiculadas. Para nós, que vivemos numa sociedade centrada na escrita, os eventos de letramento⁷ possuem grande importância social: quem não é letrado, normalmente é marginalizado. Por isso, segundo Kleiman (1995), o letramento é considerado como

conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

A aquisição do letramento vem, às vezes, revestida pela ideologia da neutralidade, ou seja, considera-se que a linguagem

⁶I shall use the term “literacy” as a shorthand for the social practices and conceptions of reading and writing.

⁷Segundo Heath (1983), evento de letramento são “ocasiões do dia-a-dia em que a palavra seja empregada numa interação social”.

escrita seja neutra, não levando em conta fatores sociais. Segundo Street (1984, p.2),

*o modelo assume uma direção única na qual o desenvolvimento do letramento pode ser traçado, e associado com “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. O modelo tenta distinguir letramento de escolaridade.*⁸

Podemos reconhecer dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

1.4.1 O Modelo Autônomo de Letramento

O Modelo Autônomo de Letramento é uma concepção de prática de leitura e de escrita que não leva em consideração fatores e contextos sociais de sua produção e interpretação. Como essa concepção não considera fatores sociais, a leitura e a escrita são considerados blocos completos em si mesmos, sem conexão com contextos externos a ela.

Considerando a escrita um bloco fechado em si mesmo, o Modelo Autônomo de Letramento passa uma visão fragmentada da realidade, pois a alfabetização passa a ser vista somente sob o ângulo de teorias cognitivistas que não levam fatores sociais em consideração quando se fala em aquisição da escrita, passando a ser considerado fator primordial para o progresso, civilização, progresso social, emancipação da mulher.

Mas sem considerar a realidade social, não se pode esperar que essa concepção de letramento trabalhe em prol da consciência crítica das pessoas e ainda para a efetiva emancipação da mulher. Tem-se a idéia que a distribuição do conhecimento é neutra, por isso contribui para a igualdade entre as pessoas. Mas não o é.

⁸The model assumes a single direction in which literacy development can be traced and associates it with “progress”, “civilization”, individual liberty and social mobility. It attempts to distinguish literacy from schooling.

O conhecimento veiculado através dessa concepção, não considerando a prática social, veicula, de modo consciente ou não, as ideologias da sociedade dominante. E como não leva o educando a ter uma consciência crítica, essas ideologias não são contestadas. Com isso, as pessoas não percebem as manipulações sob as quais elas estão se assujeitando.

Uma das ideologias veiculadas no Modelo Autônomo de Letramento que manipulam um grande número de educandos é a crença naturalizada de que se uma pessoa fracassar na rede oficial de ensino é por mera responsabilidade dela. Ou seja, os fracassos entre os iletrados não são atribuídos ao sistema, ou seja, à realidade social, mas ao indivíduo.

1.4.2 O Modelo Ideológico de Letramento

O Modelo Ideológico de Letramento pressupõe várias práticas de linguagem escrita, ou seja, não só a alfabetização, mas todos os usos da escrita, “enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Scribner e Cole, apud Kleiman, 1995). O Modelo Ideológico de Letramento vem a enfatizar que tais práticas são socialmente determinadas, contribuindo para manter desigualdades de poder para construir identidades enfraquecidas e propõe fazer vir à tona o caráter dissimulado da ideologia, quebrando assim, sua hegemonia.

Como considera os diversos usos sociais da linguagem escrita, esse modelo considera a oralidade e o letramento, evitando a dicotomia analfabeto x alfabetizado, e fornecendo unidade ao processo. Nessa perspectiva, tanto a linguagem oral como a escrita se ‘misturam’ nos diversos domínios institucionais para legitimar as relações de poder.

O letramento ideológico pode contribuir para uma nova prática de ensino que leve alunas e alunos a terem uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo.

O Modelo Ideológico de Letramento, juntamente com a Análise de Discurso Crítica e a Consciência Lingüística Crítica fornecerão suporte teórico para a análise dos dados.

2 A Etnografia

Nesta seção, apresentaremos o processo de coleta de dados que foi norteado pelas idéias de Thomas (1993) e Cameron et al. (1992) sobre a Etnografia Crítica, abordando a comunidade pesquisada, a pesquisa de campo, a coleta de dados e a seleção do *corpus*.

2.1 A etnografia crítica

A etnografia crítica, segundo Thomas (1993, p.vii),

*é um meio de aplicar uma visão de mundo subversiva a lógicas convencionais da cultura investigada. Melhor dizendo, ela oferece um estilo mais direto de pensar sobre as relações entre conhecimento, sociedade e ação política. A premissa central é que pode-se ser cientista e crítico, e que a descrição etnográfica oferece um meio poderoso de criticar a cultura e o papel da pesquisa dentro da mesma.*⁹

A pesquisa etnográfica crítica percebe a pesquisa como um processo no qual a(o) pesquisadora(or) integra-se na comunidade pesquisada e seu relatório final representa uma visão da cultura pesquisada. Esta metodologia de pesquisa leva pesquisados(as) e pesquisados(as) a terem uma proximidade maior que nos métodos tradicionais de pesquisa.

⁹Critical ethnography is a way of applying a subversive worldview to the conventional ethnograph. Rather, it offers a more direct style of thinking about the relationship among the knowledge, society, and political action. The central premises is that one can be both scientist and critical, and that ethnographic description offers a powerful means of critiquing culture and the role of research within it.

Temos, segundo Thomas (1993, p.4), a etnografia convencional e a etnografia crítica. Na etnografia convencional, o pesquisador descreve uma cultura; já na etnografia crítica o pesquisador estuda a cultura com o propósito de descrevê-la e de transformá-la, adicionando objetivos emancipatórios aos seus estudos para mostrar a comunidade com a qual trabalha, as repressões e ideologias das quais são vítimas. Por isso, a etnografia crítica é hermenêutica, emancipatória e fortalecedora. É hermenêutica, pois é interpretativa e trabalha para evitar uma interpretação equivocada dos dados pelo prisma dos símbolos culturais e do senso comum. É emancipatória por alertar as pessoas para as ideologias que constituem sua cultura e que impedem que as mesmas tenham uma visão crítica do todo que as cerca. Fornece, assim, subsídios para que as pessoas possam desnaturalizar o senso comum e perceberem valores, conceitos e atitudes que impeçam uma mudança social em prol das minorias.

Esta metodologia permite uma maior aproximação entre pesquisadoras(res) e pesquisadas(os). Por isso, há uma participação ativa das(os) pesquisadas(os), pois sentem que são sujeitos na pesquisa e não somente objetos da mesma. Além disso, as(os) pesquisadoras(res) não permanecem passivas(os) diante dos problemas e necessidades da comunidade pesquisada. A prática diária mais próxima dos indivíduos envolvidos na pesquisa faz com que ambos se conheçam, que construam juntos o resultado da pesquisa e que, principalmente, reflitam sobre a cultura permitindo a crítica ao senso comum e um repensar de crenças e valores que levem ambos a uma transformação construtiva e a uma postura mais fortalecida frente às tensões ideológicas sociais.

2.2 A mulher e a construção de sua identidade

Para a análise de parte dos dados obtidos, seguiremos a proposta de Fairclough (1992 a), ou seja, as etapas de descrição, de interpretação e de explicação considerando, segundo a visão tridimensional do discurso, os níveis situacional (textual) institucional e societário. Para Fairclough (1992a, p.75),

a análise textual pode ser organizada sobre quatro itens: “vocabulário”, “gramática”, “coesão” e “estrutura textual”. Estes podem ser pensados como uma escala ascendente: o vocabulário, que lida principalmente com as palavras individuais, a gramática que lida com as palavras combinadas em orações e sentenças; a coesão que lida com o modo como as orações e sentenças estão unidas, e estrutura textual que lida com (...) as propriedades dos textos. E ainda, distingo e adiciono três linhas mestras que serão usadas na análise da prática discursiva mais que análise textual, embora elas certamente envolvam traços formais dos textos: a força dos enunciados, i. e. que tipos de atos de fala (promessas, pedidos, ameaças, etc.) eles constituem; a coerência dos textos, e a intertextualidade dos textos.¹⁰

Portanto, neste trabalho, serão analisadas as categorias:

- vocabulário;
- gramática;
- coesão;
- estrutura textual;
- força do enunciado;
- coerência textual;
- intertextualidade.

Na análise do vocabulário, verificaremos o peso semântico dos itens lexicais, principalmente aqueles presentes nos grupos nominais e verbais. Verificaremos se eles são ou não pertencentes ao discurso de controle da mulher (Magalhães, 1995) com

¹⁰Text analyses can be organized under four main headings: “vocabulary”, “grammar”, “cohesion”, and “text structure”. These can be thought as ascending in scale: vocabulary deals mainly with words combined into clauses and sentences, cohesion deals with how clauses and sentences are linked together, and text structure deals with large scale organizational properties of texts. In addition, I distinguish a further three main headings which will be used in the analysis of discourse practice rather than text analyses, though they certainly involve formal features of utterance, i.e. what sorts of speech acts (promises, requests, threats, etc.) they constitute; the “coherence” of texts; and the ‘intertextuality’ of texts (Fairclough, 1992, p.75).

base na ideologia da família patriarcal, segundo Santos (1996), deixando perpassar o estereótipo da mulher somente em seu papel de mãe, esposa, dona de casa.

