UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras

Orasir Guilherme Teche Cális

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

São Paulo
2008

ORASIR GUILHERME TECHE CÁLIS

A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em cumprimento parcial às exigências para a obtenção do grau de Mestre em Letras (área de Filologia de Língua Portuguesa).

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

São Paulo
2008

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: _____

1º Examinador (a):_____

2º Examinador (a):_____

Para Rebeca,

pela companhia e incentivo inigualáveis.

Para Beatriz e Isabela,

pelo carinho

incondicional de filhas.

Aos meus pais,

pelo afeto e

pela compreensão

de minhas escolhas.

Agradecimentos

Pelas diferentes formas de participação neste trabalho, agradeço a:

Helena Hathsue Nagamine Brandão
Maria Adélia Ferreira Mauro
Maria Célia Lima-Hernandes
Raquel Salek Fiad
Renilson José Menegassi
Valdir Heitor Barzotto

Aos meus irmãos.

Ao amigo Ângelo Antonio.

Aos colegas do grupo de pesquisa
Práticas de leitura e escrita
em português língua materna.

A todos aqueles que, de algum modo,
contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradecimento especial

Ao professor Manoel,

pelas valiosas sugestões,

pelo apoio constante e firme,

pela dedicada orientação.

RESUMO

Este trabalho tem como preocupação primeira investigar a formação de futuros professores de português no que se refere ao trabalho com a escrita. Seu principal objetivo é analisar, a partir de uma abordagem discursiva ancorada, sobretudo, nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (AD), o processo de reescrita textual, particularmente daquela reescrita que se circunscreve a situações tipicamente escolares, ou seja, informada pela intervenção de natureza didática em que o professor – ou alguém que assume tal posição – propõe a atividade de reelaboração textual. O *corpus* é formado por textos que correspondem às respostas fornecidas por formandos em Letras a uma das questões discursivas de Lingüística e Língua Portuguesa solicitada, no ano de 2001, pelo Exame Nacional de Cursos (ENC) – o Provão, atual ENADE. Nessa questão, solicitou-se aos formandos que, com o apoio de noções lingüísticas, apresentassem três soluções para o *problema dos elos coesivos* presente em um texto originalmente produzido por uma menina de 10 anos. Desse contexto é que surgiu uma das formas de resposta dos formandos à solicitação do Exame: a reescrita como forma de correção daquilo que foi identificado pelos escreventes como 'erro'. Foram utilizados dois procedimentos de análise: a) a consideração das relações dialógicas estabelecidas entre os formandos e o texto-base, a qual resultou em um tipo de intervenção eminentemente resolutiva dos supostos 'problemas' apresentados pela produção da menina; e b) a busca das operações lingüísticas presentes nos processos de reescrita textual. Em razão das condições em que se produziram, mas também em função do apagamento de aspectos discursivos apreensíveis nos efeitos de sentido existentes no texto reescrito pelos formandos (para além, portanto, dos objetivos inicialmente colocados pelo Provão), as reescritas analisadas resultaram em textos menos expressivos se comparados com aquele que lhes serviu como pontos de partida. Tal constatação, evidenciada nas análises, aponta para o fato de que todo processo de reescrita tenderá ao fracasso, se tão-somente vinculado a questões de ordem lingüística, uma vez que, determinantes da expressividade de todo e qualquer texto, são também os aspectos relativos aos efeitos de sentido e às condições em que um dado discurso se produz.

Palavras-chave: Reescrita textual; operação de exclusão; operação de mudança; operação de acréscimo; discurso; expressividade.

ABSTRACT

This research's first concern is to investigate the formation of future Portuguese teachers, regarding work with writing. Its main objective is to analyze, starting from a discursive approach anchored especially on the theoretical assumptions of the French Discourse Analysis (DA), the processes of textual writing, particularly rewriting involved in typical school situations, i.e., informed by the intervention of a didactic nature in which the teacher – or someone assuming this position – proposes the activity of textual rewriting. The corpus is formed by texts which correspond to the answers given by Language & Literature students to one of the discursive questions of Linguistic and Portuguese Language requested by the National Course Exam (ENC) in 2001, the so-called "Provão", currently ENADE. In this question, with the support of linguistic notions, the students were requested to present three solutions for the *problem of cohesive links* present in a text originally produced by a 10-year old girl. This context generated one of the students' answers to the Exam's request: rewriting as a form to correct what had been identified by the students as a "mistake". Two analytical procedures have been used: a) the consideration of the dialogic relations established among the students and the base-text, which resulted in a type of intervention mainly resolutive of the supposed 'problems' presented by the girl's production; and b) the search for the linguistic operations present in the textual rewriting processes. Due to the conditions in which they were produced, but also due to the erasure of discursive aspects noted in the meaning effects existing in the text rewritten by the college students (therefore, beyond the objectives initially presented by the ENADE), the analyzed rewriting resulted in less expressive texts in comparison to that used as their starting point. This realization, shown in the analyses, indicate the fact that all rewriting processes will tend to fail, if only linked to linguistic issues, as the aspects related to the meaning effects and the conditions in which a certain discourse is produced are also determinants of the expressiveness of any text.

Key words: textual rewriting; exclusion operation; change operation; addition operation; discourse; expressiveness.

SUMÁRIO

Introdução 12

Capítulo 1: Metodologia e pressupostos teóricos..... 21

1.1 O contexto do evento 'Provão'..... 21

1.2 A seleção do *corpus* 24

1.3 Pressupostos teóricos..... 32

1.3.1 Enunciado..... 39

1.3.2 A noção de discurso..... 45

1.3.3 As condições de produção do discurso..... 48

1.3.4 A noção de sujeito..... 51

1.3.5 A noção (de efeito) de sentido..... 56

Capítulo 2: Das operações de supressão..... 66

2.1 A exclusão de marcas gráficas (grafemas/diacríticos/sinais de pontuação) 68

2.2 A exclusão de sentença..... 71

2.3 A exclusão de sintagma.....74

2.4 A exclusão de oração.....78

2.5 A exclusão de palavras.....88

Capítulo 3: Das operações de adição ou acréscimo.....96

3.1 Pontuação.....99

3.2 Análise das operações de adição de sinais de pontuação.....105

3.2.1 Os casos de pontuação correlativa.....107

3.3 "Débora que era sua esposa": um encontro de diferentes representações.....115

3.4 Observações esparsas sobre outros tipos de adição de vírgula.....118

3.4.1 A vírgula como circunstancializador temporal.....118

3.4.2 A vírgula como delimitadora de orações coordenadas.....121

3.5 A adição em outros níveis lingüísticos.....125

Capítulo 4: Das operações de substituição.....134

4.1 A substituição de marcas gráficas (grafemas/diacríticos/sinais de pontuação).....136

4.2 A substituição de sintagma.....140

4.3 A substituição de oração.....145

4.4 A substituição de palavras.....155

Capítulo 5: Das operações de deslocamento.....163

5.1 Deslocamentos de sintagma.....167

5.2 Outros tipos de deslocamento.....175

5.2.1 Deslocamentos de palavras.....175

5.2.2 Deslocamentos de parágrafos.....178

5.2.3 Deslocamentos de oração.....182

5.2.4 Deslocamentos de sentença.....183

Considerações finais.....186

Referências bibliográficas.....194

Anexo.....201

“Bem longe de dizer que o objeto precede
o ponto de vista, diríamos
que é o ponto de vista que cria o objeto.”

(Ferdinand de Saussure)

“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.”

(João Cabral de Melo Neto, poesias completas)

“A ausência da voz
é, mesmo assim, um discurso.
É como um rio vazio, cujas margens sem água
dão notícia de seu curso.

(Affonso Romano de Sant’Anna, antologia poética)

INTRODUÇÃO:

De todas as atividades que compõem o dia-a-dia do professor de Português, talvez caiba ao ensino da expressão escrita o justo título de a mais árdua. Quer pelas condições[1] nas quais se realiza o trabalho pedagógico voltado para a produção de textos, quer pela própria dificuldade inerente a uma atividade que requer, o mais das vezes, uma dedicação que ultrapassa os limites impostos pelos muros escolares, o ensino da escrita parece de fato estar inserido em um contexto nada ou pouco promissor. Além disso, os resultados dessa atividade nem sempre são imediatos, isto é, os avanços obtidos pelos alunos não se revelam em curto período de tempo, podendo causar ao professor a (falsa?) impressão de absolutamente nada ter realizado. A tal respeito, vale relembrar aqui as observações feitas por Ilari sobre esta mesma questão:

> Provavelmente, para muitos professores de Português, não há exercício escolar menos gratificante que a redação: trata-se de uma atividade pedagógica aparentemente fundamental no processo de formação dos educandos, na qual se gasta um esforço e um tempo considerável, sem que os interessados demonstrem, em compensação e em contrapartida, um progresso efetivo (1992: p.69).

