

Questões de escrita



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

José Carlos Carles de Souza

Reitor

Neusa Maria Henriques Rocha

Vice-Reitora de Graduação

Leonardo José Gil Barcellos

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Lorena Terezinha Geib

Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Agenor Dias de Meira Júnior

Vice-Reitor Administrativo

UPF Editora

Carme Regina Schons

Editora

CONSELHO EDITORIAL

Altair Alberto Fávero

Alvaro Della Bona

Ana Carolina Bertoletti de Marchi

Andrea Poletto Oltramari

Carme Regina Schons

Cleiton Chiamonti Bona

Elci Lotar Dickel

Fernando Fornari

Graciela René Ormezzano

João Carlos Tedesco

Luiz Antonio Bettinelli

Renata Holzbach Tagliari

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Zacarias Martin Chamberlain Pravia

Carme Regina Schons
Tania M. Kuchenbecker Rösing
Org.

Ana Zandwais
Luiz Francisco Dias
Maria José R. F. Coracini
Maria Onice Payer
Carmen Agustini
Silvana Serrani
María Marta García Negroni
Silvia Ramírez Gelbes
Carme Regina Schons
Paulo Coimbra Guedes
Daniela De David Araújo
Tania M. Kuchenbecker Rösing

Questões de escrita

2ª Edição

2011



Copyright © Editora Universitária

Maria Emilse Lucatelli
Editoria de Texto

Sabino Gallon
Revisão de Emendas

Luis Hoffman Jr.
Produção da Capa

Sirlete Regina da Silva
Projeto Gráfico e Diagramação

Este livro no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito do autor ou da editora. A exatidão das informações e dos conceitos e opiniões emitidos, as imagens, tabelas, quadros e figuras são de exclusiva responsabilidade dos autores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Q5 Questões de escrita / Carne Regina Schons, Tania M.
Kuchenbecker Rösing (org.); Ana Zandwais ... [et al.] –
2. ed. – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo,
2011.
200 p. : il. ; 21 cm. – (Jornadas literárias).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7515-737-4

1. Linguagem e línguas. 2. Crítica textual. 3. Análise do discurso. 4. Comunicação escrita. 5. Análise do discurso literário.
I. Schons, Carne Regina, coord. II. Rösing, Tânia Mariza Kuchenbecker, coord. III. Série.

CDU: 800.1

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

UPF EDITORA
Campus I, BR 285 - Km 171 - Bairro São José
Fone/Fax: (54) 3316-8373
CEP 99001-970 - Passo Fundo - RS - Brasil
Home-page: www.upf.br/editora
E-mail: editora@upf.br

Editora UPF afiliada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação à segunda edição	7
Dispositivo de luta política da classe operária brasileira na Primeira República: processos de interpelação do sujeito operário através da imprensa paralela	13
<i>Ana Zandwais</i>	
Textualidade e gramática: relações em construção	30
<i>Luiz Francisco Dias</i>	
A escrita de si na internet: histórias ao acaso e o acaso das histórias	42
<i>Maria José R. F. Coracini</i>	
Memória e esquecimento da língua materna e a relação com a escrita.....	55
<i>Maria Onice Payer</i>	
O imaginário da relação entre língua literária e gramática na voz dos literatos.....	66
<i>Carmen Agustini</i>	
Antologias bilíngües: memória transcultural e ensino de língua	85
<i>Silvana Serrani</i>	
<i>Ethos</i> discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso académico en humanidades	114
<i>María Marta García Negroni</i>	
<i>Silvia Ramírez Gelbes</i>	

Escrita, efeito de memória e produção de sentidos	138
<i>Carme Regina Schons</i>	
Ensinar(-se) a escrever literatura para formar(-se) professor de português	157
<i>Paulo Coimbra Guedes</i>	
Práticas de leitura, de escrita e texto didático: aliança dialógica a ser construída	187
<i>Daniela De David Araújo</i> <i>Tania M. Kuchenbecker Rösing</i>	
Nota sobre os autores	197

Apresentação à segunda edição

A proposta de uma segunda edição de *Questões de escrita* resulta da grande aceitação e procura que a obra e os demais títulos que integram a série Jornadas Literárias tiveram. O interesse da série é justamente chamar atenção para o que frequentemente se faz presente em reflexões sobre práticas do cotidiano escolar – sobretudo por profissionais da educação a respeito das dificuldades no ensino da leitura e da escrita. Uma obra sobre escrita reeditada em plena era digital e impressa significa que o sujeito moderno é “afetado pela sua relação que tem com a escrita, que é um dos mecanismos linguísticos fundamentais na caracterização do sujeito civilizado”, conforme Orlandi (2006, p. 21).

Nessa perspectiva, o sujeito se relaciona com a sociedade de que faz parte pela escrita e, como sujeito que lê/interpreta, o faz determinado por seu imaginário, que o lança em um processo histórico de interpretação e de disputa na produção de sentidos. As práticas sociais de leitura podem significar na relação com os textos escritos na medida em que se leva em conta o suporte material dos textos e as variadas formas de ler. A constituição de sentidos não é indiferente às condições históricas e ao modo da produção de conhecimento.

Esta obra teve sua primeira edição em 2005 e o gesto de reapresentá-la a seu público interessado significa a permanência do interesse do conjunto de textos aqui apresentados, segundo diferentes perspectivas teóricas. O seu reconhecimento é porque tem muito a contribuir para o aprofundamento dos estudos da linguagem, em suma, porque permite contribuir para a intervenção em práticas que podem promover a reflexão sobre as atividades no ensino.

Uma posição política da coletânea é o fato de as noções amplamente trabalhadas serem as de sujeito, leitura, interpretação e sentido. No entanto, ainda há espaço para ampliar o horizonte de pesquisas e práticas, em especial em relação a inúmeras possibilidades que os artigos nos proporcionam. Nesse sentido, as temáticas propostas pelas quatorze edições das Jornadas de Literatura incluem em seus debates questões que envolvam a pesquisa em diferentes domínios, trazendo sujeitos inscritos em diferentes espaços da escrita e que movimentam uma multidão de sentidos, porque são efeitos (e feitos) de linguagem.

O lugar que a escrita ocupa nesta obra da série Jornadas Literárias tematiza a diversidade de diálogos propostos e os autores convidados – docentes e pesquisadores, em sua maior parte, especialistas em temáticas semântico-discursivas – abordam questões que envolvem a escrita das tribunas livres, da resistência, da literatura, da academia, da gramática, da escola, da escrita na internet.

O artigo “Dispositivo de luta política da classe operária brasileira na Primeira República: processos de interpelação do sujeito operário através da imprensa paralela”, que abre esta obra, de Ana Zandwais, trata da escrita do discurso. A autora, em estudos realizados a partir de registros da classe operária, aborda as condições em que se discursivizam as lutas e as condições da classe operária brasileira durante a Primeira República, momento histórico determinante no processo de formação do aparelho sindical do país. Zandwais analisa texto publicado numa tribuna livre e examina processos de interpelação do sujeito, o modo como a imprensa paralela se constitui num dispositivo de luta e resistência criado para responder às coerções estatais e do patronato.

Na sequência, Luiz Francisco Dias, em “Textualidade e gramática: relações em construção”, mostra a relação que há entre textualidade e gramática e que os diferentes modos de enunciação influem na ocupação dos lugares sintáticos sujeito e objeto. O autor levanta aspectos básicos da relação entre

modos de enunciação e textualidade, apresentando como base material de análise textos pertencentes aos gêneros provérbio e publicidade.

No artigo “A escrita de si na internet: histórias ao acaso e o caso das histórias”, Maria José R. F. Coracini, a partir das teorias do discurso e da psicanálise, que concebem uma identidade instável, heterogênea e conflituosa, traz reflexões sobre a escrita de si, servindo-se de análise de seis *blogs* – diários digitais. A autora analisa o tom confessional nos diários virtuais, haja vista que “esses trazem confidências e se destinam à leitura pública e irrestrita: no papel, os diários constituem a escrita de si e para si, ao passo que esses são a escrita de si para outros (desconhecidos)”.

Maria Onice Payer, com “Memória e esquecimento da língua materna e a relação com a escrita” do sujeito (imigrante) com a linguagem no interior de uma tensão entre a sua língua materna e a língua nacional, trata da língua estrangeira (dos imigrantes) como “apagada” na constituição da nacionalidade brasileira. A autora sustenta que essa língua apagada guarda um lugar na constituição do sujeito de linguagem, como língua “apagada” mesmo e que, na prática de linguagem dos sujeitos provenientes da história da imigração, ainda vem significar, reverberando de um modo muito próprio, que é o do esquecimento.

Carmen Agustini, em “O imaginário da relação entre língua literária e gramática na voz dos literatos”, volta-se à voz de literatos, como José de Alencar, Mário de Andrade, Lima Barreto, Monteiro Lobato. Seu objetivo é mostrar como o discurso gramatical afeta o discurso dos literatos sobre a própria prática literária, trazendo à baila a prática linguístico-social, além de corroborar o imaginário produzido sobre a prática literária, enquanto o lugar do bem-dizer.

“Antologias bilíngues: memória transcultural e ensino de língua”, de Silvana Serrani, toma como referência a antologia bilíngue (espanhol-português) *Puentes/Pontes*, de Heloisa Buarque de Hollanda e Jorge Monteleone. A tratar tanto

das questões teóricas sobre memória sociocultural como dos temas aplicados em aulas de língua (materna ou estrangeira), proposta curricular de base discursiva, tema de pesquisa a que a autora vem se dedicando durante os últimos anos na Unicamp, Serrani mostra que há diferenças em sua organização por critérios distintos nos textos de argentinos e brasileiros nascidos entre 1920 e 1950. Na perspectiva interculturalista, a autora observa que a escrita evidencia a sua inter-relação com as outras práticas verbais (leitura, produção oral, escuta e, no caso da língua estrangeira, tradução).

“*Ethos* discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso académico en humanidades”, de María Marta García Negroni e Silvia Ramírez Gelbes, discute as questões da escrita acadêmica, entendida como resultado da reflexão, mas também de sua originalidade. As autoras partem do pressuposto de que o autor do texto acadêmico se instaura na tradição científica pronto para estabelecer uma evolução/avanzo nas reflexões dos autores que tomam como ponto de partida o seu trabalho. O estudo analisa 215 *abstracts* e 146 introduções de artigos de linguística pertencentes, respectivamente, ao livro de resumos e ao livro de atas do “Congresso Internacional La Argumentación: lingüística, retórica, lógica pedagogia”.

“Escrita, efeito de memória e produção de sentidos”, de Carme Regina Schons, numa perspectiva discursiva, permite reflexão sobre a articulação entre o repetível e a novidade no processo da autoria. A escrita como um dos efeitos de memória remete ao efeito de representação e de reconhecimento – remete aos pré-construídos, ao reconhecimento de algo “já-dito”, é materialidade histórica e ideológica. É nesse sentido que a escrita pode retomar uma prática individual, mas também rememorar a história coletiva, enfim, a autora defende a escrita como uma prática escolar que privilegie sentidos.

Ainda refletindo sobre a escrita desenvolvida na escola, o estudo proposto por Paulo Coimbra Guedes, “Ensinar(-se) a escrever literatura para formar(-se) professor de português”, destina-se ao estudo da escrita pela literatura brasileira. O

autor defende o ensino de português como condição necessária para a inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura e de escrita. Para isso, segundo ele, será preciso que os professores recebam uma formação que lhes dê condições de se inserirem também nessas práticas sociais.

Tania M. Kuchenbecker Rösing e Daniela De David Araújo, em “Práticas de leitura, de escrita e texto didático: aliança dialógica a ser construída”, de modo geral, tratam da visão utilitarista da leitura, como instrumento para atingir outros fins. Se os livros didáticos são utilizados como um dos principais meios de acesso ao conhecimento no âmbito escolar, e isso está estruturado no ensino brasileiro, não podemos desconhecer que essa realidade restringe a leitura e a escrita aos limites do texto didático, camufla o ensino e o trabalho do professor. As autoras, no artigo, observam que uma das penalidades de exercer práticas padronizadas é tornar o ensino pouco significativo à realidade específica do aluno, uma vez que é impossível englobar elementos da diversidade cultural brasileira, das características do povo e das diferentes regiões do país em único produto. No não-esquecimento do proposto na rotina das atividades de leitura e de escrita na escola camuflam-se sérios riscos de alienação e esquece-se de tantas outras opções, suportes, ferramentas a serem utilizadas em sua aprendizagem.

Nesse ponto, pode-se perceber pela leitura desta apresentação que a solidez da coletânea torna-se ainda mais evidente pela relação que tem com os gestos de leitura dos autores dos artigos que compõem esta obra e que podem, cada um a seu modo, contribuir para que se tomem decisões asseguradas teoricamente, de modo a reterritorializar conceitos de escrita. A maturidade intelectual dos autores vem fortalecer o elo entre a produção acadêmica e a sociedade.

Uma palavra aos nossos autores que permitiram “reunir” sentidos. Certamente, sem eles muito do brilho e do sucesso do *Questões de escrita* não teria sido alcançado. Restamos agradecer-lhes por terem cedido seus textos e por terem

possibilitado o diálogo entre teorias e seus modos de pensar a escrita e sua relação com nosso mundo de uma maneira muito singular.

As organizadoras
Carne Regina Schons
Tania M. Kuchenbecker Rösing

Dispositivo de luta política da classe operária brasileira na Primeira República: processos de interpelação do sujeito operário através da imprensa paralela

Ana Zandwais

A crítica, que se basta a si mesma, que se completa e encerra-se em si mesma, naturalmente não pode reconhecer a história tal como ela aconteceu, pois isso significaria reconhecer a massa ruim em toda sua massificação massiva, quando se trata justamente de libertar a massa da massificação. Com isso, a história é libertada de sua massificação, e a crítica, que adota uma atitude livre em relação ao seu objeto, grita para a história: tu deves ter ocorrido de tal ou qual modo!

Marx e Engels

Introdução

Tomamos a passagem acima, digamos, como uma espécie de prólogo para explorar o objeto de investigação, do qual nos serviremos a seguir. Trata-se das condições em que se discursivizam as lutas e as contradições da classe operária brasileira, durante a Primeira República, momento histórico determinante no processo de formação do aparelho sindical no país, mas que, entretanto, carece de estudos realizados a partir de registros da própria classe operária. Desse modo, através deste estudo buscamos analisar, com base em pressupostos da análise do discurso de linha francesa, como o sujeito operário é interpelado a reconhecer-se como sujeito do sindicato, através de um tipo de registro especial, ou seja, um dispositivo de luta e resistência criado para responder às coerções estatais e do patronato: a imprensa paralela. Para tal, tomamos como ins-

trumento específico de análise um texto extraído de um periódico da imprensa paralela *O Proletário*,¹ publicado em uma tribuna livre e que se constitui num diálogo com os carroceiros do estado de São Paulo, em face das dificuldades enfrentadas por este segmento de trabalhadores diante da necessidade de organização sindical.²

Condições de sedimentação de práticas de luta e resistência no seio da classe operária brasileira

Uma das primeiras manifestações do movimento operário no país foi consolidada através da constituição de um partido operário, em 1890, que contou não somente com a adesão de militantes brasileiros, mas também com a colaboração de socialistas estrangeiros, sendo que em 1892 foi organizado o Primeiro Congresso Socialista Brasileiro na cidade do Rio de Janeiro. As ações do Partido Operário em prol do desenvolvimento de uma consciência entre os trabalhadores, sobre a necessidade de manter uma relação permanente de luta contra a exploração econômica e em favor da conquista de direitos trabalhistas, diversificaram-se, quer pela criação de órgãos de imprensa,³ do Centro Socialista de São Paulo, bem como da elaboração de um conjunto de reivindicações⁴ trabalhistas que foram socializadas entre os operários do país.⁵ Como resultado

¹ O jornal *O Proletário*, órgão da Federação Operária de Santos (SP), constituiu-se como um periódico de grande circulação nessa cidade que, pela característica de centro portuário, serviu como espaço de articulação entre lideranças políticas proletárias do país e do exterior.

² Cabe, aqui, lembrar que foi durante a Primeira República que os operários desencadearam as primeiras lutas organizadas em busca de melhoria salarial e de redução, para oito horas, do elevado número de horas que tanto homens, mulheres como crianças eram obrigados a cumprir, variando, em média, entre doze e quatorze horas diárias.

³ Reportamo-nos aos jornais *Avanti* e *O Socialista*, que se constituíram em órgãos de divulgação oficial do ideário socialista.

⁴ As reivindicações integraram os estatutos do Partido Operário e foram elaboradas durante o Congresso Nacional, realizado em 1892.

⁵ Cabe mencionar, notadamente, as greves deflagradas nas fábricas Santa Marina (vidreiros) e Anhaia e Penteado (tecelões).

da ação prática do Partido Socialista desencadearam-se, entre 1900-1913, grandes greves na cidade de São Paulo.

Paralelamente, na última década do século XIX imigraram para o país inúmeras famílias de anarquistas europeus, sobretudo italianos, responsáveis pela criação de cooperativas, de comunidades libertárias experimentais, bem como de centros de cultura, ligas operárias e periódicos, com vistas ao fortalecimento da luta política em favor da causa operária. Assim, com a imigração de militantes italianos perseguidos em seu país pelo ideário político, floresceu no Brasil um movimento anarcossindicalista, destacando-se entre os anarcocomunistas fundamentalmente por estar voltado para a ação de organizar a classe operária em associações, ligas e federações sindicais, com o objetivo maior de preparar os trabalhadores para o combate aos regimes de oligarquia, de aristocracia estatal e a todos os mecanismos engendrados, na sociedade brasileira, pelo modo capitalista de produção. Na perspectiva dos anarcossindicalistas, portanto, a organização sindical viria a contribuir para a propagação do princípio de que a ação direta das massas populares seria um instrumento valioso para afetar tanto o poder político das classes detentoras dos meios de produção, como suas formas de exploração.

Uma das questões a que se quer dar ênfase, como um saber próprio da formação discursiva (fd) anarcossindicalista, e que se conflituava com os saberes da fd socialista, consiste na convicção de que cabe ao sindicato, não ao partido, a organização das formas de luta da classe trabalhadora. Pois bem, foi com base nos pressupostos da I Internacional de Londres (1864) e alicerçados fundamentalmente em princípios já preconizados na França durante o século XIX, pelo militante sindicalista Fernand Pelloutier,⁶ que os anarcossindicalistas passaram a defender: a) a ação de luta direta como forma de autorrepresentação, pela classe proletária, de seus próprios interesses; b) a execução de práticas

⁶ Conforme Loppreato (2000), Pelloutier, dissidente do Partido Socialista, notabilizou-se por criticar o sistema parlamentar que, segundo ele, “somente servia para reforçar o Estado e as classes dominantes, dar prestígio às instituições aristocráticas e adormecer as energias populares”.

políticas não pacíficas; c) a excelência da unidade na diversidade em defesa dos interesses proletários.

Cabe ressaltar também que um dos principais legados de Pelloutier, juntamente com Girard, para o proletariado francês, consistiu num opúsculo designado *Qu'est-ce que c'est la grève générale*, onde a greve geral é definida como estratégia política de luta direta e com caráter revolucionário. Esse documento⁷ influenciou na adoção, pela Confederação Générale du Travail (CGT), de um conceito teórico-prático de greve que se estendeu para outros países e que, no Brasil, passou também a ser objeto de debate entre militantes anarquistas, anarcossindicalistas, socialistas e o operariado por ocasião da fundação da Confederação Operária Brasileira (COB) em 1906, instituída pela realização do I Congresso Nacional Operário⁸ do país, tendo sido este logrado a partir de um discurso de aliança entre militantes anarcossindicalistas, socialistas e anarcocomunistas.⁹

Foi, pois, com a instauração da COB, como órgão de representatividade nacional da luta operária, que passaram a ser elaboradas, a partir de debates entre os representantes de todas as unidades sindicais do país, resoluções comuns norteadoras das forças sindicais.¹⁰ Assim, em 1907, alicerçada na ação política da COB, desencadeou-se a primeira grande greve geral do país, cujos maiores méritos consistiram em: a) fragilizar os empregadores, em virtude da pressão exercida pelas forças sindicais unificadas; b) obter para um grande número de trabalhadores a reivindicação de jornadas com oito horas de trabalho.

Por outro lado, se as estratégias de luta e resistência operária recrudesceram e passaram a garantir, gradativamente,

⁷ O texto se apresenta em forma de um diálogo entre trabalhadores, abordando meios de ação a serem adotados frente à diminuição de salários.

⁸ A Confederação Operária Brasileira (COB) instaurou-se em 1906, durante o I Congresso Nacional Operário, articulando ligas, associações e federações sindicais do país.

⁹ Cabe observar que os anarquistas ou anarcocomunistas opunham-se à orientação sindicalista por recearem que a proposta de luta por melhores condições econômicas viesse a esvaziar sua maior meta, que consistia no preparo do proletariado para a revolução social que viria a extinguir o regime centralista de governo.

¹⁰ Os temas que constituíram as atas do I Congresso da COB (1906) foram reproduzidos por Pinheiro e Hall (1979).

direitos reivindicados pelos trabalhadores, tais como redução de horas de trabalho, direito à assistência médica e melhores salários, também recrudesceram muitos mecanismos de coerção do Estado, da polícia e dos empregadores contra os avanços das organizações sindicais, quer com perseguições e prisões de lideranças da organização,¹¹ quer por demissões em massa de trabalhadores, que eram substituídos por aqueles que não haviam aderido aos movimentos de greve. Em consequência da pressão política exercida por diferentes segmentos do Estado, portanto, inúmeras organizações sindicais passaram a dissolver-se e o movimento operário, como movimento de luta e resistência no país, a partir de 1908, iniciou uma de suas fases de declínio que somente passara a ser contida pelo incansável trabalho da imprensa proletária. Esta permaneceu intensificando a propaganda socialista, libertária, sindical e, ao mesmo tempo, interpelando as federações de trabalhadores de diferentes segmentos a lutarem contra o nepotismo dos patrões e aparelhos de Estado, servindo-se, para tal fim, de tribunas livres na imprensa paralela, conforme o recorte que transcrevemos, a seguir, retirado do jornal *A Luta Proletária*, órgão da Federação Operária de São Paulo:

[...] sendo o sindicato uma união de forças, de operários, mais ou menos conscientes de seus direitos, ele será um centro de ação capaz de iniciar sérios movimentos de rebeldia, aos quais a grande massa dos indiferentes não deixará de dar seu apoio valioso porque incitada pelo entusiasmo ou por ser convencida dos benefícios que estes movimentos lhe poderão trazer. Não nos amedrontemos, portanto, se a maioria de nossos irmãos de trabalho fica indiferente à nossa obra de organização de classe... trabalharemos para convencê-los, para chamá-los com o exemplo à luta em salvaguarda aos seus interesses de classe, mas não desejemos que a nossa ação seja limitada pela inconsciência dos que têm a infelicidade de não nos compreender (*A Luta Proletária*, 25/1/1908).

¹¹ Cabe destacar aqui o envolvimento de Edgar Leuenroth na COB, como delegado da Federação de São Paulo e como mentor intelectual das forças sindicalistas que ora se afirmavam politicamente no país.

Foi, pois, a partir da correlação de forças instaurada diante das greves e do processo de identificação/não-identificação do conjunto de trabalhadores com a necessidade de organizar o aparelho sindical, acontecimento que constitui a base da história de lutas do operariado brasileiro, que a imprensa paralela se organizou fortemente na tentativa de consolidar a infraestrutura do sindicato, tendo em vista o fato de que as forças proletárias encontravam-se divididas em posições conflitantes diante das coerções a que eram submetidas por instituições patronais e aparelhos estatais.

Com o objetivo de ilustrar como a imprensa operária se mobilizou para interpelar a classe de formas diferentes, analisaremos mais adiante um texto publicado no jornal *O Proletário* e dirigido a um segmento de trabalhadores, cuja condição de representatividade política dentro do movimento era desigual.¹² É, pois, por meio dessa matéria que pretendemos caracterizar o modo como se discursivizavam as contradições vividas no seio da classe operária.

Em busca de adesões para a luta operária

Considerando a ameaça iminente de um esfacelamento cada vez maior das instituições sindicais, as lideranças anarcossindicalistas, anarquistas e socialistas que compactuavam com o princípio da unidade na diversidade passaram a colocar em prática resoluções encaminhadas durante o I Congresso Nacional da COB (1906), bem como durante o Segundo Congresso Operário Estadual de São Paulo (1908).¹³ Dentre as estratégias dominantes, a de divulgação de resoluções e táticas de enfrentamento político ocupou um espaço singular no seio do movimento. É, pois, com base no reconhecimento da eficácia da propaganda da organização sindical que passaram a tornar-se orgânicas as seguintes práticas: a) produção de folhetos, com

¹² Reportamo-nos à própria condição de heterogeneidade da fd sindical, considerando não somente as alianças produzidas para a instituição da COB, mas sobretudo as contradições existentes no seio do movimento operário.

¹³ O Congresso Operário Estadual de São Paulo realizou-se no período de 17 a 19 de abril de 1908, tendo como objetivos fundamentais avaliar as estratégias de luta da classe, aprovar novas moções, reformular as moções inoperantes e publicar as resoluções deliberadas.

edições tanto em língua portuguesa como em outras línguas, particularmente a italiana e a alemã, com o objetivo de interpelar os operários estrangeiros ainda não mobilizados em favor da causa sindical; b) realização de palestras, conferências, comícios e representações teatrais¹⁴ com ampla divulgação de ideais libertários; c) instituição de colunas nos jornais na forma de tribunas livres ou abertas a contradições, abrigando diferentes tendências políticas e depoimentos da classe operária; d) produção e circulação de periódicos¹⁵ anarquistas e socialistas nas grandes capitais e no interior, com o objetivo de mobilizar tanto os trabalhadores urbanos como os rurais.

Tais recursos, conforme Corten (1999), sinalizam para a conquista de uma nova ordenação de forças políticas, pois na medida em que a propaganda sindical passa a circular em diferentes esferas proletárias, por meios diversos – a panfletagem, o teatro, os comícios e, sobretudo, a imprensa –, passa a ser desestabilizado o imaginário de irredutibilidade do poder patronal e das forças organizadas dos aparelhos estatais. Desse modo, a abertura de espaços discursivos que possibilitam a circulação de vozes e de posições contrárias, ou, até mesmo, contraditórias, à coerção institucionalizada pelo advento da República, isto é, contra a prática de substituição da mão de obra escrava pela operária, acaba por desencadear o efeito de que a “desordenação” das forças políticas vigentes possibilita a instauração de convergências entre os que não deveriam ter voz ou representatividade social e política no seio da sociedade brasileira.

Com vistas à caracterização das práticas de imprensa operária, queremos dar destaque à modalidade circulação da propaganda sindical por meio da tribuna livre, tendo em vista que:

¹⁴ Cabe observar que a realização de bailes e festas não foi aprovada como moção pela COB, considerando o caráter alienante dessas práticas para o enriquecimento cultural do proletariado.

¹⁵ Reportamo-nos, notadamente, à tribuna livre da revista *A Vida*, publicação mensal anarquista editada na cidade do Rio de Janeiro.

- a) este tipo de coluna jornalística, por ser aberta à opinião, possibilita a inserção de diferentes modalidades de publicação produzidas tanto por militantes socialistas, anarquistas, como por membros dos segmentos operários, independentemente do estilo ou padrão de texto;
- b) os textos publicados em tribunas livres colocam, geralmente, em destaque relações de antagonismo entre as classes, instituições e, predominantemente, relações de contradição entre posições do sujeito operário no interior do movimento do proletariado, abrindo, portanto, um espaço para o debate e a crítica em torno das diferenças entre os segmentos operários (ligas, federações, associações);
- c) interpela o sujeito operário a reconhecer-se também como sujeito do sindicato, colocando em xeque suas posições diante do desafio de congregar a “diversidade inserida na unidade”.

Desse modo, ao lidar com diferentes posições de sujeito no interior de uma fd já heterogênea, mas que também passa a desintegrar-se em virtude de coerções externas, a imprensa operária busca não somente fortalecer o embate ideológico contra as forças políticas antagônicas, mas, sobretudo, lutar para obter novas adesões ao movimento sindical, para que este possa subsistir à contingência do esfacelamento, quer por coerções externas, quer por força de cisões internas em consequência das alianças realizadas por lideranças da COB a fim de legitimar, em caráter nacional, a entidade de classe.

Com o objetivo de ilustrar como os acontecimentos que se reportam às relações de antagonismo entre o patronato e o operariado são tomados e discursivizados nas tribunas livres da imprensa paralela, abrindo espaços para o debate entre diferentes posições de sujeito no interior da fd operária, e caracterizando, enfim, o modo como o cenário da prática política proletária é significado a partir de um lugar social, propomos analisar uma matéria publicada em 1911 na tribuna livre do jornal *O Proletário*, destinada, em especial, aos carroceiros da cidade de Santos. É, pois, com base nas relações de com-

paração entre a prática política de diferentes segmentos, observáveis através das sequências discursivas selecionadas, que procuraremos caracterizar como as relações de contradição e antagonismo trabalham, simultaneamente, no texto a fim de construir uma consciência sobre a necessidade de vinculação da classe operária à organização sindical.

1.2 Texto

CARROCEIROS

Recebemos a seguinte carta:¹⁶

Companheiros Redatores d'O Proletário

Saudações,

Aos meus colegas carroceiros,

Companheiros: Porque motivo a nossa classe que em Santos é tão numerosa, continua sempre na mais completa desorganização, enquanto que as outras classes, dando prova de consciência estão fortemente organizadas, respeitadas e temidas dos patrões.

Nós somos a classe que mais trabalhamos, os patrões nos tratam pior do que os animaes com que trabalhamos, para nós não há orário; raro é o dia em que não vamos para casa às nove ou dez oras, tendo que nos levantar às quatro da manhã, somos, enfim, a classe de trabalhadores que mais sofre.

Quem tem culpa de uma situação tão triste? Não é de mais ninguém sendo nossa, si estivéssemos organizados essa situação não poderia existir, porque facilmente poderíamos melhorá-la e os patrões vendo-nos fortes e unidos não abuzariam mais, porque então teriam medo.

Agora que está organizado o nosso syndicato é dever de todos os que pertencem à nossa classe contribuir para que ele se engrandeça de dia para dia; eu entendo que é chegado o momento de agir no sentido de podermos nós também, por meio de uma forte solidariedade, arrancar de nossos patrões algumas melhoras que nos deixem sair do miserável e umilhante estado em que nos encontramos.

Um carroceiro

Secção: Vida Operária – 1/10/1911

¹⁶ O texto está reproduzido em sua forma original.

Caracterizando as relações de antagonismo e de contradição

Cabe observar, inicialmente, que, se as sequências selecionadas possibilitam caracterizar como se formulam as relações de partição do texto que remetem para o interdiscurso,¹⁷ são tais formas de partição que permitem identificar tanto as relações de antagonismo entre as fds como as relações de contradição no interior da fd operária. Por outro lado, faz-se necessário salientar que tais relações não se apresentam de forma fragmentada, de tal modo que, a fim de conscientizar os integrantes do segmento dos carroceiros, o locutor lança mão, de modo simultâneo, dos seguintes recursos:

- a) a referência à condição de organização de outros segmentos operários que obtêm êxito dentro da luta sindical;
- b) advertências, através da autocritica, ao segmento dos carroceiros, no qual o locutor se inclui;
- c) denúncias da exploração sem limites dos empregadores, fundamentalmente, em virtude da desunião de segmentos operários não sindicalizados.

As representações das partições que seguem possibilitam observar como a estratégia de comparação, dominante no texto e visível no plano das formulações, constrói uma lógica a fim de dar sustentação às relações de contradição e antagonismo que permeiam o diálogo com os carroceiros.

Partições enunciativas: o sujeito operário dividido entre relações de contradição e antagonismo

Com o objetivo de ilustrar as relações acima, passamos, doravante, a utilizar as seguintes representações: a) Fd operária (Fdo), b) Fd patronal (Fdp), c) Posição de sujeito operária 1 (Pso1), d) Posição de sujeito operária 2 (Pso2), e) Posição de sujeito patronal 1 (Psp1), f) Posição de sujeito patronal 2 (Psp2).

¹⁷ É a partir da noção de interdiscurso que se faz possível conceber o sentido não como simples efeito da materialidade lingüística, mas como efeito de pontos de intersecção entre a materialidade histórica, os acontecimentos enunciativos e a materialidade da língua.

Cabe observar também que as setas utilizadas indicam tanto as condições de partição dos enunciados em diferentes Fds como o deslocamento entre posições contraditórias de sujeito no interior de uma Fd.

Posições que indicam as contradições do sujeito no interior da Fdo.

Fdo (Pso1) → (Pso2)

Sd1. “Companheiros: Porque motivo a nossa classe que em Santos é tão numerosa continua sempre na mais completa desorganização (Pso1)... → *enquanto que...* →. (Pso2) as outras classes, dando prova de consciência estão fortemente organizadas, respeitadas e temidas → dos patrões” (Fdp).

Conforme se pode observar acima, é através do recurso da comparação entre correlações de força estabelecidas contra a coerção dos empregadores (Fdp) que o locutor aponta, por meio de um diálogo com os carroceiros, para a existência da contradição no interior da Fdo. Desse modo, enquanto os carroceiros [Fdo (Pso1)] são representados pela desorganização, falta de consciência e pelo fracasso, os outros segmentos operários [Fdo (Pso2)] são representados por condições de organização, consciência política e pelo êxito na luta contra os patrões [Fdp]. Assim, a negação de (Pso1) como posição de sujeito no interior da Fdo é focalizada por meio da comparação entre ambas. Vejamos, a seguir, como Pso2 passa a ser evidenciada como um paradigma a ser adotado pelo sujeito operário na sdr2.

Fdo → Fdp

Fdp

Sd2. “Quem tem culpa de uma situação tão triste? Não é de mais ninguém, sendo nossa, ...Fdo (Pso1) se estivéssemos organizados essa situação não poderia existir, porque facilmente poderíamos melhorá-la. →. (Pso2). os patrões vendo-nos fortes e unidos não abusariam mais, porque então teriam medo Fdp...→ (Psp1) ≠ (Psp2)

↓

Desdobramento de posições na Fdp (posições de sujeito do patronato) a partir de correlações de força com a Fdo: Fdo (Pso1) → (Psp1) Fdp ≠ (Pso2) → (Psp2)Fdp

A sd2 acima retoma novamente tanto as relações de contradição no interior do movimento como as relações de antagonismo entre empregadores e operários. Ao remeter para a evidência de que não é Pso1, mas Pso2, a posição que o sujeito carroceiro deve adotar, o enunciador o faz através:

- a) de uma asserção “A culpa não é de mais ninguém, sendo nossa;”
- b) de relações hipotéticas que remetem a uma comparação com as condições de Pso2. “se estivéssemos organizados – como as outras classes – essa situação não poderia existir.”

Desse modo, se o questionamento inicial possibilita inferir que há culpados do fracasso, a resposta dada pelo locutor traz à tona o fato de que há posições contraditórias de sujeito na Fdo. Já, ao estabelecer uma relação comparativa hipotética com a situação de Pso2, essa posição é reforçada em virtude da representação de correlações de forças estabelecidas entre Pso2, da Fdo, e uma outra posição assumida pela Fdp, (Psp2), em virtude da organização de segmentos da Fdo, isto é, a posição de recuo dos patrões diante do fortalecimento das forças operárias. Portanto, a ênfase dada à relação comparativa, sob a forma hipotética, acentua a necessidade de acabar com posições de sujeito heterogêneas no interior da Fdo, a fim de fortalecer as relações de antagonismo entre a Fdo e Fdp.

Vejamos a seguir como o enunciador apresenta a posição de sujeito (Pso1) dentro da conjuntura de mais-valia no país, a fim de interpelar o sujeito carroceiro.

Fdo (Pso1)

Fdp←Fdo (Pso1)

sd3. “Nós somos a classe que mais trabalha, os patrões nos tratam pior do que os animais com que trabalhamos, para nós não há horário... somos, enfim, a classe de trabalhadores que mais sofre.”

Conforme podemos observar, a sd3 serve-se também de relações comparativas, porém, agora, com o objetivo de desencadear no segmento dos carroceiros uma forte convicção: a de que este segmento é o mais explorado entre a classe. Desse modo, com o objetivo de representar uma situação-limite, o

locutor serve-se de expressões superlativas que fortalecem a representação da condição de inferioridade do sujeito carroceiro em relação aos outros segmentos, conforme as implicações que ilustramos a seguir.

Implicações → relações de comparação

Fdo(Pso1)

“Nós somos a classe que *mais* trabalha” ⇒ nenhuma outra classe trabalha como os carroceiros.

“Os patrões nos tratam *pior* do que os animais com que trabalhamos ⇒ Os animais são maltratados. A condição dos carroceiros é inferior a dos animais.

“Somos a classe de trabalhadores que *mais* sofre ⇒ nenhuma outra classe sofre tanto quanto a dos carroceiros.

Como demonstram os recortes acima, é através de atributos formulados por meio de superlativos [a classe que mais trabalha, que mais sofre, tratada pior que animais] que Pso1 é rebaixada à condição extrema, nos limites da comparação. Tal rebaixamento, por outro lado, não se restringe simplesmente às condições de subsistência material do carroceiro, mas abarca sobretudo a condição humana: ser tratado pior do que os animais. Portanto, é através da ênfase à dupla condição de aviltamento do sujeito carroceiro (Pso1) como trabalhador e como ser humano que o enunciador passa, finalmente, a cobrar de seu segmento a transposição para o campo da prática de um saber próprio da fd anarcossindicalista: a luta operária não tem representatividade nem força fora da organização sindical, conforme demonstra a sd4:

Processo de interpelação do sujeito operário como sujeito sindical

↓

Fds ← Fdo

Sd4. “Agora que está organizado o nosso sindicato é dever de todos os que pertencem à nossa classe contribuir para que ele se engrandeça de dia para dia; é chegado o momento de agir no sentido de podermos nós também (Pso1, por meio de uma forte solidariedade, (Pso2) arrancar de nossos patrões algumas melhoras...”

Cabe observar também que, se Pso2 é elevada pelo enunciador, através de múltiplas comparações, à condição de posi-

ção de sujeito dominante no interior da Fdo, é porque Pso2 é identificada com os saberes da formação discursiva anarcossindicalista. Portanto, na mesma medida em que reduz a condição do segmento dos carroceiros à parcela dos trabalhadores que sofrem maior exclusão, o enunciador identifica-se também com ela: “é chegado o momento de podermos nós também...” Desse modo, é respaldado pelo enfoque da contradição interna, própria do processo histórico heterogêneo de formação da COB, que o enunciador passa a contribuir tanto para o não esfacelamento do segmento dos carroceiros, como para o fortalecimento da representatividade da confederação, legitimando, assim, a necessidade do crescimento de convergências entre as organizações de trabalhadores. Isso possibilita, em última instância, dar sustentação à prática política das forças sindicais, articuladas, durante a Primeira República, em torno da Confederação Operária Brasileira (COB).

Tecendo algumas conclusões

Este artigo propôs-se analisar algumas das condições que favoreceram o florescimento e a manutenção de práticas de luta e resistência da classe operária durante a Primeira República. Para a consecução desse objetivo, focalizamos, como objeto central de nossa investigação um dos períodos de declínio dentre os inúmeros que constituem a história do movimento operário brasileiro,¹⁸ visando, a partir de um recorte histórico, demonstrar como a organização proletária brasileira transpôs para o campo da prática política saberes próprios da formação discursiva anarcossindicalista, sendo, assim, configurados determinados princípios fundadores da prática política sindical no país.

Por outro lado, foi a partir de um rastreamento dos períodos de declínio e de luta intensa do movimento operário, visando caracterizar o modo como se produziram forças de resistência e de enfrentamento diante das coerções patronais e estatais, que passamos a identificar o papel fundamental exercido pela imprensa operária. Enquanto um organismo de com-

¹⁸ Leia-se, a respeito do tema, a investigação realizada por Lopreato (2000).

bate permanente aos interesses e às práticas institucionais antagônicas às condições de emancipação do sujeito operário, essa imprensa paralela à imprensa oficial veio contribuir, de forma decisiva, para a garantia de sustentação das forças políticas proletárias. Assim, se a imprensa oficial afastou-se do povo ao suprimir de sua produção matérias que colocassem em risco os interesses e a hegemonia das classes detentoras dos meios de produção, a imprensa operária procurou assegurar as condições de subsistência das correlações de força entre o proletariado e as instituições patronais por meio de múltiplos recursos, capazes tanto de assegurar a unidade na diversidade, de incitar os trabalhadores à luta, como de desestabilizar a hegemonia patronal e de favorecer a multiplicação de novas adesões à organização sindical. Ao abrigar em suas colunas, portanto, diferentes tendências políticas, ao fazer das vozes e das posições dominantes de segmentos de trabalhadores a sua voz e a sua posição, a imprensa operária logrou com grande êxito na tarefa de colocar sob pressão a força política das instituições patronais e dos aparelhos de Estado, passando a reescrever os rumos da história do proletariado.

Finalmente, para a consecução de um efeito, ainda que provisório, de fechamento deste estudo, faz-se necessário dar destaque ainda a uma questão subjacente ao campo teórico com o qual lidamos, isto é, os domínios da AD. Se os recortes discursivos que investigamos e que nos possibilitaram a construção de procedimentos analíticos atestaram a evidência de sobredeterminação de práticas coercitivas como formas concretas de interdição dos percursos que o movimento operário deveria seguir, os acontecimentos históricos, ao se discursivizarem pela imprensa proletária, ao colocarem em destaque o desacordo do sujeito operário com as práticas e os saberes por meio dos quais este é falado durante a Primeira República, apontaram também para a evidência de que o real da história não pode ser concretizado como real senão em virtude das relações estreitas que o vinculam aos discursos que desencadeia. Se os fatos históricos, portanto, já teriam sinalizado para a ordem do fechamento dos espaços de mobilização sindical no seio

do movimento operário, os processos discursivos apontaram, ao contrário, para uma condição de abertura desses espaços interditados, constituindo, assim, efeitos não previstos pelas forças políticas dominantes, uma vez que, ao se identificar como uma parcela real e legítima da sociedade brasileira, fortalecendo as condições de universalização de seus próprios aparelhos institucionais, o sujeito operário, através das tribunas livres, toma posse de espaços políticos que lhe facultam questionar e ressignificar as condições de reprodução da aparente “ordem natural” de subsistência da desigualdade de divisão do produto do trabalho, e, portanto, intervém nas condições de vida que decorrem da política de divisão do corpo social, a qual estaria assegurada por meio de mecanismos de dissolução de forças e de anulação dos espaços de luta da classe operária.

Desse modo, ao lutar para constituir-se como sujeito agente de um corpo social que acumula bens somente em virtude das forças que subtrai do trabalho alheio, o sujeito operário adquire consciência de que aqueles que o dominam economicamente também estão sob seu jugo e que, portanto, não estão imunes a forças adversas que venham fragilizar tanto os espaços de hegemonia já cristalizados, como os princípios que asseguram mecanismos solidificados de manutenção das práticas de desequilíbrio das relações de produção. Ao colocar-se, portanto, como um sujeito capaz de fazer circular, por meio de seus próprios aparelhos, saberes sobre as relações de conflito entre o capital e o trabalho, o sujeito operário passa, também, a integrar as forças sociais ativas do país, escrevendo sua própria história, de modo a limitar e intervir diretamente sobre os efeitos da prática de mais-valia a que deve submeter-se para poder sobreviver. Assim, contraria os interesses historicamente legitimados pelas classes patronais, os quais são invariavelmente ratificados por órgãos da imprensa oficial.

Referências

A Luta Proletária. São Paulo: 25 jan. 1908. Órgão da Federação Operária de São Paulo.

A Vida, Rio de Janeiro, dez. 1914, publicação mensal anarquista.

A Voz do Trabalhador, Rio de Janeiro, dez. 1908, órgão da Confederação Operária Brasileira.

CORTEN, André. Discurso e representação do político. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L. (Org.). *Coleção ensaios: os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999. p. 37-52.

COURTINE, Jean Jacques; MARANDIN, J. M. *Quel objet pour l'analyse du discours?* Materialités discursives. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.

FERREIRA, Maria Cristina L. *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

LOPREATTO, Christina R. *O espírito da revolta: a greve geral anarquista de 1917*. São Paulo: Annablume, 2000.

MARIANI, Bethânia S. C. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico: a revolução de 30. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L. (Org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1999. (Coleção Ensaaios, 12).

O Proletário. Santos: 1º out. 1911, secção: Vida operária.

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

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

PELLOUTIER, Fernand. *L'anarchisme et les syndicats ouvriers*. Histoire des bourses du travail. Paris, 1921.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; HALL, M. *A classe operária no Brasil: documentos (1889-1930)*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

ZANDWAIS, Ana. A confederação operária na Primeira República: condições de formação de uma formação discursiva sindical. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Org.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 2000. (Coleção Ensaaios).

Textualidade e gramática: relações em construção

Luiz Francisco Dias

Introdução

Atualmente, alguns estudos no domínio das relações entre textualidade e gramática começam a tomar corpo no campo da linguística, dentre os quais destacamos os trabalhos de Brito (1998) e Abdon (2004). O primeiro analisa os índices de não preenchimento das posições sujeito e objeto, tendo em vista alguns gêneros de texto (dramáticos, técnicos, oratórios, jornalísticos e romanescos); o segundo aborda a configuração linguística das relações causais tendo em vista a sua ocorrência nos gêneros notícia e conversação. Uma característica desses trabalhos está na tentativa de relacionar diretamente a configuração das categorias gramaticais com uma perspectiva de identificação dos textos em gêneros, promovendo a tese de que a configuração das categorias gramaticais ganha especificidade tendo em vista a sua ocorrência num ou noutro gênero.

A nossa contribuição nesse domínio de estudos se efetua com algumas especificidades. Trabalhamos com a tese segundo a qual a relação entre categorias gramaticais e textualidade deve passar pelo conceito intermediário de *modo de enunciação*. Nesse sentido, acreditamos que diferentes modos de enunciação influem decisivamente no fenômeno da ocupação dos lugares sintáticos sujeito e objeto. Somente após um conhecimento mais apurado da relação entre lugares sintáticos e modos de enunciação deve-se passar para uma segunda etapa, que é a relação entre modos de enunciação e gêneros textuais. Para isso, também produzimos um outro deslocamento, desta

vez, no conceito de gênero textual. Nessa direção, adotamos um conceito de gênero ainda pouco explorado nos estudos da textualidade em nosso país.