Na parte da análise da gramática, verificaremos a estruturação das orações e certos elementos nelas presentes como pronomes, tempos verbais, substantivos, adjetivos.

Na coesão textual, verificaremos os elos coesivos usados e as relações que os mesmos estabelecem para a construção argumentativa do texto.

Com relação à estrutura textual, verificaremos os papéis delineados para a mulher.

Outros itens para a análise propostos por Fairclough (1992, p.75) são: a força do enunciado, na qual verificaremos se os mesmos são ou não contestados; a coerência do que é veiculado no texto e a intertextualidade, em que verificaremos o texto do outro nos textos analisados e sua relação com a ideologia dominante.

Tais itens de análise não ocorrem nos textos de maneira isolada. Há uma fusão entre os mesmos. Por isso, não parece prudente dividi-los em seções, no momento da análise.

Nos trechos de redações e de entrevistas abaixo, estaremos analisando a construção da identidade da mulher, verificando se o discurso veiculado é, segundo Magalhães (1995a), o de liberação ou o de controle sobre a mulher.

3 Análises

3.1 A construção da identidade da mulher sob a ótica de um aluno

O aluno Tércio Rodrigues¹¹ usa, em seu texto, o discurso específico da instituição religiosa, que normatiza a família

¹¹Para resguardar a identidade das(os) participantes da pesquisa, seus nomes foram modificados.

na qual a mulher deve obediência ao homem e a Deus, e é ainda responsável pela moral da família.

Podemos verificar isso na força dos enunciados presentes no texto de Tércio (ver anexo), no qual a presença do verbo *aceitar* no presente do indicativo vem reforçar o discurso autoritário presente já na introdução do texto: *a minha família não **aceita** com roupas menores porque são muito católicos...*

Junto ao verbo no presente, podemos perceber a carga semântica adquirida pela frase com o uso do adjetivo *menores*, que delimita o tipo de roupa a ser usado pela mulher. Tudo isso justificado: *...**porque** são muito católicos...* Ou seja, o discurso religioso normatiza a vida da família de Tércio (*... A **minha** família não aceita...*) sem oferecer resistência alguma, pois seu discurso está naturalizado. Segundo Fairclough (1992b, p.87) “as ideologias cravadas nas práticas discursivas são mais efetivas quando se tornam naturalizadas e alcançam o status de senso comum”. Portanto, a grosso modo, o discurso naturalizado é aquele que a ideologia veicula como sendo natural apesar de não sê-lo.

Ainda no que diz respeito ao discurso religioso normatizador da vida familiar, Tércio dirige o foco do seu texto para a mulher, ou seja, a sua irmã:

T – ... a minha irmã nunca antou com roupa culta porque ela não gosta usa saia comprida para os homens não mexe com ela porque as mulheres educada e honestas não usa roupa culta porque pega mal.

Além do discurso religioso presente neste trecho, podemos constatar o discurso de controle (Magalhães, 1995a) sobre a mulher, pregando que *pega mal* ela usar trajes menores, e o androcentrismo, pregando o recato e a educação da mulher através do controle do uso de roupas.

Tércio reafirma, em uma entrevista, suas idéias presentes na redação.

P – *Se o homem mexe com a mulher por causa da roupa dela, é a mulher que é mal educada ou é o homem?*

T – *A mulher.*

P – *Só por causa da roupa?*

T – *É, só por causa da roupa...*

Para Tércio, que repete o discurso de controle (Magalhães, 1995a), não há como pensar em uma mulher *educada* que use roupas curtas. Podemos perceber tal fato na escolha lexical do aluno: *mulheres educadas e honestas, pega mal*. Os adjetivos usados para as mulheres são de carga semântica positiva, mas somente se elas usarem roupas compridas. Caso contrário, a adjetivação tem carga negativa. Tudo isso é justificado, como podemos perceber, pela ocorrência do operador de justificativa **porque**.

Reforçando sua idéia, Tércio acha que *O Brasil nosso deveria ter lei para as Mulheres não usar roupa curta*. Neste trecho do texto, o modalizador¹² confere uma alta carga de autoridade ao que é veiculado no texto sobre a mulher.

O item lexical **família** também aparece acompanhado do modalizador *deve (...as famílias deve...)*, marcando linguisticamente o discurso autoritário sobre a responsabilidade que a família tem em reproduzir essa educação das mulheres.

O texto de Tércio apresenta marcas do discurso religioso e do discurso de controle sobre a mulher. O autor se comporta basicamente como um juiz da conduta da mulher e como aquele que dita as regras de comportamento para a mesma. À família também é dado esse papel, pois, segundo Tércio, *todas as famílias deve ser honesta com as roupas que se vesti as mulheres...*

E a mulher é apresentada como reprodutora dessa repressão a partir do momento que repassa o apelo religioso, o

¹²Para Dubois (1973, p.415), chamam-se modalizadores os meios pelos quais um falante manifesta o modo como ele considera seu próprio enunciado; por exemplo, os advérbios *talvez, provavelmente*, as intercaladas *pelo que eu creio, conforme a minha opinião*, etc., indicam que o enunciado não está inteiramente assumido ou que a asserção está limitada a uma certa relação entre o sujeito e seu discurso.

androcentrismo e a repressão a suas filhas: *...as mulheres que vesti roupa culta será que elas nunca pensa ter família para dar educação para as suas filhas aprende a sua lições de famílias.* Neste trecho, fica evidente o papel de reprodutora desse tipo de “educação” que é dado à mulher – reproduzir sem resistência.

3.2 A construção da identidade da mulher sob a ótica de uma aluna

No trecho e na entrevista de Ângela Paiva, não há mudança discursiva e conseqüentemente não há mudança social. Com relação à mulher, em seu texto e entrevista, Ângela mostra uma preocupação muito grande em seguir os valores de seus pais para não criar problemas. Sua entrevista apresenta, entretanto, trechos onde há resistência à opressão:

P – ... quando você foi e trocou, você brigou, esperneou ou você foi caladinha?

*A – Briguei e esperneei, **mas ele** não gostou..*

Mas apesar da resistência oferecida às idéias do pai, Ângela muda sua posição, não oferecendo resistência ao discurso de controle sobre a mulher (Magalhães, 1995a). Isso é indicado pelo operador argumentativo **mas**, que estabelece uma relação de oposição entre a atitude de Ângela e o gosto do pai. Nesse trecho da entrevista, a presença do pai é marcada pelo elemento coesivo de referência pessoal anafórica **ele**.

*A – Ah! Na minha opinião assim, é acho que a gente se sente **desvalorizada**. A gente compra a roupa assim e pensa noh, fica toda bonita assim, assim, aí a pessoa vai e fala que tá feia. Acho que por isso se **desvalorizada**.*

Nesse trecho, Ângela relata sua preocupação com a opinião dos outros em relação à sua pessoa. Ela reproduz o discurso androcêntrico quando se diz **desvalorizada**, pois este termo costuma ser usado para objetos que têm um valor comercial, por

exemplo, uma casa, uma geladeira. Ângela reitera suas idéias no intento de impor como verdade o discurso de controle sobre a mulher.

O discurso da família patriarcal tradicional aparece em outros momentos da entrevista. Ângela descreve uma situação usando o discurso indireto que vem a ser marca de heterogeneidade mostrada.¹³

A – ... uma vez eu tava indo no clube com minhas amigas aí ele falou pra ele assim:

*Nossa!!! Que roupa você deixa sua filha usar. Uma roupa assim, assim, uma **roupa curta***

*Aí ele foi e falou que não, que é que nem viu eu tinha saído com aquela roupa se tivesse visto **tinha mandado** eu voltar e trocar. Aí assim **eu acho** que ele pensa assim a minha moral, o que os outros andam falando de mim por aí que ele não gosta também...*

Neste trecho em discurso indireto, Ângela mostra a preocupação que seu pai tem com sua moralidade. Fica clara a autoridade patriarcal ao verificarmos a locução verbal **tinha mandado**, locução esta que é repetida pela filha sem questionamento ou resistência.

A expressão modalizadora **eu acho** deixa transparecer a dúvida que Ângela em relação à preocupação de seu pai. Será que ele se preocupa é mesmo com a moral da filha ou com a sua reputação de “pai de família”. Vejamos o trecho abaixo:

*A – ... ele não gosta também. E é muito chato alguém chega e **reclama** pra ele que me viu com uma roupa curta assim. Eu tenho certeza **que ele ia ficar constrangido** assim como eu fiquei. Ele me falou assim, eu fiquei assim meia, meia sem o que falar. E nunca mais vesti short...*

¹³Heterogeneidade mostrada, segundo Maingueneau (1993, p.75), incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis com base em uma diversidade de fontes de enunciação.

A aluna confirma que o pai quer manter a boa reputação dele, uma vez que se preocupa com o que os outros vão falar pelo fato de ele não ter controlado a filha. Pelo uso do verbo *ser* no presente do indicativo (...*é muito chato*...), podemos constatar que a filha concorda com o que o pai diz. Para ela realmente é desagradável para o pai alguém comentar sobre a roupa que a filha veste, principalmente se este comentário tiver um cunho negativo.

Para Ângela, é constrangedor verificar que o pai é questionado pelos outros por causa de suas atitudes. Por isso, como podemos constatar no texto, ela nunca mais vestiu *short* curto. Assim, o *status quo* se mantém sem ser questionado.