Não obstante tais dificuldades existentes na didática da escrita, há que se considerar o fato de que tal atividade revela-se realmente *fundamental no processo de formação dos educandos*. Antes de mais nada, ensinar a escrever é possibilitar ao educando a interação com outras formas discursivas, criando novas oportunidades de processos interlocutivos a partir do contato com diferentes instâncias de uso da linguagem. A assunção de uma tal perspectiva permite deslocar o ensino da escrita de uma concepção meramente corretiva e higienizadora, em que escrever se confunde com um movimento de caça a erros localizáveis o mais das vezes na superfície textual, para uma concepção que encare esta atividade de um modo mais complexo e dinâmico, na medida em que escrever é abrir-se para outras palavras, outras práticas

[1] Refiro-me aqui particularmente ao número quase sempre excessivo de alunos por classe e ao fato de a maioria dos professores, em vista dos baixos salários, lecionar em diferentes períodos, o que os leva a acumular consideravelmente suas atividades. Tal demanda traz, sem dúvida, conseqüências pouco animadoras para uma prática da qual se espera um mínimo de qualidade.

discursivas. Talvez por essa razão, Geraldi tenha diferenciado *redação* de *produção de textos,* já que, para este autor, “conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores” (1998: p.22).

Além disso, é preciso também não perder de vista o quadro mais amplo no qual se inserem as práticas de escrita, isto é, as novas demandas sociais, políticas e culturais que determinam estas práticas e repercutem, de forma decisiva, nas ações pedagógicas sobre a escrita. Barré-de-Miniac, por exemplo, para quem a escrita e os modos de organização social encontram-se numa relação de mútua influência, observa que:

> Historiadores, antropólogos e psicólogos concordam em mostrar a importância que as práticas da escrita têm assumido na história: do ponto de vista cognitivo, no modo de produção e de transmissão dos saberes [...]; do ponto de vista da organização social das atividades econômicas, sobretudo a divisão do trabalho; da organização política e jurídica, com a centralização do poder nas mãos dos que possuem a escrita; da vida religiosa, já que todas as grandes religiões se acham igualmente marcadas pelos processos de racionalização e de autonomização institucional ligados ao aparecimento da escrita (2006: pp. 37-8).

Radicalizando esta inegável relação entre sociedade e escrita, Osakabe assevera que, mesmo nas sociedades contemporâneas, persiste na escrita aquilo que o autor chama de *papel discriminativo* vinculado a uma *necessidade pragmática* a partir da qual “alfabetiza-se o indivíduo para que ele seja mais produtivo ao sistema [...] leia e compreenda instruções escritas no trabalho [...] ordens e mandamentos que zelam a todo canto para a manutenção da ordem” (1988: p.150).

Tfouni, considerando a escrita a partir de sua relação indissociável com a alfabetização e o letramento, observa que, se por um lado, cabe à escrita um importante papel no que diz respeito “ao aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla”, por outro lado, no entanto, a autora atenta para o fato de que não podem ser ignorados “fatores como as relações de poder e dominação que

estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito*”* (2006a: p.14).

Há que se considerar ainda a questão da *massificação do ensino*, que, reforçando o estreitamento existente entre o ensino do Português e os modos de organização social, ditou novos rumos às práticas voltadas para o ensino da escrita. Assim é que, a partir dos anos 1950, passa a ocorrer uma sensível mudança no cenário educacional brasileiro – no que se refere especificamente às aulas de língua materna – em virtude, principalmente, de alterações ocorridas no plano social, uma vez que um enorme contingente da população, até então alijado dos bancos escolares, passou a disputar esses espaços com a pequena parcela da sociedade que tinha acesso à educação formal.[2] De acordo com Soares, “[...] é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como conseqüência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização [...]*”.* E arremata: “[...] democratiza-se a escola, e já não são apenas os ‘filhos-família’, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores [...]” (2004: pp.166-67). Como conseqüência, a também chamada *democratização da escola* teria que representar um contraponto nas práticas de ensino então vigentes, focadas, prioritariamente, na abordagem gramatical da língua. Conforme salienta Bezerra:

> Até por volta da década de 50 do século XX, estudava-se Português nos próprios manuais de gramática, pois o público que tinha acesso à escola falava o português tido como padrão, modelo a ser seguido, tinha práticas de leitura e escrita em suas famílias, indo à escola estudar sobre a língua (2003: pp.41-2).

Embora não concordemos com a justificativa dada pela autora, segundo a qual *o público que tinha acesso à escola falava o português tido como padrão*, uma vez que sempre houve uma discrepância entre os manuais de gramática (que reproduziam e ainda reproduzem o português europeu) e o português falado no Brasil,

---

[2] De acordo com o jornal Folha de São Paulo (30/09/2003), O Anuário Estatístico de 1940 mostra que o número de matriculados na escola representava apenas 21% do total de 15,5 milhões de brasileiros entre 5 e 19 anos de idade. De 1940 a 1960, essa proporção evoluiu de 21% a 31%. Somente a partir dos anos 60 é que essa proporção passou a crescer num ritmo mais acelerado, chegando a atingir 86% em 1998 e 94,5% em 2000.

a passagem acima nos permite evidenciar uma importante característica do ensino de língua então vigente. Trata-se do fato de que, mesmo considerando-se as diferenças entre o PB e o PE, os alunos oriundos de classes sociais mais favorecidas economicamente tendem a se aproximar daquilo que a escola considera como o esperado em termos de língua. Segundo Camacho, isso se explica em virtude de as "agências de socialização - família e o grupo de indivíduos e seus amigos – exercerem ação efetiva nos estágios básicos da aquisição da língua vernácula, consolidando os valores sociais de prestígio, próprios de seu meio cultural" (1987: p.40). Por outro lado, no que se refere aos alunos procedentes de classes sociais mais desfavorecidas economicamente, a tendência é que haja um maior distanciamento entre a norma adotada por sua variedade lingüística e aquela tida como padrão.

Contudo, ainda que pressões de ordem social tenham possibilitado o ingresso de um considerável número de alunos à escola, as propostas de ensino permaneceram inalteradas, ou seja, ainda vinculadas a um programa voltado eminentemente para o ensino da gramática, "embora juntamente com o estudo de textos" (Bezerra, *op.cit.,* p.42).

Ora, se atentarmos para o fato de que essa nova camada social ingressante nos bancos escolares trazia em seu bojo diferentes práticas de letramento e uma variedade de usos lingüísticos que desafiava a tentativa (quase sempre frustrada) de normatização desses mesmos usos, veremos, então, mais claramente, o quadro contraditório que passou a servir de contexto para as práticas de ensino de língua.

É, enfim, como conseqüência desse cenário, que começa a surgir um grande número de produções acadêmicas voltadas para novas práticas de ensino do Português, principalmente a partir das duas últimas décadas do século XX, influenciando, assim, profundamente, a metodologia de ensino de Língua Portuguesa.

Para Matencio, esse fenômeno foi resultado da democratização da escola, isto é, de uma necessidade de descrever, dadas as novas circunstâncias históricas surgidas, "[...] os fenômenos então emergentes na instituição escolar e da produção de cursos de formação de professores e de material didático que atendessem à nova demanda". (2001: p.29). Ainda segundo a autora, essas novas abordagens investigativas do processo de ensino-aprendizagem de língua materna também foram

motivadas por pressões advindas do mercado editorial, "[...] que certamente antevia as alterações e o amplo crescimento de publicações voltadas à formação e à prática em sala de aula" (*idem, idem*)[3]. Resultaram também, ainda em conformidade com Matencio, "[...] de deslocamentos em diferentes domínios científicos – como o aparecimento das chamadas disciplinas aplicadas e o crescimento e valorização das pesquisas-ação*"* (*ibid., ibid.*).

Naturalmente, essas diversas contribuições, ainda que tencionassem atingir o mesmo alvo – a saber, a proposição de novas abordagens no tocante ao ensino da língua materna - incidiram sobre diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem do Português. Ainda para Matencio, em se considerando a diversidade dessas produções, destacam-se duas perspectivas a partir das quais se abordaram os questionamentos sobre o ensino de língua materna:

> Uma das primeiras contribuições desses trabalhos foi a revisão dos objetivos de ensino de Português, com base, por exemplo, na discussão da variação lingüística (Cagliari,1985; Camacho,1988; Castilho,1988; Soares,1985, para citar alguns). Outros estudos colaboraram para a reflexão sobre os conteúdos e práticas priorizados em sala de aula. Algumas obras tratam das abordagens de gramática (Bechara, 1987; Britto,1997; Moura Neves,1990; Perini,1993,1997; Possenti,1996; Travaglia,1996, dentre inúmeros outros), outros trabalhos focalizam as atividades de leitura e/ou produção de textos (tais como Abreu, org.,1995; Cavalcanti & Lombello,1987; Clemente,org.,1992; Faria,1989; Geraldi,org.,1985; Ilari,1985; Kleiman,1992d; Matencio,1994b; Marcuschi,1996b, Pécora,1983) (*op.cit.*, p.32).

A mesma autora ainda acentua ter havido, no que se refere à última tendência apontada, um desdobramento que redundou em estudos que trataram "da aprendizagem de leitura [...], das dificuldades de aprendizagem e/ou do uso da escrita pelos alunos [...], da coesão e da coerência*"* (*idem, idem*).