Em texto recente (Dias, 2004), apresentamos alguns traços fundamentais do conceito de gênero textual que temos adotado quando abordamos a relação entre texto e modos de enunciação. O ponto de partida desse conceito reside nas ideias de um semanticista pouco conhecido no Brasil. Trata-se de F. Rastier. Para ele, as práticas de linguagem ganham significação e estabilidade no gênero. Rastier (1998, p. 107) desenvolve a sua tese na seguinte direção:

Se nós reconhecemos a importância das normas de gênero, o texto em si mesmo nada mais é do que uma globalidade transitória. Todo texto é, com efeito, interpretado no âmago de um corpus, e esse corpus é formado antes de tudo pelos textos que se situam no mesmo gênero (e, além disso, na mesma prática): uma conversação é compreendida no âmbito de uma história conversacional, um romance é compreendido dentre os outros já lidos, etc.

O texto seria, para ele, o lugar do encontro entre o intertexto (objetivado pelo *corpus*, que é constituído pelo conjunto dos textos constituídos sob um mesmo gênero) e o contexto (isto é, os aspectos situacionais que constituem o acontecimento da ocorrência do texto). Somente no interior de um gênero é possível a caracterização e a análise de um texto. Nesse sentido, o gênero é o princípio organizador de um texto, arremata Rastier.

No presente texto, levantamos aspectos básicos da relação entre modos de enunciação e textualidade, apresentando como material de análise textos pertencentes aos gêneros provérbio e publicidade. A perspectiva constituída para a observação dos enunciados desses textos será os lugares sintáticos de sujeito e objeto e as determinações de ordem enunciativa sofridas pelos enunciados de maneira a proporcionar as condições de ocupação desses lugares sintáticos.

A noção de lugar sintático que preside a nossa abordagem apresenta traços que a diferenciam das noções correntes em abordagens formalistas e funcionalistas. Nessas vertentes, os lugares sintáticos são sustentados seja pelas marcas flexionais

(no caso do sujeito), ou pelos traços sintáticos infundidos no verbo enquanto item lexical (no caso do objeto), seja pelas projeções de natureza argumental oriundas da significação do verbo. Na nossa abordagem, os lugares sintáticos seriam sustentados pela constituição orgânica da sentença, projetada a partir das regularidades de domínios de referência, e pelas condições enunciativas de ocupação desses lugares (Dias, 2005b).

O provérbio e o modo de enunciação genérico

Reconhecidamente, não é tarefa fácil formular uma conceitualização precisa para o provérbio. Dentre as várias formulações direcionadas para definir esse gênero, alguns traços se sobressaem. Um deles é o caráter conclusivo do provérbio: por meio de uma locução breve, de fácil memorização, o provérbio sintetiza um pensamento que adquire um tom de verdade, ou de elevação.

Em Dias (2002), analisamos construções proverbiais do ponto de vista da constituição do lugar gramatical sujeito. Uma procura informal por provérbios em *sites* dedicados à divulgação desse gênero nos revela uma recorrência considerável de provérbios com sujeito constituído pelos pronomes indefinidos “quem” e “aquele que”, como em (1) e (2), abaixo:

(1)

“Quem faz, merece o que constrói.”

(2)

“Aquele que caminha sempre, vai longe. Aquele que vai longe, retorna ao princípio.”

Mesmo nos casos em que não temos a ocupação do lugar do sujeito com tais pronomes, podemos facilmente deslocar a formulação, de maneira a ocupar o lugar do sujeito com “quem” ou “aquele que”:

(3a)

“Bebeu, jogou, furtou; beberá, jogará, furtará.”

(3b)

“Quem bebeu, jogou, furtou; beberá, jogará, furtará.”

(3c)

“Aquele que jogou, jogará; aquele que bebeu, beberá; aquele que furtou, furtará.”

O sujeito, nesse caso, se sobressai de uma conclusão produzida internamente ao texto que dá suporte à sentença. A constituição desse perfil de sujeito advém da relação entre duas sentenças, pelo menos. Por isso, é bastante comum encontrarmos provérbios com estruturas do tipo: *quem X, Y*, em que X e Y são verbos constituindo um período composto por duas sentenças. O que se sobressai dessa relação é um perfil de sujeito que pode ser identificado por “todo aquele que...” Quem se adequar a esse perfil está se ajustando às condições de uma verdade condensada nos próprios domínios do corpo textual. Daí o efeito de universalidade, isto é, de uma “verdade” condensada nos seus próprios domínios. Por isso, o provérbio é invocado para sustentar situações específicas as mais diversas. O que chamamos de “condensação” adquire uma face visível na própria “sequencialização” das sentenças.

Em (3), por exemplo, amarra-se o futuro ao passado, produzindo-se um efeito de completude, que se projeta como uma “verdade” anterior a qualquer experiência subjetiva. A ocupação desse lugar sintático com aqueles pronomes é de tal forma recorrente que se torna comum a formulação de provérbios com o lugar do sujeito não ocupado, como vimos em (3a). O efeito de verdade, que leva, por sua vez, ao efeito de universalização do sujeito (“todo aquele que...”), explicaria, pelo menos em parte, a elisão do pronome na sentença. Tendo em vista que há uma grande previsibilidade de ocorrência do mesmo pronome (*quem*) no lugar do sujeito, a língua possibilita a sua elisão sem prejuízo para a gramaticalidade. Assim como em (3), temos (4):

(4a)

“Quem planta, colhe.”

(4b)

“Plantou, colheu.”

Veremos a seguir mais algumas ocorrências proverbiais com o par *plantar (ou semear)/colher*. Desta vez, vamos observar o lugar do objeto.

(5)

“Augustinho Dreveck plantou um hectare de melissa no ano passado. Colheu três toneladas de erva seca e obteve uma renda de R\$ 9 mil. Como a área ocupada é pequena, Dreveck pôde continuar suas outras atividades normalmente. Para iniciar o cultivo de ervas medicinais, o produtor investiu R\$ 2 mil, dinheiro que só pagou após a colheita, graças a contrato firmado com uma empresa de Curitiba.”

(<http://www.an.com.br/2002/jul/31/0ger.htm>. Acesso em: 29 ago. 2004).

(6)

“Quem planta boas sementes, colhe bons frutos.” (http://www.armazemnadia.com.br/henrique/A_Lei%20da%20Sementeira.HTM. Acesso em: 29 ago. 2004).

(7)

“Quem semeia verdade, colhe confiança.”

(8)

“Quem planta fidelidade, colhe honra e autoridade.”

(9)

“Em meio a orações e palavras comovidas e sinceras, ele, que nessa vida plantou somente amizade e admiração, colheu o amor e a saudade dos que ficaram, enriquecidos pelo seu exemplo.”

(<http://www.ebreiki.com.br/informativo.htm>. Acesso em: 29 ago. 2004)

(10)

“Quem planta vento, colhe tempestade.”

(11)

PLANTOU VENTO, COLHEU DIRCEU

[...]

Stédile sabe que quem planta vento colhe tempestade, como alertou o ministro José Dirceu: “Não duvidem da autoridade do governo. Hipótese zero de o governo tolerar qualquer abuso. Hipótese zero também de o governo abusar de sua autoridade.” (http://www2.correioweb.com.br/cw/edicao_20030726/col_bsa_260703.htm. Acesso em: 29 ago. 2004).

Podemos observar o uso do par em (5) resultando em objetos referencialmente pontuados: “um hectare...” e “três toneladas...”, respectivamente. De (6) a (8), os objetos dos dois verbos começam a adquirir um caráter de generalização. Com efeito, em (7) e (8), *plantar* e *colher* funcionam efetivamente como “sustentáculos enunciativos”. Isso significa que os luga-

res de objeto desses verbos se mostram abertos para abrigar as relações constitutivas de um extrato de valores sociais. Assim, relacionar fidelidade e autoridade numa relação de consequência, sustentada no mesmo efeito de verdade de (6), produz as condições de eficácia do provérbio, exatamente na relação entre a memória de ordem histórica e a atualidade da enunciação. Essa estrutura de sustentação do lugar do objeto permite a entrada do provérbio, enquanto texto, no interior de outros textos, como vimos em (9). Essa estrutura de sustentação está presente no provérbio enquanto texto, isto é, como uma unidade empírica isolável, como em (7, 8 e 10), ou em uma formação textual, como em (9) e (11), isto é, como forma constitutiva de um corpo textual mais amplo.

Na passagem de (10) para (11), temos algo interessante: a ocupação do lugar do objeto com “vento” e “tempestade”, respectivamente, permitiu em (11) a sustentação de Dirceu na formação textual de provérbio, funcionando como título de uma matéria de jornal. O efeito disso está na ideia de que o ministro José Dirceu do governo Lula, ocupando o mesmo lugar de objeto projetado por “tempestade”, é um ministro que “joga duro”.

Vimos como a língua produz as condições para a relação entre a atualidade da enunciação do provérbio enquanto formação textual (representada por *Dirceu*) e a filiação a uma memória de ordem histórica representada pela história do lugar de objeto de *colher*, na recorrência das enunciações do provérbio. O termo “tempestade” aparece nessa circulação histórica do provérbio como parâmetro da constituição do lugar, como parâmetro da memória do lugar sintático, isto é, como parâmetro do domínio de ocupação desse lugar.

Nesse aspecto, o gênero provérbio explora a eficácia dos textos que mais facilmente funcionam como controle de acesso aos discursos, o que pode ser facilmente verificado no domínio do discurso religioso. O lugar de objeto ganha relevância em textos que circulam nesse domínio. Para isso, analisemos (12) e (13) abaixo. Nesse sentido, os verbos “colher” e “plantar” aparecem como suportes para se produzir uma relação

de consequência (quem planta, conseqüentemente colhe) na constituição de uma unidade direcional no texto. É o que vemos em (12):

(12)

“...Quem planta amor, colhe o céu!”

(*Boletim Diocesano* – agosto de 2004 – catequese infantil).

Boa parte da eficácia pragmática do texto reside justamente em se instituir o “céu” como algo que se colhe como consequência de “plantar amor”. Algo semelhante ocorre em (13):

(13)

“Se eu semeio a obediência, vou colher os frutos desta obediência, que são doces, mas, se eu semear a desobediência, então colherei frutos amargos. Quem determina colher frutos doces ou amargos é você mesmo” (Bispo Edir Macedo).

(http://www.iurdportugal.com/bpm_quem_planta_colhe.htm.

Acesso em: 13 mar. 2005).

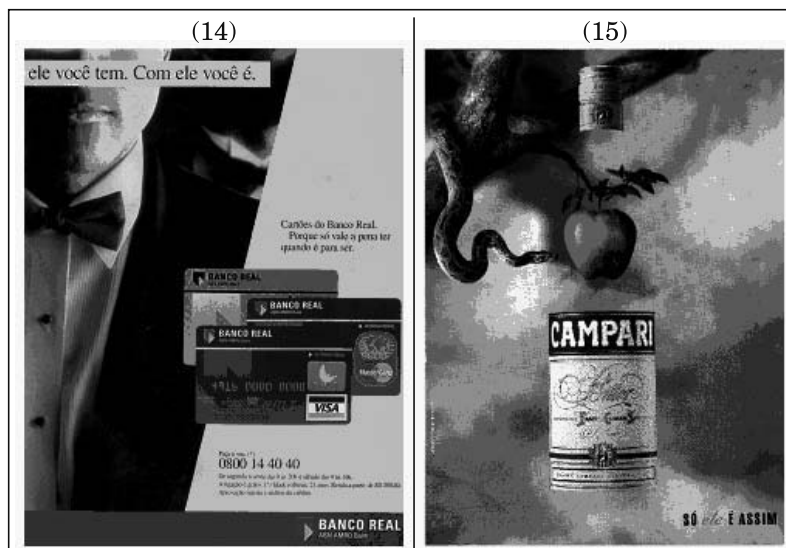
Na verdade, a eficácia do texto advém do efeito de verdade de “plantou, colheu”. A ocupação dos lugares de objeto direciona o leitor/ouvinte no sentido de agir de uma maneira determinada (semear obediência), gerando uma consequência manifestada na ocupação do objeto de “colher” (*frutos doces*). Dessa forma, com a ocupação desses lugares de objeto, produz-se um acesso ao discurso religioso. Produz-se, igualmente, um controle, pois quem entra no domínio desse discurso sente-se compelido a praticar a obediência, tendo em vista as consequências (colher “frutos doces”).

Assim, podemos afirmar que o modo de enunciação genérico favorece as condições de ocupação dos lugares de sujeito e objeto nos gêneros proverbiais. Veremos a seguir como se configura outro modo de enunciação, que favorece condições de ocupação de lugares sintáticos muito diferentes daquelas que observamos nos gêneros proverbiais.

O texto publicitário e a multiancoragem enunciativa

Tendo em vista o nosso objetivo, não vamos empreender uma discussão sobre a identidade do gênero publicitário. Interessa-nos, como ponto de partida, destacar um dos traços regulares do texto publicitário contemporâneo: a conquista da atenção do consumidor para um determinado produto (um bem de consumo, por exemplo) ou mesmo para o próprio nome (marca) da empresa.¹

O modo de enunciação que vamos analisar está intimamente relacionado com esse traço. Nessa direção, analisemos os textos publicitários (14) e (15). Um dos elementos recorrentes nos textos publicitários contemporâneos é o uso de pronomes na ocupação dos lugares sintáticos (sujeito, objeto, adjunto). No texto (14), o pronome *ele* aparece ocupando o lugar do objeto em “ele você tem” e de adjunto em “Com ele você é”; já no texto (15), o mesmo pronome aparece em “Ele provoca” e “só ele é assim”, ocupando o lugar de sujeito.



¹ Essa reflexão não se aplica aos textos propagandísticos em geral, mas apenas àqueles relativos à atividade empresarial.

O pronome funciona como âncora, isto é, como um elemento que requer uma base para se produzir a referência. Em procedimentos² de ancoragem tipicamente dêiticos, a base da ancoragem do pronome localiza-se num determinado espaço, e é nesse espaço que se configuram os referentes. A relação entre o pronome-âncora e o referente não é direta, como deixava entrever a tese clássica da dêixis. Na perspectiva que estamos adotando, a relação entre o pronome-âncora e o referente passa pela base de ancoragem. Nos casos em análise, a base de ancoragem envolve tanto as imagens como a direção enunciativa que se imprime no sentido de orientar o foco da referência.

No texto (14), o pronome *ele*, ao ocupar o lugar de objeto, na primeira sentença, e o lugar de adjunto, na segunda sentença, o faz sob a condição de cumprir o percurso da ancoragem. É nesse percurso que ocorre a dupla possibilidade de ancoragem. Que focos de referência a imagem projeta como candidatos ao cumprimento da ancoragem? Diríamos que há dois focos de referência: o homem vestido de *smoking* e o cartão de crédito. Mas não é na relação direta entre as duas entidades (homem e cartão) e os dois pronomes que se cumpre esse percurso. Falta aquilo que estamos denominando de “direção enunciativa”.

Para abordar essa direção, temos de recuperar dois aspectos básicos: em primeiro lugar, este é um comercial dirigido a mulheres bem-sucedidas (não dependentes financeiramente dos homens, presume-se); em segundo lugar, os verbos *ter* e *ser* comparecem aqui amparados por uma memória de caráter histórico-social sustentadora de uma hierarquia: é mais importante “ser” do que “ter”. É, portanto, no cruzamento de uma memória (a hierarquia dos dois verbos) e de uma atualidade (a interlocução com uma mulher consumidora, bem-sucedida) que o primeiro “ele” (objeto) se orienta/direciona para o “homem”, e o segundo “ele” (adjunto) se orienta/direciona para o “cartão”. Dessa maneira, o pronome “ele” ocupa os lugares sintáticos e produz uma necessidade de ancoragem referencial. O texto publicitário explora essa necessidade oferecendo uma base de ancoragem com dois focos de referência. É a partir da

² O conceito de procedimento dêítico foi desenvolvido por Ehlich (1982).

direção enunciativa que se produz a orientação referencial do pronome tendo em vista os focos apresentados na base.

No texto (15), também está em pauta a multiancoragem referencial. Desta vez, essa direção enunciativa se sustenta na relação entre uma memória histórica (que circula majoritariamente no discurso religioso), trazendo a figura do fruto proibido, como objeto do desejo, e uma atualidade inscrita na própria apresentação do produto (garrafa). Especificamente, no canto inferior esquerdo do comercial, temos o enunciado “Ele provoca” e, no canto inferior direito, temos “Só *ele* é assim”. O texto apresenta na sua base de ancoragem dois focos de referência: o fruto e a garrafa. Sumariamente, podemos esboçar a seguinte análise: ao ocupar o lugar de sujeito, nas duas ocorrências, o pronome “ele”, na condição de âncora, impõe uma relação com uma base de ancoragem contendo dois focos de referência. A relação entre o pronome e a referência é permeada por uma direção enunciativa que coloca em cena uma memória e uma atualidade. Novamente, o texto publicitário explora a necessidade de ancoragem. O olhar do leitor, nesse momento, é conduzido para os dois focos: no cruzamento da memória do fruto no domínio religioso com a atualidade da garrafa, ele (leitor) encontra o objeto do comercial (Campari).

Dessa forma, no modo multiancoragem da enunciação, cumpre-se um fator importante da eficácia do texto publicitário: levar o leitor para dentro do texto.

Modos de enunciação e efeitos de leitura no provérbio e na publicidade

Vimos que, em “Plantou vento, colheu Dirceu” (11), a ocupação do lugar objeto de “colher” com “Dirceu” está submetida ao parâmetro de “tempestade”. Efetivamente, “Dirceu”, nesse enunciado, equivale a “tempestade”. Ora, “a rigor”, “tempestade” não é algo passível de ser colhido. Essa generalização da referência em “tempestade” fornece as condições para que possamos ter uma vasta possibilidade de ocupar o lugar de objeto de “colher”. Em todas essas ocupações, o parâmetro geral é “tempestade”. Por sua vez, na não ocupação do lugar de objeto, como em “plantou, colheu”, in-

tensifica-se a generalização, produzindo-se como efeito uma condensação referencial, constituída de tal forma que permite ao enunciado circular entre os falantes como texto-memória. Assim, o provérbio ganha condições para receber objetos específicos dos discursos que o acolhem, como o discurso religioso. Ler o provérbio no interior desses discursos significa estar exposto ao controle e direção da doutrina religiosa.

Por sua vez, os textos publicitários são propensos a serem afetados por outra condição de ocupação de lugares sintáticos. Ao invés da condensação, temos, nesse caso, a multidirecionalidade referencial como condição de ocupação dos lugares sintáticos. Aqui, ocorre um efeito de leitura importante para o gênero de textos publicitários. Trata-se de atrair o leitor para dentro do texto. Na medida em que a relação entre o pronome-âncora e o foco de referência não é evidente, o leitor sente-se estimulado a percorrer a base de ancoragem, no sentido de captar o ponto de saturação, isto é, o objeto que se “acopla” ao pronome. Assim, tomando-se como exemplo os textos publicitários analisados, sob o efeito da pergunta “a quem (ou a que) o *ele* se refere?”, o leitor encontra o produto que está sendo comercializado, e o texto publicitário alcança a sua eficácia: produzir um consumidor.

Considerações finais

Esperamos ter apontado, ainda que brevemente, elementos básicos de uma abordagem da textualidade que passa pela noção de gênero como *corpus* constituído de textos agregados sob uma determinada regularidade. Nesse sentido, tentamos mostrar que o gênero proverbial é afetado pela regularidade de um modo de enunciação generalizador, ao passo que o gênero publicitário é afetado pela regularidade de um modo de enunciação multidirecional. Por sua vez, esses dois modos de enunciação produzem condições específicas para a ocupação dos lugares sintáticos em sentenças constitutivas dos dois gêneros: nos provérbios, temos a condensação referencial (projetada basicamente no “quem” ou “aquele que” ocupando o lugar do sujeito) e, na publicidade, temos a ambiguidade direcional (projetada a partir do pronome-âncora).

Abordar a relação entre textualidade e gramática, nesse campo de estudos, envolve o desenvolvimento da concepção de *modos de enunciação*. Os dois modos de enunciação que trabalhamos neste texto seriam elementos basilares (embora não exclusivos) para o agrupamento de textos em dois gêneros: o proverbial e o publicitário.

Bibliografia

- ABDON, Iaci de N. Silva. *Relações causais e gêneros de texto*. Tese (Doutorado) - UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- BRITO, Célia. A transitividade verbal na língua portuguesa em diferentes tipos de gênero de texto. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 2, n. 3, p. 27-35, 1998.
- DIAS, L. F. Énonciation et grammaire: le champ de production de grammaires dans le Brésil contemporain. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Un dialogue atlantique*. Paris: ENS Editions, 2005a (no prelo).
- _____. Problemas e desafios na constituição do campo de estudos da transitividade verbal. In: SARAIVA, M. E. F.; MARINHO, J. H. S. R. C. *Estudos da língua em uso: relações inter e intra-sentenciais*. Belo Horizonte: Poslin, 2005b (no prelo).
- _____. Modos de enunciação e gêneros textuais: em busca de um novo olhar sobre gêneros de texto. In: FONSECA, M. C. *Em torno da língua(gem): questões e análises*. Vitória da Conquista: UESB, 2004 (no prelo).
- _____. Fundamentos do sujeito gramatical: uma perspectiva da enunciação. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). *Relações entre pragmática e enunciação*. Porto Alegre: Ufgs/Sagra Luzzatto, 2002. p. 47-63.
- EHLICH, K. Anaphora and dêixis: same, similar, or different? In: JARVELLA, R. J.; KLEIN, W. (Ed.). *Speech, place, and action; studies in deixis and related topics*. John Wiley & Sons, 1982. p. 315-338.
- GUIMARÃES, E. Texto e enunciação. *Organon*, Porto Alegre, n. 23, p. 63-67, 1995.
- _____. *E. Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 1990.
- RASTIER, F. Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. *Langages*, Paris, n. 129, p. 97-111, 1998.
- SANTOS, M. O. *"O provérbio é um comprimido que anda de boca em boca"*: os sujeitos e os sentidos no espaço da enunciação proverbial. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2004.

A escrita de si na internet: histórias ao acaso e o acaso das histórias

Maria José R. F. Coracini

Algumas considerações iniciais

Inserido num projeto mais amplo, este texto pretende, no espaço teórico tenso entre a análise do discurso, a psicanálise e a desconstrução, trazer reflexões sobre a escrita de si na internet, servindo-se, para tanto, da análise de seis *blogs*, também denominados “diários digitais” ou “diários virtuais”. Embora constitua um gênero distinto dos diários-papel, o *blog* é atravessado por eles. Os diários-papel caracterizam-se pela narrativa do cotidiano de quem escreve para si mesmo, num tom de extrema confidencialidade. Os diários virtuais trazem confidências, é bem verdade, mas não apenas, talvez porque se destinem à leitura pública e irrestrita: no papel, os diários constituem a escrita de si para si, ao passo que esses são a escrita de si para outros (inteiramente desconhecidos), o que parece reduzir o tom confessional.

Antes de mais nada, convém lembrar que assumimos identidade a partir de teorias do discurso e da psicanálise, que a concebem como instável, sempre em movimento, heterogênea e conflituosa, ou melhor, como ilusão ou “sentimento” de totalidade que torna presente o que está ausente e temporalmente adiado. Na esteira da psicanálise, Bhabha (1998, p. 84), pesquisador indiano de grande interesse para as pesquisas que coordeno, afirma que só é possível flagrar identificações e, “para a identificação, a identidade nunca é um *a priori*, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo proble-

mático de acesso a uma imagem da totalidade”. Mais adiante, o mesmo autor define identidade como “a representação de um tempo que está sempre em outro lugar, uma repetição” que repete sem reproduzir, que é sempre criação na imbricação do mesmo e do diferente. Nesse sentido, a identidade será, então, sempre, e inevitavelmente, interpretação.

Ora, como conceber a identidade no mundo em que tempo e espaço se reduziram em excesso, colocando-nos em contato com o mundo ao mesmo tempo em que permanecemos no isolamento e na solidão? Como afirma Augé (1992, p. 48), vivemos uma época paradoxal em que é possível pensar na unidade do espaço terrestre, em que se reforçam as grandes redes multinacionais e em que, ao mesmo tempo – e talvez por isso mesmo, por nos sentirmos sós na esfera imensa do público e do social, no espaço de todos e de ninguém que caracteriza o não-lugar sempre marcado pelo anonimato – amplia-se o clamor pelos particularismos, pelos momentos em que podemos, ainda que sob uma forma impessoal, falar de nós mesmos. É o que parece explicar a quantidade de *sites* no não-lugar da internet, dedicados a uma comunicação em que o indivíduo, o ego, retorna ao centro.

É importante lembrar que, para Marc Augé (1992, p. 118), o não-lugar não implica uma ausência de espaço físico, mas um espaço de todos e de ninguém, onde predomina o anonimato e onde a memória do passado não tem vez, não faz história. É o caso dos espaços constituídos para certos fins, como transportes, trânsito, comércio, lazer e, hoje, sem dúvida alguma, a internet. “Não-lugar” também se refere à relação que os indivíduos estabelecem com esses espaços, já que esses mediatizam um conjunto de relações do sujeito consigo mesmo e com os outros, criando, ao mesmo tempo, uma contratualidade solitária.

Assim, é possível afirmar que, na internet, o *diário virtual* consiste numa atividade de caráter público, pois o sujeito disponibiliza seus pensamentos, através da escrita, frequentemente acoplada a imagens e sons, exibindo sua vida privada a todo aquele que, sem rosto e, muitas vezes, sem nome, tiver acesso à *www*. Como se (re)vela a subjetividade daquele que se apresenta, não raro, sob a máscara de um pseudônimo ou

de uma narrativa que não se sabe até que ponto é verdadeira? Que imagens constroem de si esses sujeitos a ponto de produzirem em si e no leitor identificações de toda sorte? Essas são algumas das perguntas que norteiam nossa pesquisa e para cujas respostas este texto pretende apontar sem, evidentemente, fornecer respostas definitivas ou completas.

Narrativas de si e do outro, do outro de si

Dentre outras características, as narrativas de/sobre si na internet são marcadas pelo forte (des)comprometimento: ao mesmo tempo, compromisso com o outro – a quem (re)vela as suas intimidades, frustrações, ideias, a quem confessa suas dúvidas – e descompromisso total, pois, ao contrário do que ocorre com o texto-papel, o texto-tela, escrito num dado instante, perde sua importância no instante seguinte, podendo, inclusive, ser apagado no espaço de circulação e, com ele, as confidências, as intimidades, as revelações...

Por outro lado, falar de si a um leitor desconhecido – tão ou mais virtual do que o leitor virtual do texto-papel –, constitui um desabafo sem consequências éticas palpáveis e mensuráveis. Como toda escrita, esta também é remédio e veneno, verdade e mentira, história e ficção, que, lida ao acaso por um leitor “casual”, deixa marcas de si na virtualidade do não-lugar (Augé, 1992), no espaço vazio das subjetividades que (re)colhem ao acaso e por acaso fragmentos de si no outro e no outro de si.

Partimos, então, do pressuposto de que o ciberespaço impõe aos sujeitos (que escrevem ou que leem) outros modos de relacionamento com o texto, que, na verdade, constitui um hipertexto – texto móvel, labiríntico que se desdobra à vontade do leitor com um simples toque no *mouse* ou no teclado. O desaparecimento do lugar concreto e do objeto manipulável, a perda da materialidade do livro, a privação da percepção da posição de leitor com relação ao documento trazem modificações no comportamento e na produção dos sentidos. Entretanto, não é possível decretar, de uma vez por todas, o desaparecimento

do texto-papel, que, de certa forma, impõe gestos de leitura outros. Por um lado, porque o texto-papel permanece como base para o suporte-tela, como afirma Derrida (2001 [2004]), e, por outro, porque os modos de escrita e de leitura na e pela internet não dispensam – ao menos não por enquanto – o modelo milenar do texto-papel. Papel que já é produto de várias transformações ao longo da história da humanidade (Derrida); aliás, o papel origina-se das folhas de plantas trituradas. Mas, antes do papel, usava-se a própria folha das plantas, depois, o papiro, a pele ressecada ao sol, os instrumentos, que, gradativamente, foram se substituindo uns aos outros na tarefa de escrever: pena de ave, pena que se mergulhava na tinta para escrever, pena da caneta tinteiro, que era preciso encher quando esvaziava, caneta esferográfica e, mais recentemente, os dedos, os vários dedos-caneta, que digitam o teclado do computador que escreve – observe-se que os dedos são a caneta – é Derrida (p. 217 ss.) quem nos lembra. Assim, o uso da mão e dos dedos se mantém – um, dois ou vários – e, portanto, o princípio mesmo da escrita (a mão – manuscrito), escrita como corpo, permanece, embora alterado, é o mesmo e o diferente.

É esse e nesse espaço de tensão entre o que permanece mudando e muda permanecendo que pretendemos trabalhar a subjetividade na escrita virtual e a respeito da qual trazemos algumas reflexões.

A respeito dos *blogs*...

Basta “entrar”, penetrar num *blog* – ao menos naqueles analisados – para compreender que ele constitui um hipertexto, permitindo ao leitor, no corpo mesmo do diário, viajar, se quiser e quando quiser, para outros textos, interrompendo – sem interromper – a sua leitura, despertado pela curiosidade de conhecer melhor um aspecto ou outro da personalidade ou da vida daquele que se re-vela e se des-vela. Basta observar que, muito frequentemente, os *blogs* remetem para arquivos musicais – cujas letras digitadas revelam, supostamente, o humor, o pensamento do “bloguista” naquele dia ou naquele

exato momento – e/ou para o *fotoblog* construído pelo próprio bloguista, que se expõe, se oferece ao olhar do outro, curioso por conhecer a vida do outro. Observe-se o uso proposital que fizemos do verbo “construir”, que remete à ideia de que se trata sempre de construção, de invenção, de criação, não constituindo verdade a não ser na medida da crença e das identificações de cada um, em cada um.

No caso dos diários digitais, o anonimato é frequentemente substituído por pseudônimos, apelidos ou por prenomes que podem ou não corresponder aos verdadeiros, como Jady, Ana, Naty, Kitty, dentre outros. É interessante observar que o sobrenome do autor é frequentemente ocultado; os endereços remetem sempre a nomes de personagens famosas de romances ou da história, seguidos de adjetivos que, (in)diretamente, qualificam o(a) autor(a) do *blog* ou, ainda, constituem enunciados que, de alguma maneira, definem a imagem que o(a) bloguista gostaria de suscitar no leitor: “Penélopecharmosa”, “natymaionese”, “meumundoetudomais”, “maniadeintimidade”, “aliajactaest”... A ficção se une, assim, à realidade, de modo que fica cada vez mais difícil fixar os limites entre uma e outra.

No caso dos *blogs* analisados, é possível constatar outras diferenças com relação aos diários-papel: na escrita, que não raro segue a oralidade cotidiana do jovem, na estrutura e até mesmo na grafia (miga, noxa etc.):

S1: BJUSSSS!!!!!!! (B.2) “Quem kiser ver mais fotos minhas, entrem aki, q eu atualizo todo dia”; “Noxa..... mais de um mes sem postar....ngm merece...” (B.2); “Noxa...depois de 1 mês sem atualizar...aqui estou eu...hehe” (B2); “Blog kálido”; “to mto feliz com o Thiago e axo q não tenho do q reclamar da vida” (B); “A única coisa que fiz foi ei (*sic*) pra facul, gastar meu \$dinheiro\$ com xerox e mais xerox!!”; Vou fikando por aki...”; “Gentemmmm”!; “Parabéns, miga!”; Between us (título do blog; B5); “Coisinhas FowfAx Dream It”, Little joke... just for fun... (B.1); Chez Vanessa mon cher” (B.1).

Observe-se que há uma oscilação na grafia das palavras – como “aki” e “aqui”, na mesma “página” do mesmo *blog* –, que não há nenhuma regra fixa na maneira de escrever, respeitan-

do com muita frequência a escrita do texto-papel, inclusive a acentuação, embora não haja a preocupação com a ortografia ou com a correção sintática. Observe-se, ainda, que a mistura de línguas (francês, inglês e até espanhol) é uma constante nos *blogs*.

A escrita dos *blogs* parece revelar, na forma gráfica e na estrutura linguística, o desejo de romper com as regras, com as leis, com as restrições impostas pela escola e, com o decorrência, pela sociedade, o que aponta para o desejo de ruptura com as imposições sociais, tão própria da juventude, mas que, neste caso, se mantém para os bloguistas adultos. As abreviações parecem dar conta da velocidade que caracteriza os tempos (pós-)modernos, enquanto as marcas iconográficas, como a cifra antes e depois da palavra “dinheiro”, apontam para a concretude, para a objetificação como reação a toda e qualquer abstração: vivemos no mundo das aparências, no mundo em que o dinheiro prevalece...

Os bloguistas dos diários analisados, cuja faixa etária varia entre 17 (aluna de Pedagogia) e 39 anos (secretária), apresentam-se de formas diferentes: uns o fazem mais rapidamente, como em S2 e S3, outros, mais longamente, arrolando várias características que constituem, de certa maneira, o imaginário do(a) bloguista, a respeito de si ou, pelo menos, a imagem que eles gostariam de construir no leitor, como é possível observar em S4. Vejamos:

S2: Aqui um pouco de TUDO... meus pensamentos, minhas angústias, alegrias e esquisitisses (sic)...

S3: Libriana, intensa, indecisa, brincalhona, as vezes carrancuda, carinhosa, beijoqueira, sonhadora. (B.1)

S4: Gosto de: música, cinema, amigos, liberdade, livros policiais, chocolate, esmalte preto, telefone, frio e muito mais...

Não suporto: Inveja, falsidade, prepotência (já basta eu), ciúme (já basta eu), sol, praia, pagode, funk e derivados, QUÍMICA, etc...

O que escuto: Br'oz, Rouge, Evanescence, Alanis, Avril, Britney, Chris Aguilera, Madonna, Celine Dion, Gloria Estefan, Laura Pausini, Shakira...

O que assisto: filmes melosos (amo Doce Novembro), Discovery Channel, National Geographic e Mtv.

Sonhos: sei que é clichê, mas quero ser feliz, realizada em todos os meus empreendimentos e encontrar um grande amor... Ah, ser egiptóloga e trabalhar com algo relacionado a cinema e música também não descartado.

Projeto atual: escrever um livro e ler mais um monte. (B.4)¹

No primeiro caso, trata-se da apresentação do *blog* e da proposta ou promessa de constituí-lo como lugar de confidências, o que nem sempre ocorre, se considerarmos que, ao longo desse mesmo *blog*, são apresentadas músicas, comentários breves dos acontecimentos do dia, enfim, descrições e comentários descompromissados são a tônica.

Em S3 e S4, é a descrição de características pessoais, quase sempre positivas (à exceção de “às vezes carrancuda” (B3), embora o uso da locução adverbial “às vezes” atenua o que poderia ser considerado, culturalmente, como um defeito). No terceiro caso, não há defeitos, apenas qualidades e qualidades coerentes entre si, constituindo um sujeito igualmente coerente, que, longe de corresponder à realidade, idealiza-se como sujeito que se admira no inebriante espelho narcísico. Apenas duas vezes sugere defeitos que não suporta nos outros, mas reconhece – ou ao menos quer levar a crer – que é prepotente e ciumenta, sugestão que se faz entre parênteses: (“já basta eu”), talvez pela necessidade de marcar mais uma qualidade – a “modéstia”.

Observe-se ainda que os gostos assinalados (a maior parte são objetos de consumo) – filmes, música que ouve, canais de televisão a que assiste e sonhos que cultiva – estão marcados pela moda do momento histórico-social da escrita do *blog*. Observe-se, ainda uma vez, que a blogueira se coloca como alguém que é consciente: consciente de si, de seus defeitos, de suas qualidades e de seus desejos, ainda que ultrapassados (“sei que é clichê, mas quero ser feliz”): querer ser feliz, realizada na vida amorosa e profissional parece se opor ao que é permitido ou autorizado pela sociedade moderna; aliás, a observação con-

¹ Grifos meus.

fissional “sei que é clichê” aponta para a voz – ultrapassada – do outro, voz social que censura e recrimina (“o que você diz é um clichê”, portanto, pouco original) e, ao mesmo tempo, o mesmo é possível dizer com relação ao seu projeto atual. Aí reside a incoerência constitutiva da subjetividade: seguir a moderna sociedade de consumo, marcada pelo “ter”, e querer “ser” – ser feliz, ser egiptóloga (ciência) ou trabalhar com cinema e música (arte); ser escritora e leitora – “escrever um livro e ler mais um monte”, mais uma qualidade que escapa aos hábitos sociais. Mas as contradições e a mistura de características (concretas e abstratas: liberdade, ao lado de amigos, esmalte preto, telefone e frio) não param por aí, encontram-se em todos os itens.

Outras vezes, a apresentação é rápida, mas reveladora dos sentimentos da bloguista, como em S5:

S5: (carinha sorrindo) “quase amando”.

É muito frequente o uso de ícones como uma carinha sorrindo (S5) ou triste, para expressar sentimentos e emoções de uma forma concreta (o sorriso, por exemplo, indica felicidade), o que acrescenta sentido à expressão verbal que serve de justificativa para o uso do ícone.

O *blog* passa a fazer parte do dia a dia do(a) bloguista, de modo que mudar de *blog* (abandonar um e criar outro pode significar uma mudança pessoal, como leva a crer S6.

S6: “Não sei se uma mera mudança assim vai fazer grande diferença na minha vida, mas não custa tentar...” (B.4)

Observe-se que dias antes:

S7: Caraca, alguém sabe me dizer como coloco figuras aki no weblogger? Eu tava na boa, empolgadona, e agora ele diz q meu limite foi atingido, ñ consigo mais colocar nada! Que raiva!!!!!! Como vou viver sem fotinhos, coisinhas meigas aqui??? Acho q vou voltar pro Blogger!

AI, ME AJUDEM, O Q FAÇO?????????

Bom, deixa eu ver se tenho algo pra contar... Acho q ñ... Tirando q tô indo bem nas minhas provas, nd de bom acontece naquele colégio, mto pelo contrário, aquilo é uma meleca! Ai, qnta

gente chata, fala sério! Se bem q ñ sei onde é pior: o colégio ou minha casa. Já viram q to com um ânimo de viver, né? Heheeh Mas até sexta q vem eu vou estar melhor, podem ter certeza! Mil beijinhos, e vê se ñ esqueçam do meu niver, hein? (B.4)

Cabe observar a superposição de diálogos em S7: um com o *weblogger* ou com a máquina (“ele diz q meu limite foi atingido”) e segundo, com outro bloguista (“alguém sabe me dizer como coloco figuras aki no *weblogger*?”), com quem dialoga sobre as dificuldades que encontra. Personificação do próprio programa com quem a autora interage, esse mesmo programa que permite o diálogo com outro sujeito: relação de entusiasmo, empolgação e de raiva quando o *weblogger* não obedece, o que sugere uma espécie de disputa entre o sujeito que dá ordens à máquina e quer ser obedecido e a máquina que, personificada, também ordena, limita o poder e a ilusão de controle do sujeito que se sente frustrado e incapaz.

Nesse mesmo excerto percebem-se outras formas de expressar os sentimentos e as emoções de forma econômica: as letras maiúsculas, a pontuação repetida (interrogação ou exclamação) e o número dessa repetição – quanto mais sinais de pontuação, maior intensidade emocional – e as onomatopeias, sugerindo a risada como “heheeh”, ou o desapontamento como “Ai”.

Como já foi dito, outra característica que diferencia o diário virtual do diário-papel é o fato de se dirigir diretamente a um ou a vários leitores, o que fica bastante em evidência em S7: o bloguista fala com alguém desconhecido, anônimo, o que está marcado, sobretudo, no verbo (“sabem que não sei onde é pior?”; “Mil beijinhos”), pede ajuda (“Ai, me ajudem”, “o q faço?????????”), chega até a suplicar (“vê se não esqueçam do meu niver...”), faz promessas ao outro e a si mesmo (“até sexta q vem eu vou estar melhor, podem ter certeza!”). Vez por outra, escapa uma confidência, em meio a narrativas que, em si, são superficiais e pouco espontâneas, como indica o enunciado “deixa eu ver se tenho algo pra contar...”, como, por exemplo, a respeito do colégio “akilo é uma meleca!”; a respeito da família:

“Sabem q ñ sei onde é pior: o colégio ou minha casa. Já viram q to com um ânimo de viver, né?”, confidências ou confissões que são amenizadas por brincadeiras ou risos, manifestados na escrita pela onomatopeia: “Heheeh”.

S8 e S9 têm uma carga mais pesada de confissões:

S8: Tenhu vivido momentos felizes....mas dpois penso q tudu isso eh passageiro...daí fiko mal...sinto um vazio aki dentro. (B.2)

S9: [...] É engraçado como a gente tende a tapar o sol com a peneira quando a coisa se trata de tomar decisões e fazer escolhas.

Depois vem a fase de adaptação... Nunca contei isso aqui, há três meses, terminei um relacionamento de quase dez anos; sensação de “estranheza”, de ter pés e não saber pra onde ir direito, a gente fica em dúvida se tomou a melhor decisão, pensando se fez tudo que podia, se não há mesmo como “remendar” aquele pano que rasgou. Enfim, não é fácil! [...] (B.3)

Ao mesmo tempo em que o diário virtual inibe certas revelações, em razão da presença do leitor na mente daquele que escreve, possibilita a revelação de frustrações, de sensações estranhas, a confissão de experiências (“nunca contei isso aqui”) que muito provavelmente não seriam expressas, caso o texto se dirigisse a um leitor definido. Desse modo, o anonimato daquele que escreve e o anonimato daquele que será o leitor desses diários têm uma carga de irresponsabilidade ou de descompromisso com relação àquilo que se escreve e até com relação ao como se escreve. Trata-se, na verdade, da projeção de fantasias, do jogo de simulação, do faz de conta.

A esse respeito, Turkle (1996, p. 192-193) esclarece com muita propriedade que a noção “você é o que pretende (finge) ser” tem uma ressonância mítica. A história do Pigmaleão permanece porque fala para uma fantasia poderosa: que não estamos limitados por nossas histórias, que não podemos recriar a nós mesmos. No mundo real, deparamo-nos com histórias de autotransformação: Madona é nossa moderna Eliza Doolittle; Michael Jackson, o objeto de fascinação mórbida. Mas, para muitas pessoas, as autotransformações são difíceis ou impossíveis.

veis”. É mais fácil nos *blogs* ou em jogos de *role-play*: o mundo virtual permite experiências difíceis de acontecer na vida real.

Uma vez mais, convém observar em S8 e S9, o retorno a temas como a fugacidade da vida, da felicidade, a sensação de vazio, a percepção da falta, sentimentos, sensações dispersas, confusas, que se mesclam a uma certa consciência, a uma certa racionalidade que leva a crer no controle da situação e, portanto, dos efeitos de sentido do que se escreve. Assim, é possível afirmar que é na tensão entre o passado cartesiano – império da consciência, da razão e, portanto, das decisões – e o presente da pós-modernidade (onde imperam a dúvida, a fragmentação de tudo e de todos) que se situa o sujeito do mundo virtual. Fica sempre a ilusão da tomada consciente de decisões, gosto consolador da possibilidade de remendar o pano da vida que se esgarçou ou até mesmo se rasgou, triturado pela impossível totalidade.

Por enquanto...

Para esboçar uma conclusão, ainda que rápida e parcial, convém lembrar que vários autores, dentre os quais Lipovetsky, 1987 (2004), Baudrillard, 1997 (2002) e Bauman, (1999), falam da perda ou da transformação das relações sociais provocada pela internet, diante da qual crianças e jovens consomem a maior parte de seu dia, entregando a essa nova tela suas confidências, sua privacidade, seus sentimentos, suas experiências mais pessoais e sua confiança, ao mesmo tempo em que têm a ilusão de que estão se comunicando. Mas comunicando-se com quem? Com um sujeito-leitor ou com uma máquina? Ou com os dois? Uma máquina que é, ao mesmo tempo, o meio e o fim: meio, enquanto instrumento; fim, porque nada e ninguém podem garantir a leitura do texto por outro sujeito.

Desse modo, se os diários de papel eram escritos para não serem lidos, a não ser pelo próprio autor que o conservava escondido, muitas vezes trancafiado a sete chaves, num lugar secreto e proibido, porque revelava seu eu mais íntimo, tudo o que não poderia dizer a alguém, os diários-tela ou *blogs* pres-

supõem um leitor virtual: basta observar os inúmeros *links* e os inúmeros endereçamentos verbais a esse suposto leitor com quem parece interagir, leitor que, de alguma forma, o constitui, como seu próprio outro.

Vale, ainda, observar que o bloguista, como todo internauta, dirige-se ao desconhecido, comunicação que não deixa rastros nem responsabilidades. É evidente que isso ocorre com a escrita em geral – nunca se sabe quem será o leitor de um romance, de um relatório, de um artigo de revista, de jornais e periódicos especializados –, mas a escrita cotidiana – cartas, bilhetes, mensagens – sempre se dirige a alguém bem definido, o que não acontece nunca com os *blogs*: os bloguistas querem ser lidos por alguém, não interessa quem nem quando nem como.

Finalmente, uma palavrinha sobre a identidade: parece óbvio que, se a identidade resulta das imagens que são sempre produzidas pelo outro, situável no tempo e no espaço, e que se esse outro é anônimo, invisível na visibilidade da máquina, que, se o sujeito procura construir no leitor virtual imagens narcisistas de si, se o tempo e o espaço se reduzem ao instantâneo – “simultaneidade temporal entre o que é escrito e o que é veiculado na rede” (Komesu, 2004, p. 116), “o escrevente é quem pode contar ao leitor, no acaso de suas histórias, sobre o lugar de onde escreve” (p. 117) –, se não há responsabilidades a assumir, se o outro nada mais é do que uma máquina, cujas teclas leem e escrevem ao mesmo tempo, não há como negar que o computador, a internet, a mídia virtual vêm trazendo mudanças à constituição da identidade, à constituição das subjetividades que se ocultam e se expõem, se encolhem e se expandem na tensão entre a escrita tradicional, no caso os diários pessoais, escritos a mão, confissões de si para si (para o outro de si) e a escrita virtual, no caso os diários-tela, escritos pela mão, ou melhor pelos dedos, que, ao apertarem teclas, ao indicarem comandos, constroem textos, redes de textos abertos ao público, rasgos, cada vez mais profundos, de privacidade, à maneira dos *Big Brothers*, tão na moda nos dias de hoje.