4 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo verificar como a linguagem constrói a identidade da mulher. Para isso pesquisamos, por meio de produções textuais e entrevistas, o contexto da escola e da família utilizando, para isso, o arcabouço teórico-metodológico da Teoria Social do Discurso, a Análise de Discurso Crítica, Consciência Lingüística Crítica (Fairclough 1989, 1992a, 1992b) e outras arroladas na introdução deste trabalho.

Na proposta de análise houve a preocupação de estudarmos quais as identidades delineadas para a mulher no contexto da escola e da família. Constatamos que o discurso veiculado nesses contextos ainda é o de controle, segundo Magalhães (1995a), que é reproduzido e naturalizado também pela própria mulher, não sendo, portanto, emancipatório no que diz respeito às relações de gênero.

As relações de poder são claras nos dados analisados – a mulher é dominada e o homem, dominador.

Apesar de ser grande a veiculação de idéias sobre conquistas das mulheres em vários campos da sociedade, no cotidiano e no contexto da escola e da família, as práticas discursivas e sociais são conservadoras.

A linguagem possui papel importante na manutenção das práticas sociais, pois é nela que a ideologia se materializa. O Modelo de Letramento Autônomo, ao enfatizar o ensino de regras gramaticais, contribui para impedir o debate sobre a emancipação da mulher. Os estereótipos criados para a mulher, como “boa moça”, “não inteligente”, “pura”, “criada para o casamento”, são reproduzidos ideologicamente no âmbito das instituições, através da linguagem.

Após a análise discursiva de todos os dados, não só dos presentes no anexo deste trabalho, chegamos às seguintes considerações:

- a mulher é, ainda, julgada pela roupa que veste. Para que esse julgamento seja positivo, ela não pode usar roupas sumárias, pois elas pressupõem, segundo padrões androcêntricos, que a mulher não é honesta;
- a mulher é reprodutora de sua opressão, uma vez que repassa essa opressão para suas filhas, amigas;
- por meio de algumas idéias expressas por alunas e alunos, verificamos que ambos consideram as mulheres objetos desvalorizados, e, às vezes, como objetos que precisam ser preservados para o uso dos homens;
- a boa reputação do homem (pai, marido) é medida pelo controle que eles têm das mulheres e de sua casa;
- a mulher preocupa-se com o que os homens falam dela, pois sua reputação de “boa moça” pode estar em jogo;
- a virgindade continua sendo muito valorizada, uma vez que pressupõe a honestidade da mulher. Por isso, sexo, para as mulheres honestas, só é aceito depois do casamento. Para as mulheres que o praticam antes do casamento, cabe a culpa e o castigo do abandono;
- viúvas são tidas como mulheres sem condição financeira, pois perderam o provedor do lar, uma vez que a elas, durante o casamento, cabe o papel de dona de casa;

- os homens, que são inteligentes, “aproveitam-se” das mulheres, não-inteligentes, pois, em geral, a mulher é vista como menos inteligente que o homem e vítima passiva de seu assédio;
- cabe à mulher servir o homem;
- o papel de mãe ainda é muito valorizado e funciona como uma forma de controle, cabendo à mulher todo o processo de educação das crianças e de reprodução do discurso que a oprime;
- o trabalho doméstico é da mulher, e ela deve fazê-lo sob pena de ter sua reputação prejudicada;
- a mulher é oprimida e subjugada e, além disso, reproduz passivamente o discurso que a silencia e oprime;
- os discursos da escola e da família, veiculados por meio da linguagem, são de controle, contribuindo para a opressão e submissão da mulher.

O discurso de liberação (Magalhães, 1995a) ainda é tênuo, ou seja, o discurso é androcêntrico, não existindo um lugar de sujeito para a mulher, em parte devido ao fato de que ainda não se desenvolveu no Brasil uma consciência crítica sobre as relações entre os gêneros sociais.

Ao falarmos em consciência crítica, mudança discursiva e social, retornamos às teorias de Fairclough, nas quais a linguagem é o ponto inicial para a mudança ou para a manutenção das relações de poder. Mostrando como as relações de gênero se processam no contexto da escola e da família, esperamos estar contribuindo para a transformação, uma vez que a partir do momento em que explicamos a linguagem de opressão às mulheres, e aos homens também, esperamos que haja problematização, transgressão e mudança no *status quo*.

Referências bibliográficas

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. Londres: Longman, 1989.

_____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992a.

_____. (Ed.). *Critical language awareness*. Londres: Longman, 1992b.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MAGALHÃES, Maria Izabel Santos. Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso. *Revista Delta*, São Paulo, v.2, n.2, p.165-286, 1986.

_____. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora UnB, 1996.

_____. A critical discourse analysis of gender relations in Brasil. *Journal of pragmatics*, n.23, p.183-197, 1995.

_____. A produção do sujeito na interação. In: _____. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora UnB, 1996.

RANGEL, Márcia Pacifici. *O projeto “Vira Brasília a Educação” na perspectiva da análise de discurso crítica*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília. 1996.

SANTOS, Ana Luísa de Azevedo. *Intertextualidade e gênero no discurso jurídico*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THOMAS, Jim. *Doing critical ethnography*. Newbury Park: Sage Publications, 1993.

THOMPSON, John B. *Ideology and modern culture*. Cambridge: Polity Press, 1994.

O DESVIO DE FOCO NA PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO*

*Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira***

1 Introdução

Tanto alunos como professores vivenciam dificuldades na prática de produção do texto escrito. Na verdade, a produção textual sempre foi um ponto problemático na realidade do ensino, pois, ao professor, é atribuído o desafio de conseguir que o aluno utilize os recursos da língua de forma adequada, com clareza e eficiência nas mais diversas situações. Mas nem sempre a metodologia, as condições de trabalho são adequadas à prática de ensino da produção de texto, o que pode contribuir para o desinteresse do aluno.

Para os alunos, redigir constitui também um problema, pelo fato de a língua escrita ser difícil de se dominar. Nesse caso, a redação torna-se sinônimo de sofrimento, vista ora com temor, ora com ansiedade pela maioria dos alunos. Quase sempre escrever é “tortura”, pois eles o fazem sem vontade, cumprindo uma exigência do professor.

* Este artigo é parte da dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Profa. Dra. Vania Maria Bernardes Arruda-Fernandes.

** Doutoranda em Lingüística pela UNESP – Araraquara, SP.

Por considerarmos a produção de texto o caminho que direciona o processo de ensino/aprendizagem da língua, essas dificuldades aguçaram-nos o interesse em pesquisar textos escritos produzidos pelos alunos.

Entendemos que a produção de texto escrito é parte significativa dos resultados negativos do rendimento escolar, pois, nessa atividade, revelam-se as dificuldades dos alunos para produzir textos que atinjam não só os objetivos previamente estabelecidos pelo professor, como também os que eles mesmos se propõem.

Tendo em vista essas dificuldades, nossa pesquisa teve o propósito de desvelar quais os fatores intra e extra textuais que, na produção do texto escrito, podem concorrer para o desvio de foco.

2 Aspectos teóricos e metodológicos

Neste trabalho, entendemos a coerência não como um critério de textualidade, mas como a própria textualidade, por considerarmos que “é a coerência que dá textura ou textualidade à seqüência lingüística, entendendo-se por textura ou textualidade aquilo que converte uma seqüência lingüística em texto” (Koch & Travaglia, 1991, p.45).

Nossa posição é a de que não existe o texto incoerente em si, pois, como Koch e Travaglia ressaltam, “ao dizer que um texto é incoerente, temos de especificar as condições de incoerência, porque sempre alguém poderá projetar um uso em que ele não seja incoerente” (Koch & Travaglia, 1995, p.37). Adotamos essa posição para não correremos o risco de rotular o texto do aluno de incoerente, mas sim analisando-o tendo em vista as “condições de incoerência”, ou seja, as condições em que ele foi produzido e também os objetivos do tema proposto pelo professor, os aspectos a serem focalizados.

A noção de foco trabalhada na pesquisa foi a do termo na perspectiva mais ampla, tendo em vista que consideramos o

texto como um todo, verificando a pertinência ou não dos elementos selecionados pelos alunos para o tema em questão.

Barbara Grosz (1981) propõe um conceito de focalização que consideramos importante tanto na produção como na compreensão de um texto. A autora aborda a focalização no diálogo oral, mas entendemos que suas observações são pertinentes também para o texto escrito.

Apontando uma importante relação entre conhecimento de mundo/conhecimento partilhado/focalização, Grosz (1981, p.84) define a focalização como “um processo ativo, em que estão envolvidos os participantes em um diálogo, de concentrar a atenção em cima de, ou realçar, um subconjunto de sua realidade partilhada”. A autora mostra-nos que, numa situação de diálogo, falante e ouvinte focalizam conhecimentos próprios, ou seja, canalizam sua atenção sobre o que sabem e em que acreditam. Afirma ser indispensável falante e ouvinte sintonizarem em um ponto comum, isto é, em uma mesma perspectiva, a fim de que a comunicação se estabeleça. Nesse sentido, “a focalização não só torna a comunicação mais eficiente como, na verdade, a torna possível” (Grosz, 1981, p.101).