---

[3] A respeito dessa relação de ancilagem das práticas de ensino às demandas do mercado editorial, Geraldi (2003) é implacável ao mostrar de que forma a facilitação imposta pelo uso recorrente de materiais para fins didáticos contribuiu para eximir o professor de suas responsabilidades pelos conteúdos ministrados, preparando-lhe tudo, até mesmo as respostas (!), e permitindo, entre outras coisas, que se elevasse o número de horas-aula, diminuindo, assim, a remuneração do professor e possibilitando a contratação de profissionais "[...]independentemente de sua formação ou capacidade"(p.95).

Além disso, uma série de outros estudos, ora focalizando as ações discursivas realizadas em sala de aula, ora se preocupando em subsidiar o trabalho docente com a oralidade, ora, ainda, permitindo a visualização de problemas quanto à formação de professores no que dizia respeito à habilidade destes em trabalhar a gramática, etc, contribuíram, segundo a autora, "[...] para a compreensão de aspectos estruturais da escola brasileira" (*ibidem,* p.33).

Contudo, malgrado toda essa gama de publicações a redirecionar as atividades de ensino de língua materna, ainda não é tão abrangente o número de trabalhos destinados ao ensino de uma atividade, sob muitos aspectos, indissociável da produção escrita: a *reescrita textual.*

Com efeito, o objeto principal da presente pesquisa concentra-se no estudo de alguns aspectos do processo de reescrita textual, particularmente daquela reescrita que ocorre em situações tipicamente escolares, isto é, informada pela prática didática em que o professor – ou alguém que assume tal posição - propõe a reelaboração textual de seus alunos quantas vezes forem necessárias[4].

Tal atividade é defendida por diversos estudiosos que enxergam nela uma possibilidade efetiva de melhorias do ponto de vista textual. Além disso, ainda nos permite considerar um outro aspecto de não menor importância, qual seja o de que precisamos ver a produção escrita como um processo, uma atividade que requer trabalho, esforço e dedicação, afastando, com isso, a idéia de que apenas alguns poucos eleitos, tocados por um 'dom divino', seriam capazes de produzir um bom texto.

Fiad, a tal propósito, observa que: "[...] pensar hoje a produção escrita de textos tem como princípio olhar essa produção como resultado de um processo ou ainda ela mesma como um processo" (1991: p.91). Ainda de acordo com esta autora, esse modo de considerar a (re) escrita decorre de uma perspectiva segundo a qual a produção lingüística resulta de um trabalho que os sujeitos realizam com a linguagem.

---

[4] Restrinjo, desse modo, os limites da palavra 'reescrita', uma vez que ela não se dá apenas (e nem preferencialmente) no âmbito escolar, na medida em que é possível atestá-la em diversas situações de uso da escrita. Maior exemplo disso, talvez, sejam as inúmeras referências à utilização dessa atividade por parte de escritores, muito embora esse tipo de atividade também se encontre em contextos menos 'nobres', como, por exemplo, a reescrita de uma carta pessoal ou de um roteiro de viagem, de cuja legibilidade poderá depender o sucesso de um passeio de férias.

Ao que parece, principalmente em virtude das novas propostas metodológicas de ensino de Português, que vêm sendo gradativamente absorvidas pelos professores, o espaço concedido às atividades de reelaboração textual tem sido cada vez maior. Em trabalho mais recente, a mesma autora parece corroborar tal opinião, uma vez que, para ela:

> No que se refere especificamente à produção escrita, a prática de reelaboração dos textos produzidos pelos alunos vem adquirindo um espaço antes inexistente. Um exemplo dessa absorção pode ser visto nos manuais didáticos de português. Alguns deles encaminham o estudante para produzir um rascunho e, depois, 'com capricho', reescrever o texto (2002: p.73, grifos de minha autoria)[5].

Desse modo (e eis aqui o fulcro das questões que me motivaram para esta pesquisa!), embora uma ainda incipiente literatura especializada sobre o assunto tenha sido publicada e divulgada, interessa-me investigar as intervenções que, realizadas sobre um dado texto, resultam em sua reescrita. Em outras palavras, proponho-me a pesquisar o que de fato ocorre com um texto após ter sido reescrito. A partir de qual perspectiva – formal ou discursiva – se dão as intervenções que resultam na reescrita textual? O que preferencialmente se observa quando se reescreve um texto? Este, após passar pelo processo de reescrita, caminhará sempre para uma efetiva melhora? Que aspectos, não somente textuais, mas também discursivos (muitas vezes, imprescindíveis à realização de certos efeitos de sentido), são ignorados, deixados de lado após a reescrita textual?

Ao que parece, tornou-se um consenso o fato de que a reescrita de um texto possibilita, incondicional e inexoravelmente, a consecução de resultados positivos no que se refere à sua boa estruturação. No entanto, sem negar tal realidade (uma vez que reescrever é condição indispensável para que, ao menos, pensemos nas diversas

---

[5] Não obstante, a passagem destacada na citação acima não deixa dúvidas quanto à maneira reservada por parte da autora (o que se depreende a partir da utilização que ela faz das aspas), com relação aos modos de inserção de atividades de reescrita em contextos didáticos. Com efeito, a expressão 'com capricho', utilizada por Fiad, aponta, ironicamente, para a confusão que se costuma fazer entre reescrita textual e o que muitos chamam de passar o texto 'a limpo', tarefa normalmente associada à mera eliminação de possíveis e indesejáveis rasuras. Conforme lembra Calil, "Para a escola, a rasura é apenas uma marca que deve ser eliminada, pois suja o texto que, por isso mesmo, deve ser passado a limpo" (*apud* Antunes, 2003: p.59).

formas com que se pode materializar por escrito as mesmas idéias), o contrário também será possível? Isto é, pode-se, após a reescrita textual, atingir um nível de produção escrita inferior no tocante à sua versão anterior? Se a resposta for 'sim', que condições permitiram que isso ocorresse?

A fim de responder às questões acima propostas, parto de dois diferentes procedimentos de análise, os quais apresento separadamente por razões de ordem metodológica. O primeiro deles consiste na análise das relações dialógicas que, ao se estabelecerem, determinam os tipos de intervenções realizadas sobre o texto escrito. Isto porque, em se considerando a singularidade do *corpus* com o qual trabalhamos, a atividade de reescrita textual assumiu uma natureza manifestamente corretiva, em função das condições de produção que a determinaram.

Contudo, vale ressaltar que a correção é tão-somente uma das etapas – e, certamente, nem a mais importante – a integrar o processo que resulta na reescrita de um texto. De acordo com Gebhardt & Rodrigues, a etapa que envolve a correção é um problema de ordem bastante diversa. Para os autores, a maior parte dos escritores concorda em definir a correção como sendo "[...] algo que quase somos impelidos a ter que realizar" (1989: p.100). Para os autores, o ato de corrigir refere-se exclusivamente à atenção que os escritores dispensam, em um estágio final de edição de um texto, ao reconhecimento do maior número possível de erros passíveis de identificação. Afinal, continuam, "[...] por que permitir que um leitor pense que um determinado erro foi cometido por ignorância quando, na verdade, errou-se por descuido?".

Tal confusão, no que se refere aos propósitos dessas duas diferentes ações que se realizam sobre o texto, talvez encontre respaldo na natureza essencialmente normativa que os estudos sobre a língua, ainda hoje, costumam assumir em nossas escolas, o que parece manter, como já destacou Franchi, "um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão lingüísticas" (1987, pp.28-9), a despeito de todo o avanço proporcionado pelas novas metodologias advindas principalmente da lingüística e da pedagogia.

Ademais, inúmeros depoimentos, em sua maioria de escritores, apontam para a aproximação que se costuma fazer entre reescrita textual e correção, tornando essas diferentes atividades quase sinônimos[6].

Volto a frisar, no entanto, que tal aproximação não é procedente, uma vez que 'reescrever' e 'corrigir' constituem-se como instâncias absolutamente distintas, ainda que se refiram ao mesmo objeto – o texto.

Insisto apenas que a correção textual, em nosso *corpus*, configurou-se como um aspecto pertinente, na medida em que se confundiu (na acepção que se restringe à mescla, à mistura) com as atividades de reescrita, dadas as condições em que estas se produziram.

O segundo procedimento de análise que utilizo nesta pesquisa diz respeito à consideração das operações lingüísticas que se evidenciam em processos de reescrita textual.

A meu ver, a consideração dessas operações, além de permitir o acesso a aspectos textuais situados em uma dimensão quantitativa (já que é possível aferir, em termos numéricos, as operações mais realizadas) e, também, qualitativa (uma vez que, por meio delas, abre-nos a possibilidade de constatar em qual nível lingüístico – grafema, palavra, sintagma, oração, sentença, parágrafo, etc, - essas operações mais se realizam), possibilita ainda que se evidenciem os procedimentos de reformulação textual a partir dos quais é possível, por meio de análise, verificar em que medida as intervenções efetuadas, ao invés de se constituírem em melhorias significativas do ponto de vista textual-discursivo, representam problemas, sob variados aspectos, ainda maiores do que aqueles existentes na produção que precedeu as reescritas.

No capítulo a seguir, exponho os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a presente pesquisa.