Consequências para o amanhã não muito longínquo? Sim, é possível prever algumas: o silêncio, a não necessidade de ex-

pressão verbal, ou, pelo menos, oral – os ícones, as fotos, as paisagens que dizem mais do que as palavras –, a solidão, o isolamento – o trabalho cada vez mais feito em casa, recluso entre quatro paredes, um teclado e uma tela, que torna visível até mesmo o invisível, concreto o que é abstrato –, a superficialidade das relações humanas esfaceladas – quando existem –, exacerbada pelo anonimato, que dá lugar ao descompromisso, à redução ou à ausência de privacidade – encurtamento da distância entre o público e o privado, dentre muitas outras. Por enquanto – e talvez isso não acabe como prenuncia Derrida (2004) – o sujeito encontra-se dividido no sem limites do limiar, no entrelugar onde o passado permanece e o presente da virtualidade irrompe, onde o controle e a consciência se chocam com a certeza da incerteza, com a inefabilidade do inconsciente, onde a narrativa de si se desdobra em interpretações, rompendo a unidade de um ego dividido.

Referências

- AUGÉ, Marc. *Non-Lieux*. Paris: Editions du Seuil, 1992.
- BAUDRILLARD, J. *Tela total – mito-ironias do virtual e da imagem*. Trad. e org. de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Trad. de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- DERRIDA, Jacques. *Papel-máquina*. Trad. de Evando Nascimento. Rio de Janeiro: São Paulo: Edição Liberdade, 2004.
- KOMESU, Fabiana Cristina. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- LIPOVETSKY, G. *O império do efêmero*. Trad. de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- TURKLE, Sherry. *Life on the screen – identity in the age of the internet*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1996.

Memória e esquecimento da língua materna e a relação com a escrita

Maria Onice Payer

Vou retomar neste texto um tema que trabalhei em minha pesquisa de doutorado, com as reformulações e desenvolvimentos que se seguiram ao texto da tese – *Memória da língua, imigração e nacionalidade*.¹ Trata-se da relação do sujeito (imigrante) com a linguagem no interior de uma tensão entre a sua língua materna e a língua nacional, numa situação em que a língua estrangeira (dos imigrantes) foi “apagada” na constituição da nacionalidade brasileira, como foi o caso da língua e dos “dialetos” italianos, bem como das línguas de outros imigrantes no Brasil. Em minhas reflexões a partir das análises realizadas, tenho procurado sustentar que essa língua apagada *guarda um lugar na constituição do sujeito de linguagem, como língua “apagada” mesmo* e que, na prática de linguagem dos sujeitos provenientes da história da imigração, encontra-se, portanto, todo um funcionamento discursivo através do qual essa língua “apagada” ainda vem significar, reverberando de um modo muito próprio, que é o do “esquecimento”. Neste texto, ao retomar essa hipótese, refletirei sobre a questão da presença/ausência da língua apagada, considerando-a na perspectiva da relação do sujeito com a escrita, com a “língua(gem)” que sustenta a escrita.

Interessando-me pela compreensão da memória, como memória discursiva, em sua relação com a oralidade e a escrita

¹ Tese de doutorado em Linguística apresentada ao IEL da Unicamp, na área de concentração da Análise de discurso. A tese foi elaborada no contexto das questões discutidas em torno dos projetos “Discurso, Significação, Brasilidade” e “História das idéias lingüísticas no Brasil. A constituição do saber metalingüístico e a constituição da língua nacional”, ambos coordenados pela professora Eni Orlandi.

– temas caros à análise de discurso –, estudei com certo detalhamento descritivo os modos de presença e de funcionamento atual de uma língua silenciada na formação da nação e da nacionalidade brasileiras. Considerando a importância das condições históricas de produção desse apagamento, conforme se procede a partir da teoria do discurso, coloquei em relação a noção de *língua materna*, como a língua silenciada dos imigrantes, e a noção de *língua nacional*, o português, tal como esta última noção vem sendo trabalhada no campo teórico da análise de discurso (Gadet e Pêcheux, 1981; Orlandi, 2001; Guimarães, 1996, entre outros): como a língua historicamente cultivada pelo Estado nacional em sua própria constituição e a partir da qual ele se relaciona com a presença das demais línguas em seu território: em geral, apagando-as.

A pesquisa foi realizada com base em dados recentes (1994 a 1997), observados em comunidades que foram *nacionalizadas* pelo Estado na primeira metade do século XX. Embora os dados tenham sido coletados em sua maioria no estado do Espírito Santo, a reflexão é estendida, teoricamente, para a situação de imigração de um modo mais geral no Brasil, focalizando de modo central a questão das línguas e de suas memórias histórico-culturais e discursivas na situação de imigração em massa.

Sobre a nacionalização, gostaria, nesse momento, de ressaltar duas observações que me parecem necessárias. A primeira é que o método de trabalho com o discurso, como se sabe, instiga sempre a se olhar para o lado avesso de um determinado discurso para melhor compreendê-lo, uma vez que, conforme essa teoria, todo discurso apaga, necessariamente, outros ao se produzir (Pêcheux, 1988). A esse aspecto do dizer Orlandi (1992) chamará de “silêncio constitutivo”, no sentido de um silenciamento que habita todo dizer. Nesse sentido, observando o avesso do propalado “processo de nacionalização da educação brasileira”, somos levados a circunscrever ali, nesse avesso, as formas de um processo de apagamento daquilo que, no Brasil, não seria identificado à nacionalidade brasileira no

momento de “consolidação” da nação, como ainda era o caso, conforme a leitura que fazemos, nas décadas de 1920 e 1930.

A segunda observação a ressaltar é que a nacionalização, que culminou, no Estado Novo, com a interdição oficial da prática de línguas estrangeiras dos imigrantes – interdição sobejamente conhecida –, teve, entretanto, uma história mais longa e silenciosa, que é, esta, mais desconhecida. De fato, conforme pudemos interpretar a partir das leituras de arquivo realizadas sobre o tema, a “questão da nacionalização” dos imigrantes começou a se apresentar como preocupação por parte do Estado já no início do século XX, de um modo, entretanto, mais brando: falava-se em “educação tendente à nacionalização” e em “ensino bilíngue sem prejuízo da preponderância da língua nacional”; procuravam-se professores bilíngues para ensinar nas regiões de densa imigração. Portanto, a leitura de textos de arquivo dessa época levou-nos a ponderar que *o fato da Segunda Guerra funcionou também como um argumento no processo de nacionalização*, entendido como um processo de silenciamento das diversas línguas presentes no país – que não o português, língua nacional. De fato, dada a história dos Estados nacionais, que cultivam, via de regra, uma dada língua como *a língua* da nação (Gadet e Pêcheux, 1981), cabe considerar que, se não houvesse esse acontecimento específico (a guerra), certamente outros fatores conduziriam à homogeneização linguística brasileira, como ocorreu com os outros países.

As duas observações anteriores têm a função de explicitar esse modo de falar sobre o processo de nacionalização: como inevitável, a partir da história dos Estados nacionais. Não se trata, portanto, em nosso empreendimento teórico, de lamentar as línguas ou as supostas identidades perdidas. Distanciamos-nos dessa perspectiva na medida em que consideramos o fato de que esse sujeito “imigrante” *já se tornou brasileiro* de um certo modo, e é com esse fato que é importante lidar para a compreensão do estatuto apagado das línguas dos imigrantes. A questão a tratar consiste em que brasileiros são esses sujeitos e em como aparece em sua língua a memória dos elementos

que se fundem no seu processo histórico de subjetivação por meio da linguagem e do discurso.

O que temos, então, a observar, do ponto de vista de quem trabalha sobre a linguagem e o sujeito, como se faz na área da análise de discurso, é que, do lado desse sujeito brasileiro que passou pela história da imigração, o que é silenciado é também a sua língua materna. Então, cabe refletirmos a respeito do que seja a língua materna – neste caso, posta numa relação jurídica com uma língua nacional – e de quais sejam as relações desses sujeitos com a escrita, atingidos subjetivamente – sujeito e escrita – pela tensão entre as línguas.

Consideramos, conforme Orlandi (2002), que sujeito e sentido se constituem simultaneamente e que a língua é a base dessa constituição. Nesse sentido, consideramos ainda, conforme diz Revuz (1998), que a língua materna tem uma função estruturante no sujeito, como *instrumento* e como *matéria* dessa estruturação.

Tendo compreendido desse modo a relação sujeito/língua (e gostaria de ressaltar que o sinal gráfico da barra (/) tem aqui importante função de ligação, que seria desfeita com a preposição “entre” (relação entre sujeito e língua), o interesse, então, passa a ser o de analisar como o silenciamento da língua opera no sujeito, como atinge a prática de linguagem ao afetar as imagens que tal sujeito faz de si, do outro, da língua, enfim, como o fato do apagamento da língua materna afeta o senso de identidade, e, por consequência, a relação do sujeito consigo mesmo e com a escrita. Compreender essa relação entre o sujeito e as línguas que participaram (ou participam) da história nas situações de densa imigração passa a integrar, portanto, o foco das questões que nos levam adiante em nossa investigação.

As análises linguísticas mostram que certos elementos da língua silenciada (do italiano e dialetos) permanecem presentes na prática de linguagem, desde a fonologia, passando pelo léxico, pela semântica e pela morfossintaxe. A própria prática dessa língua “estrangeira” reaparece mais integralmente em determinadas situações de linguagem.

Sem nos atermos aqui à descrição desses elementos,² vamos trazer, apenas a título de ilustração de como operam esses elementos na linguagem, alguns *traços morfológicos* em que se observa a confluência de elementos – radicais e morfemas (ou certos segmentos das palavras) – das duas línguas em questão:

- Em *puerinho*, tem-se o morfema de diminutivo do português, “inho”, junto ao radical “puer”, presente também em *puereto* – variante do italiano *povereto*;
- o termo *cinzolento* substitui o nome da cor “cinza” ou “cinzento”, numa “invenção” envolvendo humor. Na construção desta palavra, o elemento *ol*, que é acrescentado à palavra portuguesa, está presente em outras palavras do italiano (esbrindolar, esbegolar, brontolar, brustolar), comuns entre os falantes;
- o acréscimo do mesmo elemento – *ol* – é encontrado, com sentido lúdico, em outros termos como *esfregolar* (por “esfregar”) e *negolócio* (por “negócio”). O acréscimo deste elemento do dialeto – *ol* – a termos do português produz um efeito lúdico na significação ao desinstalar a morfologia mais própria do português trazendo elementos da língua “apagada”.

Esses dados nos indicam, entre outras consequências, que o apagamento realizado nas campanhas de nacionalização do ensino não levou a um esquecimento pleno, por parte dos sujeitos, da língua interditada. Nota-se um trabalho simbólico em meio ao esquecimento, em que se apresentam aspectos instigantes do ponto de vista da relação sujeito/língua, pois a

² Na pesquisa foram feitas descrições detalhadas desses elementos. Para mais exemplos: como traços sonoros, destaca-se a característica posterior da nasalidade em vogais; a manutenção de sons orais onde nas demais variantes do português são nasais; a presença da consoante lateral alveolar (/l/) em final de sílaba, ambiente em que nas demais variedades do português brasileiro se pronuncia vogal [u]. Dentre traços lexicais, localizam-se inúmeros termos (esbegolar (esfiapar), *pol/tj/ar* (passar no molho), *patrimônio* (vilarejo), *boleba* (bola de gude), *bambino* (bebê)). Outros elementos são encontrados em expressões como *varda*, *quá*, *eco lá*, etc. Na sintaxe destacam-se expressões em que o pronome *aquela* é usado em lugares de valor sintático diferenciado do português.

língua apagada na história deixa seu vestígio: além da estrutura, ele se insinua ainda:

- no riso, que se faz presente junto com o reaparecimento da língua apagada. O riso indica que esse reaparecimento funciona como um equívoco na relação língua/sujeito pela história;
- nas canções em dialetos – prática que parece funcionar como um intervalo no esquecimento, e os sujeitos praticam a língua apagada;
- na ultracorreção da prática da língua portuguesa, que indica certo excesso de preocupação com ela, junto com o seu avesso;
- a denegação da presença de elementos de dialetos italianos pelo sujeito que, entretanto, os fala.³

Com base nessas análises, pelo menos duas constatações nos parecem relevantes para o ensino e a relação com a escrita. Primeiro: constata-se que *a língua apagada/esquecida tem ainda atualmente um lugar na constituição do sujeito e na prática de linguagem, como um lugar de memória, que funciona discursivamente em certas circunstâncias*. Daí compreendermos a noção de língua materna também como uma *dimensão da linguagem que é da ordem da memória* e que, como tal, pode (e deve) ser considerada na reflexão e no ensino da expressão escrita. Porque, como tenho insistido, aquilo de que se abre mão na escola para escrever em língua nacional faz falta na escrita, na medida em que faz falta no sujeito.

Note-se que os vestígios da língua apagada são considerados, nessa direção em que os estamos compreendendo, não como *regionalismos* ou *diletos regionais*, mas como *memória da língua*. Essas noções anteriores baseiam-se numa metáfora espacial, proveniente do positivismo em linguística, e não consideram suficientemente os aspectos simbólico e histórico da constituição do sujeito falante.

³ Desenvolvemos uma reflexão sobre esses quatro aspectos no texto “Memória da língua e ensino. Modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho do esquecimento”, *Organon*, 2003.

E a consideração teórica desses vestígios da língua outra, no português, como *traços de memória da língua apagada, que retorna(m) involuntariamente na prática de linguagem*, propicia, a meu ver, um outro modo de considerar não só essa linguagem como também o sujeito que se manifesta nela/por ela. Para além das costumeiras visões estereotipadas dos falantes, encontramos, então, aspectos importantes do sujeito brasileiro em sua constituição histórica como sujeito de linguagem.

O que fica posto em cena, portanto, com essa discussão, é o direito à memória, o direito ao passado, que é, como observa Robin (1995), um direito que as sociedades desenvolvidas não só respeitam e proveem, mas também tomam como critério para as suas inovações.

Uma segunda constatação a que esses dados conduzem é que a *função de língua materna (esta função que é estruturante) para esses sujeitos é composta por uma materialidade linguística que é constituída por elementos de mais de uma “língua natural” – o português e o italiano.*

Essa constatação proveniente das análises também tem contribuído para a colocação em causa de uma certa noção de *língua materna* como alguma coisa que coincidiria com a *língua empírica falada pela mãe*, como bem observam Revuz (1988) e Serrani (1997). A constatação acima vem participar, desse modo, da composição da hipótese trabalhada atualmente em diversas áreas dos estudos da linguagem – entre as quais a AD e a aquisição de linguagem – de que a língua materna tem função estruturante *fundamental* no sujeito – tanto como *instrumento* quanto como *matéria* dessa estruturação –, não coincidindo, portanto, com a língua falada pela mãe. Eu diria que não coincidem *necessariamente*. Pereira de Castro (1998) apresenta em seus estudos da aquisição de linguagem dados semelhantes. Essas considerações apresentam, portanto, base para se postular que a *função de língua materna* pode se constituir, portanto, a partir de materialidades linguísticas diversas, isto é, de mais de uma língua específica.

Concluindo: consequências para o ensino e a escrita

As observações feitas a partir desses fatos de linguagem não são sem consequências para o ensino de línguas nem para a prática de linguagem, incluindo a escrita – na oralidade, de alguma forma, esses elementos têm tido espaço, legitimamente ou não. Os traços de outras línguas, maternas ou estrangeiras (dependendo do foco da observação) presentes no português praticado pela população em questão, manifestam a memória da história de constituição linguística do sujeito brasileiro.

Desde então, com base nessas considerações, entendo que não há como não se modificar o imaginário que circula socialmente no Brasil sobre a diferença e a “adequação” linguísticas: inevitavelmente, há situações em que participam da relação sujeito/língua tanto a memória quanto o esquecimento da(s) língua(s) silenciada(s) – e esta tem um lugar simbólico no/para o sujeito, como língua apagada na história mesmo, ou seja, como língua que, se tem um estatuto atualmente, é o estatuto de uma língua de memória, ou, por outro lado, de uma língua que se insinua e se dilui no português praticado no Brasil.

Cabe-nos, nesse sentido, questionar a funcionalidade de algumas propostas que se veem em andamento no país de ensino das línguas estrangeiras apagadas nas regiões de imigração. Como línguas estrangeiras, poderiam, sim, ter o mesmo estatuto semelhante a qualquer outra língua estrangeira ensinada nas escolas. Como língua de memória, entretanto, cabe-nos, antes de tudo, de maneira prioritária, refletir sobre os processos de identificação envolvidos nesse jogo entre passado e presente, entre as línguas, entre os sujeitos e o imaginário sócio-histórico que circunda o ensino e a resistência da(à) língua escrita.

Para encerrar, eu diria que bem conhecemos em nossa história os fatos relativos à interdição e à permanência das línguas dos imigrantes, assim como das outras línguas presente/ausentes na sociedade brasileira. O que gostaria, de minha parte, de precisar e de ressaltar diz respeito ao *modo de se*

olhar para a presença desses elementos linguísticos como elementos hitórico-discursivos, à diferença de entendê-los como regionalismos ou dialetos regionais. Trabalhando a partir da análise de discurso, com muitos dos aspectos simbólicos que envolvem o processo de constituição da relação sujeito/língua, queremos ressaltar que a relação entre língua e sujeito, pela história, é uma relação bastante delicada, de aparência subjetiva (familiar ou íntima) e que, ao mesmo tempo, tem uma realidade social importante, que pode (e deve) ser considerada com acuidade maior do que temos testemunhado em nossa história, assim como em nosso saber metalinguístico.⁴

O fato de nos Estados nacionais uma única língua ser elevada à categoria de língua nacional, e o fato de, em nossas sociedades nacionais, a escola ter sido lugar por excelência de difusão dessa mesma língua nacional, sobretudo através da escrita, produziram, historicamente, uma relação imaginária naturalizada, quase termo-a-termo, entre *a língua nacional e a constituição do sujeito*. “Sou brasileiro: falo português”. De tal modo isso se dá que *a presença* efetiva de diversas outras línguas que não o português, mesmo que fragmentadas (e das diversas memórias discursivo/culturais que as acompanham), não tem tido, via de regra, um estatuto considerável seja no ensino, seja nas práticas de linguagem.

A partir da compreensão da relação contraditória que trabalhamos entre a língua materna e a língua nacional na situação de imigração e considerando o papel da memória no modo de coexistência tensa das línguas, as importantes questões que vêm se colocando sobre o papel da língua, em geral, e da língua materna, em particular, na constituição do sujeito adquirem certas nuances que é preciso considerar. Pois, se é verdade que a língua materna constitui o sujeito, como se tem afirmado, não é menos verdadeiro que a língua nacional também o constitui, e de uma maneira igualmente forte.

⁴ Sobre as pesquisas e reformulações no modo de considerar teoricamente a diversidade de linguística na história brasileira, remeto à revista *Ciência e Cultura*, n. 2, ano 57, abr./jun. 2005, que tem como tema central “línguas do Brasil”, sob a organização do professor Eduardo Guimarães.

Para a consideração dessas questões, no estudo da relação entre o sujeito e as línguas, pensamos que a noção de memória pode contribuir de modo significativo, pois, em nossa história, tanto a *memória de uma língua nacional* quanto a *memória de línguas maternas estrangeiras (nesse caso, de imigrantes)* têm participado da constituição do sujeito, não tanto como línguas independentes, mas, antes, como dimensões distintas da linguagem, como discursos.⁵

Reconhecer, pois, um estatuto de *memória histórica no sujeito* para os traços linguísticos que em nossa sociedade se diferenciam das formas da língua nacional pode contribuir, na relação de ensino, para suturar territórios simbólicos cindidos, malcosturados em nossas subjetividades, pela nossa relação com a língua, lá onde as interdições históricas funcionam no mais íntimo, no mais subterrâneo.

Enfim, o que queremos dizer é que custa ao sujeito, às suas forças subjetivas, substituir uma língua por outra, ou formas de uma língua pelas formas de outra. E seria útil que se considerasse esse fato nos processos educativos *ao invés de negá-lo*, como se tem feito ao longo da história. Ao meu ver, políticas linguísticas e metodologias de ensino que queiram trabalhar na direção de considerar a alteridade – mesmo com toda a contradição inevitável a ser aí enfrentada – podem beneficiar-se da compreensão das relações entre língua e memória.

Bibliografia

BOLOGNINI, C. Z.; PAYER, M. O. Línguas de imigrantes. *Ciência e Cultura*, SBPC, ano 57, n. 2, abr./maio/jun. 2005.

CASTRO, M. F. P. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: UCHÔA, Luiz Carlos (Org.). *Silêncios e luzes. Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 247-257.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

⁵ Desenvolvo essa questão na tese, cf. Payer 1999.

- _____. *História das idéias lingüísticas*. Campinas Pontes & Cáceres MT: Ed da Unemat, 2001.
- _____. *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo, Cortez, 2002.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. *La langue introuvable*. Paris: Maspero, 1981.
- GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Org.). *Língua e cidadania*. O português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996.
- PAYER, M. O. *Memória da língua*. Imigração e nacionalidade. Tese (Doutorado) - IEL, Unicamp, Campinas, 1999.
- _____. Memória da língua e ensino. Modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho do esquecimento. *Organon* - Revista do Instituto de Letras da Ufrgs. Porto Alegre, v. 17, n. 35, 2003.
- _____. Memória da língua. Entre a língua nacional e a língua materna. In: INTERNACIONAL PRAGMATICS CONFERENCE. Toronto, Canadá, 2003.
- _____. Memória da língua. Sobre o lugar do imigrante entre a língua materna e a língua nacional brasileira. *Versão Beta*, São Carlos, n. 29, ano II, 2004.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi e outros. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.
- REVUZ, C. A língua estrangeira, entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1988.
- ROBIN, R. Le cheval blanc de Lénine ou l'histoire autre. In: *Le naufrage du siècle*. Paris: Berg International; Montréal: XYZ, 1995.
- SERRANI, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *Delta*, São Paulo, v. 13, n. I, 1997.

O imaginário da relação entre língua literária e gramática na voz dos literatos

Carmen Agustini

O poeta é um fingidor
finge tão completamente
que chega a fingir que é dor
a dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve
na dor lida sentem bem
não as duas que ela teve
mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
gira a entreter a razão
este comboio de cordas
que se chama coração.
Fernando Pessoa

A que nos propomos

Em trabalho anterior¹ dedicamo-nos ao estudo da relação de complementaridade que o discurso gramatical estabelece entre a gramática e a estilística, ou melhor, entre a gramática e certa estilística que se referencia na literatura, visto que a toma como objeto de estudo. Neste texto, no entanto, voltamos para a voz dos literatos, uma vez que nosso interesse reside em compreender e explicitar como o imaginário dessa relação de complementaridade afeta a prática literária, tornando-se constitutiva do próprio universo da literatura enquanto lugar do bem-dizer.

¹ Cf. Agustini (2004).

Para a realização do presente trabalho, utilizamos o procedimento da análise do discurso de colocar em relação um discurso com outro(s), uma vez que esse procedimento nos permite questionar como o discurso gramatical afeta o discurso dos literatos sobre a própria prática literária. Assim, consideramos produtivo para essa reflexão valer-nos de textos concernentes à prática literária de autoria de alguns literatos brasileiros, confrontando-os ao discurso gramatical, o que significa dizer que estaremos abordando essa questão no interior do processo de gramatização brasileiro. Iremos, portanto, nos valer de textos de José de Alencar, Mário de Andrade, Lima Barreto, Monteiro Lobato e outros, uma vez que esses autores se preocuparam em abordar a relação entre língua nacional e prática literária, trazendo à tona sua pertinência linguística e social, além de corroborar o imaginário produzido pelo discurso gramatical sobre a prática literária.

Antes, porém, de navegar na relação entre o ordinário e o artístico, faremos uma breve parada no complexo terreno da relação de complementaridade estabelecida entre a gramática e a estilística, a fim de apontar seus atravessamentos e seus efeitos na prática literária brasileira. Para tanto, levaremos em consideração os dois eixos que (en)formam as práticas linguageiras, quais sejam, o plano da constituição e o plano do imaginário.

O lugar da literatura na relação de complementaridade entre gramática e estilística

A literatura, a boa literatura, a boa poesia que traz
beleza e graça é aquela que erra.
Surreaux

Conforme Auroux (1992, p. 62), a gramática, enquanto instrumento linguístico, é parte de uma intervenção tecnológica e política que vem, num espaço linguístico, reduzir a variação, a partir do que seja o “bom uso” da língua, o que mostra a pertinência da gramática no processo de constituição de uma identidade nacional, ou seja, não se trata apenas de uma ques-

tão de produzir uma estabilidade de usos linguísticos para garantir a compreensão entre os falantes e estabelecer o idioma oficial, mas, também, de uma questão de identidade: construir um imaginário de identidade pela língua e, dessa forma, assegurar um imaginário de nação. Nesse espaço de intervenção tecnológica e política, a relação que a gramática estabelece com a estilística torna-se fundamental na produção do efeito de unidade e de homogeneidade linguística entre os falantes, visto que restringe aos falantes inscritos no espaço discursivo da literatura certa liberdade sobre a prática literária. Dir-se-á uma liberdade controlada, visto que lhe é impresso um valor estético-expressivo, o que separa a prática literária das demais práticas languageiras que são alocadas no plano ordinário das práticas sociais.

O processo de gramatização do português brasileiro guarda uma relação estreita entre língua e literatura, uma vez que parte do pressuposto de que um povo sem literatura própria não é considerado um povo civilizado; a literatura é o lugar em que se (pode) fala(r) da moral, da índole, da organização social, dos hábitos da cultura que regem os comportamentos (linguísticos) de seus falantes. Na constituição da língua brasileira nacional, a literatura é fundamental, uma vez que é ela que dá uma identidade linguística própria da brasilidade por meio da língua que se registra em sua escritura. No entanto, a literatura é lugar de movimento ideológico, social e histórico e, em decorrência, da configuração linguística de nossa sociedade, ao passo que a gramática apresenta-se como um instrumento linguístico que produz uma realidade (imaginária) da língua, nacionalizando-a, o que significa dizer que a gramática (im) põe uma “imutabilidade” à língua. Essa (im)posição de imutabilidade à língua produz um litígio (constitutivo) entre a gramática e a literatura. Dessa forma, a gramática opera com a imutabilidade e a literatura, com o movimento da língua nas diferentes relações sociais por ela perpassadas.

Nessa perspectiva, a relação de complementaridade estabelecida entre a gramática e a estilística é parte constitutiva do funcionamento do discurso gramatical em nossa socieda-

de, uma vez que a normatização da língua (nacional) autoriza a reaparição triunfal de um sujeito competente e agente de intenções estético-expressivas que se realizam por meio dos recursos linguísticos que a língua lhe coloca à disposição. Podemos dizer, por conseguinte, que os recônditos da gramática normativa exalam um sujeito dotado de intenções estético-expressivas, que se vale intencionalmente da língua para transfundir sentimento, emoção e beleza aos valores da sociedade na qual se insere. Esse sujeito, no entanto, é circunscrito no discurso gramatical ao lugar social do literato, configurando-se como o avesso indispensável à teorização gramatical, o correlato necessário à estaticidade da língua descrita na gramática, ou seja, o correlato à “camisa de força” (im)posta pela normatização da língua (nacional) à própria língua e aos (seus) falantes inscritos nas práticas languageiras concernentes às relações sociais ordinárias. Nesse sentido, a gramática autoriza o uso estilístico das formas linguísticas. Esse uso estilístico é assinalado como uma “transgressão abonada”. Dessa forma, aquilo que seria considerado “erro” num texto ordinário é transposto a recurso estilístico nos textos literários consagrados; são, portanto, reportados ao universo dos usos artísticos da língua.

Essa relação de complementaridade, assim instituída, é da ordem da própria teorização gramatical, já que a gramática, ao “descrever” a língua, descreve-a como socialmente compartilhada, o que produz uma imagem homogênea da prática languageira e, conseqüentemente, certo expurgo do sujeito do quadro das normas gramaticais. O sujeito, por sua vez, reaparece no quadro da estilística, configurando-a como espaço de criatividade. Portanto, falar em relação de complementaridade, de fato, implica partes que se ligam, completando (mesmo que aparentemente) uma à outra. Nessa perspectiva, a relação de complementaridade entre gramática e estilística põe, de início, a questão do sujeito. A noção de sujeito que atravessa (e determina) o discurso gramatical é aquela de um sujeito racional e consciente e, por conseguinte, capaz de moldar seu comportamento linguístico segundo sua intenção ou necessi-

dade, bastando, para tanto, apre(e)nder os ensinamentos “esposados” pela gramática. Essa noção é cindida por duas imagens construídas pelo discurso da gramática para o sujeito da língua:

- a) a imagem de não saber *a* e *sobre* a língua, que se conjuga à imagem de uma língua de uso corrente por aqueles que a falam e escrevem corretamente, e que se deve apre(e)nder para também falar e escrever corretamente *a* e *na* língua;
- b) a imagem de sujeito competente *da* e *na* língua que é configurada para falantes no lugar de literato.

Vejam os alguns recortes de textos gramaticais em que essa relação de complementaridade aparece enunciada:

Na poesia, por força das exigências de ritmo, e das necessidades ou conveniências da expressão (tomada a palavra em sentido rigoroso e estilístico), avulta a natural liberdade da língua, de modo que a ordem se apresenta muito vária e às vezes até aparentemente arbitraria. Dão-se antecipações mais ou menos violentas, intercalações inesperadas, rejeições de termos para o fim da frase ou período. Muitos gramáticos tratam dessa matéria em capítulo especial e, usando nomenclatura da velha retórica, falam em *anástrofe*, *hipérbato*, *prolepse*, *sínquise*, e outras coisas assim impressionantes, mas cujo significado varia de autor para autor.

É claro que é assunto para a estilística analisar e sistematizar o valor expressivo de tais deslocamentos. À gramática apenas incumbe registrá-los segundo um critério, afiançando-lhe com isso a vernaculidade (Chaves de Melo, 1978, p. 238-239).

Em suma a estilística é o passo mais decisivo, no estudo de uma língua, para a educação do sentimento estético e manifestação da competência expressiva (Bechara, 1978, p. 350).

Traço estilístico e erro gramatical – não se há de entender que o estilo seja sempre uma deformação da norma lingüística. Isto nos leva à distinção entre *traço estilístico* e *erro gramatical*. O traço estilístico pode ser um desvio ocasional da norma gramatical vigente, mas se impõe pela sua intenção estético-expressiva. O erro gramatical é o desvio sem intenção estética (Bechara, 1978, p. 350).

Em decorrência do exposto, é possível dizer que o enfoque estilístico produz para a língua uma imagem de movimento que depõe contra a estaticidade do enfoque gramatical, resultando que sua inclusão no texto gramatical vem também a “controlar” essa mobilidade da língua pela descrição de casos possíveis. Essa descrição estabelece a relação de complementaridade entre gramática e estilística, a qual se explica pela transposição do escopo *falar e escrever corretamente* para *bem falar e bem escrever a língua*. Essa transposição afeta o estatuto das regras gramaticais, produzindo uma flexibilidade (das regras) em relação ao lugar de locutor-literato, o que permite enunciações em que se define a literatura como o território da “liberdade” em relação ao território determinado por um “uso ordinário” da língua que é descrito comumente como escravizante. Os falantes da língua literária referem-se à autoridade que abona os exemplos da gramática. O gramático, em virtude de encontrar na prática literária exemplos que “transgridem” as regras gramaticais, vê-se diante de uma contradição a resolver para que as regras instituídas não estejam sujeitas a contestações, resultando desse transbordamento das regras gramaticais a necessidade discursiva, referente à textualização do político, de circunscrever “esses recursos estético-expressivos” da língua ao universo da literatura.

A gramática, com efeito, relaciona a norma à estética em face de uma dinâmica popular que é necessário controlar, a fim de que a língua nacional se estabilize e, dessa forma, seja possível propagá-la interna e externamente ao território nacional, garantindo uma identidade nacional pela língua. No momento em que a gramática relaciona a norma à estética “desaparece” a norma e permanece o estético como elemento constitutivo da prática do literato. Nesse sentido, a enunciação de uma parte (complementar) sobre noções de estilística ou figuras de sintaxe constitui um mecanismo de controle-regulagem da contradição constitutiva: produzir a unidade e a homogeneidade da língua nacional para (regrar) a prática languageira, prática em que as relações de força na sociedade produzem uma divisão (política) incessante da língua. Essa relação de complementa-

ridade, portanto, faz parte do processo de estabilização (dos sentidos) *do* e *no* discurso gramatical e que institui (n)os limites (dos sentidos) da relação de complementaridade entre gramática e estilística (um) lugar do sujeito da língua circunscrito à literatura. O lugar da literatura na relação de complementaridade entre a gramática e a estilística é a fronteira movediça entre a ordem do ordinário e a ordem do artístico, entre a ordem da realidade e a ordem da ficção. É o lugar da liberdade do sujeito, de uma liberdade que o discurso gramatical subordina ao artístico; tributo que a literatura pagou para se constituir e que continua a pagar para perpetrar-se, ou seja, essa relação de complementaridade afeta a prática literária e lhe atribui um trabalho (artístico) sobre a língua, aquisição de que a literatura não abre mão.

Conforme Compagnon (2001), a literatura pode ser compreendida a partir de seis noções perpassadas pelo crivo da estética, do artístico, quais sejam, o valor, a intenção, a realidade, a história, a língua e a recepção, o que nos autoriza a dizer que essa justificativa estética (im)posta pela gramática aos desvios gramaticais em textos literários consagrados torna-se, de certa forma, também um elemento constitutivo do discurso sobre a prática literária. Nesse sentido, o poema de Fernando Pessoa que aparece como epígrafe ganha pertinência em nosso texto, visto que o poeta tematiza a própria prática literária e, ao tematizá-la explícita que o poeta finge “a dor que deveras sente” para transfundir emoção naquele que lê suas palavras intencionalmente trabalhadas e que produzem, dessa forma, uma realidade “enfeitada” de sentimentos e de emoções, cujo valor social é ser o “testemunho de uma cultura” e cuja recepção é mais aprazível e profunda em seu leitor dada sua beleza e dinamicidade.

Esse poema congrega, portanto, as relações que o falante deve estabelecer com a língua para se (re)conhecer e ser (re) conhecido como literato: o trabalho sobre a língua com uma intenção estético-expressiva e voltado para a recepção do leitor às ideias postas. No dizer de Barthes (1973, p. 11), o texto literário precisa dar prova ao leitor de que ele (o texto) o deseja,

e essa prova é dada pela escritura, definida como a ciência das fruições da linguagem, seu *kama sutra*.

O lado de lá da margem: os literatos e a prática literária

É papel da literatura representar ativamente
à instituição científica aquilo que ela recusa:
a soberania da linguagem.
Barthes

A relação de complementaridade que o discurso gramatical estabelece entre a gramática e a estilística, de certa forma, perpassa a prática literária em todos os seus espaços discursivos de atuação, visto que a gramática, ao se limitar a abordar a estilística referenciada na literatura, conduz a que essa relação de complementaridade se constitua como uma justificativa às “transgressões” gramaticais encontradas em textos literários consagrados, restringindo o seu campo de uso válido, além de se mostrar como tentativa de domesticá-las. Nesse sentido, essa relação funciona como uma espécie de “válvula de escape” para o transbordamento das regras instituídas pela gramática, já que transpõe erro à figura de linguagem quando se trata de um texto literário de autor consagrado. Esse funcionamento da relação de complementaridade instituída entre a gramática e a estilística provoca uma cisão na autoridade sobre a língua, no direito de legislar sobre a língua (nacional), configurando um certo litígio entre gramática e estilística.

Esse litígio é aparente. Trata-se de um efeito, uma vez que à gramática é possível se constituir e funcionar socialmente porque estabelece com a estilística essa relação de complementaridade que funciona na e pela contradição. Para explicar melhor essa consideração, valemo-nos da metáfora do “cabo de força”. Nessa perspectiva, podemos dizer que a gramática e a estilística se posicionam nos extremos de uma mesma corda e que caminham em sentidos contrários, o que tenciona essa relação até o limite de um (re)conhecimento (imaginário) da ruptura teórica entre ambas: a ausência e a presença de uma

singularidade subjetiva, ou seja, de um sujeito competente que se vale dos recursos linguísticos segundo suas intenções estético-expressivas.

A ruptura “anunciada”, no entanto, nunca se efetiva realmente, visto que constitutivamente são a contraface do mesmo processo. A literatura, como o lugar exclusivo desse sujeito competente do discurso gramatical, aparece como um *caminho para a liberdade de expressão*; por isso, avançar no caminho da literatura é avançar no território da liberdade. Desse modo, é produzida uma imagem de que um literato será mais literato quanto mais souber operar com os recursos da língua para transfundir emoção e valores morais à sociedade. No entanto, os gramáticos afirmam que essa liberdade é controlada pela norma gramatical que prevê usos estéticos-expressivos, ao passo que os literatos, por sua vez, asseveram que “a literatura é o território da liberdade, onde ninguém põe cabresto em você (no literato)” (Nélida Piñon),² reforçando o efeito de litígio que a complementaridade produz e instaurando uma dicotomia de imagens no campo da literatura: o literato e o bom literato.

O bom literato, portanto, é aquele que “erra”, que produz “desvios”, mas que o faz com acerto e ornamento, produzindo imagens de beleza e bem-dizer dos referentes construídos na sua prática literária. Com efeito, as noções de belo, de estética e de estilo presentes na tradição literária associaram-se à particularidade linguística e emocional da prática literária e constituem um exemplo expressivo da dinâmica dessas noções e de sua sensibilização pela recorrência do uso e pela mística da singularidade dos sentimentos que traduzem a cada texto literário. Essas noções constitutivas do discurso literário produzem um efeito de singularidade expressiva para as práticas literárias, transpondo-as para um trabalho sobre a língua e, por conseguinte, para um instantâneo de criatividade e de originalidade.

² Recorte de entrevista concedida ao professor Pascoale Cipro Neto no programa *Nossa Língua Portuguesa*, exibido pela TV Cultura em janeiro de 2002.

Essa transposição é possível porque o universo da literatura não se constitui como universo de verdade; ao contrário, trata-se do universo da invenção, da fabulação, do ornamento da “realidade”, capaz de produzir ideias de comunidade e de mundo. Em decorrência, podemos dizer que a prática literária não conseguiu desembaraçar-se do imaginário sobre ela produzido no quadro do discurso gramatical. Assim, quando a prática literária se afasta do falar e escrever corretamente da gramática, as velhas questões estético-estilísticas ressurgem atualizadas como argumento insurrecto de um bem-dizer que se opõe e se desvia da norma gramatical vigente, mas que é justificado por uma intenção estético-expressiva. Nesse sentido, podemos dizer que essa relação de complementaridade entre a gramática e a estilística afeta o universo da literatura, constituindo-o, ou seja, a recusa às normas gramaticais tornou-se elemento constitutivo do universo da literatura, mesmo que por negativas, mesmo que se argumente que se trata de um uso estético-expressivo da língua.

O uso estético-expressivo da língua torna-se, portanto, uma “justificativa” para o literato quando há transgressões às regras gramaticais. Nesse sentido, a relação de complementaridade se configura como o lugar em que os limites movediços entre gramática e estilística se encontram. Assim, o literato pode justificar um “erro” gramatical, atribuindo-lhe uma carga expressiva que o remeta ao campo da estilística e, por outro lado, também fornece à gramática o argumento necessário para se “defender” de críticas corriqueiras sobre a postura estática que a constitui e sobre a disparidade encontrada entre as normas gramaticais, referenciadas na escrita, e a oralidade cotidiana. É necessário dizer, com isso, que a prática literária se resvala entre o ordinário e o artístico. Aos olhos do literato, no entanto, essa relação se estabelece porque a literatura se faz no movimento da língua e das relações sociais, ao passo que a gramática postula a estaticidade da língua, historicizada numa descrição e feita tradição gramatical, ou seja, a prática literária busca na oralidade cotidiana, desde Gonçalves Dias (1823-1864), o substrato linguístico para sua constituição.

Por outro lado, vale ressaltar que, conforme Aurox (1992, p. 47), uma das causas da gramatização concerne, essencialmente, à política sobre a língua e que esta pode ser concebida por dois interesses: a organização e regulação de uma língua literária e o desenvolvimento de uma política de expansão linguística interna e externa ao país. Uma política cujo objetivo é legislar sobre a “língua” das diferentes formas literárias, tomadas em níveis múltiplos, uma vez que possuir uma literatura autêntica significa tornar-se nação civilizada. À literatura, portanto, é atribuída a missão de representar a sensibilidade e a intelectualidade de um povo, assim como a soberania da língua. Afinal, a literatura é o legado cultural de um povo.

É notória, em nossa sociedade, a atribuição aos literatos do mérito pela “civilidade” de nossa língua e, em decorrência, da nação, produzindo uma relação biunívoca e imaginária: uma língua, uma literatura, uma nação. É recorrente a assertiva de que o patrimônio da língua é constituído “após séculos de pesquisas e esforços”; tratando-se de pesquisas e de esforços não de uma inteligência inconsciente e coletiva do povo, mas, ao contrário, dos literatos, dos gramáticos e dos dicionaristas que trabalham pela língua. Ciente do papel social do literato, Monteiro Lobato³ (1922, p. 59) chega a dizer que “os gramáticos não são os donos da língua”, visto que a estaticidade linguística apregoada pela gramática depõe contra o movimento dos sentimentos e das ideias de um povo e que, por isso, a literatura não pode se submeter servilmente às suas regras gramaticais. A literatura é o território da liberdade, porque é o território do sentimento e da expressão “enfeitada” da realidade.

Nessa mesma perspectiva, Lima Barreto (1921, p. 116-117) afirma que a literatura, tendo o poder de transmitir ideias sob a forma de sentimentos entalhados em escrita(s), trabalha pela unidade do povo; assim trabalhando, concorre, portanto, para o seu acréscimo de inteligência e de felicidade. É destino, portanto, da literatura tornar sensíveis, assimiláveis e correntes os grandes ideais de humanidade, para que ela cumpra ainda

³ Texto presente em Pinto (1978), v. II.

uma vez a sua “missão quase divina”. “O destino da literatura e da arte deixou de ser unicamente a beleza, o prazer, e o deleite dos sentidos...”

Quem escreve, diz Bally (apud Melo, 1971, p. 167), vê-se privado de todos os meios de explicação que lhe forneceria a oralidade. Quando escrevemos, é necessário produzir a situação, compô-la peça por peça, pelo específico arranjo das ideias. Nesse sentido, a escrita literária se torna um modelo de escrita correta no âmbito da gramática, configurando uma relação entre literatura e bem-dizer. A língua literária, por assim dizer, busca a beleza de expressão, afinando o gosto estético e transfundindo emoção e sentimento; no esforço de expressão, diz Melo, “define e clarifica as idéias. Logo, é educadora, é depuradora. Donde se vê que deve ser cultivada” (p. 169).

A língua literária, por conseguinte, não é a língua em abstrato da gramática, mas “o esforço dos literatos para proporcionar a liberdade de nossa sintaxe às formas de expressão de que a língua dispõe”, conforme fica exposto no poema abaixo de Ferreira Gullar, um representante, segundo Bosi (1997), da geração de 45 dos literatos brasileiros, “a linguagem culta, especialmente quando artística, é também uma língua viva” (Andrade,⁴ 1940, p. 176):

Introduzo na poesia
A palavra diarreia
Não pela palavra fria
Mas pelo que ela semeia.
Quem fala em flor não diz tudo.
Quem fala em dor diz demais.
O poeta se torna mudo
Sem as palavras reais.

Lima Barreto (1921, p. 109) comenta sobre a literatura, como uma prática social, que “o debate a esse respeito não está encerrado, e nunca ficará encerrado enquanto não concordarem os sábios e as autoridades no assunto que o fenômeno artístico é um fenômeno social” e que todas as definições que conduzem a uma categorização da prática literária são sempre

⁴ Texto presente em Pinto (1978), v. II.

armadilhas, ou seja, os literatos sustentam, dessa forma, que, para se atingir o senso literário, não há método e que, por isso, se deve desconfiar de todas as receitas.

No entanto, há, inegavelmente, uma deontologia das práticas literárias, uma vez que, para (re)conhecer um texto como parte da literatura, intervém aí uma rede de memória com outros textos já produzidos em nossa sociedade. Nessa perspectiva, seja em um estilo telegráfico, seja em um estilo verborrágico, a prática literária encontra recorrências que permitem colocar os textos dela resultantes sob a rubrica da literatura. Como diria Foucault (1970, p. 26), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Na mesma direção argumentativa encontra-se Surreaux (2004, p. 24), o qual diz que a resposta à questão: o que faz de um texto um texto literário? Na concepção de Surreaux (2004) “[...] não se dá como uma ‘camisa-de-força’ que pareça fingir abraçar, com a frieza da teoria, a beleza do verso. [...] a poeticidade não consiste em acrescentar ao discurso ornamentos retóricos. Ela implica, antes, uma total reavaliação do discurso e de todos os seus componentes, quaisquer que sejam.” A colocação do autor abre espaço para a afirmação de que se valer de recursos estético-expressivos da língua não garante que um texto se configure como sendo um texto literário. A reinvenção do ordinário a partir do artístico, sua construção fora do eixo de constituição de verdades ou de mentiras, pondo em circulação personagens, não seres do mundo ordinário, são elementos que se encontram no eixo de constituição da prática literária.

Nos termos de Derrida (1996, p. 7), “o universo da literatura não se constitui como universo do ordinário, tampouco dos erros, enganos propositados, falsos testemunhos, ou perjúrios”, mas como um universo de ficção e de emoção, conforme podemos observar na citação de Gonçalves Dias⁵ (1857, p. 34): “Convençam-se, pois, aqueles que aspiram à imortalidade das letras, que não há obra alguma, que se recomende à imagina-

⁵ Texto presente em Pinto (1978), v. I.