Entendemos que focalizar é pôr em evidência o que se considera importante para atingir o propósito comunicativo. Nessa perspectiva, podemos dizer que focalizar é, também, um ato de convencer, pois o produtor/falante, ao salientar determinadas perspectivas particulares de um assunto, um objeto em questão, tenta fazer com que o receptor/ouvinte partilhe daquilo que ele considera importante. Nesse sentido, “o ouvinte é conduzido, então, a ver a entidade mais como um tipo de coisa do que como outra” (Grosz, 1981, p.84).

A focalização, a nosso ver, é o fio condutor da produção de um texto, dado que a seleção de informações, fatos, argumentos deve ser realizada de acordo com o objetivo a ser atingido e também com o tópico a ser desenvolvido. Em nosso estudo, o tópico foi entendido como o tema do discurso, ou ainda, o assunto mais geral, enquanto a focalização como os aspectos do tó-

pico que o autor quer realçar. Daí a relação estreita entre tópico e focalização. Observamos que os alunos nem sempre estabeleceram essa relação satisfatoriamente.

Os dados em análise foram coletados em duas turmas da 5ª série, sendo consideradas as 10 redações que mais se distanciaram da proposta previamente estabelecida pelo professor. Além disso, gravamos entrevistas com os alunos autores dessas redações.

As redações foram analisadas tendo em vista os seguintes critérios: adequação do texto do aluno e a proposta do professor; título (adequado ao roteiro e ao que o aluno se propôs a desenvolver); seleção dos argumentos; recursos lingüísticos utilizados – conjunção “quando”, o operador argumentativo “mas” e a seleção do vocabulário.

3 Fatores observados que podem acarretar o desvio de foco

3.1 A proposta do professor e a redação do aluno

Os alunos deveriam focalizar os seguintes aspectos: a) lugar ideal (planeta ou cidade ou qualquer lugar); relação dos animais/vegetais/minerais nesse lugar ideal – natureza em perfeita harmonia; pessoas desse lugar (incluindo o próprio autor do texto); b) comparação desse lugar com o planeta Terra.

Os textos produzidos pelos alunos deveriam idealmente atender a esses quatro pontos, mas, considerando a faixa etária do grupo, era de se esperar que eles não conseguiriam abordar todos os aspectos, centrando-se somente em alguns deles. Na verdade, a proposta, por exigir um relativo nível de abstração para ser desenvolvida, é muito complexa para o universo cognitivo de alunos de 5ª série.

Apresentaremos, a seguir, um quadro mostrando tanto os aspectos da proposta do professor abordados pelos alunos, com a síntese dos aspecto(s) efetivamente focalizado(s). Coloca-

ram-se, no quadro, os aspectos focalizados pelos alunos, mesmo quando não atingiam totalmente a proposta. Por exemplo, na Redação 2, o aluno incluiu em seu texto animais – cachorro, gato, coelho – mas eles não se relacionam entre si, nem com a proposta do professor. Na Redação 3, não há comparação entre o lugar ideal e o planeta Terra, como fora solicitado, mas o aluno apenas fez uma descrição da Terra.

Quadro 1 – Roteiro de produção e temas desenvolvidos nas redações

Redações	Aspectos do roteiro de produção				Redação
	Lugar ideal	Relação Animais/vegetais/mi-nerais - natureza em harmonia	Pessoas desse lugar (incluindo o autor)	Comparação com o planeta Terra	O que o aluno desenvolveu na redação
1	Fazenda	-	-	-	Viagem à fazenda
2	-	Cachorro, gato, coelho	Autor/pai/mãe	-	Ganhar um animal de estimação
3	-	-	-	Descrição da Terra	A necessidade de preservação da Terra
4	Lugar fantástico	"animais, vegetais são marcas da polivicação"	Pessoas, de um modo geral, com muito amor	-	Descrição de fatos do lugar fantástico
5	-	Natureza bonita; bichos e homem se dando bem		Terra	Ecologia
6	Florianópolis	-	Autor: "alegre e solto na natureza com os animais e o ar puro"	-	Comparação entre RJ e Florianópolis
7	-	Plantas e animais	Homem destruidor da natureza	Terra: poluição, matança de animais, destruição das árvores	A necessidade de preservar a natureza
8	Planeta Marte	-	Marcianos, preocupados com a natureza X Terráqueos, destruidores do planeta	Planeta Marte – preservação da natureza X Planeta Terra – destruição da natureza	Comparação do planeta Marte (lugar ideal) com a Terra (planeta que está sendo destruído)
9	Mata linda	Árvores, animais, rios, flores	Robert e Alice	-	Alice na mata e o seu encontro com Robert

10	Ilha perdida	Verdadeiro paraíso	Pessoas nuas	-	A ilha como o lugar ideal
----	--------------	--------------------	--------------	---	---------------------------

Podemos observar que nenhum dos alunos desenvolveu, como já havia sido previsto, todos os aspectos solicitados pelo professor.

Há um conjunto de redações que fazem referência ao lugar ideal (Redações 1, 4, 6, 8, 9 e 10). Porém, nas redações 1, 6 e 9, os alunos imaginaram o lugar perfeito, mas o tópico desenvolvido foi outro, visto que evidenciaram elementos não relevantes e insuficientes para representar esse lugar, desviando-se dos aspectos solicitados pelo professor.

Nas redações 4, 8 e 10, o tópico desenvolvido foi um lugar ideal. Na redação 4, o aluno fez uma descrição do lugar apresentando fatos fantásticos e referiu-se aos animais, vegetais e pessoas, abordando assim alguns aspectos do roteiro, conforme Quadro 1. Pode-se observar sua tentativa em atender aos propósitos do professor introduzindo seu texto com a seguinte paráfrase: “Um lugar onde tudo é perfeito em paz e todos com muito amor ao outro como sonho”.

Consideramos a Redação 8 a que mais se aproxima das solicitações do professor, pois o aluno conferiu a Marte o atributo de planeta ideal, comparando-o com a Terra. Além disso, foi feita referência às pessoas desse lugar. Contudo, não foi suficiente para atender a todos os aspectos do roteiro de produção, uma vez que o aluno não comentou a relação dos homens com a natureza e também não se colocou como um habitante daquele planeta. Ele enfatizou os problemas que o meio ambiente na Terra vem enfrentando, considerando, provavelmente, a indagação feita no final do roteiro de produção, ou seja, se o aluno gostaria que todos na Terra se comportassem como as pessoas do lugar imaginário.

Finalmente, na Redação 10, de acordo com o Quadro 1, além de situar a ação na ilha perdida, considerando-a o lugar ideal, foi feita referência a outros aspectos do roteiro de produção, como a natureza (um verdadeiro paraíso) e as pessoas daquela

ilha (pessoas nuas). Porém essas referências foram feitas de forma breve, não revelando maiores detalhes sobre a vida lá.

Notamos ainda que algumas redações não fazem alusão ao lugar imaginário, dificultando o desenvolvimento do tópico de acordo com as expectativas do professor (Redações 3, 5 e 7).

Existe ainda uma redação, a de nº 2, que foge totalmente ao tópico proposto, pois a situação criada na narrativa difere completamente da situação proposta pelo professor. O aluno narrou a história de um menino que, desejando ter um animal de estimação, decide, em comum acordo com os pais, qual animal adotar. Em conseqüência, refere-se aos animais cachorro, gato e coelho. O autor usa, pois, elementos dissociados do roteiro de produção. O cenário onde se passa a história (uma casa) e o conflito entre o menino e seu pai disputando qual animal de estimação ter em casa não coincidem com a proposta do professor.

3.2 O título da redação em relação à proposta do professor e ao texto produzido

Procuramos analisar os títulos das redações com a finalidade de mostrar qual o aspecto da proposta do professor focalizado pelo aluno na tentativa de se manter dentro do tópico e ainda se ele desenvolveu seu texto da forma como se propôs a fazê-lo.

O Quadro 2, a seguir, contém aspectos da proposta do professor retomados no título, constituindo um resumo dos aspectos do roteiro de produção do quadro anterior (Quadro 1). Incluíram-se também os aspectos efetivamente desenvolvidos no texto.

Quadro 2 – Títulos das redações

Redação	Título	Aspectos da proposta do professor retomados no título	Aspectos efetivamente abordados na redação
1	A natureza e os animais	Natureza e animais	Viagem à fazenda
2	O menino e o coelho	Animal/pessoas	Estória entre o menino e o coelho, mostrando a discussão para escolher um animal de estimação
3	A natureza em torno do mundo	Natureza	A necessidade de preservar a Terra
4	O sonho de sexta-feira	Lugar fantástico	Descrição de fatos apresentando o lugar fantástico
5	A Ecologia	Natureza	Relação do homem com a natureza
6	A Ecologia	Natureza	Comparação entre RJ e Florianópolis
7	A natureza	Natureza	A necessidade de preservar a natureza
8	O planeta terra com suas devastações	Comparação com o Planeta Terra	Comparação do planeta Marte (lugar ideal) com o Planeta Terra
9	Alice No País das Maravilhas	Lugar ideal	Alice na mata e o seu encontro com Robert
10	A ilha Perdida	Lugar ideal	A ilha como lugar ideal

Pode-se observar que há um grupo de redações cujos títulos remetem a um elemento comum, ou seja, a natureza (redações 1, 3, 5, 6, 7, e 8). Nas redações 5, 6 e 8, a idéia de natureza está implícita nos termos “ecologia” e “devastações do planeta Terra”. Natureza remete a um dos aspectos da proposta do professor, não sendo o ponto principal. Ao tratar sobre a natureza, alguns o fazem numa direção diferente da proposta, ou seja, mostrando os malefícios que o homem tem lhe causado e não a perfeita harmonia entre ambos.