---

[6] À guisa de exemplos, cito dois casos bastante ilustrativos. No primeiro deles, o escritor Ivan Ângelo, quando indagado a respeito de seu processo de elaboração textual, faz a seguinte afirmação: "-Eu escrevo à mão e à máquina. Á mão, quando o texto é mais difícil [...]. Depois passo tudo à máquina, corrigindo, reescrevendo, e guardo" (1988: p.9, grifos meus). Em outro caso, o autor Fernando Sabino ouve a seguinte pergunta de uma aluna: "-Você escreve de novo, corrige muito seus trabalhos?", ao que o escritor responde: "Para mim, o ato de escrever é muito difícil e penoso, tenho sempre de corrigir e reescrever várias vezes" (1989: p.7, grifos de minha autoria). Em minha própria atividade como professor de Português, noto, com certa freqüência, essa insistente correspondência na fala de meus alunos, sendo difícil, o mais das vezes, fazê-los compreender, e até mesmo aceitar, que o processo de reescrita vai muito além de uma mera caça a erros gramaticais.

Capítulo 1

Metodologia e pressupostos teóricos:

Na parte introdutória, realizei uma pequena contextualização (que teve como pano de fundo o ensino de língua materna) a partir da qual procurei caracterizar, inicialmente, aquela que se revela uma das mais árduas atividades que compõem a prática pedagógica: o ensino da escrita. Na seqüência, após situar o objetivo central da presente pesquisa – a análise da reescrita textual em situações tipicamente escolares –, fiz um levantamento dos objetivos específicos que norteiam a realização deste trabalho, a saber, sob quais condições a atividade de reescrita poderá resultar em produções textuais qualitativamente inferiores àquela a qual precedem e, também, de que modo as alterações propostas a partir de um processo de reescrita resultam em produções menos expressivas do ponto de vista textual. Para tanto, delineei dois procedimentos de análise que me servirão como referência na tentativa de solucionar as questões por mim colocadas: a) a análise das relações dialógicas determinantes do tipo de intervenção que se dá sobre o texto escrito e b) a análise das operações lingüísticas presentes em processos de reescrita textual.

Neste capítulo, apresento, na primeira seção, dados relativos ao "evento específico de linguagem"(Corrêa, 2004: p.1) no qual se constituíram os textos que compõem nosso *corpus*; na segunda seção, descrevo mais detidamente o material que serviu de ponto de partida para nossas análises. Por fim, exponho, na terceira e última seção, o arcabouço teórico que fundamentará a presente pesquisa.

1.1 O contexto do evento[7] 'Provão':

[7] A palavra está sendo empregada de modo bastante próximo ao que foi, inicialmente, proposto pela chamada 'Etnografia da comunicação', corrente interacionista norte-americana que se caracterizou por analisar os

Os textos que compõem nosso material de pesquisa advêm de parte de um conjunto constituído por respostas fornecidas, por formandos em Letras, a uma questão discursiva elaborada, no ano de 2001, pelo já extinto Exame Nacional de Cursos (ENC), na época bastante conhecido como 'Provão'.

Instituído pela Lei número 9.131/95, este exame (hoje substituído pelo ENADE-SINAES)[8], foi aplicado aos formandos de instituições de ensino superior no período de 1996 a 2003 e representou um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (cf. Decreto número 2.026/96). Seu objetivo era avaliar os cursos de graduação da Educação Superior por meio dos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Como era de esperar de um assunto aberto à polêmica e ao debate, o Provão dividiu opiniões. Para alguns, por exemplo, o ENC, ao procurar resolver a contento o impressionante aumento do número de matrículas no ensino superior e fazer frente a novas demandas por conhecimento e tecnologia, representava, conforme observa Archangelo, uma forma de "garantir que, ao mesmo tempo que se expanda, o sistema melhore a qualidade de seus cursos e a conseqüente competência dos profissionais que coloca à disposição da sociedade" (1999: p.41). De acordo com este autor, houve, principalmente por parte das instituições privadas, uma forte mobilização no sentido de se implementarem melhorias com vistas a um ensino de melhor qualidade, o que acabou por promover a ampliação de bibliotecas, a aquisição de novos equipamentos para os laboratórios, mas, "principalmente, a contratação de mestres e/ou doutores, e o estabelecimento de políticas de estímulo à titulação de seus docentes..." (*idem*, pp.46-7).

---

diferentes modos de utilização da linguagem em função de sua situação de uso. Esse programa de estudos, concebido nos anos 1960 por Gumperz e Hymes, permitia, em conformidade com Charaudeau e Maingueneau, "[...] rejeitar a primazia do verbal, dado que as práticas linguageiras funcionam em múltiplos canais e dar conta do engajamento dos indivíduos em relações sociais, como também de suas inscrições em um sistema de saberes e de normas culturais" (2004: p.223).

[8] O **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE),** que integra o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES),** foi criado pela Lei número 10.861, de 14 de abril de 2004, substituindo, assim, o Provão. Novo instrumento de avaliação do ensino superior criado pelo MEC-INEP, seu principal objetivo é aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação no que se refere aos conteúdos programáticos, habilidades e competências. Realiza-se por amostragem e a participação no Exame consta do histórico escolar do estudante.

Vale a pena citar, de modo a exemplificar essa nova política educacional que visava, acima de tudo, o fornecimento de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada, o texto de abertura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde se lê:

> Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (1998, p.5).

Embora fazendo parte de uma esfera outra que não a do Provão, dado que os PCN destinam-se preferencialmente aos professores do Ensino Fundamental, é importante atentar para o pragmatismo desse discurso, que insistia em atrelar a necessidade de alterações curriculares às pressões impostas pelo *mundo do trabalho* e pela *competição*. De volta ao Provão, não obstante ter havido defensores, inúmeras foram as críticas direcionadas principalmente para o caráter utilitário e imediatista desse sistema de avaliação.

Para Ristoff, por exemplo, os testes padronizados do Provão, ao sobrevalorizarem o produto final, isto é, as notas obtidas pelos formandos, estariam em profundo desacordo com aquela que seria a principal função das Universidades - "função que em todo mundo não é apenas ensinar mas também produzir e disseminar, de forma ampla, o saber; não apenas profissionalizar mas também construir a cidadania" (2002: p. 18). Para este autor, ao serem avaliadas unicamente pela função ensino e por mensurações de estilo empresarial, as Universidades estariam se tornando "colégios de terceiro grau exclusivamente dedicados ao ensino e à mão-de-obra operacional; e empresas, onde o que interessa é antes de tudo a eficiência, ou seja, a relação mecânica entre recursos e resultados" (*idem*, p.33).

Bordas, também procurando criticar a vinculação da Universidade ao caráter utilitário do ensino superior, *regido pela noção do todo-poderoso mercado de trabalho*, irá defender que, muito embora a Universidade não possa se furtar do seu compromisso com a profissionalização utilitária, uma vez que, como instituições

sociais, “cabe-lhes responder às demandas, empenhando-se na formação de profissionais competentes” (1999: p.19), a ela igualmente compete não abdicar de outras tantas funções “[...] que alargam seu campo de possibilidades, em relação àquele mesmo compromisso com a coletividade na qual se insere e que a mantém” (*idem, ibidem*).

Sem pretender aprofundar esta questão, gostaria apenas de observar que, talvez, o principal mérito do Provão tenha sido o de trazer à cena a necessidade de se avaliar a qualidade do ensino proposto pelas Instituições de Ensino Superior (IES) – públicas e privadas, universidades, centros universitários, faculdades integradas e instituições isoladas. Se o método utilizado para tanto não se verificou o mais adequado, uma vez que não está em jogo apenas a quantificação de uma aprendizagem ou a mera classificação de quem se saiu melhor ou pior neste ou naquele exame, ao menos não se questionou a idéia segundo a qual é, de fato, necessário formar profissionais competentes e capacitados para exercer suas funções em nossa sociedade. Contudo, essa formação deve vir acompanhada de um algo a mais, afinal, como pondera Sobrinho, “a educação não pode furtar-se a formar excelentes técnicos e profissionais. Porém, além disso e mais importante é questionar sobre os significados dos conteúdos e métodos praticados” (2002:p.66).

1.2 A seleção do corpus:

Inicialmente, situarei o contexto verbal no qual as referidas respostas se produziram, procurando mostrar de que modo esse contexto não apenas se relacionou com os propósitos desta pesquisa, mas também de que maneira ele contribuiu para determinar as respostas dos formandos.

Para tanto, mostro, a seguir, a questão discursiva tal qual apresentada aos examinandos naquela ocasião. Antes, porém, é útil lembrar que a referida questão, cujo espaço para resposta era de 15 linhas, pertencia à segunda parte da prova, que contou ainda com 40 questões objetivas, outras duas discursivas e 13 intituladas “impressões sobre a prova”. Eis a questão:

QUESTÃO 1

O texto abaixo foi produzido por uma menina de 10 anos.

O outro lado da ilha

Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.

Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a ilha, e no maio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribanceira abaixo. Mas o marido de Débora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. [...] (In: MARCUSCHI, L.A. *Anáfora indireta : o barco textual e suas âncoras*, inédito, fragmento adaptado)

Uma das características desse texto é a forma como a menina faz as ligações coesivas. Elabore um texto no qual você proponha alterações para o segundo parágrafo, apresentando três soluções para o problema dos elos coesivos. Justifique as alterações sugeridas com o apoio de noções lingüísticas. (Valor total: 35 pontos)

Em que pese a falta de clareza quanto à proposição da questão, a qual deu margem a três tipos de respostas por parte dos formandos[9], gostaria de tecer alguns comentários com relação a alguns aspectos que se mostram extremamente relevantes para o andamento desta pesquisa. O primeiro deles refere-se à maneira como o texto originalmente produzido pela menina de 10 anos foi apresentado a seus leitores: os formandos. De minha perspectiva, o modo pelo qual os formandos

[9] Com efeito, os formandos apresentaram a seguinte variação no que tange aos três tipos de resposta à questão discursiva: a reescrita do texto-base; um comentário justificando o problema dos elos coesivos ou, combinando os dois tipos anteriores, uma reescrita do texto-base, acompanhada de um comentário justificativo.

tiveram acesso ao texto da menina - lendo-o e produzindo sentidos – parece ter passado, necessariamente, pelo modo como foi configurado o texto por ela produzido.

Refiro-me, particularmente, a certas especificidades relacionadas ao modo de produção e recepção dos textos, que, no limite, determinam também certos modos de circulação social. Essas diferentes maneiras de configuração e de circulação social do texto, por assim dizer, interferem de modo decisivo na forma pela qual nos relacionamos com dado texto. Como exemplo, vale notar que a produção textual da menina, antes de configurar a questão discursiva de uma prova elaborada com o intuito precípuo de aferir os conhecimentos de formandos de cursos de Letras, foi publicada originalmente, como se observa pela citação bibliográfica ao final do referido texto, atendendo a objetivos bastante diversos. Com efeito, no trabalho realizado por Marcuschi, a produção da menina serviu para ilustrar outras formas de estabelecimento da chamada referenciação anafórica e não, como ocorreu na questão discursiva do Provão, para exemplificar um determinado problema textual de produções escolares. Acrescente-se, ademais, que essas diferentes formas de circulação social determinam também as diferentes relações de sentido que um dado texto possibilita, na medida em que se alteram os modos de recepção desses textos por parte dos seus leitores.

Para Corrêa, “o modo de acesso ao texto é um fator determinante do seu sentido e contribui para a ativação de um modo de leitura [...] para que certas representações do leitor sejam ativadas no momento da leitura” (2006a*:* p.144). O autor esclarece ainda que, longe de depender exclusivamente de sua estruturação formal, o sentido de um texto se constitui também “[...] das mediações a que ele se submete em sua apresentação pública, as quais dizem muito sobre o tipo de relação prevista com o interlocutor” (*idem, ibidem*).

Chartier, ao abordar aspectos voltados à leitura, assevera que “[...] o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este inscreve-se diversamente nos seus leitores” (1990: p.123). Segundo o autor, é preciso não esquecer de que não há um único texto “[...] fora do suporte que o dá a ler, não

havendo compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor" (p.127).

Assim, a maneira pela qual o texto produzido pela menina chegou até a leitura dos formandos, por meio da questão discursiva que lhes foi proposta, determinou sobremaneira o modo com que os formandos encararam a produção textual da menina. Além disso, tal aspecto, a meu ver, também contribuiu para a instauração daquele que considero o segundo ponto relevante dessa questão discursiva apresentada pelo Provão. Trata-se das relações dialógicas que, em função do modo de configuração do texto produzido pela menina, foram estabelecidas entre os formandos e seus interlocutores preferenciais: a banca examinadora do Provão e, ao menos indiretamente, a menina.

Com efeito, no que concerne aos aspectos dialógicos, isto é, àqueles que se instauram a partir das relações estabelecidas entre o *eu* e o *tu* ou entre o *eu* e o *outro*, o que se percebe é uma situação extremamente complexa e relevante para as análises que se pretendem efetuar, na medida em que, de um lado, encontra-se o formando em situação de avaliação[10], dialogando com a banca de examinadores e procurando, nesse embate, corresponder às expectativas dos avaliadores em torno dos saberes efetivamente demonstrados por esse futuro professor.

Por outro lado, dada a maneira como a questão foi formulada, evidencia-se também uma situação a partir da qual ocorre a simulação de uma atividade didática específica do ensino de Português, o que, por sua vez, coloca o formando diante de um novo interlocutor: a menina.

Além do mais, no que se refere à relação professor/aluno, há uma inversão significativa, propiciada pela questão do Provão, que merece destaque. Trata-se do fato de que, normalmente, cabe ao professor constituir-se no (a maior parte das vezes) único leitor de vários alunos. Contudo, inversa é a relação que se estabelece a partir da consideração de nosso material, porquanto, assim que o contemplamos, o que passamos a ter são diversos formandos que, partindo de uma questão que procura simular a atividade didática de professores de Português, colocam-se diante

[10] Vale lembrar que a nota obtida no Provão servia como base para posterior avaliação da instituição na qual o aluno estava matriculado.

da tarefa de analisar aspectos da produção textual de uma única menina, situada no papel de aluna.

Como último aspecto relevante do contexto verbal que determinou a produção escrita dos formandos, realizarei algumas considerações preliminares - haja vista que tal aspecto presentifica-se praticamente em todo o percurso desta pesquisa - a respeito do texto originalmente produzido pela menina de 10 anos, uma vez que as análises que seguem tomarão por base as reescritas efetuadas pelos examinandos, as quais, por sua vez, estabeleceram com o texto-base uma necessária relação dialógica. Em outras palavras, como um dos objetivos deste trabalho é a análise de textos reescritos em uma perspectiva que visa, sobretudo, ao processo e não apenas ao produto, tornou-se de fato compulsória a consideração simultânea do texto originalmente produzido pela menina e das reescritas elaboradas pelos formandos.

Além disso, a consideração do texto produzido pela menina também se faz necessária, na medida em que, por meio da análise das reescritas efetuadas, procuro demonstrar de que modo os processos de reescrita textual realizados pelos formandos se constituíram, sob variadas formas, em diferentes tipos de problema, uma vez que produzidos a partir de diferentes condições de produção.

De início, observa-se que o texto da menina começa de uma maneira inusitada, isto é, distanciada das formas prototípicas com que, geralmente, iniciam-se as narrativas mais tradicionais, uma vez que ela introduz sua narração com o sintagma '*Essa história',* e não com '*Era uma vez'* ou '*Certo dia',* o que, a meu ver, aponta para algo que parece estar situado, também, para além dos limites meramente textuais, isto é, em aspectos que se encontram compartilhados pelos interlocutores envolvidos no processo de que se originou sua produção textual.

Uma hipótese inicial é de que tal aspecto vincula-se às relações que se estabeleceram entre a menina e seu provável interlocutor: um professor. Ao que parece, coube à menina a tarefa de recontar uma história, de forma resumida, à qual previamente ela teve acesso mediante a leitura em sala de aula ou a leitura efetuada

pelo professor[11]. Ressalte-se, ainda, que a consideração de tais aspectos passou ao largo dos objetivos da questão discursiva proposta no Provão, haja vista que constaram das condições de produção do texto-base tão-somente a faixa etária da autora (10 anos) e o seu sexo (menina), além, é claro, de uma referência bibliográfica que parece atender mais às exigências impostas pelos direitos autorais do que à intenção de mostrar a procedência do texto e suas diferentes formas de circulação social.

É possível perceber ainda, no que se refere à produção da menina, que se trata de uma *narrativa de aventura*, o que se caracteriza principalmente em função de certos elementos constitutivos desse gênero discursivo, tais como uma viagem que se realiza a um lugar desconhecido, cercado de mistérios, e o surgimento repentino de situações envoltas em perigo iminente.

Quanto aos aspectos mais específicos de sua produção textual, isto é, no que diz respeito ao trabalho de organização das formas lingüísticas com as quais a menina procurou materializar certos sentidos (e não outros), vale dizer que, não obstante o inegável fato de que há em seu texto uma série de problemas (cuja solução, vale destacar, passaria não apenas por questões de ordem formal), foi possível evidenciar nesta produção textual algumas marcas inequívocas não somente de um verdadeiro trabalho a partir dos recursos expressivos da língua, mas também foi igualmente possível aferir a emergência de um certo estilo composicional presente na maneira com que a menina materializou certos efeitos de sentido em seu texto[12].

Para Fiad, o estilo é entendido como sendo "a seleção dos recursos lingüísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua" (*op.cit.* p.157). Portanto, essa noção está associada às escolhas que o sujeito (em nosso caso, a menina) realizou com a língua, de modo a obter determinados efeitos de sentido

---

[11] Vale lembrar que o título do texto produzido pela menina, bem como o enredo da história que ela narra, nos remetem ao texto homônimo escrito por José Maviel Monteiro. Este livro, publicado pela Editora Ática, integrou a série intitulada 'Vaga-Lume'e gozou de enorme sucesso principalmente nos anos 1980.