ção sem o estilo. [...] a língua é a parte material, mas indispensável das concepções do espírito.”

O autor reverencia a gramática e a língua portuguesa. Reconhecendo o valor dos clássicos, estabelece restrições (linguísticas) e ressalta que essa atitude importa, sobretudo, ao literato que pretenda ser estilista e passar à imortalidade, limitando o cultivo dos clássicos àqueles que atendem ao gosto brasileiro. Em contraposição, levanta-se em defesa da língua brasileira, estabelecendo, pela primeira vez no Brasil, o binômio oralidade cotidiana – língua literária escrita. Para o autor, é o povo que dá a oralidade cotidiana à literatura.

Inicia-se, pois, com Gonçalves Dias a fixação dos padrões literários brasileiros em termos de língua. Por outro lado, vale destacar que a oralidade cotidiana na literatura faz parte do processo de construção das personagens como representação da sociedade, fixando valores (linguísticos) regionais e nacionais. Conforme Xavier Marques⁶ (1933, p. 355), a oralidade cotidiana segue as vicissitudes da vida nacional; “é uma série de flagrantes dos sucessivos estados da alma e situações mentais do povo”. A língua literária registra um momento dessa oralidade; preserva a unidade do idioma, sem anular a sua mutabilidade, ou seja, com a literatura triunfa a disciplina gramatical, e a mesma língua, relativamente fixada, afirma, na sucessão das épocas, a sua mutabilidade.

Em outros termos, a literatura é um dos fatores que formatam vivências emocionais, alegrias e tristezas, esperanças e medos, ou seja, a literatura foi (e ainda é) uma das linguagens por meio das quais diferentes comunidades construíram, reforçaram ou reformataram sua identidade, desdobrando e renovando poderes da linguagem verbal (Lajolo, 1996, p. 108). Alencar⁷ (1872, p. 10-11), por sua vez, diria que

a literatura nacional que outra cousa é senão a alma da pátria, que transmigrou para êste solo virgem com uma raça ilustre, aqui impregnou-se da seiva americana desta terra que lho serviu de regaço; e cada dia se enriquece ao contacto de outros

⁶ Texto presente em Pinto (1978), v. II.

⁷ Idem, v. I.

povos e ao influxo da civilização [...]. O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pêra, o damasco e a nêspera?

A definição de literatura proposta por Alencar estabelece circunstâncias específicas para a emergência de traços relacionados à complementaridade entre gramática e estilística, o que pode ser comprovado a partir do recorte abaixo citado. No recorte, Alencar⁸ (1873, p. 99-100) diz que devemos escusar as faltas dos literatos, visto que essas faltas contra a norma gramatical decorrem do trabalho da imaginação, mas que não devemos escusar o crítico-gramático, porque este, sim, deve dar exemplo de suas lições gramaticais. No entanto, como podemos ver, também esses cometem seus deslizos linguísticos:

[...] passemos a esponja sobre as duas feias cacofonias que aí estão, uma escanchada sobre a outra nesta breve frase – *um pouco com nódoa*. Cochilos destes desculpam-se ao poeta e ao romancista que absortos no trabalho da imaginação, não têm calma para esmerilhar asperezas da forma [...]. Em quem não se toleram por modo algum é no crítico severo, com pretensões a gramático; e sobretudo em segunda edição corrigida e aumentada de escrito especialmente proposto a demonstrar as incorreções de um “estilo desleixado”. Esse, parece-nos, está na estrita obrigação de se dar em cada frase, senão em cada palavra, o modelo da boa e pura dicção; e o exemplo de suas lições gramaticais.

Alencar rebela-se, portanto, contra os críticos, gramáticos por pretensão, que colocam em xeque o valor de seus textos literários ao apontar para as incorreções gramaticais cometidas. Por outro lado, justifica-se atribuindo ao “trabalho da imaginação” a culpa pelas incorreções que perduram no processo de “esmerilhar as asperezas da forma”. Transparece no dizer de Alencar o litígio (imaginário) entre norma gramatical e expressividade literária, sendo esse litígio posto na necessidade de os literatos levarem em conta a movência da língua em seu

⁸ Texto presente em Pinto (1978), v. I.

⁹ Idem, v. II.

cotidiano ordinário, o que nos permite reenviá-lo à relação entre gramática e estilística. Em Monteiro Lobato⁹ (1922, p. 59), por sua vez, lemos:

Não nos consta que algum escritor de mérito usasse, na prosa ou no verso, essa forma, embora falando familiarmente incida nela. Mas dia virá em que se romperá essa barreira, porque as correntes glóssicas são irresistíveis, os gramáticos não são donos da língua, e esta não é uma criação lógica. Verão, pois, nossos futuros netos, um Rui, de tanta autoridade como o atual, abrir uma oração política da mais alta importância com esta forma que inda choca o beletrismo de hoje: *O Brasil, senhores, amei ele o mais que pude, servi ele o que me deram as forças*, etc.

Já Mário de Andrade¹⁰ (1922, p. 134) diz que “a gramática apareceu depois de organizadas as línguas” e que o seu inconsciente desconhece a existência de gramáticas e de línguas organizadas, por isso “como Dom Lirismo é contrabandista...” Dessa forma, o autor se justifica perante certo desprezo à gramática. Com efeito, estamos diante de um recorte em que o litígio entre a gramática e a prática literária é dito, (re)afirmado, evidência de que o imaginário produzido pelo discurso gramatical de um sujeito com intenções estético-expressivas está afetando o discurso dos literatos sobre a própria prática literária, uma vez que os “desvios”, as “incorrecções” fazem parte de uma necessidade de expressão do eu, conforme nos diz ainda Mário de Andrade: “Você perceberá com facilidade que si na minha poesia a gramática às vezes é desprezada, graves insultos não sofre neste prefácio interessantíssimo. Prefácio: rojão do meu eu superior. Versos: paisagem do meu eu profundo.”

O recorte aponta para uma divisão produzida entre prefaciar uma obra e fazer uma poesia, por exemplo. Prefaciar uma obra é uma prática ordinária, ao passo que a poesia é uma prática artística, e o que está sustentando essa divisão (diferenciação) são os desvios ou não à norma gramatical, produzidos pela necessidade de expressão do sujeito. Por conseguinte, o “desprezo” à gramática mostra-se necessário à expressão do eu, o que significa dizer que, se a literatura é o território da liber-

¹⁰ Idem.

dade do eu, é também lugar de transgressões gramaticais, uma vez que a gramática – um instrumento político de intervenção e coerção das práticas linguageiras – tolhe a expressividade do sujeito, a sua presença no que é dito no campo das práticas linguageiras ordinárias.

Não há ponto final naquilo que falha: o traçado de um percurso

A afasia, assim como a poesia, abala e subverte
a ordem da linguagem.
Jakobson

Tomando o discurso dos literatos sobre a prática literária para observar a relação aí posta entre gramática e estilística, foi possível emprendermos uma leitura em que os “erros”, os desvios, as transgressões, os equívocos – elementos constitutivos da língua e, por conseguinte, das práticas linguageiras – aparecem no discurso dos literatos sob a insígnia da movência das formas linguísticas, enquanto elementos constitutivos da literatura. Portanto, a literatura reivindica para si o desvio, o erro, o equívoco, sem se dar conta de que essa reivindicação é sintoma de seu atravessamento pelo imaginário da relação entre língua literária e gramática estabelecido no discurso gramatical.

É necessário dizer, no entanto, que toda prática linguageira é marcada por esses elementos. De fato, trata-se de elementos constitutivos da língua, ou seja, elementos próprios à condição de existência da linguagem, o que nos interdita colocar um ponto final na questão e nos impele a questionar ainda: se toda prática linguageira é feita de “erros”, o que faria de um texto um texto literário? Pêcheux, num belíssimo texto, já nos convocava a lutar pela metáfora, a não cairmos no engodo de que a língua nos dá acesso ao mundo. Se a pretensão da palavra é nos dar acesso ao mundo, ainda assim tropeçamos no fato de que a língua não é o mundo e que, por isso, residimos na sua opacidade, vivendo o desejo da transparência e da completude.

Jakobson (apud Surreaux, 2004, p. 21) aponta que a função poética não se restringe ao âmbito da poesia. Com isso, o

autor abre a possibilidade de expandir essa reflexão para as práticas linguageiras cotidianas. Dessa forma, a função poética, enquanto elemento constitutivo da prática linguageira ordinária, mobiliza os dois modos fundantes de arranjo linguístico: a metáfora e a metonímia. Não somente a língua é um objeto suscetível de metáfora e metonímia, como é suscetível apenas à metáfora e à metonímia, visto que são as únicas leis possíveis onde apenas as relações sintagmáticas e associativas são possíveis. Além do mais toda metonímia implica uma metáfora e a metonímia é necessária para que se possa produzir a metáfora. Assim, a restrição (im)posta por esse imaginário de que apenas à literatura é permitido desviar-se da norma gramatical funciona como uma tentativa de domesticar as práticas linguageiras. No entanto, as palavras não se reduzem a um sentido denotativo. Ao contrário, uma palavra é sempre uma palavra no lugar de outra; é direito da própria linguagem subverter o signo. Para nos explicarmos melhor tomemos o enunciado “o sol nasceu”. Esse enunciado é uma metáfora, visto que não há um nascimento do sol a cada dia que se passa e, mesmo assim, continuamos utilizando esse enunciado diariamente em nossas vidas, o que nos permite dizer que esses modos de arranjo linguístico são constitutivos das práticas linguageiras ordinárias. Tanto é assim que é impossível tentar sair deles.

Parece, com isso, que retornamos à estaca zero – se é que, ao percorrermos um caminho, chegamos ao mesmo lugar. Apesar das elucubrações das ciências ditas “exatas”, não julgamos que tal se dê, visto que já aí seremos outros, em outros momentos e em outros lugares. A complexidade e a errância da ordem do discurso nos interditam o ponto-final, ao mesmo tempo em que se tornam uma justificativa plausível para o desejo, que sempre perdura, de encontrar no trabalho com a linguagem uma resposta que nos faça calar.

Referências

- AGUSTINI, Carmen. *A estilística no discurso da gramática*. Campinas, SP: Pontes; São Paulo: Fapesp, 2004.
- AUROUX, Silvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 5. ed. São Paulo: Perspectivas, 1999.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 23. ed. Rio de Janeiro: Nacional, 1978.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Literatura e senso comum. Trad. bras. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- DERRIDA, Jacques. História da mentira: prolegômenos. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 27, p. 7-39, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. bras. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- LAJOLO, Marisa. Oralidade: um passaporte para a cidadania literária brasileira. In: ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. (Org.). *Língua e cidadania*. O português no Brasil. Campinas, SP: Pontes e HIL, 1996.
- LIMA BARRETO, Afonso H. de. O destino da literatura. In: *Lima Barreto*: literatura comentada. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1971.
- PÊCHEUX, M.; GADET, F. *La langue introuvable*. Paris: Maspero, 1981.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Trad. bras. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- PINTO, E. (Org.). *O português do Brasil: textos críticos e teóricos*. – 1820-1920 – Fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da USP, 1978. v. I.
- _____. (Org.). *O português do Brasil: textos críticos e teóricos*. – 1920-1945 - Fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da USP, 1978. v. II.
- SURREAUX, Luiza M. Efeito patológico/efeito artístico: Jakobson, da afasia à poética. *Correio da Aposta*, Porto Alegre, n. 131, dez. 2004.

Antologias bilíngues: memória transcultural e ensino de língua

Silvana Serrani

Introdução

Uma antologia é uma construção discursiva que, como se sabe, pode cobrir um ou vários autores, cujos trabalhos podem estar eventualmente agrupados por gênero ou incorporar mais de uma linguagem – verbal, musical etc. Cada projeto antológico está pautado por critérios, tais como períodos de tempo ou temas, mais ou menos explícitos na compilação. Neste texto, tratarei de antologias segundo dois pontos de vista diferentes, mas complementares. A primeira parte é sobre o discurso antológico bilíngue enquanto lugar de memória transcultural; na segunda, ocupo-me do uso desse tipo de antologia em aulas de língua (materna ou estrangeira). Procuro, assim, continuar desenvolvendo a postura de não dicotomizar língua e literatura no trabalho educacional com a linguagem. Na análise da parte teórica opero com a noção de ressonância discursiva, por entender que as repetições são um procedimento fundamental na construção de sentidos no discurso.

Na seção vinculada a práticas educacionais, estará em foco a proposta curricular de base discursiva, sobre a qual meu grupo de pesquisa vem trabalhando durante os últimos anos na Unicamp.¹ De uma perspectiva interculturalista, observando aqui especialmente a escrita, dou destaque a sua inter-relação com as outras práticas verbais (leitura, produção oral, escuta e, no caso de língua estrangeira: tradução). Tanto as

¹ O grupo de pesquisa é cadastrado no CNPq.

questões teóricas sobre memória sociocultural como os temas aplicados serão tratados tomando como referência a antologia bilíngue (espanhol-português) *Puentes/Pontes* de Heloisa Buarque de Hollanda e Jorge Monteleone.²

Análise de ressonâncias discursivas, antologias bilíngues e memória

Tendo como referência a teoria do discurso,³ enfoco toda antologia bilíngue de múltiplos autores como um espaço discursivo de memória transcultural. Essa memória social, coletiva, cujo tecido fundamental é a linguagem, como lugar privilegiado de encontro entre as diferentes problemáticas da memória,⁴ é um dos pilares para o estudo da relação língua, identidade. Como diz Pierre Nora (1996, p. 24-25): “A memória é a vida, sempre apoiada em grupos vivos e em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta daquilo que não está mais. A memória é um fenômeno sempre atual.”⁵

Os avatares da primeira antologia de Ocidente, a coleção de epigramas de Melegro de Gádara do século II a.C., são paradigmáticos para salientar o que o gênero representa em termos de lugar de memória sociocultural. Essa primeira *Antologia grega*, como se chamou posteriormente, foi recebendo inúmeras incorporações de diversos tipos, de poemas homoióticos até epigramas cristãos dos séculos iniciais de nossa era.

² A referência completa é: *Puentes Pontes Poesía argentina y brasileña contemporánea* Poesia argentina e brasileira contemporânea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

³ Refiro-me principalmente à teoria baseada nas obras, entre outros, de M. Bakhtin, M. Foucault e M. Pêcheux.

⁴ Sobre essa questão, ver o n. 114 da revista *Langages: Mémoire, histoire, langage*, organizado por J. J. Courtine, 1994 e, especialmente, o estudo preliminar desse autor.

⁵ A tradução é minha. O mesmo acontecerá neste texto, quando as fontes estiverem em outra língua na bibliografia.

A primeira edição definitiva foi feita no século X. Em outra edição do século XIV foram excluídos poemas considerados “impuros” e sua impressão aconteceu no século XV. No começo do século XVII, foi encontrada numa biblioteca em Heidelberg uma coleção baseada naquela primeira edição e foi publicada somente em fins do século XVIII. A primeira edição crítica foi feita no começo do século XIX e, no século XX, na década de 1970, houve uma nova edição com traduções de uma seleção dentre os poemas da *Antologia*. Vários poetas famosos relativamente recentes, como Ezra Pound e Edgard Lee Masters, comentaram reiteradamente a importância que, para eles, teve essa coleção fundacional.

Assim, na análise discursiva do gênero – que leva em questão duas materialidades: a linguística e a histórica – cabe perguntar-se, basicamente, pela construção de representações decorrentes de critérios para:

- a incorporação ou exclusão de autores na seleção (construção de cartografias efetivas em face de outras possíveis);
- a seleção, relação e fragmentação ou não de obras compiladas;
- o agrupamento ou não de obras ou autores e as representações discursivas construídas em uma dada antologia;
- o tratamento da matéria língua e, no caso das antologias bilíngues, da tradução.

A seguir, discutirei esses tópicos ilustrando minha proposta de analisar ressonâncias discursivas com o caso da mencionada antologia *Puentes/Pontes*.

A compilação de Heloisa Buarque de Hollanda e Jorge Monteleone é composta de poesias de quarenta autores contemporâneos – vinte brasileiros e vinte argentinos –, nascidos entre os anos 1920 e 1950.⁶ Nessa antologia, tanto os ensaios introdutórios de cada parte como todas as poesias encontram-se em português e espanhol, em páginas contíguas. Cada

⁶ A relação de todos os poetas incluídos na antologia bilíngue *Puentes/Pontes* consta no Apêndice I.

parte – a dos autores argentinos e a dos brasileiros –, como veremos em seguida, está organizada de acordo com critérios distintos. Essa diferença na construção antológica é “neutralizada” mediante a apresentação em ordem cronológica dos poemas em ambas as partes.

Para a análise, operei com a noção de ressonâncias discursivas, que consiste em examinar a recorrência de:

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou de itens de diferentes raízes lexicais, apresentadas num dado discurso como semanticamente equivalentes;
- b) construções que funcionem discursivamente de modo parafrástico;
- c) modos de enunciar característicos de um discurso (tais como os modos determinado ou indeterminado – com apagamento de agente pelo funcionamento de construções indeterminadoras –, modo de construir referentes pela negativa, modo categórico de enunciar, modo modalizado, modo de referir por incisivas de aparente “tom casual” etc.).⁷

Assim, pude observar que ressonâncias discursivas em torno do devir histórico estão mais presentes no discurso antológico da compilação brasileira do que o correspondente à seção de poetas argentinos. Como veremos em seguida, o foco de Buarque de Hollanda não é meramente cronológico, mas em sua cartografia da produção poética transparece a preocupação com que o leitor – principalmente o não brasileiro – se situe em relação ao contexto sócio-histórico. Assim, observemos exemplos de ressonâncias discursivas nesse projeto antológico:

[...] o **momentum**⁸ deste conjunto de poetas foi marcado por um **período** convulsivo de transformações políticas e econômicas no país. Uma **faixa de tempo** que cobre desde o **período áureo de modernização e desenvolvimento** do governo de Juscelino Kubitschek, com a intensificação do processo de

⁷ A noção de ressonância discursiva e seus modos de utilização com exemplos de análise estão discutidos em detalhe em SERRANI, S. *Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura*. *Delta*, São Paulo: Educ, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

⁸ Em itálico no original.

industrialização e de novas relações com o capitalismo monopolista internacional, até a emergência dos movimentos revolucionários populares e estudantis que culminaram com **os anos de chumbo** subseqüentes aos golpes militares de **1964 e 1968**, quando a forte vigência da censura e da repressão policial polariza a produção cultural de resistência ao regime de exceção. (Buarque de Hollanda, 2003, p. 280).

Paralelamente, o recorte antológico é baseado em critérios específicos da materialidade poética, como mostram as seguintes ressonâncias discursivas sobre o debate da área da poesia, que acontece

na tensão entre a crença no alcance revolucionário e pedagógico da **palavra poética engajada** [...] e a convicção no valor transformador dos **processos experimentais** de construção de **novas formas de linguagem** para a poesia [...]. Essa tensão começa a enfraquecer em meados da década de 70 quando se pode perceber uma tendência de valorização do **coloquialismo** aliada à urgência de **registro do cotidiano** da geração [...]. Sua **informalidade vitalista** [...] explicita o início de um processo de desarticulação dos paradigmas e hierarquizações que definem os modelos tradicionais de série literária e que vão se consolidar no assumido “**ecletismo**” que marca a produção poética da década de 1990. [...] o conjunto de poetas aqui reunidos revela, do ponto de vista do trabalho com a **linguagem poética**, diferentes **maneiras de ler e de se apropriar da experiência modernista**. (Buarque de Hollanda, 2003, p. 280 e 281).

A cartografia da seção brasileira se compõe, assim, de seis territórios (o último dele com dois espaços diferenciados) configurados por obras de:

I. Haroldo de Campos (1929-2003), Affonso Ávila (1928) e José Paulo Paes (1926-1998):

A **poesia concreta** [...] a preocupação [...] volta-se [...] para a **organização acústica do poema** e para a exploração de sua **sintaxe visual**, golpeando a visão tradicional do verso”. Também, no caso de Ávila e Paes, “deixam se permear [...] pelos **influxos da memória e da história imediata**”.

II. Mário Faustino (1930-1962) e Ferreira Gullar (1930);

A **poesia pós 45**. “Mario Faustino [...] **elo entre a tradição modernista e o desejo de transformá-la** e revitalizá-la.

Seu **neo-orfismo** ecoa um Jorge de Lima surpreendido pela convulsão social do Brasil do pós-guerra”. [...] “[Em Gullar] **preocupação experimental é associada a elementos do inconsciente**. [...] “A luta corporal e [...] O poema sujo marcaram toda uma geração de novos poetas. [Sua obra compatibiliza] com maestria **o compromisso social e político com o trabalho formal** de linguagem”.

III. Armando Freitas Filho (1940), Sebastião Uchoa Leite (1935), Duda Machado (1944) e Paulo Leminski (1944-1989);

A geração que começa a produzir em **meados dos anos 60** [...] mostra uma certa busca de **resgate da tradição modernista**, incorporando a experiência das **vanguardas** e os impasses da **poesia engajada**.

IV. Francisco Alvim (1938), Antonio Carlos de Brito (Cacaso) (1944-1987), Waly Salomão (1943) e Roberto Piva (1943):

Por volta da segunda metade dos anos 70, surge o que então se chamou de **poesia marginal**. [...] os marginais inovaram em três áreas: na **produção artesanal** e independente de seus próprios livros, na **distribuição em canais alternativos** ou na **venda agressiva de mão em mão** e [...] uma **linguagem aparentemente antiliterária**, e antiprogramática, na qual o **coloquialismo** é o ‘método’ de anotações do cotidiano dava o tom”.

V. Paulo Henriques Britto (1951);

[...] um sinal de **mudança** que vai consolidar-se na **poesia emergente pós-tropicalista e pós-marginal**. Aqui, ainda que a **linguagem coloquial** esteja presente, já **não se vê o poema tirando força do recurso à informalidade** e ao presente fragmentado, anotado. [...] **um texto reflexivo** e que busca nas várias formas da tradição poética seu campo maior de trabalho”.

VI: “Recorte de **gênero**”. Representado no discurso como “**Não usual para o período** que estamos trabalhando”; “um recorte **arbitrário**”. De todas formas, ele acontece neste discurso, com dois espaços poéticos diferenciados:

VI 1: Hilda Hilst (1930) Lélia Coelho Frota (1940) e Elizabeth Veiga (1941);

As três pertencem à **geração de escritores** muitas vezes referida como **'emparedada'** entre os ecos ainda vibrantes **do cânone modernista e o radicalismo das vanguardas** e compromisso engajado. [...] Estas poetas, no mínimo, sinalizavam uma curiosa **relação de descompromisso com sua linhagem poética** ou mesmo com o lugar de sua possível inserção na série literária da época. Sem dúvida, todas são **marcadas pela leitura dos grandes poetas modernistas**.

VI. 2; Adélia Prado (1935), Ana Cristina César (1952-1983) e Angela Melim (1952);

Poetas que surgem no momento do período rebelde da contracultura e da poesia marginal, quando **a dicção feminina ou feminista** na literatura e na teoria já **começa a se assumir e a ser valorizada** como tal.

Na parte dedicada à poesia argentina, como já dito, o critério do devir histórico não parece ressoar com a mesma intensidade no discurso antológico:

Nesta antologia a percepção da poesia argentina **não é a de uma tradição sucessiva no tempo**, que se desenvolve desde o passado até o presente, **nem a de uma herança** transmitida, na qual cada poeta tem um lugar fixo e definitivo. Seu proceder é inverso: reconhece **a partir do presente uma trama possível**, mas não exclusiva; multiplica origens inconclusas, **estrutura-se de modo descontínuo**; compõe uma figura constelada na qual todos os poetas operam **de um modo simultâneo**... [...] os vinte poetas escolhidos conformam uma trama de leituras que remete mais à sua **atualidade** do que à sua genealogia [...]. (Monteleone, 2003, p. 22).

Assim, os territórios poéticos configurados são:

*A poesia de **sujeito lírico**, biografia e memória*, representada por César Fernández Moreno (1919-1985); Juana Bignozzi (1937) e Juan Gelman (1930);

A voz do duplo: Alejandra Pizarnik (1936-1972), Susana Thénon (1935-1991);

Poema e espaço sagrado: Amelia Biagioni (1918-2000), Olga Orozco (1920-1999), Héctor Viel Témpereley (1933-1987), Francisco Madariaga (1927-2000);

Fabulações da persona: Leónidas Lamborghini (1927), Néstor Perlongher (1949-1992), Aldo Oliva (1927-2001), María del Carmen Colombo (1950);

Percepções do objeto: Edgar Bayley (1919-1990), Alberto Girri (1919-1991), Roberto Juarroz (1925-1995), Joaquín O Giannuzzi (1924);

Contemplação e poema: Hugo Padeletti (1928), Arturo Carrera (1948), Diana Bellessi (1946).

O discurso antológico tem, dentre suas propriedades, a de construir uma representação de uma dada produção literário-cultural. Essa representação, por ser antológica, é necessariamente particular, não totalizante. Para melhor situar a cartografia poética construída por *Puentes/Pontes* em relação à produção poética argentina recente, tomo como referência a antologia de trinta livros, cada um com obras de um poeta argentino contemporâneo, editada pelo Fondo Nacional de las Artes em fins da década de 1990. A tabela seguinte mostra que a intersecção entre essa antologia e *Puentes/Pontes* é somente dos seis poetas da coluna da direita.

Os poetas publicados nas três séries de livros *Treinta poetas argentinos contemporâneos*, editadas pelo Fondo Nacional de las Artes, são:

Não incluídos em <i>Puentes/Pontes</i>	Incluídos em <i>Puentes/Pontes</i>
Alberto Szpunberg	Amelia Biagioni
Alejandro Nicotra	Diana Bellessi
Antonio Requeni	Francisco Madariaga
Atilio Castelpoggi	Joaquín O. Giannuzzi
Eduardo Romano	Juan Gelman
Elizabeth A. Cranwell	Olga Orozco
Héctor Yánover	
Horacio Armani	
Horacio Castillo	
Horacio Salas	
Irma Cuña	
Jacobo Regen	
Jorge Boccanera	
Jorge Calvetti	
Juan Octavio Prenz	
Julio Llinás	
León Benarós	
Leopoldo Castilla	
Luisa Futoransky	
Rafael Felipe Oterño	
Raúl Aráoz Anzoátegui	
Rodolfo Alonso	
Santiago Kovadloff	
Santiago Sylvester	

A antologia *Puentes/Pontes*, exceto as datas de nascimento e morte e dados da obra publicada, não contém outras notas biográficas sobre os autores. Dessa forma, a pesquisa sobre a cartografia de procedência dos autores requer consulta de outras fontes. Pelo que foi possível constatar, uma maioria muito significativa dos poetas argentinos é originária da cidade ou da província de Buenos Aires e da região do rio da Prata. A representação poético-cultural desse país em *Puentes/Pontes* parece enfatizar a produção nesse território. Chama a atenção que, por exemplo, nenhum poeta do reconhecido grupo de poesia de Salta (região do Noroeste) tenha sido considerado.

Para pôr em relação a cartografia de poetas brasileiros dessa antologia, na tabela seguinte podem-se observar suas

intersecções com o terceiro volume da *The PIP anthology of world poetry of the twentieth century*, de R. Bonvicino, Michael Palmer e Nelson Ascher, dedicado integralmente a poetas brasileiros:

Não incluídos em <i>Puentes/Pontes</i>	Incluídos em <i>Puentes/Pontes</i>
Age de Carvalho	Ana Cristina César
Angela de Campos	Duda Machado
Antônio de Moura	Francisco Alvim
Arnaldo Antunes	Paulo Leminski
Carlito Azevedo	Waly Salomão
Carlos Ávila	
Claudia Roquete-Pinto	
Federico Tavares Bastos Barbosa	
Horácio Costa	
Josely Vianna Baptista	
Júlio Castañon Guimarães	
Lenora de Barros	
Nelson Ascher	
Régis Bonvicino	
Torquato Neto	

No caso específico das antologias bilíngues, um tópico de singular importância é, naturalmente, a tradução. Em termos de construção discursiva, a pergunta que cabe é: quais ressonâncias constroem o referente tradução num dado discurso antológico? No caso dessa antologia, nas fontes secundárias representadas pelos ensaios introdutórios, as ressonâncias discursivas em torno do tópico tradução são, surpreendentemente, quase nulas. Em relação à tradução concreta dos poemas, não há construção explícita de sentido algum no discurso. As únicas menções do tópico que constam no texto de apresentação dos poetas brasileiros referem-se à tradução cultural em sentido amplo – que ressoa como desafio social de atualidade – e à menor “traduzibilidade” dos poetas cuja produção é mais diretamente ligada a conjunturas locais:

um projeto como este traz, de imediato, a questão da **tradução cultural *lato sensu*** que me parece ser **hoje um dos grandes desafios sociais** que temos pela frente

[...].

poetas mais ‘universais’ e **poetas mais ‘contextuais’**, ou seja, aqueles que respondem **mais diretamente a momentos ou conjunturas políticas e sociais locais** e específicas e, portanto, relativamente **menos ‘traduzíveis’** para outros contextos culturais (Hollanda, 2003, p. 279).

Os tradutores que verteram os autores argentinos ao português foram principalmente três: Josely Vianna Baptista, Renato Rezende e Sérgio Alcides. Cada um deles traduziu os autores detalhados na tabela abaixo, com exceção dos poemas “Brote de nieve”, de Arturo Carrera, “El pájaro se desampara...” de Juan Gelman, e “En el final era el verbo” de Olga Orozco, cujas traduções são de Haroldo de Campos.

Tradutores	Poetas
Josely Vianna Baptista	Aldo Oliva Néstor Perlongher
Renato Rezende	Amelia Biagioni Edgar Bayley Francisco Madariaga Joaquín O Gianuzzi Juana Bignozzi Leónidas Lamborghini Roberto Juarroz
Sérgio Alcides	Alberto Girri Alejandra Pizarnik Arturo Carrera César Fernández Moreno Diana Bellessi Héctor Viel Témperey Hugo Padeletti Juan Gelman María del Carmen Colombo Olga Orozco Susana Thénon

As traduções ao espanhol foram realizadas por dez tradutores. No caso de trabalho em dupla, não há especificação de traduções realizadas individualmente; cada um ou cada dupla traduziu os poetas indicados na próxima tabela. O poema “Verbete para João Cabral” de Armando Freitas Filho, foi traduzido individualmente por Teresa Arijón.

Tradutores	Poetas
Aníbal Cristobo	Armando Freitas Filho Obs.: (exceto o poema “Verbete para João Cabral”)
Arturo Carrera	Haroldo de Campos Paulo Leminski Roberto Piva Sebastião Uchoa Leite
Arturo Carrera e Amalia Sato	José Paulo Paes
Diana Bellessi	Adélia Prado Ferreira Gullar Hilda Hilst Lélia Coelho Frota
Laura Cerrato e Elina Montes	Francisco Alvim Paulo Henriques Britto
Laura Cerrato e Susana Dakuyaku	Affonso Ávila Elisabeth Veiga
Sandra Almeida e Teresa Arijón	Ana Cristina César Duda Machado
Teresa Arijón e Bárbara Belloc	Angela Melim Antonio Carlos de Brito Mário Faustino Waly Salomão

Uma análise exaustiva da tradução não se encontra no escopo deste trabalho. Mencionarei, apenas, que parece haver uma certa alternância e ecletismo entre posições de tradução mais literal e mais criativa. Apontarei exemplos disso na próxima seção, ao tratar da relevância da tradução para implementações no campo educacional.

Antologias bilíngues e proposta curricular interculturalista

Um dos resultados de estudos teóricos e de caso desenvolvidos durante nosso projeto sobre propostas curriculares para o ensino de língua estrangeira e materna foi a elaboração de uma proposta de tipo interculturalista e multidimensional, no sentido dado a este último termo por Stern (1993), isto é, vá-

rias dimensões inter-relacionadas na composição do currículo. Em nossos protótipos, são consideradas três dimensões:

- *intercultural*, que compreende conteúdos e atividades sobre territórios, espaços e momentos; pessoas e grupos sociais e legados culturais;
- *língua-discurso*, que inclui conteúdos e atividades sobre o(s) gênero(s) discursivo(s) em foco; léxico e construções fonomorfo-sintáticas em funcionamento no discurso e ênfase na conscientização da heterogeneidade da linguagem;
- *práticas verbais de leitura, escrita, escuta, produção oral* e, quando corresponda, de *tradução*, relacionadas entre si e com as duas dimensões anteriores (Serrani 2004a; 2005).

É no quadro dessa proposta que o tratamento do literário e o das antologias bilíngues no ensino da língua são abordados aqui. Embora todos os gêneros discursivos permitam o trabalho com essas três dimensões, destaco aqui o papel das antologias bilíngues que, por sua própria natureza, favorecem o contraponto linguístico-cultural. Antes de passar à ilustração de uma implementação dessa proposta curricular, farei breves considerações sobre o uso de literatura nas aulas de língua.

Literatura e ensino de língua

A tendência nos enfoques nocional-funcionais ou comunicativos, que predominaram nas últimas décadas no ensino de língua (estrangeira principalmente, mas também materna), tem sido a de não favorecer o uso de literatura nas aulas. Uma das razões alegadas frequentemente era que os textos literários teriam relativamente pouca aplicação em usos funcionais da linguagem, especialmente em contextos da vida diária. Metodologicamente, nesses enfoques preponderavam os procedimentos dialógicos na interação, com temáticas cotidianas, como compra e venda, pedidos de permissão ou desculpa e assim por diante.

As abordagens baseadas em perspectivas do discurso representam no ensino de língua uma reação contra as versões mais fortes dessa perspectiva comunicativista. A utilização da literatura fica incluída pelo princípio de que, quanto mais amplo o leque de gêneros discursivos trabalhados, mais amplo será o desenvolvimento da capacidade textual-discursiva. É evidente que não somente exemplos de textos jornalísticos ou outros discursos não literários são importantes na formação linguística e educacional. Assim, a proposta é a de incluir cada vez mais textos literários nas aulas de língua, com um trabalho discursivo-contrastivo intra e interlinguístico, em que as diversas práticas verbais (leitura, escrita, produção oral, escuta e tradução) estejam inter-relacionadas. Quanto a procedimentos, essa perspectiva é caracterizada pela realização de oficinas de compreensão e produção discursiva, nas quais é fundamental a noção de gênero discursivo (Bakhtin, 1997). As oficinas oferecem, como se sabe, a possibilidade de trabalhos de escrever ou debater *com* o colega, *com* o professor, não meramente escrever ou falar *para* o professor. Em relação à escrita, especificamente, esse tipo de trabalho conjunto é apontado por F. Smith (1984), entre outros autores, como requisito para um desenvolvimento efetivo, com satisfação dos participantes. Isso é mais difícil de acontecer em aulas estruturadas em torno de escuta passiva de regras gramaticais ou de mero diálogo conversacional.

A relação com o contexto funciona na literatura de uma forma especial a ser bem aproveitada nas aulas de língua. Os chamados “hiatos culturais” funcionam mais como um desafio na interpretação do que como hiatos frustrantes. Uma particularidade da análise do discurso é a importância dada a se deter em cada palavra para qualquer gênero, o que diz respeito à interpretação. Para trabalhar como a interpretação acontece, os textos literários são especialmente valiosos (Brumfitt; Carter, 1996).

Também é preciso pensar que o fato de proporcionar ao leitor prazer ou experiências singulares com a linguagem – não vinculadas a objetivos funcionais específicos – faz parte das condições de produção do discurso literário. Dado que prazer

e interesse propiciam concentração, tais textos são pedagogicamente valiosos, sobretudo se abordados de uma perspectiva não normativista.

Esses argumentos vão na direção de readmitir textos literários nas aulas de língua, lembrando que nas aulas de línguas não maternas tinham sido praticamente expulsos nos últimos anos. Neste trabalho, a ilustração será feita a partir de uma antologia poética. Sem pretender definir o gênero – Borges muito nos falou das dificuldades disso⁹ –, talvez convenha salientar apenas um detalhe de interesse, em razão da relação da poesia com o discurso pedagógico: o fato de se realizar, com certa frequência, num número escasso de palavras. O argumento da falta de tempo para a leitura de textos longos sempre aparece nos agentes do discurso pedagógico. Certamente, há poemas longuíssimos e narrativas e ensaios muito curtos, mas geralmente predomina o contrário. Essas palavras cuidadosamente escolhidas pelo poeta por seu simbolismo, as imagens que suscitam, o ritmo e ressonância nos versos podem captar, de forma destilada e potente, fenômenos ou aspectos da existência humana, ao mesmo tempo em que oferecem uma experiência singular com a linguagem (Webster, 2002).

Cabe lembrar ainda que, como no exemplo que trataremos na seção seguinte, com a poesia também se contam histórias (nas origens do gênero, verso e história não se separavam). Borges (2000, p. 55) dizia: “Se juntamente com o prazer de conhecer uma história obtivermos o prazer adicional da dignidade do verso, então algo grande terá acontecido.” Segundo o autor, as pessoas, hoje em dia, “têm fome e sede de épica”, porque trata exemplarmente de temas como felicidade, frustração, heroísmo, covardia e da “dignidade essencial da derrota” (p. 49 e 53). Novamente, essas são questões centrais no processo educativo.

⁹ Ver especialmente a conferência dada por Borges na Universidade de Harvard: “The Riddle of Poetry” (Borges, 2000).

Sobre implementações educacionais

As antologias bilíngues oferecem muitas possibilidades de aproveitamento para o professor de língua, sobretudo tendo em vista um currículo multidimensional e interculturalista. As possibilidades de relacionar diferentes obras, autores, línguas e contextos são diretamente facilitadas. Nesta seção, trato do aspecto prático-educacional, enfocando a relevância de quebrar preconceitos quanto à motivação dos alunos e exemplificando tratamentos didáticos de questões de língua e discurso, a partir de poemas extraídos da antologia *Puentes/Pontes*.

Mitos e preconceitos sobre interesse de alunos

Com a finalidade de trazer a voz de jovens estudantes para a discussão e de problematizar afirmações escutadas muitas vezes em cursos de formação de professores, tais como “os jovens não gostam de poesia nas aulas”, realizei um levantamento de características etnográficas, com posterior análise de ressonâncias discursivas, em depoimentos de adolescentes. A uma turma de vinte jovens de 15 e 16 anos de idade (dez garotos e dez garotas), estudantes de escola particular no estado de São Paulo, apresentei três excertos de poemas da mencionada antologia e solicitei que comentassem suas impressões de leitura. Os poemas foram escolhidos aleatoriamente, mas considerando que são bem diferentes quanto a dicções poéticas, registros de língua, temáticas e origens dos escritores. Todos constaram com título e autor e foram numerados como I, II, III para facilitar as respostas. Trata-se de: “Até segunda ordem”, do carioca Paulo Henrique Britto, “O retrato”, da mineira Adélia Prado, e um fragmento de “Argentino até a morte”, do portenho César Fernández Moreno, cujos excertos reproduzo a seguir:

<p>I. "Até Segunda Ordem" Paulo Henriques Britto</p> <p>(10 de outubro) Até segunda ordem estão suspensas todas as autorizações de férias, viagens, tratamentos e licenças. É hora de pensar em coisas sérias.</p> <p>Deve chegar mais um carregamento até o dia quinze, dezesseis no máximo. Fui lá em Sacramento, mais não deu pra encontrar com o tal inglês –</p> <p>será que alguém errou o codinome? Confere aí, com quem organizou o negócio todo. Bem, amanhã</p> <p>a gente se fala, que agora a fome está apertando. (Ah, o padre adorou o canivete suíço de Taiwan.)</p> <p>(9 de novembro) Tudo resolvido. O campo de pouso até que é razoável. Mas o tal de Carlão, hein, vou te contar. É nervoso, não sei; parece que sofre de mal de</p> <p>Parkinson, ou coisa que o valha. Mas isso é de menos. O pior é que o "Almirante" desta terça tomou chá de sumiço. Não sei que fim levou; é preocupante.</p>	<p>Chegou a encomenda de Lisboa. O número é 318. A senha: 'O olho esquerdo de Camões</p> <p>não vale uma epopéia'. (Essa é boa!) Não agüento mais ter que jantar biscoito. No mais, tudo bem. aguardo instruções. [...]</p> <p>(12 de janeiro) Por quê que ninguém me deu um aviso? Pra que que serve essa porra de bip? Assim não dá. Que falta de juízo, de... de... sei lá! Eu lá em Arembipe</p> <p>dando duro, e vocês aí de pândega! O deputado, é claro, virou bicho, e não vai mais ajudar lá na alfândega. Meses de esforço jogados no lixo!</p> <p>E agora? E o alvará do 'Três Irmãos'? E os dez mil dólares do Mr. Walloughby? Não vou nem falar com o doutor Felipe.</p> <p>Vocês que agüentem o tranco. Eu lavo as mãos. Se alguém me perguntar, eu tenho álibi perfeito: "Eu estava lá em Arembipe". [...]</p>
<p>II. "O Retrato" Adélia Prado</p> <p>Eu quero a fotografia, os olhos cheios d sob as lentes, caminhando de terno e gravata, o braço dado com a filha.</p>	<p>Eu quero a cada vez olhar e dizer: Estava chorando. E chorar. Eu quero a dor do homem na festa de casamento, seu passo guardado, quando pensou: a vida é amarga e doce? Eu quero o que ele viu e aceitou corajoso, Os olhos cheios d sob as lentes.</p>

II. Argentino Até A Morte
(Fragmento)
Tradução de Sérgio Alcides
César Fernández Moreno (poeta
argentino)

Eu nasci em Buenos Aires
Que me importam os desaires
Com que me despreza a sorte?
Argentino até a morte,
Eu nasci em Buenos Aires.
Guído y Cano, 1895

Fundaram Buenos Aires duas vezes
A mim me fundaram dezesseis
Vocês não sabem quantos tataravôs
cada um tem?
Eu acuso sete espanhóis, seis
criollos¹⁰ e três franceses
A partida acaba assim
Combinado hispano-argentino 13
franceses 3
Sorte que os franceses *en principe*
são franceses

Se não que faria de mim tão espanhol?
Nasci enfim irmãos
Nesta doce-amarga picante insípida
terra Argentina
Nascia em Chascomús em Buenos
Aires
Nasci em tantos lugares quase todos
com água
Quando começou meu
desenvolvimento terminou o do país.
[...]

Todos os jovens pegaram as folhas com os poemas evidenciando não muito entusiasmo com a atividade. Entretanto, para nossa surpresa e pelo que vários dos depoimentos sugerem, para a própria deles, a experiência de leitura foi predominantemente positiva. Com efeito, a análise de ressonâncias no discurso dos estudantes mostra isso. Quanto a “Até segunda ordem”, o que ressoa em 65% das manifestações juvenis são sentidos como os seguintes (cada linha corresponde a um enunciador diferente):

- “Eu achei o primeiro poema **da hora, dá vontade de continuar lendo.**”
- “Achei um pouco estranho, mas **gostei. Parece refletir a sociedade.**”
- “O primeiro poema é **muito interessante** de se ler, nunca tinha lido um poema parecido. **Gostei bastante.**”
- “O poema I é **loko!**”

¹⁰ Criollos: descendentes de espanhóis nas antigas possessões de Espanha na América.

Uma minoria disse não ter gostado do poema, como nestes exemplos:

- “I é comprido e **um pouco cansativo.**”
 - “É meio chato, pq é **cansativo de ler e não é interessante.**”
- Sobre “O Retrato” as manifestações positivas foram, quantitativamente, equiparáveis (60%) e o que ressoou foi:
- “O poema II é **legal.**”
 - “**Gostei muito, pq mostra a realidade.**”
 - “O poema II é **bonito**, mas um pouco complicado.”
 - “**Interessante e triste.**”

Numa manifestação não houve apreciação positiva ou negativa sobre a leitura, mas a observação revela interesse do leitor:

-“Pode-se ter **várias idéias do que o poema pode estar questionando.**” E uma minoria que não apreciou favoravelmente a leitura:

- “O poema é **médio.**”
- “O poema é **um pouco complicado.**”

Em relação a “Argentino até a morte”, embora tenham predominado ressonâncias com comentários negativos (60%), como veremos em seguida, no primeiro grupo de exemplos, as manifestações positivas revelaram posições interessantes de vários alunos em relação à diversidade cultural, como mostram os exemplos do segundo grupo:

Primeiro grupo de exemplos:

- “O poema III é **idiota e sem graça.**”
- “O poema 3 é **meio chato.**”
- “Não gostei do 3º poema, achei que **não é tocante.**”
- “O 3º poema, para mim, é **desinteressante.**”

Segundo grupo, com considerações positivas:

- “Inesperado, **faz você questionar origens.**”
- “A **diversidade dos povos nas Américas. Legal.**”
- “**Gostei, pq é diferente e fala de vários países.**”

Ainda que os resultados desse levantamento não permitam fazer generalizações, em termos quantitativos, sobre preferências de leitura dos jovens, são sintomáticos em relação à

quebra de pré-conceitos. Gostaríamos de mencionar que, antes de aplicar os questionários, perguntamos aos estudantes (e a alguns futuros professores) se poemas como os publicados em *Puentes/Pontes* seriam aptos para aulas de língua. Os futuros professores responderam, explicitamente, de modo negativo e a maioria dos jovens que iriam responder ao questionário não foi explícita, mas por meio de expressões faciais ou por outros gestos corporais, mostraram que não achariam esse tipo de material adequado e que a leitura que iriam fazer não os entusiasmava. No entanto, os depoimentos mostraram, depois, que se tratava de pré-conceito, já que o material interessou à maioria dos alunos. Consequentemente, esses poemas, da perspectiva do interesse dos estudantes, seriam adequados para uso em sala. A seguir, reforçarei a validade dessa hipótese tratando de conteúdos a serem ensinados.

Uma ilustração de unidade didática a partir de poemas de Puentes/Pontes.

Apresento, agora, uma possível implementação de unidade didática no quadro da proposta multidimensional referida. O objetivo é mostrar formas de inter-relacionar as três dimensões (intercultural, língua-discurso e práticas verbais) que um professor precisaria levar em conta quando da elaboração de qualquer projeto didático, seja de um curso inteiro, de uma unidade curricular ou apenas de uma aula. Para o exemplo considerarei os trechos dos poemas de Paulo Henriques Britto e de César Fernández Moreno reproduzidos anteriormente.