Note-se que, independente da proposta do professor, os títulos, de maneira geral, poderiam avançar expectativas quanto à descrição, destruição ou preservação da natureza. Contudo, tais expectativas nem sempre são atendidas, pelo fato de o aluno não selecionar, às vezes, argumentos necessários para desenvolver o que o título propõe.

O título da Redação 2 está adequado ao acontecimento narrado, por sintetizar o que o aluno se propôs a desenvolver em seu texto, ou seja, contar a estória de como o menino ganhou um coelho como animal de estimação.

Os títulos das redações 3, 5, 7 e 8 não estão adequados à proposta do professor, porém estão relacionados com o texto produzido. Na Redação 3, o título faz menção ao planeta Terra, lançando a expectativa de uma visão panorâmica sobre a situação do meio ambiente no mundo. Esse aluno atingiu o objetivo de mostrar a situação da natureza no planeta Terra, ressaltando a importância de preservá-la. Todavia, o enfoque dado ao texto, como vimos na seção anterior, não foi suficiente para atender aos propósitos do professor, não vinculando a natureza a um lugar imaginário.

Na Redação 5, o título faz referência, implicitamente, à natureza, estando, portanto, adequado ao texto produzido, pois procurou-se abordá-la fazendo referência à harmonia entre bichos e homem. Além disso, mostrou a natureza como uma importante fonte de alimento para o homem.

Na Redação 7, de acordo com o título, o aluno se propõe a abordar a natureza, porém ele o faz restringindo-se aos malefícios e à falta de consciência do homem em não preservá-la. Esse título remete a um dos aspectos do roteiro de produção, não sendo suficiente para englobar os outros elementos.

O título da Redação 8 está parcialmente relacionado com o texto produzido, pois o aluno não só mencionou a devastação em nosso planeta, mostrando os malefícios que o homem tem causado à natureza, como também apresentou o planeta Marte como um lugar onde se respeita a natureza. O

título não antecipa também aspectos da proposta do professor porque o aluno focaliza o planeta Terra e não aquele que considerou como ideal, o planeta Marte.

Temos ainda um grupo de redações que fazem, pelo título, referência ao lugar ideal, estando, portanto, consistente com a proposta do professor (Redações 4, 9 e 10). Apesar de a Redação 4 não conter explicitamente referência ao lugar ideal, podemos inferi-lo por meio da palavra “sonho”, considerando que a idéia de perfeição está intimamente ligada a de sonho. Nesse sentido, o termo “sonho” faz referência implicitamente à idéia de lugar perfeito. Com relação ao texto efetivamente produzido pelo aluno, observamos que o título da Redação 4 está adequado, pois o aluno discorreu sobre um sonho.

Na Redação 9, embora o título faça referência a um lugar relacionado com o mundo imaginário, o aluno não desenvolveu o texto no sentido de representar esse lugar, provocando assim desvio de foco.

Finalmente, na Redação 10, o título está adequado tanto em relação ao que o aluno se propôs a tratar no texto quanto à proposta do professor, referindo-se ao lugar ideal. Essa redação tem um título sugestivo, pois leva-nos a pensar em algo fantástico, misterioso, algo ligado à ficção, relacionado ao intento da proposta do professor.

3.3 Seleção dos argumentos

Os dados demonstraram que nem sempre o aluno elege argumentos relevantes para o assunto a ser tratado, levando ao desvio de foco e, às vezes, até mesmo desenvolvendo um outro tópico. Tal fato pode advir da dificuldade para entender o que lhe fora solicitado, já que a proposta, como foi mencionado, é um tanto ou quanto complexa para o universo cognitivo de alunos de 5ª série. Uma outra possibilidade diz respeito à dificuldade de o aluno escrever o que se propõe, distanciando-se de seu objetivo e acarretando o desvio de foco.

3.4 Elementos lingüísticos

O uso indevido dos elementos lingüísticos pode favorecer o desvio de foco prejudicando o sentido que se quer atribuir ao texto, podendo também causar, às vezes, viés na exposição de idéias. Por essa razão, empregá-los inadequadamente afeta tanto o que o autor diz quanto o que o leitor interpreta.

A conjunção “quando”, por exemplo, pode focalizar situações diversas, podendo exprimir dúvida, ocasião, tempo. Entretanto, nas redações analisadas, o uso dessa conjunção para introduzir orações expressando situações diversas concorreu para o desvio de foco. Como exemplo, observemos o seguinte trecho da Redação 3:

*Você já deve ter percebido que a Terra **quando** se mostra nos mapas ou na televisão, a gente não pode ser ver um verdinho se quer.*

***Quando** pisamos na terra encontramos varios animais e uma enorme ária verde.*

***Quando** tivermos lá para o 3^o colegial iremos entender que a ecologia é uma das coisas mais importantes do mundo.*

(Redação 3)

No trecho acima, empregou-se a conjunção “quando”, nos dois primeiros parágrafos, para introduzir “ocasiões” em que se pode observar a Terra. Mas, no terceiro parágrafo, “quando” introduz um outro “tempo”, uma outra “época”, além de uma nova idéia – compreender ecologia. Construiu-se, pois, um paralelismo, colocando em foco aspectos diferentes. Além disso, o aluno se contradiz, nos dois primeiros parágrafos, uma vez que no primeiro evidencia a devastação da Terra e, no segundo, a sua preservação.

Observou-se também que o vocabulário é um importante meio para o produtor do texto focalizar o que pretende, exigindo, assim, uma escolha apropriada e precisa, pois, do contrário, pode favorecer o desvio de foco.

Nas redações analisadas, a escolha do vocabulário nem sempre foi efetuada adequadamente, causando uma estranheza da idéia. Por exemplo, na Redação 6, o emprego dos verbos “utilizar” e “ter” foi realizado de forma inadequada, colocando a cidade do Rio de Janeiro como o agente causador dos maltratos à natureza e não a ação do homem.

*Na cidade do Rio de Janeiro não **utiliza** a Ecologia.*

(...)

*No Rio de Janeiro não **tem** muita Ecologia porque polui o ar maltratam os animais.*

(Redação 6)

A fala do aluno se torna estranha, ao focalizar perspectivas desses verbos indevidamente, pois não há como “utilizar” e “ter” ecologia. Diante disso, vale lembrar as considerações de Van Dijk e Kintsch (1983) a respeito de que as proposições são regidas também por restrições contextuais.

Cabe ressaltar que o desvio de foco provocado pela má utilização dos elementos lingüísticos, incluindo a conjunção “quando” e, principalmente, o emprego inadequado de vocábulos, com os verbos “utilizar” e “ter” é localizado, isto é, por si só não interfere no sentido global do texto.

Fundamentando-se no trabalho de Ducrot, Anscombre e Vogt, Koch (1987, p.104) afirma que “existem enunciados cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros”. Assim, os operadores argumentativos é que determinam o valor argumentativo dos enunciados, sendo que “mas” é considerado por Ducrot e pela autora como o operador argumentativo por excelência. Pode-se dizer que:

*ao coordenarem-se dois elementos semânticos **p** e **q**, por meio do morfema **mas**, acrescentam-se a **p** e **q** duas idéias: a) que existe uma conclusão **r** que se tem clara na mente e que pode ser facilmente encontrada pelo destinatário, sugerida por **p** e não confirmada por **q**, isto é,*

que p e q apresentam orientações argumentativas opostas em relação a r; b) que a força de q contrária a r é maior que a força de p a seu favor, o que faz com o conjunto p mas q seja orientado no sentido de não-r (Koch, 1987, p.107).

A análise das redações mostrou que o emprego do “mas” pode favorecer o desvio de foco, como se observa na Redação 4, parcialmente transcrita a seguir:

Este lugar de onde eu estou falando aconteceu coisas esquisitas, coisas impossíveis como, algem pular de um prédio mas não sofrer nem um arranhão, como também todos falavam (animais, plantas, casa etc).

Mas avia a inpresa do senhor zangado, que saia fumasa como a sua enpresa falaram que ela sai fumasa porque quando era pequena fumava muito

Mas neste lugar toda eram pobre por causa daquela empresa

(Redação 4)

O parágrafo inicial da Redação 4 introduz argumentos a favor do lugar ideal, na visão do autor da redação; entretanto, no segundo parágrafo, o operador “mas” introduz argumentos contrários a idéia de lugar perfeito, ou seja, a existência da empresa do senhor Zangado dominando aquele lugar e deixando todos pobres. O desvio de foco se acentua quando consideramos que a força do argumento introduzido pelo operador “mas” – empresa poluidora e a exploração do Sr. Zangado – é maior do que a dos argumentos favoráveis ao lugar ideal.

Esse exemplo nos faz reportarmos novamente a Van Dijk e Kintsch (1983) ao considerarem que, na construção do texto, é indispensável elos coerentes entre os fatos denotados pelas proposições.

Na Redação 5, também encontramos um outro exemplo em que o operador argumentativo “mas” (grifado por nós, no trecho transcrito a seguir) foi empregado inadequadamente, pois o

aluno não estabelece nenhuma relação de contraposição com as idéias colocadas nos parágrafos anteriores.