[12] Evidenciarei as particularidades da produção textual da menina quando estiver analisando as reescritas produzidas pelos formandos. O objetivo principal dessa opção será trabalhar na confluência dessas diferentes formas de textualização, buscando, desse modo, estabelecer uma visão mais nítida para o diálogo (e, por que não, o conflito) travado entre essas produções textuais.

relacionados às especificidades do gênero de discurso a partir do qual seu texto foi configurado – a *narrativa de aventura*. Em outras palavras, a emergência do estilo constitui-se, de acordo com Abaurre, "[...] na marca do trabalho individual com a escrita [...] quando o usuário pode operar nos limites do que representa como sistemático **para obter os efeitos de leitura que deseja**" (2002: p.184, grifos meus).

Considero que uma das razões para a emergência do estilo na produção textual da menina encontra-se no fato de que ela possuía um conhecimento até certo ponto refinado das principais características acerca desse gênero textual, o que, evidentemente, facilitou em grande medida o trabalho com os recursos expressivos ofertados pela língua. A tal propósito, vale lembrar que, para Fiad, "[...] quanto maior o domínio do gênero de discurso, maior será o trabalho que o autor efetua nas demais seleções que vai realizando durante a sua escrita" (*op.cit.,* p.161).

Ressalto, ainda, que, para essa autora, "É a construção do estilo que permite falar em construção do autor" (*idem,* p.157). Dessa forma, parto da idéia segundo a qual há na produção escrita da menina a presença de sinais, de indícios de uma individualidade, de uma maior expressividade que, no entanto, se apagam durante o processo de reescrita textual efetuado pelos formandos. Dito de outro modo, há, no texto-base, traços estilísticos indiciadores de um efetivo trabalho com e sobre a linguagem, que são anulados após a atividade de reescrita dos formandos.

Feitas essas observações a respeito do contexto verbal de nosso *corpus*, resta abordar a constituição propriamente dita desse material marcado por uma enorme singularidade. De um universo de 3363 textos disponíveis para análise[13], representativos dos cursos de Letras de todo o Brasil e de todos os tipos de IES, voltei minha atenção, em um primeiro momento, para todos os 221 textos (6,5 % do total de textos disponíveis) produzidos por formandos de instituições particulares de ensino situadas na cidade de São Paulo. No entanto, estabelecendo posteriormente um recorte ainda mais exclusivo, em função dos objetivos específicos de minha pesquisa, constituí um material composto de 31 textos que se destacavam dos

[13] A autorização para uso deste material foi concedida pelo INEP-MEC ao orientador desta pesquisa mediante o ofício número 001708/2002 de 02/04/2002. Vale lembrar também que, do total de 3363 textos, foram excluídas 262 respostas entregues em branco.

demais por se apresentarem apenas na forma de reescritas do texto-base[14], o que representou 14,02% do total de textos produzidos que integram o *corpus* inicial de nossa pesquisa. Tal redução a pouco mais de 1/7 do total de textos anteriormente constituídos refletiu a intenção, por parte do autor desta pesquisa, de se concentrar exclusivamente sobre o material reescrito, de modo que este não sofresse qualquer influência por parte das respostas dos formandos que se fizeram acompanhar de comentários ao texto-base. Esse procedimento metodológico permitiu-me olhar tão somente para as particularidades do texto reescrito, no tocante especificamente às operações lingüísticas presentificadas naquele processo, possibilitando, ainda, que a atenção não se desviasse para o caráter subjetivo das respostas que se serviram de comentários.

A opção pela cidade de São Paulo encontra-se no fato de ser esta uma das mais importantes do país no que se refere a aspectos principalmente de ordem econômica, política e cultural. Já a opção pelas instituições particulares deveu-se, sobretudo, ao fato de elas abrigarem atualmente o maior contingente populacional de estudantes do ensino superior.[15] A tal respeito, vale mencionar que, de acordo com matéria publicada no jornal O Estado de São Paulo, em edição *on line* de 19/08/2004, o total de instituições privadas de ensino superior "[...] explodiu na década de 90. Em 1992, eram 666 e representavam 74,6% do sistema no País. Em 2002, já chegavam a 1.442 e a 88% do sistema" (*apud* Corrêa, *op.cit.*, p.149).

Há que se observar ainda que, de acordo com dados estatísticos fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que compôs um perfil dos formandos em Letras/2001 a partir de três variáveis[16], o total de alunos pertencentes a instituições privadas que compareceu ao ENC/2001 foi de 13.561, o que

---

[14] Vale lembrar que 5 desses 31 textos apresentaram 3 possibilidades de reescrita ao texto-base, fato que, a meu ver, embora se prenda às determinações da questão discursiva do Provão, também nos permite o acesso à visão segundo a qual a atividade de reescrita é necessariamente encarada como um processo.

[15] Segundo Cunha (2003: p.151), 58% dos estudantes de graduação do país estão matriculados em instituições privadas. No entanto, de acordo com dados recentes fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), estes números já estão próximos dos 70%.

[16] As variáveis as quais me refiro são as seguintes: *a*) região de procedência do formando; *b*) tipo de organização acadêmica da qual o formando provém (se de universidades, de centros universitários, de faculdades integradas ou de institutos isolados) e *c*) tipo de categoria administrativa das instituições (se federal, estadual ou municipal). Todas elas se encontram em Corrêa (*op,cit.*, p.149).

corresponde a mais de 54%, portanto, do total de comparecimentos de concluintes em Letras àquele evento.

Segue-se, desta forma, que procurei contemplar a parcela mais representativa, em termos numéricos, do ensino universitário brasileiro. Além disso, é muito provável que boa parte dos professores do Ensino Fundamental provenha justamente de instituições privadas de ensino, de modo que, ao optar pelos textos advindos de IES privadas, optei também por aqueles que, provavelmente, ajudarão a compor os futuros quadros do magistério de 1º e 2º graus.

1.3 Pressupostos teóricos:

Num primeiro momento, faz-se necessário observar que a presente pesquisa se insere no campo de investigação da Lingüística Aplicada (LA). Sem me demorar sobre o já acirrado debate acerca do estatuto teórico dessa disciplina[17], limitar-me-ei apenas a apontar alguns dos aspectos dessa área de investigação que, mais proximamente, se relacionam com a presente pesquisa.

Para Signorini, o objeto fundamental da LA consiste no estudo de práticas específicas de linguagem em contextos específicos. Ainda de acordo com esta autora, tal objeto constituiu a LA "como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro" (1988: p.101). A autora ainda destaca que essa disciplina "[...] tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, de modo a não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes".

Para Corrêa, pensada muitas vezes (e de forma incorreta) como sendo uma mera aplicação de teorias advindas da Lingüística, a LA define-se, sobretudo, pela complexidade de seu objeto. De acordo com este autor, que particulariza suas

[17] A título de exemplificação, cito dois posicionamentos divergentes no que se refere à constituição do quadro epistemológico dessa disciplina: Celani pondera que, "embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é necessariamente dominada pela Lingüística" (1992: p.21). Por sua vez, para Ramos, de um ponto de vista epistemológico, a LA não constituiria um campo de investigação independente da Lingüística, uma vez que "ao lidar com questões relativas à linguagem humana [...], a LA assume uma concepção de linguagem e de aquisição de linguagem já definidas no âmbito da lingüística teórica" (1993: p.38).

observações para o ensino de Português língua materna, “essa complexidade se deve ao fato de que a LA deve lidar com a língua (gem) como um objeto, ao mesmo tempo, de estudo/de ensino” (2007: p.2), ambos complexos e indissociáveis, o que, para o autor, no tocante ao ensino de língua materna, se traduz “na grande novidade da LA em relação às subáreas da lingüística [...]” (*idem,* p.9).

Ainda para Corrêa, não apenas a complexidade característica do objeto da LA, como também o tipo de relação mantida com outras disciplinas teóricas, permitem-lhe “a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil e, em particular, **sobre o ensino de escrita, na qualidade de legítimos objetos de estudo da LA**” (*ibidem,* p.5, grifos sob minha responsabilidade).

Cavalcanti, por sua vez, pondera que o foco de ação da LA situa-se no interesse por problemas relativos às diversas formas de uso da linguagem, não necessariamente vinculados ao contexto escolar. A autora enxerga esse foco de ação como sendo “a interação face-a-face (conversação) ou ouvido-a-ouvido (conversação telefônica) e a interação à distância mediada pelo texto” (1986: p.8).

No que se refere especificamente a essa última forma de interação, a qual se relaciona de modo particular com esta pesquisa, destaco especialmente a observação realizada por esta autora segundo a qual “[...] pode-se enfocar, nas interações mediadas pelo texto, as situações-problema em que o indivíduo lê ou produz um texto oral ou escrito em qualquer domínio de experiência de linguagem”.

Em que pese a diversidade de enfoques acima apresentados, todas essas considerações acerca do estatuto epistemológico da LA permitem situar o estudo das práticas de linguagem, o qual se procurará aqui desenvolver, para uma orientação que considere, simultaneamente, as regularidades locais e as relações moventes no modo de funcionamento do lingüístico em condições dadas de uso, uma vez que, conforme salienta Corrêa, “fato lingüístico e fato sócio-histórico se aproximam de uma forma especial nas pesquisas em LA”, o que, ainda de acordo com esse autor, fará com que as relações sistemáticas, “embora se mantendo no horizonte das novas disciplinas nascidas como subáreas da Lingüística, deixem de ser o parâmetro único para a construção dos objetos de estudo” (*op.cit.* p.4).