Em Foco¹¹ (Objetivos):

Três dimensões:

I. *Intercultural* – (territórios, espaços e momentos/pessoa e grupos sociais/legados socioculturais):

Espaços (urbanos) de produção e leitura/escuta dos poemas e de cidades mencionadas nos poemas. Heterogeneidade social: grupos étnicos (*crioulo* no Brasil / *criollo* na Argentina), grupos infratores. Legado dos autores e da antologia *Puentes/Pontes*.

¹¹ Na denominação de Foco, sigo Lajolo, Bignotto e Jaffe (2004).

II. *Língua-discurso* – (gênero(s) discursivo(s) em foco/léxico, construções morfo-sintáticas: o sistema e o funcionamento no discurso):

Discurso poético não lírico. Discurso cotidiano descritivo de planos (fracassados ou bem-sucedidos), em variedades muito informal e formal. Uso de expressões coloquiais e idiomáticas e marcas temporais com até/ hasta e adjetivação na expressão de sentidos contraditórios em discursos: cotidiano-narrativo, biográfico e autobiográfico.

III. *Práticas verbais* – (leitura, escrita, escuta, produção oral e, quando corresponda, de tradução, relacionadas entre si e com as duas dimensões anteriores):

Prática de escrita relacionada a oficinas de leitura, pesquisa e discussão oral. Produção sobre um mesmo assunto em registros e gêneros diferentes. Gêneros: descritivo-ensaístico, biografia e autobiografia. Escrita criativa.

Conteúdos/atividades:

I. *Componente Intercultural*

Poema “Até segunda ordem”. Textos obtidos em pesquisa na internet e/ou em biblioteca (texto complementar: crônica “Recado ao Senhor 903” de Rubem Braga), com descrições do território e de grupos sociais urbanos do Rio de Janeiro (cidade de nascimento do poeta), sobre Arembepe (cidade de praia no estado da Bahia mencionada no poema), sobre a cidade dos alunos. Uma metrópole do contexto de chegada (se, por exemplo: Buenos Aires, poema “Argentino até a morte”; se Madri, “A calle del Rubio”,¹² de César Fernández Moreno. Cidade de residência dos estudantes (em uma proposta interculturalista como esta há a necessidade de incluir conteúdos e atividades que digam respeito ao contexto de partida dos alunos).

II. *Língua-Discurso*

Expressões coloquiais ou idiomáticas em discurso cotidiano de registro informal nos poemas mencionados. À direita constam as traduções de Laura Cerrato e Elina Montes *Puentes/Pontes*:

- “**Não deu pra encontrar**” | “**no pude encontrar**” (verso 8 do 1º soneto)

¹² Esse poema consta também em *Puentes/Pontes*.

- “**a fome está apertando**” | “**aprieta el hambre**” (v. 12-13 do 1º soneto);
- “**hein, vou te contar. É nervoso.**” | “**eh, te cuento. Está del mate**”. (verso 3 do 2º soneto);
 - * Reflexão sobre outras possibilidades, além dessa opção de tradução literal em espanhol, tais como “**ni me hables**”.
- “o ‘Almirante’ [...] **tomou chá de sumiço**” | “**se tomó el raje**.” (verso 7 do 2º soneto);
 - Reflexão sobre outras possibilidades em outras variedades de espanhol, como: “**se tomó las de villadiego**”.
- “**No mais**, tudo bem.” | “**Nada**, todo bien.”. (último verso do 2º. Soneto).
 - * Reflexão sobre outras possibilidades de tradução, tais como “**en lo demás o en el resto**”.
- “Assim **não dá**” / “**Así no anda**”. (3º verso, 4º soneto);
- “Eu [...] **dando duro**” / “Eu [...] **de aguante**” (5º verso. 4º soneto);
- “Vocês aí **de pândega!**” / “y ahí ustedes **de jarana!**” (5º verso, 4º soneto);
- “o deputado [...] **virou bicho**” / “el diputado [...] **se sacó**” (6º verso, 4º soneto);
- “Vocês que **agüentem o tranco**”/ **Bánquense el golpe**”. (12º verso, 4º soneto).
- “**A barra pesou**”/ “**Onda pesada**” (10º verso, 5º soneto).

Expressões de registro formal em português

Fonte (texto complementar): “Recado ao senhor 903” de Rubem Braga):¹³

- “**Recebi outro dia, consternado, a visita** do zelador que me mostrou **a carta em que o senhor reclamava contra** o barulho em meu apartamento”
- Recebi depois a **sua própria visita pessoal [...] e sua veemente reclamação verbal**”
- **Devo dizer que estou desolado com tudo isso, e lhe dou inteira razão**”
- **O regulamento do prédio é explícito e, se não o fosse, o senhor ainda teria ao seu lado a Lei e a Polícia.**
- **Quem trabalha o dia inteiro tem direito** ao repouso noturno”

¹³ A crônica “Recado ao senhor 903” encontra-se no anexo.

- **Quem vier** à minha casa [...] **será convidado a se retirar** às 21:45.
- **Peço-lhe desculpas** – e prometo silêncio.
- Mas **que me seja permitido** sonhar com outra vida e outro mundo.

Textos biográficos dos autores dos poemas selecionados da antologia e de Guido Spano (autor mencionado na epígrafe de “Argentino até a morte”) resultantes de pesquisa bibliográfica ou em *sites*, como os seguintes: www.los-poetas.com/e/carl.htm - www.todo-argentina.net/biografias/Personajes/cesar_fmforeno.htm

Expressão do tempo (até/hasta):

- “**Até segunda ordem** estão suspensas todas as autorizações”/ “**Hasta nueva ordem** quedan en suspenso todos los permisos” (1º verso, 1º soneto);
- “Deve chegar um carregamento **até o dia quinze**”/ “Debe llegar un cargamento **para el día quince**” (6º verso, 1º soneto);
- “O campo de pouso **até que é razoável**”/ “El lugar de aterrizaje **hasta es razonable**”.
- Reflexão sobre outras possibilidades para o adjetivo “razoável”, como por ejemplo: ‘**pasable**’.
- “Argentino **hasta la muerte**” / “Argentino **até a morte**”

Adjetivação para a expressão de sentidos contraditórios (linguagem sensorial):

(À direita, consta a tradução de Sérgio Alcides em *Puentes/Pontes*)

- “nací por fin hermanos en esta **dulce amarga picante insípida tierra** argentina” / nasci enfim irmãos nesta **doceamarga picante insípida terra argentina**”. (verso 10º de Argentino hasta la muerte).

Em aula de língua estrangeira, trabalho contrastivo interlinguístico. Em aula de língua materna, trabalho contrastivo intralinguístico.

II. *Práticas Verbais* (Escrita integrada às outras práticas)

Tanto para aulas de língua materna como de língua estrangeira, realização de oficinas, nas quais se partilhem e distribuam atividades, inter-relacionando as práticas verbais:

- *Oficina de Leitura-Discussão-Escrita* (foco em resultados na escrita) em pesquisa (bibliográfica e/ou na internet) para respostas de perguntas como as seguintes, com atenção ao enfoque intercultural:
 - a) Quem é Guido y Spano? Por exemplo, uma pesquisa na internet de não mais que dois ou três minutos permite encontrar vários *sites* com biografias de Guido y Spano. Tanto para aulas de espanhol, no Brasil, como de português, por exemplo, na Argentina, é interessante destacar nessas biografias que esse famoso poeta argentino morou vários anos e repetidas vezes no Rio de Janeiro.
 - b) Que informações são destacáveis nas biografias dos autores tratados?
 - c) O que são as duas fundações de Buenos Aires referidas no primeiro verso do poema de César Fernández Moreno? Como foi a fundação do Rio de Janeiro? A cidade recebeu desde o início esse mesmo nome?
 - d) Como foi a fundação ou como se formou a cidade onde acontece o curso de língua em questão ou o local de nascimento do professor ou alunos? Onde fica Chascomús, cidade natal de César Fernández Moreno. Discutir características semelhantes ou diferentes entre as cidades mencionadas no poema, a cidade do curso e, eventualmente, as cidades de origem dos alunos.
- *Oficina de Leitura-Discussão-Escrita*: Trabalho em grupo para discussão de um ou dois temas que levem em conta a heterogeneidade social em alguns dos contextos tratados nas respostas a essas perguntas. Por exemplo:
 - a) grupos infratores;
 - b) convivência entre vizinhos em prédios de classe média, em alguma das cidades mencionadas. Produção de um breve ensaio.
- *Oficina de Leitura em Voz Alta, Memorização e Escrita*. Em aulas de língua estrangeira: trabalho especial do componente fonético-fonológico. Escrita de comentários sobre a leitura ou a declamação escutados.
- *Oficina de Escrita* (trabalho de produção em pares). Cada membro do par produzirá um texto sobre o mesmo assunto (levar em conta os assuntos dos poemas e da crônica tratados: um plano ou projeto truncado/bem-su-

cedido ou a resposta a um pedido ou queixa), mas cada um escreverá em gênero ou registro diferente, utilizando, para tanto, as expressões salientadas no componente de língua-discurso.

- *Oficina de Leitura e Debate* dos textos produzidos na oficina anterior e *oficina de reformulação* depois do debate.
- *Oficina de Escrita*: produção de biografias e autobiografias com prática na construção de sentidos contraditórios mediante recursos de adjetivação (linguagem sensorial).
- *Oficina de Escrita Criativa*. Produção de poesia épica ou de tom autobiográfico. Recurso de alternância de registros, de linguagem sensorial e construção de oposições semânticas.

Os objetivos, conteúdos e atividades descritos são apenas alguns dentre os possíveis. Em se tratando aqui da discussão da perspectiva curricular, não cabe o desenvolvimento de detalhes sobre técnicas docentes. Isso corresponde ao campo da coordenação pedagógica ou de estrito planejamento didático em cada contexto institucional. A finalidade dessa ilustração foi mostrar conteúdos socioculturais e de língua-discurso, integrados numa unidade planejada de forma multidimensional e a partir de poemas extraídos de uma antologia bilíngue, o que põe de relevo diretamente a diversidade cultural.

Considerações finais

Para concluir, desejo insistir na principal proposição deste trabalho: as antologias bilíngues são um espaço discursivo que merece maior atenção, tanto em arquivos e análises teóricas que levem em conta a construção de memórias discursivas transculturais quanto em implementações práticas no âmbito educacional na área da linguagem. Numa pesquisa bibliográfica recente que efetuei em bibliotecas universitárias nacionais, surpreendeu-me a escassez desse tipo de antologia nos acervos. Também é bom lembrar que o momento atual, de crescentes e ágeis intercâmbios linguísticos e culturais em múltiplos âm-

bitos da sociedade, requer cada vez mais a formação de professores interculturalistas,¹⁴ que desenvolvam atividades de produção escrita em relação com as outras práticas. Por isso, com este texto procurei chamar a atenção para o fato de que um estudo mais aprofundado da construção discursiva de memórias antológicas é importante para a formação do professor de língua, do ponto de vista teórico, bem como do aplicado.

Por outro lado, as antologias não elaboradas originariamente para usos pedagógicos constituem um excelente material nesse campo ao favorecer, por definição, o trabalho intercultural. Para aulas de língua estrangeira, o papel da tradução cresce, pois a discussão sobre as opções de tradução ganha especial relevo para refletir sobre matizes de sentido, registro e adequação das expressões escritas ao contexto. Todavia, as versões na língua dos estudantes de obras produzidas em outra língua não estão excluídas das aulas de língua materna. Na verdade, uma educação de base interculturalista deveria dar mais atenção a esse tipo de conteúdo. Tudo isso poderia se resumir no seguinte: as dicotomias entre teoria e prática como entre língua e literatura são também uma construção discursiva que precisa continuar a ser revista.*

Bibliografia

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORGES, J. L. *This craft of verse*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2000.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-clave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRUMFITT, C. J.; CARTER, R. A. *Literature and language teaching*. Oxford – New York: Oxford University Press, 1996.
- BUARQUE DE HOLLANDA, H. Notas de pé de página. In: BUARQUE DE HOLLANDA; MONTELEONE, J. *Antologia bilíngüe Puentes/*

¹⁴ A caracterização detalhada do professor enquanto interculturalista consta no trabalho que publiquei em 2004a.

* Agradeço a Walter Carlos Costa sua leitura crítica. Meu agradecimento, também, ao CNPq e à Fapesp pelo apoio dado à minha pesquisa.

Pontes – poesia argentina e brasileira contemporânea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2003. p. 279-295.

COURTINE, J. J. Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. *Langages*, Paris: Larousse, 1994.

FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1986.

LAJOLO, M.; BIGNOTTO, C.; JAFFE, N. *Crônicas na sala de aula*. São Paulo: Itaú Cultural, 2004.

MONTELEONE, J. Uma figura na tapeçaria. In: BUARQUE DE HOLLANDA; MONTELEONE, J. *Antologia bilíngüe Puentes/Pontes* – poesia argentina e brasileira contemporânea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2003. p. 22-34.

NORA, P. Entre Mémoire et Histoire – La problématique des lieux, In: NORA, P. (Ed.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1996. v. 3. p. 23-43.

PÊCHEUX, M. *L'Inquiétude du discours*. Textos de M. Pêcheux escolhidos e apresentados por M. Maldidier. Paris: Éditions des Centres, 1990.

SERRANI, S. Profesor de lenguas como interculturalista. *Lenguas Vivas* 3-4, Buenos Aires, p. 4-14. 2004a.

_____. Culture maternelle, reformulation discursive et enseignement des langues au Brésil. *Cahiers du Français Contemporain*, Lyon, 10, p. 51-65, 2005.

SMITH, F. Reading like a Writer. In: JENSEN, J. (Ed.). *Composing and comprehending*. Urbana, Illinois: Eric, 1984. p. 47-56.

STERN, H. H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

WEBSTER, J. *Teaching through culture*. Houston, University of Houston, Texas: Arte Público Press, 2002.

Anexo

Recado ao senhor 903

Rubem Braga

“Vizinho-

Quem fala aqui é o homem do 1003. Recebi outro dia, conternado, a visita do zelador, que me mostrou a carta em que o senhor reclamava contra o barulho em meu apartamento. Recebi depois sua própria visita pessoal – devia ser meia-noite- e a sua veemente reclamação verbal. Devo dizer que estou desolado com tudo isso e lhe dou inteira razão. O regulamento do prédio é explícito e, se não fosse, o senhor ainda teria ao seu lado a Lei e a Polícia. Quem trabalha o dia inteiro tem direito ao repouso noturno e é impossível no 903 quando há vozes, passos e músicas no 1003. Ou melhor: é impossível ao 903 dormir quando o 1003 se agita; pois como não sei o seu nome nem o senhor sabe o meu, ficamos reduzidos a ser dois números, dois números empilhados entre dezenas de outros. Eu, 1003, me limito a Leste pelo 1005, a Oeste pelo 1001, ao sul pelo Oceano Atlântico, ao Norte pelo 1004, ao alto pelo 1003 e embaixo pelo 903 - que é o senhor. Todos esses números são comportados e silenciosos; apenas eu e o Oceano Atlântico fazemos algum ruído e funcionamos fora dos horários civis; nós dois apenas nos agitamos e bramimos ao sabor da maré, dos ventos e da lua. Prometo sinceramente adotar, depois das 22 horas, de hoje me diante, um comportamento de manso lago azul. Prometo. Quem vier à minha casa (perdão; ao meu número) será convidado a se retirar às 21:45, e explicarei: o 903 precisa repousar das 22 às 7 pois as 8:15n deve deixar o 783 para tomar o 109 que o levará até o 527 de outra rua, onde ele trabalha na sala 305. Nossa vida, vizinho, está toda numerada; e reconheço que ela só pode ser tolerável quando um número na incomoda outro número, mas o respeita, ficando dentro dos limites de seus Algarismos. Peço-lhe desculpas- e prometo silêncio.

...Mas que me seja permitido sonhar com outra vida e outro mundo, em que um homem batesse à porta do outro e dissesse: ‘Vizinho, são três horas da manhã e ouvi música em tua casa. Aqui estou’. E o outro respondesse: ‘Entra, vizinho e come de meu pão e bebe de meu vinho. Aqui estamos todos a bailar e cantar, pois descobrimos que a vida é curta e a lua é bela’.

E o homem trouxesse sua mulher, e os dois ficassem entre os amigos e amigas do vizinho entoando canções para agradecer a Deus o brilho das estrelas e o murmúrio da brisa nas árvores, e o dom da vida, e a amizade entre os humanos, e o amor e a paz” (Apud Lajolo, Bignotto e Jaffe, 2004, p. 78).

Ethos discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso académico en humanidades

María Marta García Negroni
Silvia Ramírez Gelbes

Introducción

Siempre se espera que el discurso académico sea un producto no solo del pensamiento crítico sino también de la originalidad. En busca de este objetivo, el texto científico se relacionará con la tradición en la que se inserta de dos maneras distintas: como un avance orientado en el mismo sentido que el de los antecedentes a los que toma en cuenta o, a la inversa, como un avance opuesto (o al menos diferente) al de esos antecedentes. Dicho de otro modo, el autor del discurso académico se instaure en la tradición científica luego de establecer una evaluación más o menos positiva o más o menos negativa o distanciada del avance de los autores que toma como punto de partida para su propio trabajo.

En efecto, la apelación a los autores que estudiaron el tema previamente puede servir para sostener las proposiciones o enunciados del trabajo, desde el momento en que, normalmente, no todo el texto puede fundarse en la evidencia directa o en la deducción propia. Pero también se apela a autores precedentes para distanciarse de sus afirmaciones, para ponerlas en tela de juicio o disentir de ellas. Si bien, como afirma Laca (2001), “el desacuerdo explícito, desarrollado y argumentado con respecto a posiciones ajenas, es decir, la crítica de otros trabajos es muy poco frecuente en los textos académicos es-

pañoles” (p. 91), sostendremos aquí que la polémica no resulta completamente ausente en el discurso académico que circula en nuestro medio. Pero demostraremos que esa crítica tiende a presentarse de manera atenuada¹ o, cuanto menos, con poca coocurrencia de marcas que señalan la actitud opositora. De este modo, el autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra dar de sí una imagen o *ethos* discursivo acorde con las exigencias del decoro y de la moderación.

En efecto, una de las claves de la construcción del discurso académico en tanto discurso persuasivo es la constitución del *ethos*. En la *Retórica*, Aristóteles plantea que, para persuadir, no alcanza con que el argumento sea convincente y fidedigno: es fundamental la actitud de quien produce el discurso y “que dé la impresión a los receptores de que se encuentra en determinada disposición respecto a ellos” (1998, p. 139).

Para el filósofo griego, las causas de que los oradores sean creíbles son tres: el *logos* o razonamiento, el *ethos* o disposición y el *pathos* o pasión. Pero es el *ethos*, probablemente, la causa más destacada en términos de credibilidad. Según Aristóteles, para resultar confiable, el productor del discurso deberá mostrar un carácter propio de la *epiēkeia* o moderación. Es más: para que su discurso sea creíble, el tema y el estilo han de ser decorosos (en el sentido latino del término) de modo que resulten apropiados al *ethos*. En suma, la persuasión se centrará en dos ejes: el de la moderación y el del decoro.

Lo que el autor del discurso quiere ser lo deja entender y ver: no dice que es simple y honesto sino que lo muestra por medio de su manera de expresarse. El *ethos* queda así ligado al ejercicio de la palabra, al papel que le corresponde a su discurso y no al individuo real e independiente de su actividad discursiva (Amossy, 1999). Concretamente, el *ethos* se pone de manifiesto en el discurso por medio de las elecciones – tanto deliberadas como emocionales – que hace el sujeto de la enunciación, es decir, por medio de su forma de expresarse.

¹ Para un análisis de los diversos procedimientos de atenuación en el discurso académico, véase por ejemplo, HYLAND, K. (1998, 2000).

Por lo tanto, cuando el autor del discurso académico polemiza con un trabajo previo, es necesario que se muestre como no impositivo, que brinde de sí una imagen discursiva mesurada para resultar convincente. En este sentido, nuestra hipótesis sostiene que, a pesar de la doble exigencia requerida por este tipo de discursividad (pensamiento crítico y originalidad), en una gradación de recursos que colaboran en la construcción de la fuerza polémica y del debate opositivo, el extremo más alto – la polémica ostensible e impositiva – no tiene correlato efectivo en el discurso académico porque ello implicaría, entre otras cosas, quebrar el requisito de moderación que impone la tradición discursiva.

Para demostrarlo, en este trabajo analizamos un corpus constituido por 215 abstracts y 146 introducciones de artículos de lingüística, pertenecientes respectivamente al libro de resúmenes y al libro de Actas del Congreso Internacional *La Argumentación: lingüística, retórica, lógica, pedagogía*.

Corpus

Estrictamente, la polémica queda evidenciada en el discurso por medio de ciertas marcas lingüísticas como, por ejemplo, ciertos conectores que indican contraargumentación, la negación que señala grados diversos de polemicidad o ciertos predicados que lexicalizan la oposición al discurso ajeno del tipo de *critico, discuto, refuto*, entre otros. Es evidente además que, para que haya polémica, también es necesaria la presencia más o menos explícita del blanco de la polémica, i.e., del antagonista y/o de su discurso, así como también de la fuente de dicha polémica, i.e. del sujeto de la enunciación.

Como adelantamos, dos son los formatos textuales académicos en los que llevaremos a cabo el análisis: el abstract y la introducción de artículos científicos. El primero es un género metatextual de carácter resuntivo: habla de otro texto al que no solo representa sino también resume. Según Day (1995), existen dos categorías de abstracts: los informativos, que resumen el artículo científico respetando su estructura, y los pre-

sentativos, que solo delimitan los temas a tratar. Los primeros funcionan como paratexto de los escritos científicos en las revistas especializadas y los segundos sirven como carta de presentación en los eventos académicos. Es a este segundo grupo al que pertenecen los abstracts de nuestro corpus. En la medida en que evidencian la búsqueda de un posicionamiento en la comunidad científica, estos abstracts constituyen un espacio privilegiado para la manifestación del sujeto de la enunciación en este tipo de discursividad.

La elección de las introducciones estuvo motivada, por su parte, por el hecho de que las diversas marcas lingüísticas de las que nos ocuparemos en este trabajo aparecen allí de manera privilegiada, caracterizando sobre todo el movimiento “establecer un nicho” (Swales, 1990). En efecto, como se recordará, según el modelo CARS (*Create a Research Space*) propuesto por Swales para dar cuenta de la configuración retórica de las introducciones de los artículos de investigación, esta sección incluye habitualmente los tres movimientos siguientes: establecer un territorio, establecer un nicho, ocupar ese nicho.

Para establecer el territorio, el autor debe indicar la pertinencia de su tema de investigación “by claiming centrality and/or making topic generalizations and or reviewing items of previous research” (1990, p. 141):

“In recent years, applied researchers have become increasingly interested in...”

“The aetiology and pathology of ... is well known”

“Generative grammarians have recently modified their position.”

(Ejemplos propuestos por Swales, 1990, p. 144-150)

En el segundo movimiento, el autor debe establecer su nicho “by counter-claiming, indicating a gap, raising a question or continuing a tradition” (ib.):

“However, the previously mentioned methods suffer from some limitations...”

“A question remains whether...”

“ A key problem in many ... is...”

(Ejemplos propuestos por Swales, 1990, p. 154-156)

Por último, en el tercero, el autor debe indicar el objetivo de su investigación, anunciar los principales resultados o indicar la estructura del artículo:

“The aim of the present paper is to give...”

“In this paper, we argue...”

“This paper is organised as follows...”

(ejemplos propuestos por Swales, 1990, p. 159-161)

En suma, abstracts e introducciones constituyen espacios textuales propicios para la inserción del sujeto de la enunciación que se posiciona ante los otros miembros de la comunidad científica a la que pertenece. Y en este sentido, también, para el estudio de la aparición de las marcas de la polémica con los otros.

En lo que sigue, presentamos pues los resultados del análisis de la presencia en nuestro corpus de los distintos tipos de índices de oposición a los que hemos hecho referencia.

Marcas lingüísticas de polémica

Los conectores contraargumentativos

Analizados los 215 abstracts y las 146 introducciones de artículos que constituyen nuestro corpus, observamos que solo 22 abstracts (10,2% del total) y 28 introducciones (19,1% del total) contienen alguno o algunos de los recursos que hemos clasificado como manifestaciones de la actitud polémica. Una de las marcas más ostensibles y frecuentes de esta actitud es la presencia de conectores contraargumentativos *sin embargo* y *no obstante*.²

Caracterizados en la bibliografía como adverbios anafóricos adversativos (Flamenco García, L., 1999), y como especializados en el señalamiento de una contraargumentación directa, *no obstante* y *sin embargo* constituyen expresiones conectivas

² Dejamos para trabajos posteriores el estudio de otros conectores y marcadores de contraargumentación y de actitud polémica que aquí no hemos considerado. Resultará de particular interés, entre otros, el análisis de “a pesar de”, “si bien”, “aunque”, “pero”, “contrariamente a”, “a diferencia de”.

introdutoras de un contraargumento fuerte respecto del segmento discursivo previo. Ambos comparten, por otra parte, la posibilidad de actuar como conectores parentéticos así como también el significado relacionado con la noción de “obstáculo” o “impedimento”.

Este significado es quizás más notorio en el caso de *no obstante* que, con menor grado de gramaticalización que *sin embargo*, puede aún hoy funcionar como participio presente del verbo *obstar* en cláusulas absolutas (cf. 1):

1. No obstante los avances, consideramos que en un mismo campo de actividad, como es el campo académico, se dan variaciones en la construcción de la argumentación no suficientemente puestas de relieve [...]. (Intr. 107)

Según Montolío (2001, p. 62), la aparición de ambos conectores implica que ha de reconsiderarse la información anterior, puesto que lo que viene a continuación “presenta una información inesperada que se desvía de la línea argumentativa previa y que conduce a una conclusión diferente de la que se esperaría a partir del primer miembro”. En otras palabras, siempre según Montolío, el segmento informativo que introducen estos conectores invalida la conclusión o inferencia que podría deducirse del segmento previo.

Frente a esta perspectiva, que también aparece en otros autores como Flamenco García (1999) y Martínez (1997), Portolés (1995) y Martín Zorraquino y Portolés (1999) señalan acertadamente que si bien el significado de *no obstante* es próximo al de *sin embargo* – lo que favorece su utilización como variante estilística –, sus instrucciones argumentativas no son idénticas a las de este último conector. Así – hacen notar –, a diferencia de *sin embargo*, *no obstante* no aparece nunca en contextos que pudieran comprenderse como refutativos con respecto a un primer enunciado: sus instrucciones presentan al enunciado que introducen como una puntualización que no disminuye la verdad del primero. *Sin embargo*, en cambio, si bien puede dar lugar a interpretaciones estrictamente concesivas (cf. 2), también deja abierta, tanto en el diálogo como en el discurso de un mismo locutor, la lectura refutativa (véase (3)

para esa lectura en un diálogo y (4) y (5), para el mismo tipo de interpretación en el discurso seguido de un mismo locutor).

2. La tarea del periodista es informar objetiva, neutral e impersonalmente. Sin embargo, se observa en este tipo de reporte de noticias cómo el periodista “reconstruye” la información por medio de ciertos instrumentos lingüísticos, sobre los cuales está enfocado este estudio. (Abst. 167)
3. A: - Juan es brillante.
B: - Sin embargo, no entiende nunca nada. (ejemplo inventado)
4. ... es comúnmente aceptado que el castellano no posee una categoría evidencial, dado que no existen tales morfemas verbales y que cuando se quiere explicitar la fuente de información debe hacerse por otros medios, por lo general léxicos: “por lo visto/según me han dicho, no te casaste todavía”. Sin embargo, se argumentará aquí que el fenómeno de elevación de sujeto [...] es en rigor gramaticalización de la evidencialidad. (Abst. 21)
5. Se dice, por otra parte, que La Nación y Clarín fueron órganos periodísticos medidos durante los meses previos al golpe militar de 1976 (Díaz, 2002), simplemente porque no pedían ostensiblemente un gobierno militar. Sin embargo, el análisis lingüístico nos autoriza a pensar que mientras mantenían esa apariencia de medida construían – y/o reforzaban – discursivamente la doxa favorable a ese tipo de gobierno. (Introd. 16)

Por nuestra parte, y siguiendo esta misma línea de análisis, sostendremos que *sin embargo* y *no obstante* no solo se distinguen porque *sin embargo* (y no *no obstante*) admite una lectura refutativa, sino además porque, en la lectura concesiva que ambos autorizan, las configuraciones polifónico-argumentativas a las que uno y otro dan lugar no son idénticas. Sostendremos así que en las estructuras refutativas de la forma *X sin embargo Y*, el locutor introduce en *X* un punto de vista con el que no acuerda y que aparecerá refutado en la continuación discursiva *Y*. De allí el valor fuertemente polémico de este empleo de *sin embargo*. Considérese a modo de ejemplo nuevamente (4), en el que el segmento *Y* introducido por *sin embargo* y que constituye el objeto declarado de la enunciación

del locutor aparece como una refutación de lo sostenido por la tradición (cf. al respecto la presencia de la estructura impersonal *es comúnmente aceptado que el castellano no posee una categoría evidencial en el segmento X*).

Comparado con este primer empleo, el concesivo resulta menos polémico e impositivo. En efecto, en las estructuras concesivas de la forma *X sin embargo Y*, el locutor pone en escena un primer punto de vista, *X*, que acepta y que concede. No ocurre, en cambio, lo mismo en lo que respecta a la conclusión a la que *X* apunta (lo que explica el valor contra-argumentativo de este empleo); de hecho en *Y*, punto de vista que el locutor sostendrá en la prosecución de su discurso, aparecerá explicitada la conclusión inversa a la que *X* conducía. A modo de ejemplo, considérese entonces nuevamente (2) en donde el segmento *X la tarea del periodista es informar objetiva, neutral e impersonalmente* orienta hacia una conclusión del tipo *por lo tanto el reporte periodístico es objetivo, neutro e impersonal*, conclusión que quedará explícitamente rechazada en el segmento *Y*.

Finalmente, el caso de las estructuras *X no obstante Y* muestra un grado menor de polemicidad. Considérense, a modo de ejemplo, (6), (7) y (8):

6. Los medios de comunicación social se han convertido en una institución privilegiada en la formación de opinión. Los periódicos Clarín y La Nación diferencian, a través de los géneros tradicionales y la paratextualidad el opinar y el informar. No obstante, una primera lectura de los periódicos revela el predominio de la orientación argumentativa en los textos informativos. (Abst. 149)
7. Los textos que comunican temas de medicina en la prensa escrita se caracterizan por una doble función: informar y comandar. Esta última, [...], se cumple por medio de actos de habla directivos: recomendaciones, advertencias y consejos reconfortantes. Las primeras se reconocen mediante indicadores léxico-gramaticales que señalan la fuerza ilocutiva. En cambio, las advertencias y consejos son difíciles de identificar y caracterizar. No obstante, dado que se realizan generalmente en estructuras contrastivas, el propósito de este trabajo es efectuar un análisis semántico y pragmático de las con-

xiones de contraste a fin de determinar si pueden postularse como rasgo característico de tales ilocuciones. (Abst. 24)

8. Cuando elaboramos “discurso”, no solamente informamos a nuestros receptores de una manera neutral, sino que, por el contrario, lo hacemos la mayor de las veces con un sesgo determinado, con una cierta intención argumentativa. Esta finalidad, entendida en muchos casos como añadida al valor referencial de la lengua puede, no obstante, concebirse, desde otra perspectiva, como una de las funciones básicas del lenguaje. (Introd. 115)

Tal como puede constatarse, en los tres casos, el locutor no solo concede el punto de vista *X* que pone en escena en el primer segmento discursivo (*Clarín y La Nación diferencian el opinar del informar* en (6); *las advertencias y amenazas son difíciles de identificar y caracterizar* en (7); *la intención argumentativa se añade en muchos casos al valor referencial de la lengua* en (8)), sino que además no se opone a la orientación de la conclusión a la que *X* apunta: solo atenúa la fuerza de dicha conclusión. Así, si el conector contraargumentativo *no obstante* aparece en estos casos es para indicar que el locutor “desrealiza” (Ducrot, 1998), atenuándola, la fuerza con la que *X* podría llevar hacia la conclusión: en (6) la conclusión *por lo tanto informar y opinar están diferenciados* queda atenuada por la evidencia presentada en el segmento *Y* (*se observa el predominio de la orientación argumentativa*); del mismo modo, en (7) y en (8), las conclusiones *por lo tanto no es posible identificar y caracterizar advertencias y consejos* / *por lo tanto la argumentación no es básica* aparecen atenuadas en ambos casos mediante el “hedge” *poder* (*pueden postularse* / *puede concebirse*) en la continuación discursiva (...*a fin de determinar si puede postularse que las conexiones de contraste son el rasgo característico de las mencionadas ilocuciones* / *puede concebirse desde otra perspectiva como una de las funciones básicas del lenguaje*). Coincidimos pues con Portolés (1995), cuando afirma que cuanto mayor sea el compromiso del locutor con lo mantenido en el primer segmento, más se favorecerá la aparición de *no obstante* en lugar de *sin embargo*. En este sentido, se explica, a nuestro entender, por un lado por qué *no obstante* no es compatible con la lectura refutativa y, por el otro, por

qué, aun siendo evidentemente contraargumentativo, *no obstante* indica un menor grado de polemicidad que *sin embargo*.

La negación y los grados de polemicidad

Como se recordará, en el marco de su concepción polifónica de la enunciación, O. Ducrot (1984) distingue tres tipos de negación: la negación descriptiva, la negación polémica y la negación metalingüística. La primera es caracterizada como una negación “qui sert à représenter un état de choses, sans que son auteur présente sa parole comme s’opposant à un discours adverse” (1984, p. 216).

A : - *¿Y Pedro, cómo es?*

B : - *No es alto, incluso te diría que es bastante bajo.*

Los enunciados con negación polémica, en cambio, hacen aparecer su enunciación como el choque de dos actitudes antagonistas, una positiva, que es atribuida a un enunciador E_1 y otra, que es el rechazo de la primera, que es imputada a E_2 . Se trata de una negación de efecto siempre descendente (lectura “menos que”) que no sirve para rechazar los presupuestos ligados al enunciado en el que aparece.

Juan no dejó de fumar.

(la negación no rechaza el presupuesto: *Juan fumaba antes*, sino solo el expuesto: *Juan fuma actualmente*)

Juan no es inteligente, pero eso podrá comprenderlo.

(lectura “menos que”: *Juan es menos que inteligente*, i.e. *Juan es un poco tonto*).

Por último, la negación metalingüística “contredit les termes mêmes d’une parole effective à laquelle elle s’oppose” (1984, p. 217). En este caso, el enunciado negativo apunta a un locutor que ha enunciado el correspondiente positivo y supone pues un enunciado anterior real o evocado en el propio discurso. Es en el marco de la refutación de un locutor adverso que la negación puede anular los presupuestos del positivo subyacente y tener, en lugar de su efecto habitualmente descendente o contrastivo,³ un valor amplificador.

³ Para una caracterización de la negación metalingüística y un análisis de los distintos efectos susceptibles de ser desencadenados por ella, véase García Negroni, M. M. (1998).

A: - *Juan dejó de fumar, ¿no?*

B: - *No, no dejó de fumar, si nunca fumó en su vida.*

(la negación cancela el presupuesto: *Juan fumaba antes*)

A: - *Está lindo, hoy, ¿no es cierto?*

B: - *No, no está lindo. Está feo.*

(efecto descendente, lectura “menos que”)

B: - *No, no está lindo. ¡Está formidable!*

(efecto amplificador, lectura “más que”)

Ahora bien, si estamos de acuerdo con esta triple distinción, creemos que, en lo que concierne a la negación metalingüística (i.e. la negación típicamente polemizadora con el discurso ajeno), es interesante señalar además la existencia de distintos grados de polemicidad que ella pueda implicar según que en el discurso en el que aparece haya:

- a) mención explícita de la fuente del punto de vista rechazado (i.e., identificación del autor rechazado) + cita directa de su discurso;
- b) mención explícita de la fuente del punto de vista rechazado (i.e., identificación del autor rechazado) sin cita de su discurso;
- c) mención (cita o reformulación) del punto de vista rechazado sin identificación del autor rechazado. En este caso, la negación puede apuntar a una doxa o a una tradición científica a la que el sujeto de la enunciación no pertenece o de la que quiere distanciarse.

De este modo, en sus distintas variantes indicadoras de diversos grados de polemicidad, la negación constituye un medio privilegiado para posicionarse con respecto a la doxa o a la tradición científica al señalar un nicho que los otros autores todavía no han descubierto u ocupado.

En nuestro corpus, encontramos 14 introducciones (aprox. 10% del total de las 146 introducciones analizadas) y 12 abstracts (lo que contabiliza un 5,6% de la totalidad) en los que aparecen negaciones con algún grado de polemicidad.

De los casos correspondientes al tipo (a), es decir, de aquellos en los que se hace mención explícita de la fuente del

punto de vista rechazado + cita directa de su discurso, solo hemos encontrado dos ejemplos. He aquí uno de ellos:

9. J. Borrego (1980:30) sostiene que siempre que restringe “emparejando” el valor de las cláusulas y generando necesidad. E. Montolío (1999:§57.6.3.1 y 4): analiza siempre que como “conector condicional complejo” de signo afirmativo y origen temporal, asociándolo con un ejemplo en modo indicativo. Le asigna [...]. Se advierte así que, como los otros autores, no diferencia siempre que de si en tanto no describe qué contextos son los que favorecen el uso de cada conector [...] (Abst. 22).

En cuanto a los de tipo (b), es decir, de aquellos en los que se hace mención explícita del antagonista sin cita de su discurso, la negación polemizadora aparece en 2 abstracts y en 3 introducciones. Cf. a modo de ejemplo (10) y (11):

10. A diferencia de Ducrot [...] no pensamos que el autor del texto de ficción sea, en el teatro, un simple locutor, sino que es el responsable último de la enunciación, en tanto que los personajes son solo enunciadores aparentes (Abst. 37).
11. Frecuentes ambas en la interacción coloquial oral del español rioplatense, pero con figuras tonales y funciones comunicativas claramente distintas, estas estructuras han recibido no obstante un tratamiento muy desigual en la bibliografía. Las de tipo confirmador no aparecen ni analizadas ni ejemplificadas. Sí han sido objeto de cierto interés, en cambio, las de descalificación. Ya Bello, en su Gramática de la lengua castellana de 1847 (§ 1272), las analiza como condicionales [...] Alcina Franch y Blecua (1975: 1134-1135), por su parte, las caracterizan [...] (Introd. 8).

Finalmente, los de tipo (c), es decir, aquellos en los que solo se hace mención del punto de vista rechazado sin identificación clara del autor, parecen ser los más numerosos: 9 abstracts y 11 introducciones contienen en efecto este tipo de negación.

12. A partir del análisis de proverbios en contexto, nos hemos dado cuenta de que éstos tienen una función argumentativa en nuestro discurso. Queremos decir con ello que la enunciación de un refrán en la narración o en el discurso no es gratuita y desempeña un papel preciso. No pensamos que

se trate de un enunciado folklórico, que ornamenta nuestro discurso con un toque de “sabiduría popular”. Por el contrario, creemos que... (Abst. 11).

13. El estudio de este tipo de operatorias resulta de interés, me parece, para fomentar el acercamiento analítico al comportamiento figural en los discursos visuales y audiovisuales, territorio todavía, a mi entender, no suficientemente explorado en relación con la gran complejidad que presenta. En tanto la tradición teórica de la figura ha estado marcadamente ligada a su uso en la lengua, gran parte de lo dicho sobre el tema resulta de difícil traslación al ámbito visual y ello suscita una larga serie de problemas (Introd. 124).

Los verbos que lexicalizan la polémica

Ciertos predicados como *criticar*, *discutir* o *refutar*, que lexicalizan la oposición al discurso ajeno, podrían ser vistos como realizativos. Recordemos que, según Austin (1971), los realizativos son verbos de los que no se puede predicar que denoten eventos verdaderos o falsos pero, sobre todo, son verbos usados para realizar o llevar a cabo una determinada acción. En efecto, si se dice simplemente “Según X, esto es así”, el acto del que se trata es un acto de aserción del que se puede predicar que denota un evento que es verdadero o que es falso, pero si se enuncia “Yo refuto que esto sea así”, por medio del propio enunciado se está llevando a cabo la puesta en cuestionamiento de la cual no se puede predicar que sea ni verdadera ni falsa. El propio filósofo inglés establece una clasificación de verbos realizativos explícitos⁴ que será útil a nuestro propósito:

⁴ Nos limitamos a tomar la propuesta del autor sin discutirla.

Verbos	Ejemplos
1. Judicativos	Juzgo errónea la apreciación de
2. Ejercitativos	Acepto este artículo para su publicación.
3. Compromisorios	Prometo que lo haré.
4. Comportativos	Agradezco los comentarios del evaluador anónimo.
5. Expositivos	Ejemplifico este tema.

En nuestro corpus, los predicados que lexicalizan la polémica son sumamente escasos (solo hemos encontrado tres casos en 146 introducciones y dos casos en 215 abstracts):

14. En este trabajo se discutirá la homologación entre significado y validez en la que se funda la confianza puesta por la teoría habermasiana en la racionalidad inherente a las prácticas argumentativas; para ello se tratarán de poner en evidencia las restricciones de la teoría pragmática del significado [...]. A pesar de los cuestionamientos señalados, se intentará dar cuenta de la pertinencia de la propuesta de Habermas acerca de la necesidad de... (Abst. 61).
15. Presentados estos casos, discutiremos aquí ciertas definiciones del pensamiento crítico que lo vinculan, por un lado, con aspectos actitudinales, como el compromiso con las razones y, por otro, con la creatividad (Introd. 71).
16. Por eso, propongo evaluar la distinción entre [...]. La distinción criticada cuenta, sin embargo, con un muy fuerte arraigo, que aboga a su favor. Las disciplinas escolares son enormemente conservadoras: aunque la enseñanza de la lengua ha ido incorporando un gran número de nuevos contenidos y prácticas lingüísticas, la gramática sigue siendo decididamente estructuralista. Reconocida esta realidad, lo importante es que el docente perciba sus limitaciones y vaya familiarizándose con otra manera de pensar la gramática (Introd. 132).
17. Para determinar claramente la distinción entre una argumentación convincente y una argumentación persuasiva, a la pragmática trascendental no le resultan suficientes los criterios utilizados por las teorías a las que recurre por lo general: la filosofía trascendental clásica de Immanuel Kant, la teoría de los actos de habla de J. L. Austin y J. R. Searle y la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. Metodología. Comienzo analizando las dificultades de la asimilación kantiana de la persuasión con una creencia

meramente subjetiva y de la convicción con una creencia de validez objetiva. Luego advierto que la distinción entre actos de habla ilocucionarios y perlocucionarios no resulta útil para distinguir entre los conceptos de persuadir y vencer porque ambos conceptos remiten a actos de habla perlocucionarios. Esta razón me permite poner en cuestión las asociaciones entre acción comunicativa y actos ilocucionarios y entre acción ocultamente estratégica y actos perlocucionarios (Abst. 49).

18. A partir de allí, cuestiono mi propia tarea en el nivel medio; no sólo en función de favorecer un futuro ingreso a la universidad; sino al desarrollo de un pensamiento crítico que no debiera ser exclusivo de este lugar (Introd. 146).

Aparecen dos casos con *discutir*, tres casos con *cuestionar* (conjugado, incluido en frase verbal o nominalizado) y un caso con *criticar* pero nunca *refutar* ni *debatir* o *poner en tela de juicio* o *en duda* y menos aún *objetar* u *oponerse*. Solo en un caso, aparece la 1ª persona singular. En los cuatro restantes, la mitigación se impone.

- En (14), el polémico *discutir* aparece mitigado por la construcción desagantivada en futuro, para alejar del sujeto de enunciación, y no sólo en términos de persona sino también de tiempo, la acción del predicado. A esto se suma la nominalización de *cuestionar*, que remite al posicionamiento del sujeto de la enunciación frente a los enunciados con los que polemiza.
- En (15), la mitigación se da por el uso de la primera persona del plural en tiempo futuro y la presencia del determinativo *ciertas* que diluye la nitidez del antagonista.
- En (16), *criticar* aparece en participio atributivo de su argumento interno, con la elisión absoluta del agente en la construcción nominal.

A diferencia de estos casos, en (17) nos encontramos no solo con la mención del blanco de la polémica sino también con el verbo lexicalizador *poner en cuestión* en primera persona del singular, si bien resulta mitigado por el “hedge” *me permite*. Algo similar ocurre en (18), donde aparece un realizativo explícito *cuestiono*, pero esta vez sin mitigación: y es que la persona del antagonista es la misma que la del sujeto de enunciación

lo que implica una polémica de tipo dialéctico pero de ninguna manera un enfrentamiento.

Si bien por su contenido léxico los verbos que nos ocupan pueden ser caracterizados como judicativos (i.e. verbos que “consisten en emitir un juicio, oficial o extraoficial, sobre la base de prueba o de razones, respecto de valores o de hechos” (Austin, 1971, p. 200-201)), la mitigación que acompaña su enunciación los evidencia más como pertenecientes a la clase de los predicados expositivos (i.e. verbos que “suponen expresar opiniones, conducir debates y clarificar usos y referencias” (p. 209). Aun así el contenido léxico que denota la actitud polémica del sujeto de la enunciación debe ser tomado en consideración a la hora de evaluar la polemicidad en este tipo de discursos.

Los protagonistas de la polémica

En lo relativo a la inscripción de los protagonistas de la polémica, i.e. tanto del blanco – el antagonista – como de la fuente – el sujeto de la enunciación –, el grado más alto de imposición está representado sin duda por la individualización clara del antagonista y de su discurso, por un lado, y de la utilización de la primera persona coincidente,⁵ por el otro. Pero esta situación está lejos de ser la más frecuente.

En cuanto a la presencia del antagonista y si bien es cierto que existen ejemplos de:

a) Individualización del autor con cita de su discurso (uso de comillas polémicas), como en:

19. E. Montolío (1999:§57.6.3.1 y 4) analiza siempre que como “conector condicional complejo” de signo afirmativo y origen temporal, asociándolo con un ejemplo en modo indicativo. Le asigna [...]. Se advierte así que, como los otros autores, no diferencia siempre que de si en tanto

⁵ Llamamos primera persona coincidente a la primera persona de número coincidente con el número del autor del texto.

no describe qué contextos son los que favorecen el uso de cada conector (Abst. 22).