Os Bichos também e uma fonte de alimento para nós como o Porco, o Boi, e o frango e etc.

Tem lugar que o homem e muito mau para a natureza mas tem lugar que ele cuida dela para tem alegria, orgulho, felicidade.

Mas é isso que é Ecologia. Um ser Vivo nasce Viver, cresce, reproduz, e morre.

A ecologia é muito Bonito não é

(Redação 5)

Acreditamos, com base nos dados analisados, que o emprego inadequado dos elementos lingüísticos pode favorecer o desvio de foco. Nossa análise mostrou que a má utilização dos elementos lingüísticos, de *per si*, geralmente causa problemas localizados, entretanto, associada à seleção dos argumentos, pode prejudicar até mesmo o sentido global do texto. Assim, torna-se difícil estabelecer o peso dos elementos lingüísticos na geração do desvio de foco.

A partir das análises das redações pudemos confirmar que o problema do desvio de foco constitui-se num ponto importante no ensino de produção de texto, pois, além de suscitar questões de natureza lingüística, levantam-se pontos para o professor repensar sua prática pedagógica.

Analisando os textos produzidos pelos alunos observamos que nenhum deles contemplou todos os aspectos do roteiro de produção. Tal resultado nos leva a sustentar que a proposta do professor é complexa, com muitos pontos para serem abordados, não fornecendo condições ao aluno de desenvolver o seu texto a contento, de modo a atingir plenamente o objetivo proposto. Percebemos, durante a exposição do tema pelo professor, que muitos alunos apresentaram dificuldades para assimilar o intento do roteiro de produção.

Acreditamos que o grau de complexidade do roteiro de produção pode ter contribuído para o desinteresse do aluno em escrever. Como conseqüência, ele não se assume propriamente como um sujeito de seu dizer, que tem algo para dizer, mas que, às vezes, aborda um aspecto qualquer e desenvolve-o em uma perspectiva totalmente diferente dos objetivos do professor, como pode ser observado na Redação 2. Esse resultado evidencia também a necessidade de trabalhar no sentido de mostrar ao aluno a importância de definir *para quem* o texto se destina, fazer com que ele perceba a existência de prováveis leitores.

Constatamos que o desvio de foco se origina também da falta de conhecimento de mundo do aluno, dificultando a projeção de novas idéias e expectativas a respeito do lugar concebido por ele como o ideal, como podemos verificar na Redação 1. O aluno preenche essa lacuna inserindo em seu texto informações que se distanciam dos propósitos do professor. Vale lembrar as considerações de Van Dikj e Kintsch (1983) & Sanford e Garrod (1980) a respeito do conhecimento de mundo, concebendo-o como um dos fatores determinantes no processo de compreensão/produção textual.

Um outro aspecto a ser considerado diz respeito à visão cristalizada dos alunos referente à Ecologia. Nota-se que os comentários sobre a natureza foram feitos numa visão desanimadora, enfatizando a destruição causada pelo homem, apesar de o roteiro de produção propor uma situação adversa. Na maioria dos textos, os alunos abordaram a natureza, levando-nos a inferir que, mesmo não sendo ponto principal do roteiro de produção, ela se fez presente com mais intensidade talvez pelo fato de o professor ter trabalhado anteriormente em outras aulas o tema ecologia, provavelmente enfatizando a agressão do homem à natureza.

Diante dessas constatações, cumpre-nos ressaltar a importância de o professor criar condições de modo que o aluno venha perceber que a escrita perpassa várias etapas como reflexão, planejamento, elaboração do conteúdo a ser transmitido, tendo em vista objetivos para escrever o que se tem a dizer. E

também mostrar ao aluno que para produzir um texto é necessário *ter o que dizer, ter uma razão*, um objetivo para escrever.

Cabe ressaltar ainda a necessidade de o professor ampliar o conhecimento de mundo do aluno em diferentes direções. Por exemplo, ao falar sobre a natureza explorar não somente os malefícios causados pelo homem, mas também mostrar o que de positivo tem sido feito em prol de sua preservação. Além disso, alargar o conhecimento textual dos alunos trabalhando com outras tipologias textuais e não somente a descrição.

Com relação ao título, pudemos constatar que os alunos nem sempre o escolheram adequadamente. Por exemplo, considerando-se que a Redação 8 é uma das que mais se aproxima da proposta do professor, o título não se relaciona nem com o roteiro de produção, nem com o texto propriamente desenvolvido. Essa redação é um indício de que o aluno não reconhece o papel do título, mesmo atendendo mais efetivamente as solicitações do professor.

Encontramos redações cujo título está adequado ao roteiro de produção, porém não se relaciona ao texto produzido pelo aluno (Redações 1 e 9). Pode-se observar também que os títulos das redações 2, 3, 5 e 6 não estão consistentes com a proposta do professor, apesar de parcialmente adequados à redação. Notamos ainda que os títulos das redações 4, 7 e 10 estão adequados tanto ao roteiro de produção quanto ao texto produzido.

A partir dessas constatações, verifica-se que os alunos ainda não conseguem perceber a relação entre o título e o texto produzido. Esses dados ratificam a necessidade de o professor explorar mais efetivamente o papel do título na construção do texto, mostrando ser uma importante estratégia que o autor tem para colocar em evidência o que pretende. Cumpre retomar aqui as observações de Van Dijk e Kintsch ao considerarem ser indispensável, na produção de um texto, construir para o leitor a macroestrutura, ou seja, o assunto a ser tratado. Para isso, um dos meios importantes é o título, pois através deles lançam-se expectativas a respeito do assunto a ser desenvolvido no texto.

Esses resultados nos permitem afirmar que a má escolha do título pode também favorecer o desvio de foco, pois o aluno nem sempre seleciona argumentos de acordo com o que se propõe a fazer, gerando quebra de expectativa sobre o conteúdo do texto.

Na maioria das redações analisadas verificamos a predominância de argumentos irrelevantes, não satisfatórios para atender às solicitações do roteiro de produção (redações 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 9). Do conjunto analisado, somente as redações 4, 8 e 10 apresentaram informações condizentes com a proposta do professor, apesar de os argumentos não serem suficientes para retratar mais detalhadamente o lugar ideal, pois os alunos o fizeram de forma breve.

Dentre os recursos lingüísticos analisamos a conjunção “quando” e o vocabulário, que indicaram um desvio de foco localizado. Outro mecanismo lingüístico analisado foi o operador argumentativo “mas”, que, associado à seleção dos argumentos, pode interferir no sentido global do texto.

Esses resultados evidenciam que a maioria dos alunos não percebe a importância de eleger argumentos apropriados e expressá-los em proposições adequadas, tendo em vista determinado objetivo. Entendemos que a seleção inadequada de argumentos pode ser fruto de vários fatores, dentre eles as digressões, o fato de o aluno não ter entendido a proposta do professor, a falta de conhecimento de mundo do aluno, o seu desinteresse pela atividade de produção de texto ou ainda a sua dificuldade para escrever o que se propõe. Assim, o problema do desvio de foco pela seleção dos argumentos fornece subsídios ao professor para avaliar se está sendo suficientemente claro na exposição de seus propósitos. Além disso, pode auxiliá-lo a perceber limitações e dificuldades dos alunos para escreverem dentro da proposta feita constituindo um ponto importante para orientar a atividade de produção na sala de aula.

Cumpre-nos observar ainda a importância de o professor trabalhar mostrando que para escrever deve-se planejar o *como*

dizer e que os recursos lingüísticos auxiliam o produtor do texto a pôr em evidência o que pretende. Vale nos reportarmos à assertiva de Kato (1987) de que a escrita é resolução de problemas, envolvendo planos e metas.

Com relação aos resultados obtidos na análise dos relatos dos alunos, constatamos a falta de reconhecimento deles em não terem atendido às solicitações do professor. As justificativas para o desvio de foco ocorreram de forma não muito clara, concentrando-se, basicamente, em função de não terem abordado o lugar ideal. Acreditamos que tais resultados residem no fato de o aluno não perceber a relação entre proposta e texto produzido, na sua dificuldade para entender os propósitos do roteiro de produção, na falta de conhecimento de mundo do aluno ou ainda no desinteresse pela atividade de produção, denotando falta de comprometimento com o texto, preocupando-se em apenas cumprir a tarefa dada pelo professor.

A partir dos resultados dos dados da pesquisa, pode-se dizer que, tendo em vista a proposta do professor, a maioria dos textos são incoerentes, pois não atenderam efetivamente aos intentos do roteiro de produção.

A análise dos textos mostrou-nos que grande parte dos alunos desviaram-se daquilo que pretendiam salientar, seja pelo título ou pelas informações contidas no interior do texto, apresentando dificuldade para escrever o que se propuseram. Cremos também que esses resultados podem ser consequência da falta de interesse dos alunos para redigir, conforme dito anteriormente na seção 3.2.1., em que foram registradas as observações das aulas. Além do mais, vale lembrar que, nas duas turmas, não houve um envolvimento maior dos alunos na atividade de produção de texto, sobressaindo as brincadeiras com os colegas, o barulho em excesso.

Torna-se fundamental o professor compreender as limitações dos alunos, buscando os motivos dos possíveis desvios, sem rotular os textos de “incoerentes”, “irrelevantes”, sem antes fazer uma avaliação. Assim, o texto fornece subsídios para o

professor repensar sua própria prática pedagógica, visto que esses desvios podem também estar relacionados ao direcionamento da atividade de produção no cotidiano escolar.