A partir de tal perspectiva, a língua passa a ser surpreendida em sua dinamicidade e em sua capacidade de adaptação a contextos os mais diversos, em contraposição a certos modelos de análise que não permitem mais que o engessamento da língua a sistemas pré-construídos de caráter universalizante. Valho-me uma vez mais de Signorini (*op.cit.*), para quem:

> A principal implicação epistemológica de um deslocamento desse tipo é, pois, o rompimento com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes, em favor de uma sistematicidade tão rigorosa – ou tão 'científica' – quanto possível, mas aberta e orientada para o acontecimento, o 'Intempestivo' de Nietzsche, os processos em andamento (p.101).

Este olhar voltado para *os processos em andamento*, ao que parece, aponta, uma vez mais, para uma característica importante dos objetivos da LA: o estudo da linguagem em uso, dentro de uma perspectiva interacional face a face ou a distância - perspectiva esta já evidenciada, como vimos, por Cavalcanti (*op.cit.*).

Vale salientar que, de acordo com Matencio, esse interesse da Lingüística Aplicada pelos estudos das interações a partir de contextos reais se estende, de um lado, àquelas formas de interação ocorridas em contextos institucionais públicos, mas, também, àqueles que "envolvam textos orais e/ou escritos, na dimensão da produção e/ou da recepção, e em contextos públicos e/ou privados" (*op.cit.,* p.24).

Feitas essas observações sobre o campo de investigação no qual se insere esta pesquisa, torna-se oportuno definir que concepção de linguagem se adotará ao longo deste trabalho, na medida em que a explicitação de um tal posicionamento revela-se mesmo indispensável, senão constitutivo, para a construção do objeto colocado sob análise nestas páginas. Além disso, como toda escolha revela não apenas um caminho a seguir, mas, sobretudo, uma opção política, explicitar as concepções de língua e linguagem mais correntes e assumir um determinado posicionamento em relação a elas é, por assim dizer, definir o lugar de onde se deseja *falar.* De acordo com Britto, "Um método, mesmo que não explicite, envolve sempre uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, uma determinada visão de mundo" (1991: p.39).

Além disso, torna-se particularmente útil considerar as concepções de língua e linguagem devido às especificidades do material com o qual trabalharemos, uma vez que, dadas as condições em que ele foi produzido, mostram-se com especial relevo para os interesses desta pesquisa as diferentes relações dialógicas manifestadas nas diversas reescritas propostas pelos formandos, o que acabou por revelar não apenas diferentes maneiras de conceber a linguagem, como também diferentes formas de atuar no ensino da língua, mais especificamente no que diz respeito ao ensino de redação e seus processos de reescrita.

Feitas as ressalvas acima, passo à revisão sucinta das três concepções básicas de linguagem:

a) *A linguagem como expressão do pensamento:*

Bakhtin/Voloshinov chamaram essa primeira forma de concepção da linguagem de '*subjetivismo idealista'.* Segundo os autores, para esta tendência, cujos fundamentos da língua recaem sobre o ato da fala, "as leis da criação lingüística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual" (1999: p.72). Para esses autores, o fenômeno lingüístico, encarado a partir de tal perspectiva, fica reduzido a um ato puro e simples de criação individual, isto é, "um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala".

Para Britto, o fundamento principal desta concepção repousa sobre a idéia segundo a qual o pensamento passa a ser visto "como dom divino ou como faculdade inata do ser humano, pré-existente à linguagem" (*op.cit.*, p.40). Em outras palavras, para esta concepção, o pensamento precede a linguagem, a qual seria não apenas uma tradução daquele, mas também aquilo que o torna possível, viabilizando, por meio desse caráter constitutivo, "a elaboração conceitual e os atos criativos da mente" (Faraco, 2005: p.44). Para esta tendência, não há qualquer interferência das circunstâncias sobre o processo enunciativo, na medida em que, de acordo com Travaglia, "As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu

pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada" (2000: p.21). Este modo de conceber a linguagem filia-se aos estudos lingüísticos tradicionais e consubstanciam a chamada *gramática normativa.*

b) *A linguagem como instrumento de comunicação:*

Bakhtin/Voloshinov referiram-se a esta tendência, para eles a segunda orientação do pensamento lingüístico-filosófico, como '*objetivismo abstrato'.* Para os autores, ao contrário do enfoque dado pela primeira concepção, para o objetivismo abstrato "o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se [...] no sistema lingüístico, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua" (*op.cit.,* p.77). Percebe-se, desse modo, um profundo deslocamento metodológico com relação aos fundamentos apresentados para a primeira concepção, para cujos adeptos a língua, enquanto sistema, apresentava-se "como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado" (*idem,* p.73).

Para esta tendência, embora os processos enunciativos caracterizem-se por sua individualidade e não repetibilidade, há nesses mesmos processos elementos que evidenciam o caráter estável da língua, o que garantiria sua unicidade e sua conseqüente compreensão por parte de todos os seus falantes.

Dessa forma, nota-se uma clara distinção entre os aspectos que integram a língua, enquanto sistema de formas lingüísticas marcadas pela estabilidade, e os aspectos relativos "aos processos individuais da fala, condicionados por fatores contingentes, fisiológicos, subjetivo-psicológicos, dos quais não se pode inteirar-se com precisão" (*ibidem,* p.78).

Para Bakhtin/Voloshinov, para quem as raízes históricas do objetivismo abstrato encontram-se no espírito racionalista dos séculos XVII e XVIII:

> Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de signo para signo no interior do sistema fechado, e não

> obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a lógica interna do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam (*ibidem,* p.83).

Cria-se, assim, uma concepção de língua que a toma a partir de uma visão imanentista, a qual, conforme sustenta Ilari, "procura minimizar as relações que a língua mantém com o mundo e dar prioridade lógica às relações que se estabelecem no interior do sistema[...]" (2005: p.64).

Tal concepção, filiada às correntes *estruturalista* e *transformacionalista*, ao sobrevalorizar o código enquanto sistema organizado de signos lingüísticos, levou à exclusão dos interlocutores do processo de produção, bem como à desconsideração das situações de uso como determinantes desse processo – a famosa dicotomia saussuriana entre *língua e fala*. Para Travaglia, "essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista [...] e que a separa do homem no seu contexto social" (*op.cit.*, p.22).

c) *A linguagem como forma de interação (ou: a perspectiva enunciativa):*

Esta concepção de linguagem desloca o foco das atenções, situado nas concepções anteriores, respectivamente, na subjetividade do falante e no código por ele utilizado, para a importância das posições assumidas pelo falante e pelo contexto que determinam os processos enunciativos. O diálogo, enquanto princípio constitutivo da linguagem e condição do sentido do discurso (Barros, 2003), passa a ser o elemento que irá caracterizá-la como lugar de interação[18], de produção de efeitos de sentido entre interlocutores sócio-historicamente situados.

Britto pondera que "O pressuposto central desta concepção é a impossibilidade de pensar a linguagem sem considerar a relação do sujeito (ou sujeitos) com a língua e suas condições de uso" (*op.cit.,* p.42).

---

[18] Morato, embora reconheça o que ela chama de 'esvaziamento semântico' pelo qual passou o termo 'interação' a partir de um dado momento, observa que: "A noção, mesmo quando concebida de maneira vaga e imprecisa, tem sido peça importante para a compreensão das contingências e vicissitudes do debate internalismo x externalismo no campo da Lingüística, ajudando a estabelecer epistemologicamente as relações entre linguagem e exterioridade" (2005*:* p.312).

Vê-se, desta forma, que a principal diferença desta concepção de linguagem, em relação às demais, é que esta considera como essencial justamente aquele aspecto que as outras puseram de lado: a importância dos sujeitos (interlocutores) e o papel determinante do contexto para a produção dos sentidos.

Bakhtin/Voloshinov observaram que "o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis" (*op.cit.*, p.106). Com isso, operaram uma importante ruptura em relação principalmente à segunda concepção de linguagem, uma vez que, sem negar a unicidade da palavra, o essencial nos processos de compreensão não está na utilização deste ou daquele signo lingüístico, considerado isoladamente, mas sim no fato de que, para compreendê-lo, far-se-á necessário considerá-lo dentro de um contexto preciso. Em outras palavras, o que para estes autores importava não era a forma lingüística em si mesma, imutável e inflexível, mas o fato de essa forma lingüística figurar num dado contexto, sendo determinada por ele, variando e possibilitando a construção de novos sentidos para ela.

A primeira concepção de linguagem – aquela que a concebe como *expressão do pensamento* – também foi alvo de severas e contundentes críticas por parte de Bakhtin/Voloshinov, haja vista que, para ambos, "não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (*idem,* p.112). Ao operar tal inversão, os autores postulavam que o elemento organizador de toda enunciação situava-se, não no interior do indivíduo, mas no exterior, isto é, no meio social que o envolvia. Desse modo, a enunciação passa a ser encarada não "como um ato puramente individual, como uma expressão de consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, [...], etc" (*ibid.,* pp.110-1), mas, ao contrário, como "o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor" (p.112).