20. Según De Romilly, "...entre estas dos actitudes, es claro que Tucídides escoge la segunda y reprueba la primera...". Fundamenta su aseveración en la superioridad de los argumentos de Diodoto que, sin embargo, no demuestra y en el contexto narrativo ... (Introd. 22).

los casos más frecuentes son aquellos en los que se alude de manera menos explícita al antagonista o a su discurso. Las diversas estrategias para hacerlo pueden resumirse como sigue:

- b) Individualización del autor sin cita directa de su discurso, como en:

21. El objetivo del trabajo es analizar las estrategias argumentativas que se usan, por lo general, en los artículos especializados de gramática para sostener una determinada hipótesis o para refutarla. Moreno Cabrera (1991) mantiene el esquema canónico de argumentación de Toulmin para reconocer sus constantes estructurales. Nos interesa reconocer, sin embargo, los recorridos usuales correspondientes a diferentes posturas teóricas [...] (Abst. 138).

- c) Cita indirecta o cita encubierta (Reyes, 1994) del discurso antagonista:

22. A pesar de que muchos autores consideran que los textos empresariales son sobre todo informativos, podemos afirmar que son también, en muchos casos, fuertemente argumentativos [...] Partimos, entonces, de la base de que las comunicaciones escritas que las empresas remiten a sus clientes poseen no solo valor informativo sino también valor argumentativo y pragmático. (Introd. 17).

23. La sinonimia está estrechamente relacionada con la argumentación, en el territorio común y siempre vivo de la Retórica, y en el texto, tal como lo entendemos a la luz de las teorías sobre argumentación. Sin embargo, demostrar la vitalidad de esta relación supone, necesariamente, la revisión y refutación de un tópico: el de la inexistencia de la sinonimia. (Introd. 19).

- d) Definiciones sin mención de autor específico, con la forma de verdades generales, como en:

24. Por su parte, las mentiras discursivas pueden clasificarse en “mentiras piadosas” en las que el locutor miente, pero lo hace con una finalidad altruista, y en “mentiras ruines” que, a través de la difamación, se oponen o tergiversan la verdad con fines siempre malintencionados. Sin embargo, entre estos dos polos que marcan los extremos valorativos de la mentira, existe un término medio representado por las “mentiras verdaderas”, definidas como [...] (Introd. 45).

e) Pasivas sin agente:

25. Aristóteles es bien conocido por ser el padre de la lógica y por haber transformado la dialéctica platónica y la de los sofistas por medio de la silogística. Es menos conocido, sin embargo, por haber intentado una clasificación y cálculoEn este artículo voy a mostrar en qué consiste esta clasificación y cuenta numérica ..., pero voy a defender la tesis de que este ideal aritmético no sería genuinamente aristotélico.... (Introd. 20).

f) Nominalizaciones:

26. En este trabajo se discutirá la homologación entre significado y validez en la que se funda la confianza puesta por la teoría habermasiana en la racionalidad inherente a las prácticas argumentativas (Abst. 61).

Por su parte, la inscripción del sujeto de la enunciación en sus distintas manifestaciones evidencia el grado de responsabilidad enunciativa frente a la polémica con el otro discursivo. Así, la alta agentivación representada por la primera persona coincidente funciona como el grado más alto en la escala de responsabilidad y de imposición, desde el momento en que es la marca más patente de la presencia de esa subjetividad. Es el caso de:

27. Si bien conocer no es argumentar y, por tanto, la epistemología no equivale a la lógica, existe sin embargo entre ambos campos una relación muy fuerte que puede enunciarse resumidamente así: [...]. La tercera fase, esto es, los últimos 20 años hasta hoy, se caracteriza por una falta de centro unitario y hegemónico que guíe la disciplina, aspecto que se refleja en que la epistemología se desarrolla con la confluencia de variadas formas de argumentar

sin el predominio de alguna en particular. Analizaré, entonces, cada una de estas tres etapas de la relación entre conocer y argumentar (Introd. 88).

Las formas desagentivadas,⁶ por su parte, diluyen esa responsabilidad desde el momento en que desdibujan la fuente de la enunciación. Las estrategias más frecuentes son:

a) Uso del plural de modestia:⁷

28. ...Este vacío argumentativo trae consecuencias inmediatas en el análisis gramatical, tal como intentaremos mostrar a continuación, enfatizando la cuestión del orden del adjetivo y el sustantivo en la frase nominal (Introd. 87).

b) Uso de pasivas o impersonales con se:

29. La tarea del periodista es informar objetiva, neutral e impersonalmente. Sin embargo, se observa en este tipo de reporte de noticias cómo el periodista “reconstruye” la información por medio de ciertos instrumentos lingüísticos, sobre los cuales está enfocado este estudio. Se emplearon dos parámetros categorizados por Norman Fairclough (1995) (Abst. 167).

c) Uso de estructuras impersonales:

30. El marco teórico elegido abrevia tanto en la teoría de la argumentación propuesta por Perelman, como en la sugerida por Toulmin sin dejar de lado las investigaciones más recientes de van Eemeren y van Dijk. Sin embargo, y dado que se trata de una variedad del discurso político, será también necesario apelar a la actual teoría política para ... (Abst. 174).

d) Uso de la metonimia, por atribución al texto de las intenciones, tesis, conclusiones, etcétera:

31. El objetivo de esta investigación es comprobar cómo funciona la atenuación, estrategia moderadora, en el discurso argumentativo (Introd. 76).

⁶ Para un análisis de la desagentivación y la lectura del agente en el discurso académico, véase Ramírez Gelbes (2004).

⁷ Consideramos el uso del plural de modestia como una primera forma de desagentivación, desde el momento en que constituye un desdibujamiento del agente en términos de número.

e) Uso de nominalizaciones:

32. Resultados. La valoración de la poliédrica presencia de la sinonimia en la argumentación nos acercará, un poco más, a la comprensión del discurso argumentativo (Abst. 33).

Cocurrencia de marcas lingüísticas de polémica e individualización de protagonistas

Evidentemente, es posible imaginar discursos en los que intervengan los tres índices que hemos señalado como marcas fuertes de polémica – presencia del conector contraargumentativo, negación polemizadora y verbo lexicalizador – en coocurrencia con la individualización de la fuente y del blanco. En el discurso político, por ejemplo, esa coocurrencia no resulta extraña.⁸ Pero en el académico, la suma de todas esas marcas parece imposible desde el momento en que pondría en evidencia un *ethos* indecoroso en relación con el que debe ser propio del autor científico: el *ethos* de la moderación.

De hecho, en nuestro corpus no hemos encontrado ningún ejemplo en el que aparezcan simultáneamente los tres índices analizados, y ello, independientemente de que los protagonistas aparezcan o no individualizados en el discurso. Sí hemos hallado muestras para la mayoría de los demás casos, como se ve en el cuadro que sigue. Los ejemplos fueron ordenados en grado decreciente de polemicidad y su numeración coincide con la que les hemos atribuido en el cuerpo del trabajo:⁹

⁸ En el acto de creación del Banco Social de Tierras, en junio de 2004, dijo el Presidente Néstor Kirchner: “Dicen que algún pastor de la iglesia está preocupado por la pobreza; fiador de algún interesante financista de esta Argentina que estuvo preso y que seguramente los pobres lo vieron por televisión. Porque hay tantos y buenos sacerdotes en los distintos puntos de la Iglesia Católica a la que yo pertenezco, que hay que terminar con esto de las declaraciones sobre que les duelen los pobres. Los pobres nos duelen a todos, pero hay pobres hace años en la Argentina. [...] No trabajo para enfrentarnos unos con otros. Por el contrario, quiero que todos juntos salgamos a combatir la pobreza y la indigencia. Les vengo diciendo a las organizaciones sociales que generemos trabajo, que hay tantas cooperativas de vivienda para hacer como las organizaciones sociales las quieran hacer consiguiendo las tierras en los municipios que corresponden; es cuestión de ponerse a trabajar”. (El destacado de los recursos polémicos es nuestro).

⁹ En el cuadro solo hemos incluido los casos cuyos ejemplos aparecen en el cuerpo del trabajo. En nuestro corpus existen además otras combinaciones que, por falta de espacio, hemos decidido no ejemplificar.

Marcas lingüísticas de la polémica			Protagonistas de la polémica		Ejemplo
Conector contra-argumentativo	Negación polemizadora	Predicados lexicalizadores de polémica	1ª. persona coincidente	Individualización del antagonista con o sin cita de su discurso	
+	+	+	+/-	+/-	---
-	+	+	+	+	17
+	-	-	+	+	27
-	+	-	+	+	9:(19)
+	+	-	-	+	20
+	+	-	+	-	25
+	-	+	+	-	16
+	-	-	-	+	5, 21
+	-	-	+	-	8, 31
-	+	-	-	+	10, 11
-	+	-	+	-	13
-	-	+	-	+	14:(26)
-	-	+	+	-	18
+	+	-	-	-	1, 28, 30
+	-	-	-	-	2, 4, 6, 7, 23, 24, 29, 32
-	+	-	-	-	12, 22
-	-	+	-	-	15

En términos cuantitativos, sobre un total de 50 textos en los que aparecen una o más manifestaciones de la polémica, el estudio arroja los siguientes resultados:

- Solo en 2 textos coocurren 2 de las marcas que hemos estudiado con la identificación explícita del sujeto de la enunciación y de su antagonista (en el primer caso: negación, lexicalizador, fuente y blanco (cf. 17); en el segundo: conector argumentativo, negación, fuente y blanco);¹⁰
- Solo en 2 textos se registra 1 de las marcas de polémica simultáneamente con la identificación de ambos protagonistas (en el primer caso: conector, fuente y blanco (cf. 27); en el segundo: negación, fuente y blanco (cf. 9);

¹⁰ Este es el caso de la Introd. 27 de nuestro corpus. Por razones de espacio, esta introducción no aparece citada entre los ejemplos de este artículo.

- En 3 textos coocurren 2 de las marcas repertoriadas (en el primer y segundo caso: conector y negación (cf. 20 y 25); en el tercero: conector y lexicalizador (cf. 16)) junto con la identificación de la fuente de la polémica o de su antagonista;
- En 14 casos, 1 de las marcas lingüísticas de la polémica coocurre con la explicitación de uno de los dos protagonistas (en 2 casos, de conector y antagonista (cf. 5 y 21); en 4 casos se trata de la coocurrencia entre conector y fuente (cf. 8 y 31); en 3, de negación y antagonista (cf. 10 y 11); en 3, de negación y fuente (cf. 13); en 1, de lexicalizador y antagonista (cf. 14); en 1, de lexicalizador y fuente (cf. 18));
- En 3 casos, coocurren solo 2 de las marcas de polémica identificadas (conector y negación (cf. 1, 28 y 30));
- Finalmente, en 26 textos, la polémica solo se manifiesta a través de 1 sola indicación: en 13 solo con conector (cf. 2, 4, 6, 7, 23, 24, 29, 32), en 12 solo con negación (cf. 12, 22), y en 1 solo con lexicalizador (cf. 15).

En suma, y si bien es cierto que estos resultados deberán ser contrastados con análisis suplementarios que tomen en consideración marcas más solapadas de polemicidad,¹¹ los datos obtenidos nos permiten afirmar que la mayoría de los discursos académicos polémicos tiende a ubicarse en el campo de la aparición de uno o, a lo sumo, dos de los factores que hemos caracterizado como marcas ostensibles de polémica.

¹¹ Pensamos en particular en la incidencia de otros conectores contraargumentativos (como *si bien, a pesar de, aunque, pero*), de ciertos marcadores de oposición (como *contrariamente a, a diferencia de*) o de ciertos sintagmas desrealizantes del tipo *poco / nada se ha dicho acerca de...*

Conclusiones

El discurso académico – probablemente, como todo discurso – no solo es funcional a la comunicación de un avance informativo sino también a la constitución de un conglomerado argumentativo. Y ese conglomerado argumentativo se construye, entre otros componentes, sobre la base del *ethos* discursivo del autor. Como hemos dicho, ese *ethos* se conforma por medio de las elecciones discursivas, que delinear una imagen con unas ciertas características.

Para ser creíble, el autor del texto académico debe respetar dos reglas impuestas por la tradición desde la antigüedad: el decoro y la moderación. El respeto a ambas reglas implica que el autor del texto académico no puede permitirse el exceso de producir un discurso académico fuertemente impositivo, es decir, un discurso que manifieste copresencia de los tres índices lingüísticos de la polémica que aquí hemos analizado: conectores contraargumentativos polémicos, negación polemizadora y verbos lexicalizadores de polémica. Con grados diversos de polemicidad, las otras coocurrencias resultan, en cambio, posibles y adecuadas a este tipo de discursividad.

En suma, y como queda demostrado, en la construcción del saber, los autores pueden continuar en la misma dirección que sus antecesores, pero también pueden orientarse de manera opuesta o distinta. Lo que no pueden permitirse, eso sí, es construir un discurso ostensiblemente impositivo, fundando ese avance sobre una actitud polémica muy asertiva que quiebre la imagen decorosa y moderada que le ha de ser propia al autor del discurso académico.

Bibliografía

- AMOSSY, R. *Images de soi dans le discours*. La construction de l'éthos. Paris: Delachaux et Niestlé, 1999.
- ARTISTÓTELES. *Retórica*, Madrid: Alianza, 1998.
- AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1971.
- DAY, R. A. *How to write and publish a scientific paper*. United States: Oryx Press, 1995.
- DUCROT, O. *Le dire et le dit*. París: Minuit, 1984.
- _____. Los modificadores desrealizantes. *Signo y Señal*, 9, p. 45-72, 1998.
- FLAMENCO GARCÍA, L. Las construcciones concesivas y adversativas. En: BOSQUE, I.; DEMONTE. *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1999. p. 3805-3878.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. Negación metalingüística, argumentación y escalaridad. *Signo y Señal*, 9, p. 227-252, 1998.
- HYLAND, K. *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- _____. *Disciplinary discourses*. Social interactions in Academic Writing. England: Pearson Education Limited, 2000.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; J. PORTOLÉS. Los marcadores del discurso. En: BOSQUE, I.; V. DEMONTE. *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1999. p. 4051-4213.
- MARTÍNEZ, R. *Conectando texto*. Barcelona: Octaedro, 1997.
- MONTOLÍO, E. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel, 2001.
- PORTOLÉS, J. Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos pero, sin embargo y no obstante. *Boletín de la RAE*, t. LXXV, p. 231-269, 1995.
- RAMÍREZ GELBES, S. La lectura del agente: pasivas con se e impersonales con se. En: CONGRESO NACIONAL DE HISPANISTAS, *Actas del VII*. Tucumán, 2004.
- LACA, B. Otras instancias enunciativas. En: VÁZQUEZ, G. (Coord.). *Guía didáctica del discurso académico. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Editorial Edinumen, 2001.
- REYES, G. *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco Libros, 1994.
- SWALES, J. *Genre analysis*. Cambridge: CUP, 1990.

Escrita, efeito de memória e produção de sentidos

Carme Regina Schons

Sobre a memória e o ato de escrever

Para Pêcheux (1999, p. 26), “a memória compõe a materialidade discursiva de um modo absolutamente particular, constitui a retomada direta, no espaço de um acontecimento”. E, se assim é, o papel da memória é efetivar encontros entre temas, acontecimentos e inscrições entre sujeitos. Numa escrita, a articulação entre o repetível e a novidade pode manter ou dismantelar a regularização; pode deslocar e produzir retrospectivamente outra série sobre o texto-fonte.¹ Tudo isso porque o texto representa possibilidades na ordem dos sentidos.

Assim, ao lançar mão de estratégias do tipo “Era uma vez...”, e “foram felizes para sempre”, o autor não delimita apenas início ou fim de uma história, mas orienta o interlocutor sobre o lugar que deverá ocupar, bem como marca o retorno a outras histórias, aciona uma memória que retorna à origem e vai ao encontro do efeito que produz na atualidade.

Na tentativa de manter o controle sobre os sentidos, o sujeito-autor inscreve em seu dizer sentidos já construídos; escolhe uma ou outra estratégia que vai manter vivos na memória cenas e percursos vividos por seu leitor. Contudo, esse leitor tem sua história de leituras, podendo ou não identificar recortes que o sujeito-autor mobilizou,² e o texto escrito, ao contrá-

¹ “Texto-fonte” aqui é empregado não apenas no sentido de origem, quando se trabalha com a noção de discurso fundador, mas no sentido de inscrição na mesma matriz de sentidos.

² Reportamo-nos a INDURSKY, Freda. da Heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNEST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Org.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001.

rio do diálogo face a face, pode parecer mais difícil porque se acredita não se ver auxiliado por interferências e explicações no momento da enunciação.³ Não obstante, independentemente de ser oral ou escrito, ambos passam pela clivagem da exterioridade e o “efeito de evidência” não se constrói sem esse exterior. A diferença é que o trabalho da escrita nem sempre se constrói em torno de sujeitos e espaços definidos e a ausência de um interlocutor remete a uma fronteira não localizável, a espaços e sujeitos dispersos. O destino final de sua escrita, portanto, pode perder-se de seu propósito inicial.⁴

Como diz Pêcheux (1999, p. 51), a memória é “efeito de representação e de reconhecimento”. Tal “efeito”, portanto, remete tanto aos pré-construídos, ou seja, ao reconhecimento de algo “já-lá”, como ao materialismo histórico, com a teoria das formações sociais e suas transformações (acrescentemos a movência e a dispersão do sujeito e do sentido). Importa aqui sublinhar que a ideologia, como constitutiva da prática discursiva, está articulada ao funcionamento das formações sociais, onde se colocam em “jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares que remetem às relações de classes [...] que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação”(Pêcheux, 1993, p. 166).

É verdade que escrever implica repetição, que pode ser entendida como um retorno ao mesmo, mas que, pelo fato de

³ Referimo-nos aqui à extensa produção em torno das dificuldades da escrita, examinando-a como uma dificuldade do autor de não poder dar conta das faltas que emergem no texto por não poder se explicar, nem poder contar com recursos do mesmo modo que se faz no texto oral. No meu entender, esse equívoco ocorre porque se trabalha a escrita no sentido de que o seu autor deva dar conta não apenas da unidade e coerência, mas daquela que diz respeito aos padrões estabelecidos tanto como à forma do discurso, às formas gramaticais como ao modo de dizer padronizado e institucionalizado, ou seja, aplica-se a velha fórmula de adequação lingüística/estrutural.

⁴ Considerando que cada leitor, tendo sua própria história de leitura e que pode estabelecer relações diversas, mobilizando uma interdiscursividade diferente daquela do sujeito-autor, a concepção de que não se tem garantia da direção dos sentidos procede já que, como diz Indursky (2001), o sujeito-leitor aproxima-se do texto a partir de seu lugar social, de sua posição-sujeito, e observa à luz de seu contexto sócio-histórico, cultural, político e econômico.

aparecer em outro lugar e em outro momento, torna-se uma prática única. A repetição, entre tantas coisas, requer interpretação e memória ao mesmo tempo.

A escrita como “novidade”⁵ é apenas efeito do trabalho de interpretação e de memória, visto que o que dizemos reaparece e sempre retorna em outro lugar e, embora tenhamos num texto o efeito-unidade, nos termos de Foucault (1995, p. 45), essa unidade tem suas formas de repartição. Vale dizer que a ideia de dispersão encontrada em Foucault coloca em questionamento o trabalho de autoria, pois o sujeito que produz exerce uma função na instância enunciativa e, nesse curso, o espaço vazio a ser preenchido por aquele que se responsabiliza pelo dizer, que renova a inscrição de sujeito, organiza os enunciados dispersos no tempo e no espaço. Desse modo, a escrita é o efeito de sua leitura que se produz não no retorno à origem, mas no espaço simbólico criado no próprio texto. “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” (Indursky, 2001, p. 31).

Por isso escrever pode, ao mesmo tempo, significar retornar à origem e apagamento de vestígios da interdiscursividade visto que o efeito de linguagem circunscreve um lugar para os sentidos, cujo “efeito apresenta-se como uma forma completa, acabada, fechada. Este texto pode ser dito diferentemente: o efeito-texto é um espaço discursivo porque seu fechamento é simbólico e sua completude também o é” (Indursky, 2001, p. 33). Daí por que dizemos que, quando escrevemos, estamos sempre fazendo rascunhos em nossas vidas, os quais se cruzam com tantas outras vidas rascunhadas e (re)desenhadas, e que a nossa escrita implica escolhas, talvez diferentes daquelas que já estão legitimadas.

⁵ Para Barthes (1977, p. 54-55), “o novo é apenas o estereótipo da novidade”. E acrescenta-se: “o novo não é uma moda, é um valor, [...] nossa avaliação do mundo depende do antigo e do novo [...] o novo é a fruição.”

Depois, como lembra Indursky (2001, p. 27),⁶ “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 do discurso, no passado ou no presente”. Parece-nos que é assim que aprendemos a combinar formas, ideias, sonhos pessoais e o modo como concebemos a realidade, iniciando sempre uma nova escrita, que vai infinitamente se modelando, se escrevendo e nos inscrevendo num mundo de práticas. Mas o problema é que, quando escrevemos, também precisamos escolher como fazer essas articulações e “quem escolhe se compromete. Quem escolhe se define. E certamente muitas e muitas pessoas preferem não se comprometer e não se definir (haja vista a droga da nossa história, calcada na omissão dos indefinidos)” (Krause, 1995, p. 20).

A verdade é que dessas escolhas surgem outras e mais outras e, assim, nunca acabamos de esboçar e de nos esboçar, de escrever e reescrever, enfim, nunca esgotamos de nos inscrever. Dizemos nos inscrever porque, a todo instante e em tantos lugares, permitimos que digam “coisas” sobre nós e, assim, como a linguagem, somos permanentemente incompletos. Daí por que nenhuma escrita será igual a outra, nenhuma verdade será tão igual ou próxima da outra. O fato de desconfiarmos de nosso primeiro rascunho e inventarmos sempre outro, a partir daquele que já fora refeito, implica esforços heterogêneos e, ao mesmo tempo, únicos. Como fazê-lo, porém, naquelas instâncias em que se regulam os sentidos heterogêneos e se orienta para uma prática de linguagem uniformizante?

Para responder a esse questionamento, neste texto, trago algumas das razões que nos levam a conceber a escrita como trabalho da memória, como uma prática política, entrando aí os modos particulares do fazer linguagens como constitutivo de espaços sociais e de constituição de identidades individuais

⁶ Estamos nos referindo aqui a um artigo da autora publicado em *A leitura e a escrita como práticas discursivas*, intitulado “Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura”.

e coletivas. Logo a seguir, faço um breve retorno à linha de pensamento que predomina na prática de textos e à concepção de linguagem que sustenta essa prática na escola.

O texto: linguagem e sentido

O texto, como trabalho de memória, pode retornar a uma prática individual, mas pode rememorar também tantas outras histórias e práticas que estiveram ao nosso alcance, “metaforizadas” ou não (atingindo aqui os níveis político, ideológico, social e individual). A sua constituição se faz na materialidade de linguística, que, em relação com a exterioridade, se produz dentro de um determinado contexto, tem relação com outros textos e é lugar de constituição de sentidos.

A concepção de *linguagem* que orienta o trabalho da escrita, numa perspectiva discursiva,⁷ é a da incompletude, tem memória e historicidade, haja vista que uma escrita apenas como uma estrutura, não produz sentidos, não tem autor, tem-se apenas, no caso da escola, um “aluno-função”.⁸

Defendendo a ideia de que a verdadeira aprendizagem do texto escrito se dá de forma processual, constituindo-se etapa por etapa, tecendo-se fio por fio, a linguagem passa a ser considerada trabalho.

No dizer de Orlandi (1993), a definição de linguagem como trabalho desloca percursos: faz-se um percurso que não passa

⁷ Nesse sentido, vale lembrar que a linguagem concebida normalmente na escola é aquela de ensino voltado essencialmente às questões de metalinguagem, fazendo os alunos acreditar que a linguagem pode ser perfeitamente caracterizada como uma atividade que segue um curso linear, como se fosse uma *obra arquitetônica*, em que o usuário da língua, sob a imposição de uma certa “intenção”, projeta e prevê a combinação de cores, a dimensão do espaço a ser ocupado pela *obra*, e que é possível obter um efeito perfeitamente controlado, limitado, de acordo com o que, *a priori*, foi visado e planejado. Por fim, a concepção de linguagem que ainda circula em muitas escolas é a de que, num texto, se deve trabalhar a literalidade, de que as palavras, por si só, significam e de que a linguagem é transparente, não admite falhas nem equívocos.

⁸ Expressão usada por Geraldini (1999) para designar o aluno que aprende o “jogo” da dissimulação na escola e, bem por isso, não se diz nem ganha voz e vez. O autor diz que o aluno está na sala de aula para cumprir as tarefas encaminhadas pelo professor e que não há questionamentos nem diálogo.

só pelo psíquico ou pelo social estritamente, mas também pelo domínio da ideologia. Essa posição se opõe àquela que considera a língua um instrumento de comunicação.

No mundo dos homens, mesmo que cada sujeito tenha um esquema particular de produzir a linguagem, a produção dos sentidos, embora, geneticamente, obedeça ao mesmo esquema (físico), só se faz na exterioridade, ou seja, os sentidos são efeitos dos conteúdos ideológico, social, psicológico e histórico, em que o refletido em diferentes contextos assume perfeitamente o caráter do plural, porque o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história.

Desse modo, conceber o texto como produção é pensá-lo em forma de processo, de movimento contínuo; é lançar um olhar que permite a constituição de efeitos de sentido. É preciso que na escola deixemos de fazer o “jogo da simulação dos saberes”, ou seja, como lembra Geraldí, “a escola, mais do que ensinar, selecionar e excluir seus alunos, poderá aprender a trabalhar numa política de inclusão. No caso da produção textual, não adianta trabalhar sob a orientação de um novo nome e manter a velha prática (a da reprodução)”.

Essa perspectiva nos leva a romper com a concepção de que se pode domesticar a palavra e enquadrá-la em qualquer estrutura. A escrita conduz o trabalho a um método, mas requer uma orientação teórica também. Tudo depende de quem ensina e de como os alunos entendem a escrita já que os efeitos de sentido suscitam também o reconhecimento sócio-histórico da linguagem, das injunções do poder e das diferentes posições do sujeito nos textos.

Tal gesto comprova que a língua não serve meramente à comunicação e que a fala não se destina à transmissão de informações. Ao contrário, às vezes pretende encobrir os conteúdos que veiculam, de tal forma que os sentidos expressos pela linguagem nem sempre possam ser apreendidos sem mecanismos definidos de interpretação. E, como lembra Orlandi (1993, p. 86), embora haja possibilidade de múltiplos sentidos, a linguagem é regulada, pois não se diz o que se quer em qualquer

situação e de qualquer maneira. Entre a variação e a regra, existe a tensão, o imprevisível, o indeterminado, o ilegítimo.

Do mesmo modo, as diferentes formas de se dizer, de se expor conteúdos e de se garantir aquilo que se quer dizer podem evitar que “paguemos” preços altos por aquilo que dizemos. Quem sabe não é nisso que o aluno se apoia? De uma forma ou de outra, sabemos que, em tudo aquilo que dizemos, podemos ser motivo de controvérsias, de objeções. Ninguém quer correr o risco de ser alvo de polêmicas, nem mesmo aquele aluno que pouco sabe as regras da gramática da língua portuguesa ou que nada tem a dizer.

Mesmo que falte quem lhe diga na escola que ler é muito mais que decodificar, no fundo, o aluno sabe que as palavras não possuem significados preestabelecidos pela linguagem e que pertencem, antes de mais nada, ao componente linguístico, mas, tal qual o compositor (sem formação musical) que explora todo o “jogo” com os efeitos sonoros, ele sabe que, além dos significados literais, existem aqueles cujos valores semânticos estão inscritos em outro lugar e que, embora não saibamos explicar, não corresponde com aquilo que às vezes ensinamos na gramática. Junto aos efeitos de sentidos calculados a partir de atos de enunciação, há outros efeitos instáveis e que vêm mascarados pelo “efeito da evidência”, de modo que “não existe a neutralidade do dizer, apesar da existência de uma estrutura instável”.

Há um outro lado, porém, que existe na realidade institucional. Quando se fala da escrita, busca-se formar um escritor, e não se fala de autor, de suas formas de representação como sujeito. A escola confunde os seus papéis e cobra um pelo outro, quando, na verdade, como lembra Orlandi (1993, p. 82), “não é a relação com a escola que define o escritor, ela poderá ser útil, mas não é nem necessária, nem suficiente” para formar um escritor. Já o autor é aquele que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, diante da escola ou fora dela, assume, pela linguagem, seu papel na ordem social em que está inserido.

Em Courtine (1981), a memória é social porque inscrita no seio das práticas discursivas. Logo, se a escrita é resultan-

te desse trabalho de memória e interpretação, constitui o que se poderia chamar de “espaço de circulação” de sentidos e de constituição do sujeito e, por conseguinte, espaço discursivo heterogêneo, porque “mobiliza diferentes relações com a exterioridade e as organiza, dando-lhes a configuração de um texto” (Indursky, 2001, p. 30).

Promovendo a tese de que a memória social é um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou ocorridos, Mariani (1998, p. 34) afirma, no trabalho da memória, como resultado do processo, que ocorre a predominância de uma de tais interpretações e um (às vezes aparente) esquecimento dos demais. Segundo a autora, na memória social mantém-se a continuidade entre as épocas, constroem-se os efeitos imaginários, as representações silenciadas, as lacunas. Acrescente-se aqui o dizer de Pêcheux (1988, p. 261), para o qual “um efeito de sentido não preexiste à formação discursiva na qual se constitui, sendo a produção de sentidos parte integrante da interpretação do indivíduo em sujeito, já que este é produzido na forma-sujeito do discurso, sob o efeito do interdiscurso”.⁹

Para Grantham (2002), “diferentes sujeitos-leitores, ao produzirem sua leitura, e ao assumi-la através da sua reescrita, repetem não ao texto que, ilusoriamente, deu origem a essa reescrita, repetem não o discurso de um sujeito-autor, mas sob o efeito do interdiscurso, repetem os discursos que ignoram ser da ordem do já-dito”.

Assim, através do funcionamento, “enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”,¹⁰ é que se reconhece melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. Aqui a linguagem é mediação necessária entre

⁹ Reportamo-nos também a Indursky (2001, p. 30), para quem o texto com tais características é produzido por um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma posição-sujeito inscrita numa formação discursiva, ou seja, o sujeito produz seu texto a partir de algum lugar social e, ao fazê-lo, exerce a função de autor.

¹⁰ Conforme Orlandi (2000, p. 15).

o homem e a realidade natural e social. “Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (Orlandi, p. 2000, p. 15).

Tratando a escrita numa perspectiva discursiva, a primeira coisa a se observar é que a análise do discurso não trabalha a língua como um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas. Dito de outra forma, a linguagem em funcionamento convive com a falta, com a incompletude, com os silêncios, e é somente pela intervenção da exterioridade que as palavras significam e são atravessadas pelas lembranças, pelos esquecimentos, pelos novos sentidos. As palavras, quando assentadas numa prática, passam a ser dotadas de sentidos, de ideologias e historicidade.

Na perspectiva discursiva, a questão da produção assume função polêmica, introduz a noção de prática ligada à ideia de processo, de movimentação dos sentidos. Assinalemos que o discurso, tal como é concebido em Pêcheux (1969), é “efeito de sentido entre interlocutores”; é o lugar de manifestação da ideologia; é o modo de produção social e, por isso mesmo, não pode ser concebido como produto, mas como processo.

Dessa forma, conduzir uma escrita depende, sim, de um olhar. Depende daquele que vê o texto imbricado a outros textos e, neles, os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros, cuja consciência e conhecimento de mundo se tornam resultantes do produto sempre inacabado desse mesmo processo, de suas práticas. Por isso, o reconhecimento ou o esquecimento de sentidos depende do trabalho do sujeito-autor, que pode ratificar o legitimado, mas que pode, também, provocar deslizamentos, ou pode afastar-se completamente desses sentidos.

Textualidade e discurso

O trabalho discursivo mobiliza saberes heterogêneos. Como, então, esses saberes repetidos, heterogêneos e dispersos que acionam uma memória se articulam no trabalho da interpretação?

Talvez caiba nesse momento retomar o conceito de texto. Na linguística textual, encontramos a seguinte definição: “Texto ou discurso como ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (Val, 1993, p. 3).

Barthes (1977) afirma que o texto é prazer, espaço de fruição, porque representa a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute. Segundo o autor, o texto “tagarela” e o que ele diz é emergência da linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura,¹¹ já que nela “encontramos a encenação de um aparecimento-desaparecimento” (p. 16).

Numa perspectiva diferente, “o texto é tratado como objeto empírico, inacabado, complexo de significação; lugar do jogo de sentidos, do trabalho da linguagem, do funcionamento da discursividade” (Leandro Ferreira, 2001, p. 23).

Indursky (2001, p. 28) apresenta algumas características fundamentais do conceito de texto abordado na perspectiva da análise do discurso. Para a autora, o texto tem relação com o objeto teórico que é o discurso, é uma unidade de análise, afetada pelas condições de produção, a partir da qual se estabelecerá a prática de leitura, ou seja, coloca em jogo a sua relação com a exterioridade.

Orlandi (2001, p. 64) diz que essa “unidade de análise” é, para o leitor, uma unidade empírica feita de som, de letra, imagem, sequências com uma extensão (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua

¹¹ Para o autor, a escritura é a prova do sujeito desejanste. Essa expressão é empregada na perspectiva da psicanálise para definir o texto e suas marcas, ou seja, segundo essa perspectiva, as marcas do texto são como uma cicatriz que revela, simultaneamente, o corte e a sutura.

unidade, na origem do texto, dando-lhe coerência, progressão e finalidade. “É uma peça que tem em jogo o trabalho da interpretação, do equívoco” (p. 65).

Nesse sentido, vale lembrar que a análise do discurso mantém estreitas relações com a linguística. Mas, ao mesmo tempo em que considera o linguístico, busca na exterioridade elementos para explicar e descrever a língua, considerando, assim, uma vinculação natural entre linguagem, ideologia e sujeito. Isso se explica pelo fato de que, no enfoque discursivo, olha-se o texto não como uma *unidade formal*, mas como uma *unidade de linguagem* que funciona no processo de significação e dentro de determinadas *condições de produção*.¹²

A situação, o contexto histórico-social e a ideologia permitem indicar os lugares sociais ocupados pelos sujeitos, e as marcas linguísticas – nem sempre tão visíveis na leitura – fazem do texto uma sequência aberta a mais de uma interpretação, criando um espaço para o diálogo entre o linguístico, o social e o histórico.

Nessa perspectiva, Pêcheux (1969, p. 82), por meio do conceito de formações imaginárias, afirma que, numa dada estrutura social, são colocados em jogo lugares através dos quais os interlocutores atribuem cada um a si e a outro a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Tais lugares só podem ser representados nos processos discursivos.

Dessa forma, o lugar de observação da relação social dos interlocutores é o discurso, não o texto. Do ponto de vista do autor, quando se busca analisar a relação que os interlocutores mantêm com as formações ideológicas, estamos tratando de discurso. O trabalho discursivo, então, nos termos de Pêcheux, não se resume à análise de língua, mas deve ser visto como unidade significativa, “que se constrói na dispersão de sujeito e sentidos” já que, ao ser interpelado, o sujeito se identifica com os sentidos que se constituem numa determinada formação discursiva. Enfim, o texto é um espaço simbólico, não fechado

¹² Condições de produção, no quadro epistemológico da análise do discurso, são as condições constitutivas do discurso. Nele aparecem as características circunstanciais, as variações sociológicas e as situações interpessoais dos interlocutores.

em si mesmo; tem relação com a história e a exterioridade e outros textos que participam do processo de constituição do sujeito e dos sentidos.

A língua é condição de possibilidade de um discurso, materialidade, ao mesmo tempo, linguística e histórica, produto social que resulta de um trabalho de linguagem no qual coincidem o histórico e o social. A língua é reconhecida por sua opacidade e pela forma como nela intervêm a sistematicidade e o imaginário. Efetiva-se uma espécie de “certificado de presença”, como diz Barthes (1984, p. 15) ao escrever sobre a fotografia, já que aparece “colada” a um referente, criando a ilusão de retratação do mundo.

No dizer de Orlandi (1996), quando se fala em “ordem da língua” em análise do discurso, não se fala em ordenamento imposto, mas da forma material, pois não interessa a classificação, e, sim, o funcionamento do discurso, isto é, não interessa a forma, mas o efeito de sentido que o fato de organizar um enunciado dessa forma vai produzir.

O conceito de textualização aparece atrelado ao conceito de autoria já que é efeito do trabalho do autor; é material resultante da combinação de elementos que, durante uma escrita e em contato com a exterioridade, são naturalizados. Como diz Indursky (2001), ao fazer este trabalho, o autor apaga as marcas de sua procedência, porque tem a incumbência de “fazer com que os recortes provenientes do exterior pareçam ter sido ali produzidos; impõe-se que as marcas de ‘costura’ dessas diferentes alteridades se tornem imperceptíveis”. Dá indícios sobre a forma como o sujeito constrói sentidos; o texto corporifica o encontro entre o sujeito, sentido e história. É essa ilusão que dá ao autor a certeza da estabilização dos sentidos e o efeito de consistência.

Assim, o efeito de textualidade é essa homogeneidade aparente do texto, indispensável para que o autor se constitua. A textualidade, noção formulada pela linguística textual, é decorrência da coesão e da coerência de um texto, ou seja, é uma qualidade textual que deriva de seu modo interno de organização, ao passo que o efeito de textualidade proposto

por Indursky (2001, p. 31) é uma qualidade discursiva que deriva da inserção e da textualização de recortes discursivos provenientes de outros textos, de outros discursos, enfim, do interdiscurso.

Por uma prática escolar que privilegie os sentidos

O leitor também é um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma FD, o que significa que ele vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor e pode com ela identificar-se ou não, ou seja, o sujeito-leitor vai produzir sua leitura desde seu lugar social, que pode ou não coincidir com o lugar social a partir do qual o sujeito-autor produziu o texto. Logo, a produção de leitura vai mobilizar essas duas posições-sujeito, que estabelecem entre si um processo de interlocução, que é travado no interior do espaço simbólico desenhado pelo efeito-texto. Apesar de a função-leitor concordar, identificando-se com a posição-sujeito ocupada pelo autor, ou discordar, discutir, criticar a posição-sujeito assumida pelo sujeito-autor, a determinação dos sentidos se dá antes disso para o leitor.

Se são as escolas as principais responsáveis pela construção do saber sistemático das sociedades modernas apesar de nem sempre saberem por que ensinam, então as chamadas “verdades absolutas”, principalmente aquelas que consolidam o saber dos livros didáticos, são, também, aquelas que cristalizam um saber dissociado da realidade do aluno, visto que estão mais ligadas às definições, trabalhando, assim, mais a memorização das regras gramaticais. Disso decorre que a não motivação do aluno para ler e escrever é inevitável.

Na escola e em nossa formação social predomina o discurso autoritário: não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial, apresentando-se, assim, um só caminho; o do saber institucionalizado, legal (ou legítimo, aquele que se deve ter). O discurso pedagógico se dissimula como transmissor de informação, mas não há conhecimento, ou reflexão, e, sim, mera repetição de uma metalinguagem

da instituição, que dá o estatuto de cientificidade. O discurso pedagógico reflete a ordem social na qual está inserido. Se a ordem social é autoritária, ele também o será.

Concordamos com Lajolo (1985), em *Texto não é pretexto*, sobre as verdades absolutas: “O aluno tem, tanto quanto o professor, o direito de não gostar de um texto e, conseqüentemente, de se recusar a trabalhar com ele.” A autora destaca também que “duvidar da verdade absoluta ou discuti-la costuma, em muitos casos, refletir-se negativamente na avaliação do aluno e que o professor, ao endossar tais verdades absolutas, ao assumir-se guardião delas, corre o risco de contribuir para a alienação do processo, o que não deveria acontecer na escola”.

“Muitos dos objetivos que se pretende assegurar através do recurso a texto, ao longo de livros e aulas, resumem-se à função de modelo e exemplo” (Lajolo, 1985, p. 54). Por consequência, as propostas de leitura e escrita se constituem a partir da higienização de marcas de subjetividade e normatização de modos de produção, pois não encontram eco nas situações reais de uso da escrita já que não privilegiam a produção de sentidos. Esse jogo que se instaura na sala de aula é “como se o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e ao propor, dentro de perspectivas e funções, um método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez” (Orlandi, 1993, p. 39).

Tomando-se o ponto de vista inicial de Orlandi, “todo texto tem sua história e, para um mesmo texto, leituras são possíveis em certas épocas e não foram em outras porque as condições de produção são diferentes em cada época”. Aqui citamos como exemplo um texto de jornal, uma charge, que só poderão ser interpretados se forem situados historicamente, ou seja, contextualizados dentro de determinadas condições de produção.

Considerando que um texto não precisa ser explicado, pois a justificação da sua existência está nela mesma e a existência de um texto se faz na engrenagem do histórico social, o que seria, então, escrita na ótica discursiva? Ora, planejar algumas atividades em que se explore a motricidade, ao mes-

mo tempo em que se assimilam conhecimentos, por exemplo, constitui apenas uma técnica, mas não que se possa chamar de produção, já que esse procedimento não contempla historicidade, não leva em conta a produção de sentidos.

Da longa enumeração de *sentidos* acerca da prática de leitura que circula no país, de modo especial, o mais mencionado é o de *leitura de mundo*,¹³ visto que essa concepção abre uma expectativa de mudar o panorama em relação ao ensinar língua portuguesa, até porque não há professor que não integre em seu discurso a expressão “leitura de mundo”. Mas, afinal, que mundo é esse? Pode ser o mundo da escola, o mundo do aluno ou o *mundo dos mundos*;¹⁴ a verdade é que esse mundo não pode excluir o mundo do aluno – a realidade social e histórica –, porque um texto sempre leva a apreender o que está fora dele. O mundo que está fora dele traz também o interior do humano que está inserido nesse mundo.

Por isso, quando se fala em “leitura de mundo”, as consequências são diferentes daquelas de quando adotamos uma prática em que colocamos os alunos em contato com os domínios de saberes que regulamentam a prática da escrita circunscrita às formações únicas, empobrecidas com modelos, encaixes ou padrões que tendem a reduzir o texto e “esquecer” que todo discurso é determinado pelas condições sócio-históricas e que a escrita funciona como uma espécie de desdobramento de posições-sujeito, as quais, segundo Pêcheux (1988, p. 215), caracterizarão a heterogeneidade dos sentidos no interior das formações discursivas.

“A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem nas relações com o mundo” (Orlandi, 1993,

¹³ Reportamo-nos ao trabalho desenvolvido por Paulo Freire, que orienta o trabalho da leitura e da escrita como práticas que orientam a luta política, mas ambas necessárias à superação dos obstáculos impostos às classes populares.

¹⁴ No dizer de Krause (1985), temos a seguinte imagem da escrita: “Escrever compromete mais ainda do que a palavra. Porque marca. Porque corre de boca em boca, de olho em olho, à revelia de quem escreveu. Escrever é um contrato com a verdade (ou com a mentira); um contrato com o outro e consigo mesmo. Escreve não leu, pau comeu – como dizem.”

p. 38), o que não acontece na escola, pois a chamada “leitura do mundo” trata exclusivamente do mundo da escola, tratando logo de excluir o histórico-social do aluno, ou seja, na escola se leem todos os mundos, menos o do aluno... A escrita de que estamos falando assume a dimensão de historicidade e, interdiscursividade.

Nessa linha de raciocínio, sabemos que, numa prática escolar, é preciso muito mais que conceitos; é preciso, primeiro, repensar a prática, repensar a forma de planejar as aulas; é preciso lançar um olhar sobre o aluno e lembrar que ele é um ser que pode ouvir o que o professor tem a dizer, mas que também pode querer e precisar falar, visto que há uma história que pode ser dita e que pode ser repensada, deslocada.

Se levarmos em conta a ideia de que “a verdade não se encontra parada, à espera de um messias redentor que encontre e levante-a em bandeira salvadora; a verdade se vai andando, se mexendo juntamente com a procura de si mesmo” (Krause, 1995, p. 23). Poderíamos dizer que com a prática do texto não seria diferente. Primeiro, porque os textos (escolares ou não) não se destinam mais ao estudo de características internas. Há uma mudança em termos de conceituação *espaciotemporal*. Espaço aqui pode ser entendido como o lugar da construção de uma identidade coletiva, como diz Orlandi (1993), como discurso fundador de uma prática.

A autora define “discurso fundador”¹⁵ a partir da análise de enunciados que não só aparecem como documentos e constituem o material empírico de nossa história, mas que também põem em funcionamento imagens enunciativas, “ecoam e reverberam efeitos dessa história”.¹⁶ O discurso fundador, conforme o define Orlandi, é aquele discurso que abre “caminhos”

¹⁵ Os discursos fundadores “são espaços de identidade histórica, e memória temporalizada, que se apresenta como institucional, legítima”(p. 13). Quais as marcas que constroem esses espaços, esses lugares da memória? É nesses espaços que acontece a passagem do sem-sentido para o sentido. Não se está pensando na história dos fatos e, sim, no processo simbólico, no qual nem sempre é a razão que conta: inconsciente e ideologia aí significam. É a memória histórica que não se faz pelo recurso à reflexão e às intenções, mas pela “filiação”(não aprendizagem).

¹⁶ Serrani (1991) faz a distinção entre ecoar e ressoar.

para outros sentidos que vão se constituindo ou em forma de novidade, de ruptura, e formam uma nova “ordem de discurso”, construindo identidades.

Na prática do texto, precisamos nos dar conta de que sempre pode haver um retorno, uma (re)significação, não uma mera estrutura, nem um formato original. Pensando assim, o que mudaria nossa prática? Mudaria no sentido de que, ao lançar o olhar sobre o texto do nosso aluno, nós tenhamos coragem de observar o seu funcionamento e que a repetição pode ser repetição mesmo, ou não. E aí se deve ter um cuidado ao ler o texto do aluno. O sentido não depende só da estrutura, mas das condições de produção. Como diz Foucault na obra *Ordem do discurso*, “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta” (p. 26), de modo que a escrita não pode ser uma atividade desvinculada de seu caráter socio-histórico, espaço necessário para a transformação. Não é o acesso ao instrumento que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação.