Consideramos que, para o professor conseguir implementar na prática do cotidiano escolar os pontos que foram ressaltados nesta seção, é necessário que a atividade de produção de texto seja um esforço de ambas as partes, ou seja, um espaço de interação entre professor-alunos, em que o aluno aparece como sujeito-leitor ou sujeito-autor de seus textos e o professor como um interlocutor do aluno e mediador entre o seu objeto de estudo e a aprendizagem que se vai concretizando no dia-a-dia. Nesta perspectiva, pretende-se recuperar

a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento (Geraldi, 1993, p.160).

Dessa forma, a produção da escrita e da leitura é vista numa perspectiva dialógica, na qual a linguagem é tida como forma de interação. A sala de aula passa a ser, então, um lugar de produção de sentidos, onde professor e alunos interagem, numa busca de construção do conhecimento.

Consideramos, assim como Geraldi, que o professor deve assumir uma relação interlocutiva como princípio básico do processo de ensino-aprendizagem. Assim, sendo o professor um leitor, sua leitura é apenas uma das leituras possíveis. Geraldi considera que nesse momento é que mais se dá a contribuição do professor, pois ele, agindo como interlocutor e também sendo um co-autor, ajudará o aluno a perceber a importância de selecionar estratégias, tendo em vista o que tem a dizer e as razões para dizê-lo a quem o diz. Em outras palavras, mostrará ao aluno a importância do leitor na produção de um texto.

Entendemos que, para se obterem resultados satisfatórios, é necessário implementar mais efetivamente a produção de texto na escola, fazendo com que o aluno atue sobre o seu texto.

Assim, ele terá a oportunidade de perceber a importância de ativar elementos condizentes, tendo em vista o seu objetivo comunicativo aliado à imagem que tem do leitor. Mostrar a “natureza dialógica da escrita” (Val, 1992, p.11) para o aluno é de fundamental importância no processo de compreensão e produção textual. Assim, o professor estará mostrando que

o texto tem de ser visto como produto de um ato de fala, como discurso, isto é, como enunciado que traz em si as marcas do processo de enunciação, as marcas da adequação às finalidades próprias de cada intento de comunicação em situações específicas, as marcas de ações cumulativamente desenvolvidas em cada ato verbal (Fonseca & Fonseca, 1977, p.84-85, apud Travaglia, 1997, p.95).

Fazer com que o aluno tenha essa visão de texto é um desafio, mas acreditamos valer a pena, pois, além de desenvolver a competência comunicativa, o professor estará colaborando no desenvolvimento da *competência discursiva* (cf. Travaglia, 1997, p.97).

Consideramos que a competência discursiva possa ser desenvolvida com a prática mais efetiva da produção de textos, na qual o aluno poderá trabalhar a linguagem, num processo de mudanças, escolhas, de correlações entre o seu texto e outros textos. Nessa perspectiva, entendemos, assim como Geraldi, que

conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (Geraldi, 1997, p.22).

Assim, consideramos que estaremos vislumbrando a possibilidade de realizarmos um trabalho de produção de texto na sala de aula mais amplo e eficaz, levando os alunos a exercerem nesse processo um papel mais ativo.

4 Considerações finais

Este estudo procurou elucidar quais os fatores que, na produção do texto escrito, podem concorrer para o desvio de foco. Para isso analisamos as redações levando em consideração a proposta do professor e o texto elaborado pelo aluno, o título, a seleção dos argumentos e elementos lingüísticos que foram relevantes para o propósito da pesquisa. Analisamos ainda as entrevistas realizadas com os dez alunos, autores das redações que compuseram o *corpus* desta dissertação.

Pelos resultados obtidos, reafirma-se a necessidade de trabalhar mais efetivamente a produção de textos na escola, de modo que os alunos tenham condições de perceber a complexidade que permeia o ato de escrever. E também a importância de mostrar que a produção de um texto requer reflexão e planejamento do *que, como e para quem* dizer, tendo em vista determinados objetivos.

É fundamental o professor trabalhar no sentido de mostrar aos alunos que o texto é o resultado de um conjunto harmônico de elementos que se interligam entre si para concretizar as intenções do autor. Daí ser imprescindível a inserção do título, das informações adequadas e relevantes no texto para se obter os objetivos delineados, pois cada elemento introduzido pode refletir positiva ou negativamente para a construção do seu sentido.

Explicitar ao aluno a importância de selecionar, delimitar e organizar as informações tendo em vista os objetivos propostos constitui uma etapa importante no desenvolvimento da atividade de produção de texto. Além disso, quando o professor lançar, por exemplo, um tópico sobre a natureza e o aluno construir sua argumentação ressaltando aspectos da importância da família, não rotular o texto de incoerente e o aluno de “incompetente”. Mas é fundamental o professor buscar as razões desse desvio, evitando maiores prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem. Vale lembrar a ressalva que Koch e Travaglia fazem ao considerarem

que nem sempre a intenção do professor é explicitada de forma clara “*com e para os seus alunos*”.

Entender as razões que levam o aluno ao desvio de foco permite ao professor perceber e avaliar a extensão de suas ações pedagógicas, fornecendo subsídios para avaliar se está colaborando para a prática de produção de texto, ou, ao contrário, limitando-a.

Faz-se necessário ao professor colocar-se realmente como um leitor do texto do aluno, interpretando, buscando o seu sentido, e, mais que isso, ser um mediador da interação entre autor e leitor. Assim, sendo o professor um leitor, sua leitura é apenas uma das leituras possíveis. Nesse sentido, define-se como fundamental

*a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se **interlocutor** que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu (Geraldi, 1993, p.164).*

Consideramos que é condição *sine qua non* o professor assumir-se como *interlocutor*, de modo a proporcionar aos alunos a manifestação de críticas, sugestões, apreciações, alternativas de mudanças, pois, se considerarmos o arsenal amplo e rico de conhecimentos que cada aluno possui, teremos um vasto material para ser trabalhado. Dessa forma, permite-se ao aluno refletir, questionar, avaliar melhor *o que e como* escreveu. Por outro lado, é crucial a participação e interesse do aluno nesse processo.

Em vista dessas considerações, espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para mostrar a necessidade de maior investimento em produção de texto na escola, já que essa atividade ainda representa um desafio tanto para o professor como para o aluno.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BEAUGRAND, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1981.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1977.
- BERNÁRDEZ, Enrique. *Introduction al lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe, 1982.
- CHAROLLES, Michel. (1987). Les études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des annés 1960. In: KOCH & TRAVAGLIA. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática de base*. 2 ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1981.
- FERREIRA, Delson Gonçalves. *Análise sintática*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1967.
- GERALDI, João Wanderley. *Tópico-comentário e orientação argumentativa*. 1981. Apostila.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. Da redação à produção de textos. In: _____. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GROZ, Barbara J. Focusing and description in natural language dialogues. In: JOSHI, Webber; SAG (Ed.). *Elements of discourse understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. p.84-105.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1980.
- JUBRAN, A. S. et al. Organização tópica na conversação. In: _____. *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP, 1992. v. II, Níveis de Análise Lingüística.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1987.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luís Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACAMBIRA, José Rebouças. *A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates, 1).
- _____. *Coesão e coerência na conversação – organização tópica*. 1988. Apostila.
- MIRA MATEUS et alii. *Gramática da Língua Portuguesa*. 2 ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1989. (Série Linguística).
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 1996.
- RODRIGUES, Adriano Duarte. *As dimensões da pragmática na comunicação*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.
- SAID ALI, Manoel. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3 ed. Brasília: Editora Universidade, 1964.
- SANFORD, A. J.; GARROD, S. C. The role of background knowledge in psychological accounts of text comprehension. In: *Foregrounding background: first open meeting selected papers*. Sweden, Oct. Gothenburg, 1980. p.223-234.
- TANNEN, Deborah (Ed.). *Coherence in spoken and written discourse*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Concepção de linguagem e ensino de Português*. 1992. Apostila.
- VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- VIEIRA, Lúcia M. de Oliveira. A focalização como fator de coerência na construção do texto. *Letras e Letras*, v.13, n.2, p.185-198, jul./dez. 1997.
- WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

ANEXOS

Redação nº 1

A natureza e os animais

(A. A. R.)

Certa vez, estava na escola, e feliz, pois ia sair de férias naquela semana.

Ainda não tinha escolhido o lugar bom para ir, mas quero um lugar bem tranquilo. Então mamãe me deu uma idéia:

– Minha filha, por que você não vai para fazenda de seu avô José?

– Boa idéia mamãe, então amanhã á tarde arrumarei minhas malas – disse Larissa

No dia seguinte, na escola escrevi uma carta para vovô José. Na seguinte carta estava escrito:

– Vovô como vai tudo por aí, aqui é Larissa sua neta, estou escrevendo para avisar vocês aí da fazenda que vou passar minhas férias aí. Ta Ok. Vou chegar dia 29/01/98. Então tchau:

Chegando da escola à tarde fui logo pró quarto arrumar as malas.

Ao acabar fui tomar um belo banho.

Ao sair daquele gostoso banho desci e fui conversar com mamãe.

Mamãe por que vocês não vão também? Lá é um lugar bom, cheio de luz, cheio de paz e eles lá vivem em harmonia?