No entender de Orlandi (1993, p. 36), o conhecimento, a leitura não é uma questão de tudo ou nada. Há formas de saber que são diferentes e que têm funções sociais distintas. É preciso oportunizar o acesso a essas formas legítimas, mas, ao mesmo tempo, criar espaços para a elaboração de outras formas de conhecimento que derivem do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais. Aí, sim, a linguagem será mediadora, transformadora. O que dizemos ou deixamos de dizer e como dizemos em nossos textos são “falas” que “ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica”.

A escola tem o desafio de ler e escrever mais na perspectiva do diálogo entre as áreas e nas dimensões espaciais, além de olhar para o “espaço” de nosso aluno como expressão de valores culturais e políticas. Isso ajuda significativamente na construção de uma realidade mais envolvente/próxima e na construção de uma identidade. A literatura possibilita a leitura do mundo e suas dinâmicas. Provocar os estudantes a textualizar a sua escrita é um trabalho de processo. O trabalho

de campo demanda não só observação, mas escrever/ler nossos “espaços”, o que não acontece normalmente na escrita escolar.

Referências

BARTHES, R. *A Câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. *O prazer do texto*. São Paulo, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Questões da nossa época, v. 13).

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel. São Paulo: Ática, 1999.

GRANTHAM, Marilei Resmini. *Da leitura à escritura: um estudo da leitura pelo viés da pontuação*. Tese (Doutorado) - Porto Alegre, 2002.

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

KRAUSE, Gustavo Bernardo Galvão. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: Instituto de Letras, Ufrgs, 2001.

MARIANI, Bethânia. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Unicamp, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.
- _____. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. (AAD-69). GADDET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1993.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- _____. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Ensinar(-se) a escrever literatura para formar(-se) professor de português

Paulo Coimbra Guedes

Teses às mancheias

Faz tempo que eu venho oferecendo de graça este tema pra uma tese: foi dentro da escola pública que se gerou, nas três últimas décadas, esta – para dizer o fundamental – prolífica literatura gaúcha, que diariamente está lançando novos livros de poemas, crônicas, contos, novelas, romances, ensaios. Essa gente toda que se esmera em botar uma palavra depois da outra para compor uma frase, em botar uma frase depois da outra, que experimenta mudar a ordem das palavras dentro dessas frases, mudar a ordem das frases, substituir palavras por outras, essa gente toda foi convencida de que essa trabalhadeira vale a pena porque tem diante de si a concreta perspectiva de que tais palavras e frases vão ser lidas, comentadas, elogiadas, respondidas, retrucadas. E quem convenceu os escritores gaúchos de que teriam leitores foi quem botou os leitores diante deles e deu-lhes um bom motivo para lerem os escritores com quem se encontrariam para falar de escrever, de ler, de publicar. Foi aquele projeto que se chama, se não me engano “Autor Presente”, implementado no fim da década de 1960 pelo Instituto Estadual do Livro, da Secretaria de Educação.

A ideia era (e é, pois que o projeto continua em vigor) levar escritores para conversarem com alunos de escolas a respeito do que escreviam. Eu, que já estava me formando em Letras quando o projeto começou, fico me imaginando um menino de oitava série ouvindo o autor de um livro que eu li e gos-

tei falar sobre como escreveu, o que fez pra editar, que tipo de alegria aquilo tudo proporcionou. Mais do que um estímulo, ali estaria um manual de instruções. Me imagino também ouvindo um chato que escreveu um detestável livro falando do seu processo criativo, dizendo aquelas obviedades que os escritores costumam dizer. E eu ia ficar pensando algo como: “Se esse baixinho gordinho aí pôde escrever e publicar aquilo e depois ainda vir aqui falar essas coisas, por que eu não poderia?” E morro de inveja dessa abençoada geração que foi poupada da trabalhadeira que a minha geração teve pra se livrar da crença de que literatura é só aquele conjunto de clássicos escritos há pelo menos cem anos e a mil e quinhentos quilômetros daqui, dos quais deveríamos obrigatoriamente gostar. Isso fez toda a diferença, assim como o *Dicionário de porto-alegrês*, do meu amigo Luís Augusto Fischer, acaba de fazer a outra fundamental diferença: agora a gente pode escrever (e falar, no cinema e no teatro) na nossa língua mesmo, e essa é outra tese, que também ofereço “de grátis”.

Quando eu tinha os quatorze anos desse menino aí que eu me imaginei – dez anos antes, no fim dos anos de 1950 –, eu comecei a ter professor de literatura; tive um, básico, fundamental, decisivo – Carlos Appel – de quem angariei régua e compasso. Tive outros: Francisco Araújo, Donaldo Schüler, Ivo Barbieri. Acho (quem fizer a pesquisa pra escrever esta outra tese que me corrija) que eles eram dos primeiros que se queriam professores de literatura, não professores de português que davam também aulas de literatura. Por quê? Porque os professores de português que davam também aulas de literatura começavam pelas cantigas de amigo e chegavam, na melhor das hipóteses até Machado, e os professores de literatura queriam que os seus alunos lessem do modernismo pra cá. Prestando o inestimável serviço de botar os contemporâneos sob os olhos encantados da garotada, eles inventaram o ensino de literatura tal como o concebemos hoje e, mais tarde, ao se atreverem a botar a gurizada a escrever nas suas oficinas de criação literária, se tornaram os cocriadores dessa literatura gaúcha que a gente está lendo e escrevendo hoje.

E largaram pras cobras o ensino de português, que acabou confinado às aulas de gramática, o inimigo original e permanente da literatura brasileira. E a esquizofrênica convivência pedagógica entre o exercício libertário da arte literária e a necessidade de obediência cega a prescrições incompreensíveis acabou por dividir a humanidade entre, de um lado, os que, por talentosos, criativos e geniais, estavam acima das regras e, de outro, os que, por comuns, deveriam colocar-se abaixo de todas elas. O formalismo que orientou o ensino da redação que se voltou obrigatoriamente ao vestibular, na forma de dissertação, originou-se da aula de português, já que os professores de literatura (ressalvadas as exceções de sempre) nada tinham a declarar a respeito do que não fosse artístico.

E foi o fracasso dos comuns e dos criativos tornados comuns pela necessidade de escrever como se fossem comuns que, finalmente, a partir da segunda metade dos anos 70, abriu a discussão sobre o ensino de português. E quem deu a pauta foi o artigo de João Wanderley Geraldi “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”, publicado em 1981 (retomado como “Unidades básicas do ensino de português”, que faz parte do livro *O texto na sala de aula*, reeditado sistematicamente desde 1984), que formula a proposta, aprofundada e fundamentada em sua tese, publicada em 1991 sob o título *Portos de passagem*, de centrar o ensino de português em torno de três práticas: da leitura, da produção de texto e da análise linguística. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa* acolhem essa proposta, recomendando sua adoção no ensino de língua portuguesa no país.

Eu acho – escrevi uma tese sobre isso – que essa separação entre a aula de português e a de literatura tem impedido a implementação pedagógica do ensinamento fundamental da literatura brasileira: dominar a língua escrita não implica escrever só o que já foi escrito nem escrever só como se escreve. O título de minha tese é *Ensinar português é ensinar(-se) a escrever (como) a literatura brasileira*. Em *Ensino de português e cidadania*, que organizei, editado pela Smed de Porto Alegre, há uma síntese dessa tese num artigo com esse título. A ideia geral.

Meu argumento central é que a literatura brasileira, ao constituir-se, teve de dar conta não apenas da identidade do país que deixara de ser Portugal (a pergunta a responder era quem somos nós?), mas, também, do embate com uma língua mais preparada para expressar a percepção colonizada do que a autônoma (em que língua vamos nos dizer quem somos nós? foi a outra pergunta).

Ensinar a escrever quem precisa ensinar(se) a aprender a escrever

Depois de mais de vinte anos de ampla discussão, depois de sete anos de oficialização pelos PCN, que orientaram anos de discussão no âmbito das escolas, por que as aulas de português ainda se ocupam muito mais do ensino da metalinguagem da gramática tradicional do que das práticas de ler, escrever e fazer análise linguística?

Minha experiência de professor e de coordenador de professores de português no ensino médio, minha militância na extensão universitária como assessor de redes públicas de ensino, meu trabalho na formação de professores de português na licenciatura em Letras da Ufrgs e em cursos de especialização em alguns outros cursos de letras já me convenceram de que ninguém – nem experientes professores nem alunos de letras em vias de se formarem – vai deixar de ensinar a metalinguagem da gramática se nós, que os assessoramos e os formamos, nos limitarmos – como temos feito – a comunicar-lhes que, de agora em diante, em vez de ensinarem gramática, devem passar a trabalhar a leitura e a produção de texto dos seus alunos, tal como eles podem ler na bibliografia tal e tal. Mesmo os que se dedicaram seriamente a essa bibliografia alegam que não tiveram a adequada formação para trabalhar aquelas práticas em sala de aula.

Minha experiência de coordenação técnica de equipes de avaliação de redações no vestibular da Ufrgs, da Uergs e em concursos públicos me sopra que estariam dizendo a verdade se alegassem também que não tiveram a adequada formação

para trabalhar a gramática da língua escrita em sala de aula. Por dois motivos não fazem tal alegação: porque dispõem dos roteiros que os livros didáticos criaram para que consigam movimentar-se dentro de um conhecimento que não dominam e porque foi isso que eles acham que aprenderam durante os pelo menos onze anos em que estiveram expostos a aulas de português.

Minha experiência me diz, em síntese, que tanto professores experientes quanto alunos de letras, para se tornarem capazes de conduzir aulas de português com a finalidade de dar condições aos seus alunos de se inserirem nas práticas sociais da leitura e da escrita, precisam receber uma formação que lhes dê condições de se inserirem nessas práticas sociais. Precisam ser preparados para que aprendam a ler, a escrever e a praticar a análise linguística num nível tal que acabem aprendendo como se aprende a fazer isso, de modo que se tornem capazes de ensinar como é que se aprende a fazer isso. Com relação aos professores experientes, a conclusão a que chego ao avaliar os resultados dos projetos de formação em serviço de que participei é que eles precisam voltar para a sala de aula na condição de alunos dispostos a aprender a fazer o que não sabem fazer. Se voltarem pra sala onde eu dou aula, faço com eles o mesmo que faço com os alunos da licenciatura: boto eles a ler, escrever, discutir o que leram e escreveram, a reescrever o que escreveram.

Passo a relatar uma atividade que desenvolvi entre 1996 e 2002 na disciplina Conteúdos Programáticos de Língua Portuguesa, na licenciatura do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta disciplina antecede a Prática de Ensino e, como há no currículo disciplinas que se ocupam do texto e da leitura, além de uma disciplina chamada Linguística e Ensino, o tom geral que lhe dei foi a discussão de uma política para o ensino de português. É uma atividade de produção de texto que chamo de “exorcismo do Napoleão”.

Já no primeiro dia de aula, depois de apresentar o programa, solicito a cada aluno que vá desfiando as suas lembranças de aluno de português. Pergunto o que essa experiência tem

a ver com a sua presença nesta aula neste momento e com o trabalho que se delinea logo ali adiante. Me meto bastante no relato deles, comento, relaciono os relatos uns com os outros, vou destacando os temas que vão ser discutidos. Terminados os relatos orais, entrego para eles este texto (que aqui está um pouco resumido) chamado “Exorcismo, recuperação e organização da memória”.

Depois de termos falado a respeito de nossas experiências como alunos de português, tanto no ensino fundamental e médio quanto neste curso de letras e até mesmo em nossas eventuais mais complicadas experiências docentes, vamos escrever o que falamos. E vamos acrescentar a esse texto o que nos veio à memória depois e por causa de termos falado e o que deixamos de lado por termos julgado irrelevante, mas que acabou ganhando novo sentido por causa dos relatos e dos comentários de nossos colegas e do professor. A finalidade dessa troca de lembranças e de avaliações dessas lembranças é a criação de uma disposição coletiva favorável ao sucesso de nossa tentativa de exorcizar o Napoleão Mendes de Almeida que se foi implantando dentro de nós ao longo de nosso aprendizado cotidiano e escolar da língua portuguesa.

E o que é exorcismo?

Exorcismo é, genericamente, uma ação destinada a tirar de dentro de uma pessoa uma entidade espiritual alheia que se instalou lá dentro dela e que perturba suas emoções, provocando conflitos entre seu intelecto e seus afetos, modificando os seus comportamentos habituais. Na tradição católica, essa entidade costuma ser identificada com o demônio, em cuja conversa ninguém deve cair; por isso, trata-se, sumariamente, de expulsá-lo pela força das orações. Já a tradição africana reconhece que muitas entidades, de natureza bastante diferentes, podem se instalar dentro de uma pessoa, desde inadvertidos e eguns desorientados e ignorantes, que precisam ser consolados e esclarecidos a respeito de sua condição de seres já desencarnados, passando por exus que vêm cobrar velhas contas contraídas em vidas passadas, a respeito das quais é preciso conversar com eles para compor uma estratégia comum de resgate da vida, até poderosos e sábios orixás, que se valem do aparelho corpóreo em que se instalaram para esclarecer os participan-

tes do culto. Como muito provavelmente não foi o demônio que nos ensinou português – ainda que os professores pertençam a uma espécie quase tão antiga quanto a dele –, para o nosso caso, o processo africano, dialógico, é o mais adequado, até porque é conversando que a gente se entende, e esse “se” aí também pode ser tomado como reflexivo porque, na verdade, o resultado desse aprendizado está instalado dentro de nós como parte de nossa identidade.

Daí que é melhor a gente se entender com o nosso Napoleão Mendes de Almeida, dar-lhe a palavra para que se revele e diga o que tem para dizer; só assim teremos chance de trazer à consciência a verdadeira extensão dessa obscura constituinte de nossa formação como falantes e escreventes de português e – justamente por causa disso – constituinte fundamental de nossa formação como professores de português.

E quem é Napoleão Mendes de Almeida?

É o último dos gramáticos brasileiros a se levar a sério, tão a sério que, em nome da gramática, chegava a dizer que Machado de Assis cometera muitos erros de português e que Guimarães Rosa não conhecia a língua portuguesa. É autor, entre outros, de um livro chamado *Gramática metódica da língua portuguesa*, onde diz, a sério, por exemplo, que está errado chamar de “acostamento” aquela faixa lateral da estrada em que estacionamos em caso de necessidade. “Acostamento”, afirma ele, designa – por formar-se com o sufixo latino *mentu*, que indica ação ou resultado da ação (como juramento, ferimento, sentimento, armamento) – não o lugar onde se acosta, mas o ato de acostar; por isso, o nome correto daquele lugar é “acostadouro”, formado com o sufixo latino *toriu*, que significa lugar da ação, que também forma “logradouro”, “embarcadouro” e, mesmo, “lavatório”, “escritório”.

Em nome de que ele dizia isso? Da convicção de que tanto mais correto ficaria o português quanto mais se aproximasse do latim, convicção que vem de longe, pois já está expressa em *Origem da língua portuguesa*, de Duarte Nunes de Leão, obra de 1606: “E por a muita semelhança que nossa língua tem com a latina e que he maior que nenhua língua tem com outra, & tal que em muitas palavras & períodos podemos falar, que sejam juntamente latinos & portugueses.”

Mesmo que ninguém aqui conheça quem leve a sério esse tipo de prescrição, que ninguém tenha passado a chamar aquilo de

“acostadouro”, que, na verdade, os demais palpites, tanto de gramáticos quanto de professores, tias, avós, pais etc. a respeito da melhor conduta linguística, sejam sistematicamente ignorados e muito frequentemente até mesmo ironizados como descabidos e arcaicos, o prestígio dessa espécie de gente não se abala. Tanto é assim que no projeto de lei que quer proibir o uso de estrangeirismos, que já foi aprovado na Câmara Federal e agora tramita no Senado, o linguista citado para dar fundamentação teórica ao postulado é justamente Napoleão Mendes de Almeida. Esse prestígio decorre da circunstância de que a pregação dessas criaturas é compatível com um senso comum a respeito da língua que deveríamos falar e escrever laboriosamente construído ao longo do século XIX por gente dessa mesma espécie a serviço do projeto de branqueamento e europeização das elites dominantes brasileira, como nos mostra Carlos Alberto Faraco em seu artigo “A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e cercanias”:

“Ao se abordar a questão da língua portuguesa no Brasil, certamente um dos temas mais interessantes é esquadrihar os complexos caminhos que nos levaram a construir um fosso profundo entre a norma culta e a norma cultuada, ou seja, entre o que os letrados usam em sua fala formal e o que se codificou como correto na escrita. Há quase dois séculos a elite letrada brasileira vive uma situação de esquizofrenia linguística e uma conseqüente síndrome do erro que afeta pesadamente nosso imaginário sobre a língua, nossas relações sociais e o ensino de português.

PAGOTTO (1998) traz uma rica contribuição para o estudo desse tema. Comparando os textos constitucionais de 1824 e 1891, o autor mostra que eles foram escritos em gramáticas diferentes e, com isso, sustenta que a norma escrita mudou significativamente no correr do século XIX. E mudou não na direção de um seu abrasileiramento (isto é, de uma aproximação do padrão escrito ao padrão falado aqui), mas na direção contrária, isto é, na busca de uma identificação com o padrão lusitano que se firmara com o Romantismo.

Averiguar em detalhes como se deu esse processo é tarefa que cumpre realizar: precisamos entender criticamente a origem dos nossos tormentos lingüísticos como parte de uma reconstrução do nosso imaginário sobre a língua. O presente artigo – revisitando alguns textos do século XIX sobre a questão, coletados por Edith Pimentel PINTO (1978) – tem o objetivo de

participar dessa não simples, mas ainda e cada vez mais necessária tarefa.

Em uma primeira análise, a direção da mudança apontada por PAGOTTO poderia ser avaliada como um paradoxo. Afinal, o país se tornara independente politicamente e se poderia imaginar que, no processo de construção de sua identidade nacional, viesse a privilegiar suas características diferenciadoras.

Contudo, PAGOTTO (1998), seguindo o historiador Antonio Gil, desfaz o aparente paradoxo, mostrando que a lusitanização progressiva da norma escrita, num período de 65 a 70 anos, se encaixa perfeitamente no projeto político da elite brasileira pós-independência de construir uma nação branca e europeizada, o que significava, entre outros muitos aspectos, distanciar-se e diferenciar-se do vulgo (para usar uma expressão comum nos textos dos intelectuais do século XIX), isto é, da população etnicamente mista e daquela de ascendência africana, que constituíam, sem dúvida, um estorvo grande àquele projeto. Vale lembrar, neste ponto, que, não por acaso, a elite defenderá abertamente, mais tarde, a chamada ‘higienização da raça’.”

A geração de gramáticos a que pertence Napoleão Mendes de Almeida é herdeira direta desse esforço secular, ao qual deu continuidade. A autoridade que conquistaram os seus trabalhos tornou-os a base das gramáticas pedagógicas que começaram a proliferar a partir dos anos sessenta, simplificando escolarmente as suas postulações sobre a fala e escrita corretas. É também nos anos sessenta, mais especificamente em 1963, que uma reforma do currículo mínimo dos cursos de letras tornou obrigatório pelo menos um semestre de estudo da ciência da linguagem, a lingüística. Isso quer dizer que, até então, o único desafio a que os gramáticos tinham de fazer frente era o da literatura brasileira, desafio lançado já na primeira metade do século XIX por Gonçalves Dias: “[...] devemos admitir tudo o de que precisamos para exprimir coisas ou novas ou exclusivamente nossas” (apud Pinto, p. 38) e por José de Alencar: “Nós, os escritores nacionais, se quisermos ser entendidos de nosso povo, havemos de falar-lhe em sua língua, com os termos ou locuções que ele entende, e que lhes traduz os usos e sentimentos” (apud Pinto, p. 123) (Tais citações também estão no mesmo texto de Faraco). Tal desafio foi renovado pelo regionalismo do fim do século XIX, pelo modernismo no início do século XX e, daí por diante, falar em prosa e verso e em diálogo dramático a língua

que nós falamos foi se tornando a regra de nossa literatura, de nossa música popular, de nosso teatro, do nosso cinema, da nossa teledramaturgia e acabou invadindo o jornalismo, o ensaio e até mesmo, mais recentemente, o texto acadêmico.

Naquela mesma década de sessenta, antevendo essa invasão e esforçando-se para controlá-la, os gramáticos conceberam o truque de transformar a gramática de normativa em descritiva e trataram de catar exemplos para as velhas regras não mais nos clássicos portugueses, mas nos brasileiros do século XX e até mesmo nos contemporâneos, freqüentemente mostrando as exceções às regras produzidas por eles. Mais maleáveis do que o ortodoxo Napoleão, já não lhes imputavam erros de português, mas reconheciam-lhes – em nome de seu gênio artístico – o direito de cometerem licenças poéticas, direito que, evidentemente, negavam aos mortais comuns, que, como tais, deveriam prestar rigorosa obediência às velhas regras da gramática. O movimento elitista e excludente que construiu, no século anterior, uma norma cultuada tão diferente da norma culta usada pelas elites em situações formais visava excluir da língua portuguesa a fala do povo. Essa nova manobra procurava excluir o povo da própria língua, franqueando-a apenas àqueles que lhe dariam um tratamento artístico.

O problema que essa manobra criou para a velha gramática é que começaram a aparecer exceções para quase todas as regras, o que acabou por inviabilizar tais gramáticas descritivas como fonte de estudo sobre a norma. As gramáticas escolares tornaram-se, então, cada vez mais simplificadas e acabaram inviabilizando-se como fonte de estudo sério sobre a língua.

Além da introdução do estudo da lingüística, da organização dos cursos de pós-graduação em letras no começo dos anos setenta, criaram-se condições para a formulação de desafios internos a esses gramáticos. A volta da obrigatoriedade da redação nos exames vestibulares acabou por deflagrar, a partir de 1978, uma grande discussão nacional e uma intensa pesquisa sobre o fracasso do ensino de português na escola, discussão e pesquisa conduzidas por lingüistas dentro das universidades. Enquanto isso, os gramáticos e a indústria editorial continuavam adicionando mais cores e figuras às mesmas velhas gramáticas.

É bom saber, aliás, que Napoleão julgava que a lingüística só servia para fixar inúteis, pretensiosas e ridículas bizantinices.

(citado por Marcos Bagno em “Cassandra, Fênix e outros mitos”, artigo publicado em *Estrangeirismos; guerras em torno da língua*, editado por Carlos Alberto Faraco (São Paulo. Parábola, 2001). Deve, portanto, ter dado muitas voltas em sua tumba ao saber-se citado como lingüista pelo formuladores da tal lei contra os estrangeirismos. De sua opinião sobre a lingüística compartilham os gramáticos promovidos pela mídia, que andam por aí repetindo – sob o pretexto de que nos tornaremos pessoas melhores e mais respeitadas se aprendermos a falar direito – aquele mesmo velho discurso novecentista para ganhar dinheiro e desfrutar do prestígio que se costuma atribuir aos que alardeiam fazerem parte do seletor grupo das poucas pessoas que ainda conhecem a língua portuguesa. A opinião deles é assumida pela revista *Veja* de 7/11/2001 no encerramento de uma reportagem sobre, como sempre, as dificuldades que os brasileiros têm para se expressar corretamente:

“Pasquale, no entanto, não é uma unanimidade. Esteja em São Paulo, Macapá ou Passo Fundo, inevitavelmente ouve críticas. Elas ecoam o pensamento de uma certa corrente relativista, que acha que os gramáticos preocupados com as regras da norma culta prestam um desserviço à língua. De acordo com essa tendência, o certo e o errado em português não são conceitos absolutos. Quem aponta incorreções na fala popular estaria, na verdade, solapando a inventividade e a auto-estima das classes menos abastadas. Isso configuraria uma postura elitista. Trata-se de um raciocínio torto, baseado num esquerdismo de meia-pataca, que idealiza tudo o que é popular – inclusive a ignorância, como se ela fosse atributo, e não problema do povo. O que esses acadêmicos preconizam é que os ignorantes continuem a sê-lo. Que percam oportunidades de emprego e conseqüente chance de subir na vida por falar errado.”

A revista adota a postura comum da mídia em geral, para a qual a ciência da linguagem – diferentemente de quase todas as outras, cujas descobertas fazem parte obrigatória de sua pauta – não merece ser ouvida nem mesmo para se defender de uma acusação tão grosseiramente formulada. Involuntariamente, no entanto, a reportagem mostra a grande acolhida que a sociedade vem dando à corrente relativista desses esquerdistas de meia-pataca ao informar que Pasquale ouve críticas não só em São Paulo, o grande centro produtor de conhecimento lingüístico do país e não apenas em Passo Fundo, sede do maior evento

popular nacional de literatura, mas também em locais nem tão centrais assim, como, por exemplo, Macapá, sinalizando, desse modo, que a lingüística já está exercendo sua influência bem mais longe do que seria capaz de ir um conjunto de idéias sobre as quais os meios de comunicação não só impõem o silêncio, mas também tentam cobrir de ridículo.

E por quê? Por que a lingüística está banida dos meios de comunicação de massa ou só deve ser referida neles para ser desabonada? Porque a lingüística é libertária: ela postula – e argumenta cientificamente – que todo ser humano exposto a uma língua torna-se capaz de aprender as regras segundo as quais funciona essa língua entendendo-a e falando-a tal qual falam aqueles com quem aprendeu a falá-la. Se tais idéias passarem a constituir um novo senso comum, como é que as elites vão calar a boca do povo com o estigma de sua fala errada?

O mestre Celso Pedro Luft, que iniciou sua formação de professor de português de acordo com os mesmos postulados da gramática tradicional de Napoleão e Pasquale e é autor de gramáticas, mas que foi levado, por sua inquietação científica e por sua honestidade intelectual, a buscar na lingüística explicações mais adequadas e convincentes a respeito da língua, foi ironizado, atacado, renegado quando publicou, no início dos anos oitenta, o seu *Língua e liberdade*, que desde então vem sendo sucessivamente reeditado e lido. Chamado a arbitrar, em 1976, uma disputa entre a redação do velho *Correio do Povo*, que saudava, como todo mundo, o “octacampeonato” do Colorado, e a revisão do mesmo jornal, que corrigia a grafia do título para “octocampeonato” sob a alegação de que era assim que se dizia em grego, que disse mestre Luft? Disse ele, com a tolerância e a suavidade que Deus lhe dera e das quais depois sentiu falta: “Mas não falamos grego, nem latim; falamos português.” Em mestre Luft a ciência foi capaz de completar a trajetória que transformou um gramático em lingüista, e as novas convicções construídas ao longo desse caminho foram capazes de orientar as suas atitudes diante dos fatos da vida real da linguagem.

E por que precisamos exorcizar esses caras?

Porque todo mundo aqui está em vias de receber um diploma de professor de português, e ninguém aqui pode se permitir virar um professor de português como os professores de português que tivemos – que a maioria de nós teve – quando fomos alunos deles (já vimos, a esta altura, que os professores de português

bacaninhas que a gente teve foram raras exceções). E pra ser um professor diferente dos que a gente teve não basta querer ser um professor diferente deles, porque a contribuição deles para a nossa formação como professores não pode ser nem minimizada. A gente, nós aqui, quer dizer, a academia, a universidade, os professores que se dedicam à formação de professores e os alunos das licenciaturas, todos nós, enfim, cultivamos a ilusão de que é o curso de letras que nos forma professores de português, de que é o curso de matemática que forma professores de matemática, de que é o curso de história que forma professores de história (e assim por diante). Na verdade, ainda vamos descobrir que esses cursos apenas nos licenciam, isto é, nos fornecem um certificado que nos permite entrar em salas de aula para, fazendo lá dentro o trabalho de professor, nos ensinarmos a virar professores. O que fazer lá dentro a gente já tinha aprendido antes de entrar para a universidade.

A gente se forma professor por inspiração: nós vamos botando para dentro de nós, ao longo de nossa vida escolar, os professores de quem vamos sendo alunos, talvez menos por observá-los em ação e muito mais por termos sido objetos (e muito freqüentemente vítimas) das ações deles. E nossa experiência com essas criaturas é muito vasta porque começou muito cedo, desde, pelo menos, os sete anos de idade, e é muito marcante por causa da autoridade moral, policial, intelectual, afetiva que essas criaturas tiveram, têm e continuam tendo sobre nós. Em outras palavras, o processo que nos faz professores é o mesmo que nos faz pai, mãe, tio, tia, o mesmo, enfim, pelo qual nos preparamos para desempenhar os papéis que ficam à nossa espera nesta vida. Esse processo se chama “identificação”, e é assim definido por Laplanche e Pontalis (p. 295): “Processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações.”

E com que aspectos, propriedades, atributos de professor constituímos nossa personalidade de professor? Com os aspectos, propriedades e atributos dos professores que tivemos, cuja atuação pedagógica pautou-se por esse senso comum construído dentro de todo mundo ao longo desse tempo todo – de 1822 aos nossos dias – pela escola, pela imprensa, por gerações de pais, mães, tios, tias, avós, avós, vizinhos, de qualquer um que se arvorasse a corrigir o próximo, que foram repetindo ao longo da vida de

gerações de gente que se tornou pai, mãe, tio, jornalista, professor, radialista, apresentador de tevê etc. e trataram de se pôr a repetir isso tudo na televisão, no rádio, na escola, no jornal, em casa, na rua, no trabalho. Sendo assim e tendo sido construído assim tal senso comum, é, portanto, constitutivo das crenças e das atitudes de todo mundo, inclusive de cada um de nós.

E o que nos diz o senso comum que a escuta de nossos professores de português e dessas outras vozes constituiu em nós? Que nós não sabemos falar português direito, que escrevemos pior ainda, que não dominamos a gramática e que somos irrecuperáveis. E o que continua nos dizendo esse senso comum que constituiu a nossa personalidade de falantes e escreventes desta língua a respeito do ensino de português? Que devemos continuar fazendo a mesma coisa que sempre se fez sem sucesso algum, isto é, ensinar a gramática: os coletivos, os tipos de substantivo, de sujeito, os graus do adjetivo, a colocação dos pronomes átonos, a crase, tudo aquilo que está na muito velha lista, mesmo sabendo que nem nós aprendemos aquilo direito quando éramos alunos e que muitas vezes ouvimos o professor errar a concordância na frase que construiu para corrigir o erro de concordância da frase que acabávamos de proferir.

Aquela mesma psicanálise já nos ensinou que uma singela deliberação pessoal de renegar uma antiga crença e adotar uma nova não é suficiente para que a gente se liberte do que é constitutivo. Se assim fosse, os consultórios dos psicanalistas estariam entregues às moscas. Vai ser preciso bem mais do que isso para deixarmos de acreditar no que nos sopram os fantasmas que esse senso comum implantou dentro de nós e para não nos pormos a repetir em aula o que eles sopram nos nossos ouvidos.

Já faz um bom tempo que a gente não gosta mais do que nos diz esse senso comum (ou, pelo menos, já não se sente mais à vontade quando ele se manifesta); temos pelo menos vinte anos de crítica a essa antiga prática, vinte anos de discussão de propostas para um novo ensino de português, que nos livre desse círculo insano. Sabemos, no entanto, que, apesar dessa discussão e de sua acolhida oficial, a imensa maioria dos professores não consegue implementar na prática essas propostas. Por quê? Há várias razões: muitos, talvez a grande maioria, não está nem aí pra essa discussão, seja porque está sinceramente muito feliz dentro do senso comum, como, por, exemplo, os professores empedernidamente formalistas e/ou conservadores

que só se sentem à vontade ensinando aquelas velhas coisas, seja porque não têm coragem de sair fazendo o que ninguém ainda não fez e acham mais seguro repassar o que receberam ou o que o livro didático manda. Esses não nos interessam aqui, a não ser porque o caso deles deixa bem claro que, se é verdade que a adoção formal de uma nova crença não é suficiente para nos fazer superar o senso comum, é indispensável, para superá-lo, que a gente tome essa deliberação.

Essa tomada de posição não é tão simples assim porque está vinculada a interesses, como deixam bem claro o caso do Napoleão, que era honestamente conservador por sincera crença naquilo tudo, e o caso dos gramáticos da mídia, para os quais o alarde daquele tipo de conhecimento rende grana e prestígio. Então, nossa primeira deliberação é política: de que lado queremos estar? Do lado de uma gramática construída para higienizar a raça brasileira, para excluir a língua do povo e para excluir o povo da língua ou do lado da ciência da linguagem, que reconhece no povo a capacidade de linguagem e argumenta cientificamente sobre esse reconhecimento?

Esse é o primeiro passo; o segundo é reconhecer que esse necessário passo não é suficiente e que, para nos formamos professores habilitados para não fazer com nossos alunos apenas o que conosco fizeram os professores que nós acabamos inspirando para dentro de nós, precisamos nos dispor a enfrentar as crenças e convicções que compõem o senso comum que nos constitui seres falantes, escreventes e estudiosos (falamos errado, escrevemos mal e não conhecemos nossa língua). Enfrentá-las implica, para começar, tirá-las de dentro de nós, obrigá-las a se formularem e a se expressarem com a maior clareza. Implica, enfim, exorcizar o gramático que o processo de identificação com os que nos ensinaram português – nossos familiares e nossos professores – nos levou a implantar dentro de nós. É preciso forçar esse gramático a manifestar-se, a entrar num debate sério com a ciência que nos ensinou a renegá-lo para que, percebendo a extensão de seu papel na constituição e na diferenciação da nossa personalidade, montemos uma estratégia adequada para vencer um inimigo que não está apenas diante de nós, mas que já tomou posse de tão consideráveis territórios em nosso mundo interior.

E por que esse segundo passo é assim tão necessário? Porque dar aulas não é uma atividade semelhante à pesquisa científica, em que predomina tranqüilamente o intelecto. Numa sala de

aula o que se dá é uma situação enunciativa, uma interação verbal (e também entre outros conjuntos de signos) em que a assimetria básica da relação que junta lá dentro um professor e seus alunos provoca, entre outras relações interpessoais, disputas de poder, ciúmeiras, aciona mecanismos de sedução. Numa sala de aula, muito mais do que o intelecto, muito mais do que a razão científica, é acionada a componente afetiva da nossa personalidade, aquela que veio sendo laboriosamente construída por aquele mecanismo de identificação pré-racional, que também fez com que o senso comum se tornasse constitutivo da nossa personalidade.

Essa componente é que nos faz ter ímpetos de xingar, por exemplo, de “gordo”! o aluno que está nos irritando, porque só os velhos e bons preconceitos que constituíram as nossas emoções infantis são capazes de expressar de forma cabal e satisfatória a raiva que tal criatura nos provoca, mesmo que nosso intelecto já venha, desde um bom tempo, fazendo um consciencioso esforço de correção política para nos livrarmos de tais preconceitos, que estigmatizam e discriminam. Quem acompanhou aquele abominável programa chamado *No Limite*, que a Globo já apresentou três vezes, pôde constatar que, em todas elas, algum negro foi xingado de “negro” por algum branco. A exacerbação das emoções fez com que aparecesse explicitamente uma deplorável componente de nossa cultura que costuma, no ameno cotidiano, ficar encoberta pela hipocrisia cotidiana: o racismo.

Pois numa sala de aula as situações-limite são muitos comuns. Como resistir à tentação de tentar controlar a baderna mandando todo mundo tirar uma folha e fazer um ditado valendo nota? Ou de vingar-se do demônio-mor pela exposição pública dos seus erros de ortografia ou, pior, de pronúncia ou por alguma das outras brutalidades cometidas por aqueles professores constitutivas da personalidade de professor que fomos forjando em nossa trajetória de aluno? Vai ser preciso bem mais do que apenas a razão e a boa ciência para que não mobilizemos em nossa atividade docente apenas a nossa capacidade de imitar os comportamentos que fomos observando ao longo de nossa experiência de alunos de português. Até porque o nosso aprendizado docente costuma ser deflagrado pelo mais selvagem dos rituais de iniciação: empurram-nos pra dentro de uma sala de aula e trancam a porta por fora, e ninguém – é verdade que para o bem e para o mal – mete o nariz lá dentro para ver o que está acontecendo, ou pior, se entrar alguém – supervisor, diretor, co-

ordenador pedagógico – é porque algum desastre já aconteceu. Tudo costuma ser conduzido como se organizar um programa, montar um plano de aula, expor um conteúdo e tudo o mais que está envolvido numa relação pedagógica fosse a mais natural de todas as tarefas, como se, de fato, a experiência de aluno constituísse de forma cabal o aprendizado necessário.

Machado de Assis intitula o capítulo X de *Memórias póstumas* com uma frase que Brás Cubas atribui a um poeta: “o menino é o pai do homem.” A escola não faz qualquer formulação, mas está convencida de que o aluno é o mestre do professor.

E por que a gente tem de fazer isso por escrito?

Sobram-nos razões para fazer isso. Podemos começar pela moda: um dos grandes temas da narrativa da segunda metade do século XX para cá são os abismos entre os afetos e a razão. A grande maioria dos romances e dos filmes contemporâneos anda compondo heróis cuja grande façanha é o enfrentamento da neurose, e o triunfo nesse embate costuma ter como prêmio a disposição do herói de conceder-se uma nova chance sob outras condições, que incorporem o aprendizado resultante dos fracassos anteriores. Tais narrativas relatam como o herói vai introjetando, durante a sua atuação na trama em que está envolvido, o processo que se daria no consultório do psicanalista. Como a narrativa é nosso objeto de estudo, trabalho e ensino, vamos fazer literatura – não como produção de boniteza, mas como produção de conhecimento – para tentar vislumbrar o nosso abismo pessoal entre o que construiu nossa inocente experiência de aluno de colégio e o que tentaram desconstruir nossos estudos científicos. Vamos, então, escrever sobre o gramático que nossa experiência de aluno nos fez inspirar para dentro de nós. Vamos escrever sobre ele – mais do que contra ele – para tentar configurar o processo pelo qual se deu essa ocupação de nossos corações e mentes.

É preciso escrever, não apenas simplesmente falar, sobre isso porque é a escrita que pode botar uma ordem nisso tudo; pode relatar, de modo a expressar com fidelidade, fatos, sentimentos e valores; pode descrever ambientes, figuras, procedimentos para que consigamos perceber o sentido de tal modo de vê-los; pode apresentar categorias; pode postular razões, causas, consequências; pode organizar raciocínios, encadear argumentos para propor hipóteses, construir teses, experimentar demonstrações. Vamos escrever porque é preciso (a) enfrentar esse fantasma

na língua em que ele nos vem assombrando; (b) desentocá-lo, obrigá-lo a sair da indefinida sombra onde habita, usando a capacidade da língua escrita de lançar diante de nós, fora de nós, tirando de dentro de nós, uma ordem, uma hierarquia, um ponto de vista com que desemaranhar as raízes e as ramificações desse domínio; (c) enfrentá-lo em combate singular: o exercício solitário do texto é que permite a escuta dos fantasmas e que impõe um diálogo radical com eles. Vamos, enfim, expirar o que inspiramos.

Vamos escrever para construir a memória coletiva e encaminhar uma reflexão capaz de transformar essa memória em objeto de estudo e, desse modo, contribuir para que nos livremos da sina que esse processo de identificação implantou dentro de nós. Só um texto escrito pode constituir a base material para a construção de um entendimento que vai se tornar a base material para um outro texto – e outro e mais outro – para expressar a expansão e o aprofundamento do que se quis entender.

Vamos escrever também porque temos de dominar a língua escrita e não deixar que ela nos domine, e isso quer dizer que temos não só de aprender a escrever, mas, também, de nos ensinar a escrever e, mais ainda, temos de nos ensinar como se aprende a escrever porque tais encaixados aprendizados é que vão nos tornar aptos a ensinar nossos alunos não só a escrever, mas também a aprender a escrever. Escrever e ensinar (não só a escrever) são habilidades que, como habilidades, só a prática pode ensinar. Temos de escrever muito e sobre tudo para nos ensinarmos a dominar o texto e a língua em que temos de escrever os nossos textos.

Se temos acesso a uma ciência a que os gramáticos se proibem de ter, nossa obrigação é a de pô-la a serviço também de nosso domínio daquilo que alegam que só eles dominam. Temos de saber tudo o que esses caras pensam que sabem e muito mais. Nossas explicações a respeito dos fenômenos para os quais eles costumam apresentar soluções normativas e autoritárias não têm de ser apenas mais racionais, mas também mais sérias e convincentes justamente porque nós é que estamos remando na contracorrente do senso comum compartilhado por todos.

Então, vamos escrever um texto que vai compor, juntamente com os demais textos da turma, um dos nossos materiais de estudo neste semestre, isto é, será lido, discutido e analisado em aula.

Escrever é reescrever

Aí todo mundo escreve, lê em aula e discute os textos, e eu vou tentando conduzir a discussão para fazer aparecer as questões que me interessam. Enquanto isso, vou lendo solitariamente cada texto e enchendo-os de bilhetes a caneta vermelha comentando, assinalando problemas de expressão em língua escrita, pedindo mais informações, pautando uma reescrita, Devolvo-os aos autores junto com este outro texto, chamado “Roteiro de reescrita.”

Venho trabalhando com esta disciplina desde o segundo semestre de 1996; esta nossa turma de 2002/1 é, portanto, a nona com a qual discuto o que tenho chamado ultimamente de “política de ensino de português.” Estou gostando muito desta repetição até porque as coisas não estão se repetindo tanto assim; de resto, a repetição é a própria natureza desta nossa profissão, cujo patrono, a meu ver, não é propriamente o padre João Batista de La Salle, mas o titã Sísifo, aquele que foi condenado a rolar uma enorme pedra montanha acima e ir buscar lá em baixo depois de ela rolar pro outro lado da montanha, e subir de novo com ela e repetir isso até o fim dos tempos. Na verdade, professora mesmo é a repetição: é ela que ensina o professor a ser professor, assim como ensina o ator a ser ator, o médico a ser médico, o apicultor a ser apicultor, o pirata, o escafandrista, o provador de vinho..., que ensina o aluno a ser aluno. Quem não tem uma rotina pra observar e durante a qual se observar?

E é justamente por causa disso que eu quis estar aqui trabalhando nesta disciplina desde que voltei do meu doutorado, defendido em 1994: por não ter parado de me olhar dando aula desde que, recém-formado em letras, em março de 1968, sem ter planejado fazer isso, me vi na frente de duas turmas de 1ª série ginásial do Colégio Estadual Marechal Rondon, em Canoas. Na verdade, me vi diante daquelas turmas porque tinham me arranjado, já há três anos, um contrato de professor para trabalhar, cedido, no Instituto Estadual do Livro, que, na época, era um departamento da Divisão de Cultura da Secretaria da Educação e Cultura. Mudou o governo e me mandaram “de volta” para a escola.

Como eu tinha entrado pro curso de letras não porque quisesse ser professor, mas porque eu queria aprender a escrever, não havia nas minhas entranhas um professor ansioso por mani-

festar-se. Por isso, quando ele foi obrigado a se manifestar, eu, que não o conhecia – pois nunca tinha feito nem planos nem imagem de professor para mim –, fiquei olhando pra ver o que ele fazia e como ele fazia.

Fazia o quê? Eu só tinha clareza de que não ia dar aula de gramática, até porque eu nunca tinha precisado dela nem pra passar em português, pois o meu colégio (o de Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Ufrgs, entre 1955 e 1961) se contentava, pra me aprovar, com a qualidade do meu texto, para a qual, conseqüentemente, a gramática também não contribuía. Minha intuição (ou o meu interesse) me soprou que ensinar a escrever podia fazer bem à minha vontade de aprender a escrever, e eu ofereci essa idéia pra esse professor que eu estava ajudando a compor. Começamos, então, a fazer isso, e, quatro anos depois, me chamaram pra ensinar a escrever Redação Técnica no recém-criado Primeiro Ciclo de Estudos da Ufrgs; no ano seguinte, me chamaram pra dar aula de redação no 2º Grau do Colégio Anchieta e no outro ano me mandaram ensinar a escrever Redação Jornalística no curso de Jornalismo também na Ufrgs.

Passei, então, uns bons dez anos desse início de vida profissional dizendo, quando me perguntavam sobre minha ocupação: “eu dou aula”, como se estivesse disponível para ofertas mais interessantes, que até vieram, mas não eram mais interessantes. Então, lá por 79, descobri, dando aulas e aulas de português e de literatura, que eu dedicava muito mais tempo e mais gana para preparar minhas aulas de português do que as de literatura. E descobri que já andava dizendo, vez por outra. Eu sou professor. Assim que pude, tratei de passar adiante minhas aulas de literatura para poder só dar aula de português, o que agora estava já assentado para mim que era ensinar(-me) a escrever. Escrever o quê? Eu ainda não sabia que ia chegar à conclusão, passados outros dez anos me observando dar aulas e aulas, de que era literatura.

Na verdade, o que não me mobilizava era dar aula de história da literatura, tema pelo qual eu era apaixonado durante o meu curso de letras e que, na verdade, me levava ao curso de letras. Me liberei das aulas de literatura para me dedicar a um enfrentamento pedagógico com a literatura no terreiro do texto da literatura, que (como vim a descobrir depois, durante o Doutorado em Lingüística aplicada que fiz pra botar em ordem todas as anotações que eu vinha tomando a respeito do que via

quando me observava e pra confrontar essas anotações com as de outros caras que escreveram a respeito de dar aula de português) é qualquer texto que nos ajuda a entender e organizar a nossa intrincada realidade interior e a nossa complexa realidade social mais próxima. Talvez seja interessante acrescentar que, durante esse doutorado, cursei tantas disciplinas de teoria literária quantas de lingüística aplicada. E, no primeiro capítulo da tese que escrevi durante esse doutorado, contei a minha versão dessa história que eu peço que vocês contem.

Por quequeu tocontan tuduísss? Em parte pra dizer que eu sei o quanto dói escrever de verdade um texto que mexe nessa memória de aluno, especialmente pra quem sabe que essa lembrança só está sendo recuperada por causa da sua inutilidade, ou pior, da sua periculosidade. Precisamos trazer de volta com a maior nitidez possível nossas lembranças das aulas de português que nos deram nossos professores justamente para não incorreremos na imitação involuntária e inconsciente de tais maus exemplos. Isso não é nada bom e pode ainda ser pior: o tempo, a prática e a reflexão ainda podem nos convencer de que algumas das práticas que vieram à lembrança como produtivas e interessantes não funcionam assim com estes meus alunos aqui desta turma (quase sempre porque eu não funciono como funcionava o meu professor e porque esta turma não é como nenhuma outra) e que outras práticas, que me esforcei por descartar do meu possível futuro repertório até que – dentro dumas – podem produzir resultados razoáveis. Eu, por exemplo, nunca consegui – por mais que me esforçasse – ser um professor como o Carlos Appel, meu professor de literatura do Colégio de Aplicação, e levei bem mais do que aqueles primeiros dez anos de mal-assumido exercício profissional pra exorcizar ele e virar professor de português e passar a ensinar o quê? Literatura, não foi o que eu disse? Pois é, a gente vai, mas volta.

Mas nunca volta o mesmo, pois a bronca pra processar agora é outra: o Appel me ensinou a ler literatura, e eu descobri que queria ensinar(-me) a escrever, pois, mais do que participar da construção da literatura brasileira, eu queria – continuo querendo – levar todo mundo a participar, não apenas vocês, meus alunos, estudantes de letras, mas também os alunos de vocês e os alunos dos alunos de vocês. Como é que a gente faz isso? A gente escreve, a gente registra, a gente dá o depoimento que apenas cada um de nós é capaz de dar, e é isso que eu tenho botado vocês a fazer. E por que a gente faz isso? Porque é do con-

junto desses depoimentos que vamos adquirir clareza a respeito do que vem acontecendo nas miudezas das aulas de português, e só esse conhecimento vai ajudar a reconhecer os inimigos que espreitam a nossa prática à espera de qualquer chance para nos recolocar no velho trilho da cultura colonizada e elitista que deu régua e compasso aos professores que deram a mesma régua e compasso aos alunos deles, que fomos nós.

Conto tudo isso também pra dizer que me fez muito bem ter ficado o tempo todo chamando esses caras e essas mulheres que me deram aula de português e de literatura pra me ensinarem como dar e como não dar aula. Acho, portanto, que, se vocês fizerem isso desde já, como programa de formação, cês ganham mais tempo para constituírem a competência de vocês, que o povo brasileiro tem muita urgência de gente capaz de ensinar o povo brasileiro a constituir sobre o Brasil um ponto vista que a elite, por sua origem e por seus desígnios, é incapaz de constituir. Ensinar a escrever é exatamente isso – ensinar a constituir um ponto de vista –, ensina Foucambert num daqueles textos que a gente já leu e discutiu. Ao que nós, aqui neste país tropical, podemos acrescentar, com muito mais radicalidade do que ele, porque essa é a nossa melhor tradição – a nossa melhor antitradição, parte do melhor de nossos outros quinhentos –: escrever é inventar a língua em que vamos dizer para nós como é que vamos constituir nosso ponto de vista.

Então, vocês são a minha nona turma, e este texto aqui é um acúmulo das suas versões anteriores mais as novidades que eu fui descobrindo ao longo deste semestre, que, como eu já disse, esta nossa profissão é tão repetitiva quanto todas as outras: a peculiaridade da nossa repetição é a licença que a sociedade nos dá pra repetir sempre daquele mesmo jeito que gerou a desgraça que essa mesma sociedade chora diariamente em cartas pra tudo quanto é jornal e revista. Na verdade, às vezes é mais do que licença: é exigência, pois eles costumam vir cobrar onde estão as aulas de gramática, os cadernos cheios, os paradigmas dos verbos, as coisas de antigamente, quando se falava melhor o português. Por isso, temos de ficar muito atentos para aprendermos a aprender com a repetição, a fazer melhor o que a gente já fez tantas vezes.

Ensinar-se a escrever

Então, vamos pensar em nossos alunos: não é isso que a gente tem de fazer por eles? E pra fazer isso por eles, qual é o pré-requisito? É fazermos isso por nós: nossa tarefa é ensinarmos a escrever para que aprendamos como se aprende a escrever observando-nos enquanto vamos aprendendo o que nós estamos ensinando enquanto vamos ensinando os nossos alunos. Professor é quem se ensina, quem se liberta ao libertar os seus alunos. Foucambert diz o seguinte sobre o que temos a ensinar-nos e a nossos alunos (na p. 120 de *Leitura em questão*, num artigo chamado “O iletrismo: realidade, causas, e soluções”):

“A escrita é uma ferramenta do pensamento e da comunicação que, por sua materialidade, leva a construir um modelo teórico a partir da experiência, e a inventar a coerência desse modelo ao estabelecer relações entre seus elementos. Seja por meio da leitura ou da produção de texto, recorrer à escrita é momento essencial e específico de toda elaboração de um ponto de vista; é um meio de distanciamento e teorização que permite passar do conjuntural, gerado pelo oral, para o estrutural, gerado pelo texto. Todo indivíduo que pretende adquirir poder sobre o mundo é obrigado a desenvolver essa forma de pensamento e, portanto, encontrar-se com a escrita. É aí que entram em jogo a exclusão e a geração do não-leitor – não por impossibilidade técnica ou por falta de interesse, de desejo de ler, mas porque grande parte dos indivíduos está excluída dessa experiência social, do estatuto de poder, das preocupações e modos de análise que geram a produção de escritos. Ser leitor é sentir-se comprometido com seu estar no mundo e com a transformação de si, dos outros, das coisas; é acreditar que se apreende o mundo quando se compreende o que o faz ser como é. Essa compreensão é inseparável da ação para transformá-lo e, graças à escrita, para teorizá-lo.”

Vimos também que Foucambert, em *O que temos além da pastoral?* diz que ninguém vai ser comovido a ler e escrever só por um ato de conversão individual a uma verdade que se constituiu como verdade a serviço de um determinado ordenamento do mundo se tal ordenamento do mundo não estiver a seu favor. Em lugar dessa ação pastoral de conversão, diz ele, o que nos – nós aqui, ó, professores de português – cabe fazer é colocarmos a serviço de quem ficou excluído das vantagens dessa ordenação

do mundo a capacidade que a língua escrita tem de promover uma outra ordenação do mundo. Diz ele:

“Um olhar para o passado permitirá a melhor compreensão das mutações necessárias ao acesso de uma nova categoria social às práticas da leitura. No séc. XVIII, quando, devido a seu papel econômico, a burguesia encetou a conquista do poder social, seus membros procuraram na escrita o meio de pensar e comunicar uma nova visão do mundo, um novo sistema de análise e valores. ...ela progressivamente inventou-se leitora, ao mesmo tempo que estabelecia novas formas de escrita e determinava novos gêneros literários. O que se viu não foi uma pastoral da classe dominante, mas, sim, a invenção de uma nova relação com o mundo, ligada a profundas mutações e retomada por escritos que definiam um público potencial mais amplo.”

A conclusão que ele tira disso é que a contemporânea exclusão do não-leitor se dá não em virtude de sua impossibilidade técnica, de sua falta de interesse ou de desejo de ler, mas porque ele não está implicado na experiência social, nas preocupações e nos modos de análise que geram a produção de escritos. E sugere: em vez de “Venham ver como é bonito e como vocês estão errados em não gostar”, a proposta é “Venham entender o que é isso e como, de qualquer maneira, isso age sobre sua vida”. Então, vamos entender o que é isso e como, de qualquer maneira, ao decidirmos o que vamos ensinar em nossas aulas de português, vamos agir sobre a nossa vida e a de nossos alunos. Vamos tomar como roteiro o dos outros textos de Foucault que lemos – “Poder, saber e promoção coletiva”. O texto começa assim:

“O elo entre poder, saber e promoção coletiva funciona na aparência. E o mundo educacional pode ser dividido facilmente em duas correntes: os que acreditam que, primeiro, é preciso receber saberes, após o que se pode exercer poderes cuja soma se encarna no sucesso individual; e os que, como nós (!), afirmam que nunca se desenvolve os saberes necessários ao poder a que se tem acesso por esta via, que só se detém os saberes de seu próprio ‘status’. E, portanto, toda promoção coletiva passa por outra divisão do poder.”

Aí temos, de cara, uma divisão radical entre objetivos pedagógicos: de um lado, o sucesso individual; de outro, a promoção coletiva. Como os objetivos pedagógicos compõem o projeto do pro-

fessor para o seu aluno e como – a meu ver – o professor estará sempre muito bem orientado e assessorado se se tornar o seu mais atento e encarniçado aluno, nossa primeira decisão como professores, portanto, é por um projeto pedagógico para o nosso aluno que somos (e que seremos enquanto formos professores). Podemos optar pela apropriação dos saberes que vêm outorgando os poderes que têm levado alguns da nossa espécie ao sucesso individual: podemos decidir que vamos ensinar-nos como se fala com ar de autoridade a respeito da gramática tradicional e da estrutura da dissertação para fazer uma carreira de sucesso no primeiro cursinho pré-vestibular onde aparecer uma vaga e, quem sabe, um dia, chegar a suceder Pasquale Cheesburger na assessoria à *Folha de São Paulo*. O sucesso individual – diz Foucambert – reside no ingresso nos níveis mais altos da hierarquia social – ingresso fatalmente limitado pela pirâmide dos *status* e poderes ...Para o sucesso individual, os saberes a serem adquiridos são os que a sociedade reconhece e valida, aqueles cuja implementação reproduz e garante o estado das coisas.

A aquisição dos saberes da gramática tradicional serve para o desempenho de duas funções. A mais comum – e a menos valiosa por requerer pouco mais do que a capacidade de mandar abrir um livro didático – é a de ter o roteiro prum discurso sobre categorias da gramática tradicional, acompanhado de eventuais exercícios de reconhecimento dessas categorias em frases em que essas categorias são reconhecíveis. Isso é o que a grande maioria dos professores de português faz com esses saberes, e o resultado – todo mundo sabe – é a reprodução da crença de que somos todos incapazes de falar, ler e escrever uma língua tão difícil e a certeza, já não tão inconsciente, de que esses professores, que foram incapazes de nos ajudar a fazer isso não devem mesmo valer muita coisa. Os poderes exercidos por esse professor derivam de ser ele o detentor do “Livro do Professor”, que tem as respostas certas dos exercícios que os alunos devem fazer. E, desse modo, a gramática tradicional ajuda a reproduzir e garantir o estado das coisas.

A outra função é mais valiosa porque exercê-la vai exigir não apenas o estudo de um conjunto de normas capazes de determinar que uma determinada forma de dizer ou escrever está certa e que uma outra forma está errada (e para esse estudo é preciso recorrer a outras fontes além do livro didático), mas também a disposição e a autoconfiança de emitir formulações próprias a respeito desse conjunto de normas para aplicá-las a outras fra-

ses além daquelas de sempre dos livros didáticos. Essa formação produz professores de cursinho, revisores, autores de livros didáticos, consultores de empresas jornalísticas, professor de expressão correta para candidatos a executivos e a empresários, colonistas de seções sobre a língua portuguesa.

Esse saber mais raro produz gente capaz de entrar na competição por aqueles poucos cargos, que, justamente por serem poucos, vão acabar selecionando aqueles poucos por critérios alheios ao saber que pode estar armazenado no conjunto de saberes que eles foram capazes de acumular. E nesses cargos eles vão fazer o quê? Mostrar que dominam os saberes que a sociedade reconhece e valida, aqueles cuja implementação reproduz e garante o estado das coisas. Para que se mantenham nesses cargos é fundamental que deles se diga (ou pelo menos se tenha a sensação de) que, diferentemente das pessoas comuns, eles são capazes de falar, ler e escrever uma língua tão difícil e que, diferentemente dos professores comuns de português, eles são capazes de explicar como é essa língua. Esses caras têm mais poderes do que os professores comuns, poderes que derivam da maior quantidade de saberes que acumularam sobre a gramática tradicional e do método que compuseram para se pronunciarem sobre ela. Eis aí de novo a gramática tradicional ajudando a reproduzir e garantir o estado das coisas.

Esta é uma opção pelos saberes e pelos poderes e não pelo Saber e pelo Poder. Os saberes reproduzem, e o Saber transforma.

“O Saber é o que se cria quando nos damos conta do estado das coisas, quando o questionamos, quando empreendemos sua transformação, quando, procurando fazer com que seja outro, chegamos à compreensão do que o faz ser o que é [...]. O importante não é como as coisas são, mas como elas mudam, e é aí que se constrói o Saber, nesse processo dinâmico, nessa insatisfação com os limites atuais, nesse questionamento do imutável. Os saberes, por sua vez, são constituídos pelas técnicas que foram necessárias às transformações passadas e pela descrição dos novos fatos gerados por elas. Representam, ao mesmo tempo, o modo de usar o mundo tal como este é num determinado momento e o combustível que permite o sistema girar sobre si mesmo. Por sua origem, estão adaptados ao novo estado das coisas e sua implementação garante sua reprodução. A constante dinâmica do Saber nasce unicamente da insatisfação nova ou residual gerada pela implementação desses saberes atuais.”

Sendo assim, a outra opção que podemos fazer é pelo Saber e pelo Poder.

“[...] o Poder não é medido através dos poderes exercidos e, certamente, Nelson Mandela possui mais poder do que o guarda que o vigia. Pois o que está em jogo aqui é a capacidade de compreender por que as coisas são como são [...]. O que caracteriza o Poder ... é uma espécie de dinâmica da compreensão ou uma compreensão dinâmica. A aplicação de uma matriz de leitura sobre o real (por melhor que ela seja) resulta numa compreensão estática... A compreensão dinâmica depende da evolução dos meios de teorização e do sistema teórico, por meio das transformações sobre o real que esses meios tornam possíveis. O Poder é o que se compreende a mais toda vez que se tenta deslocar os limites dos poderes. Assim, o Poder está na transformação, e os poderes, na reprodução.”

A gramática dita “tradicional”, por exemplo, faz parte hoje do conjunto dos saberes, pois é uma das técnicas que foram necessárias às transformações passadas e, como tal, já esteve a serviço do deslocamento dos limites dos poderes. Ela foi criada por um grupo social que teve necessidade de pôr a língua escrita a serviço de seus interesses, criando a escrita das línguas faladas por quem não pertencia ao estrito círculo dos que tinham acesso ao latim, a única língua escrita vigente na Idade Média. Foram comerciantes, marinheiros, técnicos, artesãos, artistas, intelectuais, humanistas, professores que precisavam da língua escrita para o exercício do Saber que estavam constituindo contra os saberes monopolizados pela Igreja e pela aristocracia feudal.

Hoje, a gramática tradicional está a serviço da exclusão social, funcionando, como diz Maurizio Gnerre, como uma cerca de arame farpado que tenta bloquear o acesso de quem não fala o dialeto culto aos cargos mais importantes, aos saberes, aos poderes, ao Saber e ao Poder. A lingüística, que estuda não a gramática e seu critério excludente de correção, mas as línguas e seu funcionamento, desvela o caráter ideológico da gramática e revela que todo falante é capaz de falar adequadamente a língua que fala porque só a aprende porque é capaz de aprender as regras mediante as quais funciona essa língua que fala. Essa constatação leva à conclusão de que, se o falante é capaz de aprender um conjunto de regras, é capaz de aprender outro conjunto de regras. Logo, todos os falantes podem ter acesso a outras línguas e a outros dialetos da língua que falam, e isso obriga os professores a procurar as causas do fracasso do ensino

da língua culta não em uma pretensa incompetência dos pobres para falar direito, mas em outros fatores.

De resto, se a língua culta pode ser definida como a língua em que se dão as relações de poder, basta prestarmos atenção nos vários dialetos que podem ser ouvidos no Senado Federal, na Câmara Federal e nas Assembléias Legislativas para ouvirmos que o poder no Brasil já não se disputa numa língua única.

Isso é um exemplo: essas categorias de Foucault são úteis para outras aplicações, e, neste momento, não estou prescrevendo este remédio para o uso que vocês poderiam fazer dele nos seus futuros alunos, mas nos seus atuais e permanentes alunos que são e serão vocês mesmos: professor, a meu ver, é quem se ensina, é quem dá suas aulas para si mesmo até o ponto em que passa a dar aulas de si mesmo, e aí é quando mais ele se ensina.

Tratem, pois, de reescrever a primeira versão do texto, observando os seguintes princípios:

- O assunto não pode ser tratado apenas com o senso comum: a gente faz um curso superior para ir além do senso comum. Um(a) professor(a) não pode tratar de educação do mesmo modo como a mãe de um aluno trataria desse assunto. Mais do que isso, não pode tratar de leitura e escrita do mesmo modo como qualquer um falaria disso.
- A história a ser contada é a história pessoal de cada um(a), não uma história comum de todo mundo.
- Todos os problemas de expressão em língua escrita devem ser corrigidos.
- O texto deve ter um título; intitular leva a exercitar o poder de nomear e de sintetizar o ponto de vista.

Essa reescrita deve ser feita de modo a incorporar a esta nova versão do texto:

- uma tomada de posição com relação aos reparos expressos nos meus bilhetes;
- um processamento de tudo o que estamos lendo e discutindo desde o início do semestre;
- o ponto de vista construído até agora a respeito desta radical relação pedagógica com a vida que é bom começar a viver desde já antes de ser atropelado(a) por esta radical profissão.

Aí todo mundo reescreve em graus variados de adesão a esta proposta, o que se reflete nas datas de entrega do texto final: há quem demore a entregar porque se embrenhou nos

detalhes da reescrita; há quem demore porque não suporta a chatice de reescrever; tem quem não aceita a ideia de que virar professor de português implique virar escritor; tem quem ainda ache que o bacana é dar aula de gramática; tem até quem faça solenes declarações de adesão incondicional. Eu acho que quem quer virar professor tem de virar escritor, o que não quer dizer que tenha de virar artista, até porque ninguém vira artista porque entra numa lá dentro da própria cabeça. Eu acho que a gente pode querer virar artesão, praticante de uma linguagem. A arte é que pode querer fazer-se através do nosso artesanato, e o artista vai ser o artesão reconhecido como tal pelos seus leitores. Se eu passar a minha vida inteira escrevendo, e ninguém me der esse reconhecimento, terei, ao menos, como nos ensina Foucambert, construído o meu próprio ponto de vista sobre a vida e sobre o mundo. Eu acho que este trabalho, pelo menos, coloca duas questões para os alunos: a da formação e a da escrita. Eles vão ter, mais cedo ou mais tarde, de pensar seriamente sobre elas.

Referências

BAGNO, Marcos. Cassandra. Fênix e outros mitos. In: FARACO, Carlos Alberto, (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001. p. 49-83.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e cercanias. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, Campinas, 7, p. 33-51, jan./jun.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, João Wanderley. Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa. *Cadernos da Fidene*, n. 18, 1981.

- _____. Unidades básicas do ensino de Português. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 59-79.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Ensinar português é ensinar(-se) a escrever (como) a literatura brasileira*. Tese (Doutorado) – PUC-RS, Porto Alegre, 1994.
- GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. *Ler e escrever, compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1998. p. 13-17.
- _____. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1998. p. 135-154.
- GUEDES, Paulo Coimbra. Quando escrever é ler. *Nonada*. Ritter dos Reis, p. 141-165. 3 ago./dez. 1999.
- _____. E como seria uma escola para o Brasil? *Letra – Escrita como prática social*, 17, p. 27-66, jul./dez. 1998.
- _____. (Org.). *Ensino de português e cidadania*. Porto Alegre: Smed, 2000.
- _____. E por que não nos defender da língua? In: FARACO, Carlos Alberto. *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001. p. 127-142.
- _____. *Da redação escolar ao texto; um manual de redação*. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2002.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 3. ed. Porto Alegre: LPM, 1985.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. Santos: Martins Fontes, [s.d.].
- PAGOTTO, Emílio G. Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, Campinas: Pontes, n. 2, p. 49-68. jul./dez.
- PINTO, Edith P. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos, I- 1820/1920, Fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da USP.

Práticas de leitura, de escrita e texto didático: aliança dialógica a ser construída

Daniela De David Araújo

Tania M. Kuchenbecker Rösing

A proposição de práticas de leitura e de escrita na escola que oportunizem aos alunos o contato com materiais autênticos e variados em seu propósito comunicativo é um desafio contínuo aos professores. Certamente, o planejamento de atividades significativas às necessidades da turma pressupõe um educador atento à realidade, preocupado com o que se lê e com o que se escreve no cotidiano da sala de aula, com as práticas sociais de leitura e de escrita e com as condições necessárias para o desenvolvimento de um processo reflexivo sobre suas opções pedagógicas, avaliando-as sucessivamente.

A capacidade de renovar ações automatizadas pelo tempo e de reinventar procedimentos didáticos precisa ser reforçada no processo de formação docente com o intuito de resgatar a autonomia do professor em relação ao texto didático, especialmente na condução das atividades de leitura e de escrita.

Os livros didáticos são utilizados como um dos principais meios de acesso ao conhecimento no âmbito escolar. Mesmo de caráter optativo, a adoção de tais materiais é uma prática bastante comum e já enraizada na própria organização da escola, como, por exemplo, na elaboração dos planos de ensino, cujo conteúdo está, com frequência, atrelado às unidades do material adotado. Esse fato ratifica a necessidade da seleção cuidadosa dos materiais a serem adotados nas instituições, uma vez

que as sugestões ali apresentadas são, de modo geral, observadas pelos docentes. Sem dúvida, a utilização do livro didático é um elemento facilitador do planejamento da aula, dos textos a serem trabalhados com os alunos e, conseqüentemente, do dia-a-dia do professor.

Ainda que tenham sido bem elaborados, publicados recentemente e organizados por autores experientes, todo material didático pode ser inoportuno quando utilizado sem critérios definidos ou sem a análise e a avaliação prévia do professor. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre as práticas de leitura e de escrita realizadas no ambiente escolar, especialmente aquelas conduzidas a partir dos textos didáticos, para que a escola não se descomprometa com a necessária formação de indivíduos com condições de interagir criticamente em suas práticas individuais e sociais de leitura e de escrita numa perspectiva transformadora do grupo em que atua e do mundo que os cerca.

A leitura e a escrita nos limites do texto didático

A padronização é, sem dúvida, uma das maiores limitações do livro didático. A elaboração uniformizada para todo o território nacional torna-o pouco significativo à realidade específica do aluno, uma vez que é impossível englobar elementos da diversidade cultural brasileira, das características do povo e das diferentes regiões do país num único produto. Sem a intervenção consciente do professor, os vínculos entre o material comercial e o contexto da escola tornam-se frágeis e, conseqüentemente, distantes das reais necessidades dos alunos. Marisa Lajolo (2002, p. 72) ressalta os riscos da utilização irrefletida do texto didático:

O problema é que atividades sugeridas indiferenciadamente para muitos milhares de alunos, distribuídas em pacotes endereçados a anônimos e despreparados professores, passam a representar a varinha mágica que transformará crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis em bons leitores. Favorecem ainda a crença de que sua realização operará o milagre de

transformar os professores em orientadores de leitura, fazendo vista grossa à sua pouca familiaridade com os livros, não questionando sua leitura quantitativa e qualitativamente muito pobre, deixando intocada sua estranheza face a práticas mais significativas de linguagem. Na rotina de tais atividades camuflam-se riscos sérios de alienação da leitura.

Além disso, como consequência da realidade social do país, os critérios para a escolha do material didático são, muitas vezes, alicerçados na questão econômica. O reaproveitamento dos livros é uma realidade em muitas escolas – fato que o despersonaliza ainda mais, pois impede o aluno de fazer suas próprias anotações, de individualizar seu estudo e de envolver-se, realmente, com o material que está utilizando. Essa situação também remete ao exercício de cópia dos textos do livro didático para o caderno do aluno, como uma estratégia frequente de ensinar a escrever e a ler. O tempo gasto nesse processo é inaceitável diante do tempo necessário para a formação do aluno na atualidade, quando há tantas outras opções, suportes, ferramentas a serem utilizados em sua aprendizagem.

Na questão específica da leitura, é plausível destacar o problema da descontextualização dos textos presentes no material didático. Muitos são fragmentados e estão deslocados em relação ao todo temático da unidade; alguns recebem recortes inadequados ou adaptações distorcidas, que os afastam do sentido original. No processo de *didatização*, passagens podem ser omitidas e até utilizadas como exemplificação de um tópico gramatical. Quando extremamente formalizada, a leitura baseada apenas no livro didático acaba funcionando na contra-mão da formação do leitor e dificultando as possibilidades de sua interação com o texto. Magda Soares (2001, p. 25) lembra que não é possível fugir da escolarização da leitura, já que a escola dela se apropria, mas pondera que é necessário *adequar* a leitura à escola, de forma que a ação do professor conduza o ato de ler “às práticas que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar”.

Mas a marca mais forte da escolarização do ato de ler é a etapa de pós-leitura, quando a “interpretação” do texto é avaliada através de questionários recorrentes, bastante automáticos e, geralmente, monológicos – onde um único sentido é ressaltado, impedindo os demais de virem à tona (Ramal, 2002).

Leitura e escrita também poderiam estar mais integradas na sala de aula. A partir de modelos fragmentados, os alunos são requisitados a construir textos completos – o que revela uma incoerência no processo ensino-aprendizagem. Igualmente, muitas atividades de produção escrita são sugeridas sem levar em consideração o contexto, os próprios agentes da ação comunicativa e o objetivo que motiva essa comunicação. A ausência de tais elementos resulta na produção de textos pouco fecundos, porque construídos sem um propósito real.

Ao recorrer cotidianamente ao livro didático, utilizando-o sem critérios, ou automaticamente, o professor pode contribuir com o estabelecimento e a propagação entre sua turma de uma noção equivocada do que é ler e escrever. Por congelar o texto em definições e classificações, controlando a leitura e a escrita, comumente a partir de intenções gramaticais, o uso inadequado do livro didático pode limitar a interação do aluno com o texto escrito, especialmente quando as relações entre o que se escreve ou o que se lê não são estabelecidas com a vida do aprendiz. Não se constatam iniciativas por parte do professor de realizar levantamento dos interesses, das necessidades e dos desejos dos alunos de diferentes turmas, de diferentes contextos escolares, com distintas perspectivas de futuro.

Ainda que o livro didático seja utilizado como base para a atividade de leitura e de escrita, nota-se, portanto, a importância de o professor interferir em seu conteúdo, significando as atividades propostas e adaptando-as ao contexto de sua atuação profissional e à realidade da turma. Deve ocorrer uma complementação do explicitado pelo livro didático a partir da sensibilidade do professor e do conhecimento que deve ter da realidade na qual exerce a docência. A compreensão do ato de ler e de escrever como processos de enunciação amplos e dialógicos possibilitará ao professor qualificar as práticas de leitura

e de escrita propostas em sala de aula, mesmo que inspiradas nas recomendações do livro didático, ampliando-as no viés de suas características enquanto práticas sociais. Tal consciência possibilita ao docente transformar as atividades sugeridas, eliminando o que considera supérfluo, criando formas diferenciadas para a abordagem do conteúdo e para a mediação do processo de leitura e escrita.

A favor da concepção dialógica de leitura e da escrita

Mediada pelo signo vivo, a leitura e a escrita envolvem posicionamento, argumentação e negociação de sentidos, comprometendo, dessa forma, todos os envolvidos na cadeia comunicacional. São práticas sociais, radicadas no contexto histórico e marcadas pela interação com o outro, mas também experiências individuais, únicas para cada sujeito que se desafia a ler e a escrever. São práticas, inclusive, bastante inovadoras se observado o enriquecimento das instituições com oferta de novas ferramentas e suportes de leitura e de escrita.

Leitura e escrita se inter-relacionam a todo o momento. O autor, quando escreve, pressupõe um leitor e uma leitura. Todo texto só ganha sentido se lido e atualizado por um receptor em seu contexto. Cada leitor, por sua vez, só o é se consegue, pelo diálogo que estabelece com o texto, construir sentido e renovar-se por isso sem deixar de acionar sua história pessoal, seu conhecimento prévio nesse processo de construção de sentido.

A integração entre leitura e escrita é um ponto vital a ser explorado na escola. Como destinatário do texto, a presença do leitor é esperada desde o momento da produção. O autor se preocupa com o receptor e, como prova disso, utiliza estratégias que facilitam a comunicação, indica caminhos para a leitura, fornece pistas para a compreensão das entrelinhas; é tarefa do leitor resgatar essas pistas e o que está implícito no texto. Todo texto é, portanto, um espaço de múltiplos sentidos que se interligam e se complementam. O aluno precisa ser convidado a reconhecer a sua voz como uma das vozes do texto, para entregar-se ao processo dinâmico da leitura e da escrita.

Todavia, a visão dialógica da leitura e da escrita nem sempre é explorada no material didático. Muito fechadas e, às vezes, repetitivas, algumas atividades de leitura e de escrita não estimulam o contato com outros materiais e exigem pouco do potencial criativo do aluno, porque remetem ao estudo linguístico, não ao texto em si enquanto prática comunicativa. Ligia Chiappini¹ lembra:

A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrigecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhes impõem (2002, p. 10).

Por habituar o estudante a estruturas simplificadas, que não o ajudam a aprimorar suas habilidades com a leitura e com a própria linguagem, a utilização indiscriminada do material didático pode trazer consequências frustrantes para a formação de um aluno que se reconheça enquanto alguém que goste de ler e de escrever. Para tanto, é imprescindível ir além dos padrões dos manuais didáticos, elaborando propostas alternativas para abordar o texto, de forma a manter sua autenticidade e intenção comunicativa.

Ao agir sobre os textos didatizados, o professor consegue surpreender por desenvolver outras possibilidades às atividades sugeridas e, especialmente, por relacionar o texto com a vida dos alunos. Refletindo sobre seus objetivos e sobre as necessidades de sua turma, o professor poderá planejar ações diferenciadas, engajadas na vida real e social.

Por serem significativas, tais práticas poderão contribuir profundamente para a formação de estudantes confiantes e

¹ Ligia Chiappini é a coordenadora geral da coleção “Aprender e ensinar com textos”, publicada pela Editora Cortez, que apresenta os resultados de uma pesquisa intitulada “A circulação de textos na escola”, conduzida por pesquisadores da USP, desde 1992.

interessados na leitura e na escrita. Instigados pela leitura, conseguirão produzir sentido; apoiados pelo contexto, poderão reagir ao texto, posicionar-se frente a ele e produzir novo saber. É para a formação desse tipo de aluno que deve convergir o esforço de cada educador.

Planejamento de aula: o texto didático a favor da leitura e da escrita dialógica

Para que a escola trabalhe em favor da concepção dialógica da leitura e da escrita, será necessário revitalizar a forma como tais atividades são percebidas pelos alunos no âmbito escolar. No propósito de formar leitores e escritores competentes – e, portanto, críticos – a reinvenção do uso do livro didático é primordial. Não se trata de negligenciá-lo, mas de reconstruí-lo, potencializando os aspectos positivos e privilegiando a condução de atividades baseadas na discussão de ideias e na interação dos aprendizes. Para Ivete Walty (2001, p. 56), é pelo afrouxamento das amarras do livro didático e pela transformação das práticas de leitura que será possível evitar o “corpo dócil” no ambiente escolar: “O corpo do aluno/leitor faz-se um corpo dócil [...]. Nesse sentido a escola submetteria o corpo do leitor, sujigando-o, domesticando-o. Mas, mesmo que isso ocorresse sempre, o que não é verdade, haveria a possibilidade de libertação através do corpo do texto, o corpo do poema, o corpo da narrativa, seus personagens, seus espaços possíveis.”

Interferir no livro didático significa, portanto, ignorar enunciados pouco relevantes e ampliar as possibilidades das atividades bem planejadas a fim de incentivar o aluno a ativar seu conhecimento prévio, a reconhecer as estruturas de diferentes textos, a fazer previsões, a inferir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto, a identificar tópicos e ideias principais e a dialogar com o texto, consigo mesmo e com os colegas. Ao planejar a aula, o professor deve priorizar atividades que encojagem o leitor a manifestar ideias, registrá-las, confrontá-las com as dos colegas; enriquecer os outros e ser por eles enriquecido.

Fator ainda essencial é a tarefa do professor de contextualizar o texto adaptado para o material didático, informando o aluno a respeito do gênero, do autor e da fonte de onde foi retirado, processando essas informações para que se transformem em conhecimento a ser assimilado pelo aluno e a ser acionada quando for necessário em outras situações. Dessa forma, contribuirá para o entendimento adequado do texto, através do oferecimento de dados importantes aos estudantes, que nem sempre são indicadas ou destacadas pelo autor do livro didático.

O trabalho com gêneros textuais, relevantes ao contexto social da turma, é uma alternativa para otimizar as atividades de produção escrita. Enfatizando as peculiaridades de textos diferenciados, os alunos podem ser orientados a escrever de forma individual e/ou coletivamente, através das técnicas de rascunhos e de revisões colaborativas em sala de aula – o que os incentivará a buscar soluções coletivas para suas dificuldades de compreensão ou para melhor adequar o texto produzido ao contexto solicitado. Essa proposta implica mudanças culturais na prática dos professores.

A ordem das unidades e das propostas do livro didático também pode ser alterada pelo professor que consegue perceber uma sequência de trabalho mais produtiva do que a induzida pelo manual. No isolamento das unidades do material didático, há pouco espaço para a intertextualidade. É a ação do professor que proporcionará as ligações entre textos e temas já estudados, induzindo o aluno a refletir, a comparar e a retomar conceitos e ideias preestabelecidas. Para tanto, é imprescindível que o professor seja não apenas leitor, mas um leitor experiente.

Vale ressaltar, no entanto, que a seleção de um texto fora do livro didático não garante, por si só, uma forma diferenciada de trabalho. Quando a fonte de pesquisa do professor se restringe à consulta de outros livros didáticos, não há atividade produtiva, mas, novamente, mera transmissão. Tornar-se sujeito na criação e na condução de atividades pedagógicas em sala de aula pressupõe a elaboração de propostas a partir de

materiais autênticos, que levem em consideração as características de uma turma específica, suas expectativas, preferências e necessidades. Pressupõe, também, um trabalho de planejamento coletivo, interdisciplinar, a fim de que novas culturas sejam adotadas pelos professores e pela equipe dirigente de determinada escola.

Percebe-se, então, a importância das escolas, das prefeituras e das universidades oportunizarem momentos de formação continuada, através de um programa orientado à qualificação da ação profissional, que ajude os professores a pensar, a planejar e a refletir sobre sua ação pedagógica e sobre os limites e possibilidades do material didático. A participação em grupos de estudo, onde a troca de experiências e a ajuda mútua são incentivadas, motiva iniciativas individuais e coletivas mais seguras e conscientes, a fim de revisar os programas de ensino e de flexibilizar as amarras impostas pela estrutura escolar.

Para que uma nova postura frente ao material didático seja realmente estabelecida, toda essa reflexão também deve ser estendida aos alunos. Acostumados a seguir o padrão do manual e a ler e a escrever de acordo com as orientações ali expressas, os próprios estudantes poderão, a princípio, reagir ao trabalho diferenciado com o texto. Será necessário, em muitas turmas, ajudar os estudantes a compreender sua função mais ativa na realização de atividades que privilegiem a discussão e a reflexão, conscientizando-os da importância de sua participação e do respeito às manifestações dos outros.

A ação do professor não pode ser abafada pelo discurso do livro didático. As atividades sugeridas pelos materiais precisam ser avaliadas e, quando necessário, substituídas por outras mais pertinentes à realidade da turma e comprometidas com o caráter dialógico do texto, pautado pela interação com o outro e pelo respeito à diversidade. Se, por intermédio do professor, o texto didático puder ser conduzido de forma diferenciada nas salas de aula, será possível renovar a relação dos alunos com a própria escola, aproximando-a ainda mais de suas vidas e necessidades específicas. É preciso conscientizá-los a desenvolver um processo contínuo de reflexão sobre os objetivos de seu

envolvimento com materiais de leitura determinados e sobre os objetivos de suas produções de escrita.

É impossível motivar-se para a leitura ou para a escrita sem que estejam claros os objetivos, as necessidades, a intenção comunicativa nesse processo de construção de significados em que se constitui a escrita e a explicitação de intenções na escrita. Novos territórios devem ser utilizados no processo de seleção de autores e de obras a serem lidas, bem como a serem utilizados na comunicação escrita, observando-se que o meio eletrônico também propicia uma grande autonomia aos leitores e produtores de textos que se transformam em leitores-navegadores, produtores de textos-navegadores. Essa realidade não pode ser desconsiderada no contexto escolar e nas práticas sociais que independem das orientações da escola.

Referências

- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHIAPPINI, Ligia. A circulação de textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SOARES, Magda. A Escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Nota sobre os autores

Ana Zandwais – Professora nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras e pesquisadora do Instituto da UFRGS, onde desenvolve os projetos de pesquisa “Formação discursiva anarquista e anarco-sindicalista na 1ª e 2ª repúblicas” e “Estudos sobre Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos.” Membro do Corpo Editorial da revista *Conexão Letras* (UFRGS), do Comitê Paetec (Fundação Oswaldo Cruz) e parecerista *ad-hoc* da Capes e CNPq. É editora organizadora de *Relações entre pragmática e enunciação* (2002) e *Michail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005. Autora de *Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França: uma retomada de percurso*, pela Ed. da UFSM, 2009.

Carmen Agustini – Doutorado em Linguística pela Unicamp. Atualmente atua como professora na graduação e na pós-graduação do ILEEL-UFU. Membro do Grupo de História das Ideias Linguísticas da Unicamp. É autora do livro *A estilística no discurso da gramática* da editora Pontes em coedição com a Fapesp, além de possuir artigos publicados em revistas da área de linguística. Pesquisa na área de linguística, notadamente em enunciação, semântica e história das ideias linguísticas. Na atualidade, desenvolve o projeto de pesquisa *Linguagem e constituição do sujeito*.”

Carme Regina Schons – Mestrado e Doutorado na área de Teorias do Texto e do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS sob orientação de Ana Zandwais. É professora Titular da Universidade de Passo Fundo, atuando como docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Letras e ministrando disciplinas de Língua Portuguesa dos cursos de graduação em Letras. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (GEPADRS). Coordena o projeto de pesquisa “Língua, sujeito e ideologia: o imaginário sobre língua construído pela/na mídia”, sendo autora de artigos que versam sobre as questões de contradição, sujeito, ideologia, imaginário de língua e memória. É autora do livro *Saberes anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas*, publicado pela Editora da UPF em 2000; coorganizadora de *Discursos em rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades*, publicado pela Editora da UFPE em 2011, e de *Língua, escola e mídia: entrelaçando teorias, conceitos e metodologias*, publicado pela UPF Editora, em 2011.

Daniela De David Araújo – Professora de língua e literatura inglesa. Desde 1999, atua no curso de graduação em Letras na Universidade de Passo Fundo e na UPF Virtual. Especialista no Ensino de Língua Inglesa pela Univates (2000) e em Ensino a Distância pela UFPR (2002). Mestrado em Letras na UPF, na área de Estudos Literários, pesquisa questões relativas à leitura e à formação do leitor.

Luiz Francisco Dias – Doutor em Linguística pela Unicamp, com tese na área de Semântica, em que analisou o discurso nacionalista sobre a língua no Brasil em meados do século XX. Membro do Grupo de História das Ideias Linguísticas da Unicamp. É autor do livro *Os sentidos da língua nacional* e organizador da obra *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. Publicou diversos artigos sobre categorias gramaticais do português na perspectiva da semântica da enunciação. Atua na graduação e na pós-graduação como professor e pesquisador na Universidade Federal de Minas Gerais. Com o artigo “A gramática no período JK” participa da coletânea organizada por Bethania Mariani e Vanise Medeiros *Ideias linguísticas: formulação e circulação no período JK*. Rio de Janeiro, Faperj - Campinas: Editora RG, 2010.

Maria José R. F. Coracini – Doutorado em Linguística Aplicada pela PUC - SP em fevereiro de 1998; pós-doutorado pela Université de Montreal, sobre Discurso Político, de 1992 a 1993; livre-docente em Linguística Aplicada pela Unicamp em 2000. Docente da Universidade Estadual de Campinas, desde junho de 1992. Principais publicações, além de inúmeros artigos em revistas nacionais e estrangeiras: *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*, São Paulo Campinas: Educ; Pontes, 1991 (esgotado). Autora e organizadora de: *O jogo descritivo na aula de leitura*, 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*, Campinas: Pontes, 1999. *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: Educat (coorganização: Atracy Ernst Pereira), 2001. *Identidade discurso: (dês)construindo subjetividades*. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. *O desejo da teoria e contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras (coorganização: Ernesto S. Bertoldo, 2003. *Aceleração do outro-arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

Maria Onice Payer – Mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Trabalhou no Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp e atualmente é docente credenciada na USP e professora Titular na Universidade do Vale do Sapucaí (Univas), em Pouso Alegre - MG, onde atua no mestrado em Ciências da Linguagem e nos cursos de Letras e de Publicidade. É também coordenadora de pesquisa da área de Ciências Humanas nesta universidade. É autora

dos livros *Memória da língua. Imigração e nacionalidade*, São Paulo: Escuta; *Educação popular e linguagem*, Campinas: Ed. Unicamp, e de muitos capítulos de livros e artigos em publicações especializadas de sua área. Orienta pesquisas em pós-graduação e graduação e é líder de grupo de pesquisa no CNPq Discurso, Memória e Processos de Subjetivação, nas linhas de pesquisa Linguagem e ensino, Análise de discurso e Relação sujeito/língua(s). Atua principalmente nos temas memória da imigração e a identificação com as línguas, ensino de língua materna e a língua nacional, leitura e escrita, mídia e sujeito contemporâneo.

María Marta Garcia Negroni – Investigadora independente do Coonictet, professora associada regular da Faculdade de Filosofia e Letras (UBA) e professora do mestrado em Análise do Discurso da mesma faculdade. Professora de Letras pela Universidade de Buenos Aires e Doutora em Ciências da Linguagem pela École des Hautes Études em Sciences Sociales. Publicou vários livros, entre os quais *Gradualité et reinterpretation*, Paris: L'Harmattan, 2003; *La enunciación en la lengua*, Madri: Gredos, 2001. Sua investigação se situa no marco da semântica argumentativa e da análise do discurso. Atualmente dirige o projeto Ubacyt F127 sobre as propriedades e microdiscursivas do discurso acadêmico. Coonictet – Universidad de Buenos Aires.

Paulo Coimbra Guedes – Licenciado em Letras e mestre em Língua Portuguesa pela UFRGS e Doutor em Linguística Aplicada pela PUCRS. É professor aposentado do Instituto de Letras da Ufrgs, mas, na condição de professor colaborador, continua exercendo a docência na graduação do curso de licenciatura em Letras, de disciplinas que tratam de produção de texto de ensino de língua portuguesa. No Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS tem orientado dissertações e teses que se ocupam desses dois temas, além da formação de professores de português e de avaliação em língua escrita. É autor de *Da redação escolar ao texto* (3. ed., Ed. UFRGS, 2004) e um dos organizadores de *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas* (6. ed., Ed. UFRGS, 2004). É organizador de *Educação lingüística e cidadania* (no prelo). Escreveu também o romance *Tratado geral da reunião dançante*, Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1998.

Silvana Serrani – Professora do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp desde 1981. Sua pesquisa nos estudos do discurso resulta de duas preocupações básicas: a relação linguagem/identidade e a educação na área de línguas (estrangeira e materna). Assim, seus projetos e orientações do mestrado e doutorado têm abordado temas como representação da língua e imigração no Cone-Sul latino-americano; língua e subjetividade; formação de professores; *currículum*; leitura e escrita; literatura no ensino, ensino de espanhol a brasileiros

e antologias bilíngues como espaços de memória intercultural. Em 1993 publicou *A linguagem na pesquisa sociocultural* (2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997) e em 2003, o volume dedicado a questões de ensino *Língua e processos discursivos. Fragmentos* (Florianópolis: Ed. UFSC). Regularmente resultados de sua pesquisa são publicados em revistas especializadas do Brasil e exterior.

Silvia Ramírez Gelbes – Professora e licenciada em Letras pela Universidade de Buenos Aires, obteve um DEA em Filologia Espanhola. É professora Adjunta da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires; também na Universidade de San Andrés, no Centro Cultural Rojas e no Professorado da Paz. É investigadora no projeto Ubacyt f127 sobre discurso acadêmico. Publicou vários artigos em diversas revistas internacionais. Atualmente prepara sua tese de doutorado sobre “as particularidades e predicados estativos”. Universidade de Buenos Aires.

Tania M. Kuchenbecker Rösing – Mestre e Doutor em Letras - Teoria Literária pela PUCRS. Atua na licenciatura de Letras e no Programa de Mestrado em Letras. Suas pesquisas estão centralizadas na linha “Leitura e formação do leitor”. É coordenadora do Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura –, laboratório de atividades de pesquisa, ensino e extensão em leitura do curso de Letras. Pertence ao Conselho Editorial do Instituto Estadual do Livro. É criadora das Jornadas Literárias de Passo Fundo e sua coordenadora geral desde 1981. Entre suas publicações destacam-se as obras de sua autoria e coautoria: *A formação do professor e a questão da leitura* (Ediupf, 1996); *Da violência ao conto de fadas* (Ediupf, 1999); *Do livro ao CD-ROM: novas navegações* (UPF Editora, 1999); *Práticas leitoras para uma cibercivilização* (UPF Editora, 1999); *Palavra amordaçada* (UPF Editora, 2001); *Perfil do novo leitor: em construção* (Edelbra, 2001); *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca* (UPF Editora, 2002 – ed. bilíngue português e espanhol); *Questões de leitura* (UPF Editora, 2003); *Práticas leitoras para uma cibercivilização IV – experiências multimídias de leitura* (UPF Editora, 2003); *Edgar Morin: religando fronteiras* (UPF Editora, 2005 – ed. bilíngue português e francês); *Leitura, patrimônio cultural, identidade. Anais do 2º Seminário Internacional de Leitura e Patrimônio Cultural*. (UPF Editora, 2005 – ed. bilíngue português e francês); *Questões de leitura* (2. ed. UPF Editora, 2011); *Questões de literatura na tela* (UPF Editora, 2011); *Revisitando os clássicos* (2. ed., UPF Editora, 2011); *Arte e tecnologia: novas interfaces* (UPF Editora, 2011).