– Ho! Filha mas é claro que nós vamos, quem irá te levar? – disse mamãe:

– Há! É mesmo e eu acho que vou chamar o Bruno, meu primo que mais gosto.

Rafael, irmão de Larissa, chegou da escola:

– Oi gente como vai! Vou subir para guardar minha pasta.

Ao subir, olhou rapidamente no quarto de Larissa e viu aquelas malas e pensou só:

“Será que qui essas malas estão fazendo aqui

Guardou a pasta e desceu perguntando:

– Larissa de quem são aquelas malas no seu quarto?

– Há! É que nos iremos pra fazenda do vovô – disse Larissa:

– É mesmo, então também vou arrumar a minhas malas.

E chegou dia 29 saímos de madrugada pa chegar mais cedo. As vezes paramos para decancar pois era um pouco longe.

Chegamos lá 2:00 da tarde e nem lembamos de Bruno (meu primo).

Estavamos nos divertindo muito, fui ver as crias do vovô e da vovó.

Vi porcos, coelho, vacas, galinhas, ovelhas e outras criações.

Mais tarde mamãe (Alice) lembrou de Bruno. Chamou papai (Bredes) e disse:

- Bem, nos esquecemos de bruno:
- Pior meu bem, e agora?
- Bem agora não compensa buscalá, são mais de Km. e Km.
- Bem então fica próxima e continuamos a nos divertir na fazenda.

Redação nº 2**O menino e o coelho**

(D. B. S)

Um dia um belo menino,
gostava muito de cachorro,
e seu pai gostava muito
de gatos.

Ele conversou com seu pai!
Pai eu posso ter um cachorro?
Não, cachorro não ele é muito
pulguento e bati muito.

Já o gato, não, ele é limpinho
bonito não sujo a casa e,
também elimina os ratos
Na hora que sua mãe chegou
Ele perguntou!

Mãe eu quero ter um
cachorro e meu pai não
quer deixar porque
tem muita pulga e suja
a casa

Sua Mãe pensou, pensou e
Teve a conclusão que não
ia ter um gato nem cachorro
Vamos ter um coelho
E... um coelho ele e muito

bonito limpinho e legal
então seu pai concordou
e acabou a confusão

Quando eles acordaram
lá na sua casa tinha
muitos coelhos brancos
marron etc.

Redação nº 3**A natureza em torno do mundo**

(J. C.)

“Você já deve ter percebido que a Terra quando se mostra nos mapas ou na televisão, a gente não pode se ver um verdinho se quer.

Quando pisamos na terra encontramos varios animais e uma enorme ária verde.

Quando tivermos lá para o 3º colegial iremos entender que a ecologia é uma das coisas mais importantes do mundo.

Alguns defensores da natureza concluiu no JN que o Brasil é o maior pais que faz desflorestamente no mundo.

No espaço sideral a Terra é o único planeta que oferece vida, e se nós não cuidarmos bem da terra iremos destruir a camada de ozonio todos nós iamos morrer porque iriamos pegar câncer de pele porquê o calor iria ser cada vez mais insuportável.

Por isso eu concordo com aquele autor quando ele disse. “O destino de 1 está ligado no destino de todos”.

Redação nº 4**O sonho de sexta-Feira**

(W. A. S.)

Um lugar onde tudo e perfeito em paz e com todos com muito amor ao outro como sonho.

Os animais, vegetais são marcas da polivicação.

Este lugar de onde eu estou falando aconteceu coisas esquesitas, coisas impossiveis como, algem pular de um predio mas não sofrer nem um arranhão, como também todos falavam (animais, plantas, casa eTc)

Mas avia a inpresa do senhor zangado, que saia fumasa como a sua empresa falaram que ela sai fumasa porque quando era pequena fumava muito

Mas neste lugar toda eram pobrem por causa da quela empresa

Um dia ele esprodiu e ela retirava minerios principalmente ouro em tão o ouro- esparramou e todos ficaram rico

Isto foi um sonho

Redação nº 5**A Ecologia**

(S. M. S)

Em muitos lugares a natureza é muita Bonita. E em alguns lugares ele é muito maltratada mas isso está acabando graças a polícia militar e polícia florestal

hoje a Natureza e os animais já tem um pouco de liberdade e também já podemos com é melhor os Bichos e o homem se dando Bem

Mas isso não é todo. Nós precisamos da natureza e ela precisa de nós como o fruto dela que nós precisamos para se alimentarmos

Os Bichos também é uma fonte de alimento para nós com o Porco, o Boi, e o frango e etc.

Tem lugar e o homem é muito mau para a natureza mas tem lugar que ele cuida dela para tem alegria, orgulho, felicidade.

Mas é isso que é Ecologia. Um ser Vivo nasce Viver, cresce, reproduz, e morre.

A ecologia é muito Bonito não é

Redação nº 6**A Ecologia**

(D. M.)

Na cidade do Rio de Janeiro não utiliza a Ecologia.

As pessoas seriam iguais a nós que gostamos de animais.

Com eles eu brincava de buscar o osso e de quem pula mais alto.

E eu estava me sentindo alegre e solto na natureza com os animais e o ar puro.

No Rio de Janeiro não tem muita Ecologia porque poluí o ar maltratamos os animais.

Uma cidade Boa para um ar puro é lá em Florianópolis uma vida calma.

O movimento é calmo o ar puro, árvores, cachoeiras e, etc.

Lá você não tem o perigo de ser atropelado como no Rio de Janeiro ou em São Paulo.

Em Florianópolis há muitos animais domésticos e selvagem.

Selvagens: macaco, onça.

Doméstico: gato, cachorro.

Essa é a vida dos animais em Florianópolis.

Redação nº 7

A natureza

(N. L. B. J.)

A natureza de nossa cidade não é muito boa, por que à muita poluição de carros automotores, fábricas e indústrias.

Na zona rural não há muita poluição, porque as árvores purificam o ar. Se não houvesse árvores, só carros automotores, o ar era poluído.

As árvores também são muito úteis, para os passaros as árvores abrigam os pássaros para eles fazerem seus ninhos e proteger das chuvas.

Muita gente matam os animais para fazerem casacos de lã para o inverno.

Se as pessoas continuarem matando os animais, destruindo árvores, a natureza, a natureza ira acabar, e o nosso planeta irá ficar totalmente poluído por carros automotores, indústrias e fabricas.

As pessoa não tem consciencia do que estão fazendo com a natureza.

Se nós destruímos as árvores, teremos que replantar outra no lugar da que nós cortamos, para abrigar as pessoas, os pássaros das chuvas e outras coisas.

Os animais é também muito útil, ele serve para proteger nas casas e outras coisas mais.

Por isso as pessoas do nosso planeta não são civilizadas. Elas não tem consciencia do que está fazendo. Eles estão destruindo o nosso planeta terra, que é muito bom.

Redação nº 8

O planeta terra com suas devastações

(A. A. S.)

Temho um colego que ele sé chama Julho e ele morava em marti. Ele falou para mos: que la os povos que moravam la era muito preocupante com a natureza.

Lá em Marte o povo sé preocupava com a paz que lá tinha, muita luz eletrico sem destruição da natureza era cheio de esplendor!

+ Pergun-tei

– Julho o que você acha do planeta terra com comparação com Marte.

– Eu acho que o povo, do planeta terra, não preocupa com a natureza, fazem queimadas, desmatamento fazem barragens destruindo a natureza quando são e legais.

Podemos afirmar que o povo do planeta Terra esta acabando com o meio ambiente e com a natureza.

Sem nos contarmos com com a caça e pesca de animais de extinção.

Julho falou que não gostou do planeta terra:

Perguntei porque: - porque eles não preocupam com a natureza e nem com o meio ambiente, acho melhor voutar para o meu planeta.

Redação nº 9

Alice No País das Maravilha

(D. L.)

Um dia lindo e ensolarado, uma menina que se chamava Alice resolveu passear em uma mata muito linda, cheia de árvores, animais, rios, flores e ate uma casinha de palha no meio da mata.

Alice andou, andou até chegar a casinha.

Alice estava chegando perto dela e sentiu um delicioso cheiro de comida.

Ela chegou a casinha e bateu na porta Toc... toc... toc...

O morrador perguntou:

– Quem é?

Alice respondeu para o morrador:

– Sou Alice.

O morrador chamou Alice para tomar café com ele, e Alice perguntou:

– Como você chama?

Respondeu o morrador.

– Eu me chamo Robert.

– Você tem muitos animais sutos na mata!

Exclamou Alise.

– Não são meus não, eles são de Deus.

Respondeu o morrador:

– Seu café é uma delícia Robert!

– Obrigado Alice.

Redação nº 10

A ilha Perdida

(J. Jr. A da S.)

Na época do carnaval eu e os meus pais fomos viajar pelo oceano Atlântico.

Quando navegamos 340 léguas do Brasil, encontramos uma ilha. Nós paramos na ilha e vimos que tudo era diferente. O ar era mais fresco, havia muitas árvores, pássaros era um verdadeiro paraíso.

Eu estava conversando com meu pai, pedi para ele deixar nós passar à noite e ele deixou.

No outro dia nós acordamos e vimos uma multidão de pessoas ao redor de nós, todos estavam nus. Achamos muito estranho e eles também. Na outra semana eles mostraram toda a ilha para nós. No outro dia nós fomos embora e ficamos muito felizes.