Percebe-se, desse modo, a grande importância assumida pelo *outro* no processo de enunciação, tirando ao locutor o papel de destaque, de precedência, uma vez que, ainda de acordo com Bakhtin/Voloshinov, "toda palavra comporta duas

faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém" (p.113). Nesse sentido, o locutor perde a condição de dono da palavra, dado que esta deixa de ser exclusivamente sua, por pertencer, também e necessariamente, a um *outro.*

É, portanto, a partir desse último modo de conceber a linguagem que estão organizadas as principais balizagens teóricas, com as quais procuro, na presente pesquisa, fundamentar as análises que são posteriormente efetuadas. Inicio, pois, com uma das mais importantes noções para esta pesquisa: a noção de *enunciado.*

1.3.1 Enunciado*:*

Inicialmente, faz-se necessário traçar limites precisos para esta noção, a qual, de acordo com Brait e Melo, "longe de promover um consenso, apresenta uma grande polissemia de definições e empregos" (2005: p.62). Assim, em que pese a diversidade de usos dessa palavra (o que se verifica principalmente em função da perspectiva teórica a partir da qual ela é concebida), a verdade é que esse termo desempenha uma função singular para as concepções teóricas que assumem a linguagem como interação social, na medida em que a linguagem, a partir de um tal direcionamento, passa a ser encarada, ainda segundo com as autoras, "[...] de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos".

A seguir, amparando-me nas reflexões realizadas por dois teóricos, Bakhtin e Foucault, destaco algumas características da noção de enunciado que se mostram de grande valia para o presente trabalho. Será interesse observar que, embora distantes no tocante ao foco de interesse que mobilizou a atividade intelectual desses autores, ambos refletiram de modo bastante próximo sobre a noção de enunciado. Vejamos, inicialmente, os principais aspectos dessa noção a partir das reflexões elaboradas pelo teórico russo.

Com efeito, a primeira das características que apresento diz respeito ao fato de que, para Bakhtin, o termo 'enunciado' deve ser entendido como 'unidade de comunicação discursiva', cujos limites se definem "pela 'alternância dos sujeitos do

discurso', ou seja, pela alternância dos falantes" (2003: p.275). Para o autor, tal particularidade do termo se estende igualmente a outros domínios da comunicação discursiva (não se limitando, desse modo, à forma mais trivial de comunicação: o diálogo), uma vez que:

> [...] as obras especializadas dos diferentes gêneros científicos e artísticos, a despeito de toda a diferença entre elas e as réplicas do diálogo, também são, pela própria natureza, unidades da comunicação discursiva: também são limitadas pela alternância dos sujeitos do discurso [...] (*idem,* p.279).

A segunda característica que destaco para a noção de enunciado é a que se relaciona com o caráter dialógico do termo. Para Bakhtin, "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (*ibid.,* p.272). Assim, nossos enunciados se originam daquilo que já foi dito, já foi formulado em algum outro momento, porquanto, conforme frisou o autor em outra de suas obras, "qualquer enunciação, por mais significativa e complexa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.[...]" (*op.cit.,* p.123).

Dito de um outro modo, 'nossas' palavras são atravessadas, de forma inevitável, pela palavra alheia, não sendo possível construir 'nossos' discursos senão relacionando-os aos discursos produzidos por outrem. Para Morato, essa natureza constitutivamente dialógica da linguagem afeta discursivamente a concepção de sujeito, na medida em que este passa a ser "interpelado e reconhecido socialmente por meio dos outros, por meio do discurso dos outros, por meio de discursos outros que constituem o seu próprio discurso" (*op.cit.,* p.333). Vê-se, desse modo, que o discurso do outro, ao refletir-se no enunciado, constituindo-o inevitavelmente, não pode "ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas" (Bakhtin, *op.cit.,* p.300).

Uma terceira característica da noção de enunciado que menciono associa-se ao fato de que esse termo está, sempre, direcionado para alguém. Segundo Bakhtin:

> Ao falar, levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário [...] levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (*idem,* p.302).

Trata-se, portanto, da influência exercida por aquele a quem o enunciado se destina (ainda de outro modo, como estão representados para o falante ou escrevente os seus destinatários), o que, no limite, irá determinar, também, "a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, do estilo do enunciado".

Por fim, como última característica que, na seqüência, aponto para essa noção, há que se destacar o elemento expressivo, o qual, para Bakhtin, representa "a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado" (p.289). Para o autor, essa relação valorativa que se estabelece entre o falante (ou escrevente) e o objeto de seu discurso, é determinante no que se refere às escolhas dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Valendo-me uma vez mais das próprias palavras desse autor, "o estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo" (*idem*). Contudo, o autor salienta que o elemento expressivo do enunciado não se revela como um fenômeno da língua enquanto sistema, mas sim, como característica única e exclusiva do enunciado, na medida em que as palavras, isoladas de seu contexto, nada podem significar, nada expressam; somente quando referidas "a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva é que poderão gerar a centelha da expressão" (p.292).

Foucault[19], ao definir o termo 'discurso' como sendo "o conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação" (2005: p.122), também apresentou um conjunto de reflexões fundamentais a respeito da noção de enunciado. Para o autor, não se deve tentar definir o enunciado a partir de sua estrutura, isto é, a partir de sua realização material, haja vista que ele "não é nem

[19] Adoto, no que se refere às considerações acerca da noção de enunciado a partir da perspectiva assumida por Foucault, o percurso já anteriormente traçado por Brandão (cf. 2004: pp.32-7).

sintagma, nem regra de construção, [...] mas sim o que faz com que essas regras e essas formas se atualizem" (*idem,* p.99). Foucault aponta quatro aspectos que caracterizam '*de um modo singular*' a existência dos enunciados, os quais "não se pode confundir com a existência dos signos enquanto elementos de uma língua [...]".

O primeiro desses aspectos diz respeito à relação que todo enunciado mantém com aquilo que ele enuncia, o seu correlato, o qual, segundo Foucault:

> Está antes ligado a um 'referencial', que não é constituído de 'coisas', de 'fatos', de 'realidades', ou de 'seres', mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que se encontram aí nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas (*ibidem,* p.103).

A segunda característica do enunciado é a que se refere às relações que ele trava com seu sujeito. Para o autor, que se opõe firmemente a concepções que encaram o sujeito enquanto instância fundadora da linguagem, o sujeito de um dado enunciado não se confunde com o autor de dada formulação, "nem substancialmente, nem funcionalmente" (p.107). Não se deve pensar o sujeito, portanto, como fonte, origem do enunciado; tampouco considerar este como fruto de uma "intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição..." (*ibid.id.*). Para Foucault, um enunciado não se define pelas relações entre o autor e o que ele quis ou pretendeu dizer, mas sim em função das diferentes posições que todo indivíduo pode e deve ocupar para ser o seu sujeito.

Outra característica do enunciado refere-se à sua existência dentro daquilo que Foucault chamou de "*domínio associado"* (p.108). A partir de tal perspectiva, todo enunciado encontra-se sempre povoado de outros enunciados que formam um 'campo adjacente', um 'espaço colateral', não havendo enunciado que não suponha a existência de outros, na medida em que não há "enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente" (p.112). Esse 'campo associado' é constituído, segundo o autor, "de início, pela série das outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento", mas também "pelo conjunto das

formulações a que o enunciado se refere [...], seja para repeti-las [...] modificá-las [...] adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas" (p.111).

Por fim, a quarta característica do enunciado é a que se relaciona a sua existência material. De acordo com o autor, "o enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a se desvanecer" (p.113). O enunciado necessita dessa materialidade, embora esta não lhe seja meramente suplementar, já que constitutiva do próprio enunciado, condição de sua identidade. Para Foucault, "o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data" (p.114). Alterando-se qualquer desses requisitos, a identidade do enunciado também se alterará. É neste momento que o autor irá operar uma importante distinção entre enunciado e enunciação, a fim de melhor caracterizar a existência material do enunciado. Para tanto, Foucault afirma que "a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir, ocorrendo toda vez que um conjunto de signos for emitido" (*idem*). Já o enunciado, por conter "um certo número de constantes pelas quais se pode [...] reconhecer a forma geral de uma frase, de uma significação, de uma proposição" (*ibidem*), encontra-se no plano do repetível, dando lugar às enunciações mais dispersas. Contudo, para o autor, mesmo um enunciado jamais será passível de repetição, uma vez que sua "identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais" (p.116). Desta forma, um mesmo enunciado não terá o mesmo estatuto se, por exemplo, for proferido simultaneamente por um integrante do Movimento dos Sem Terra (MST) e por um ministro de Estado, filiado a um partido conservador, responsável pelas questões agrárias do país. Segundo Foucault, "o regime de materialidade a que obedecem necessariamente os enunciados é, pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal" (*idem*), o que, ainda de acordo com o autor, "define antes possibilidades de reinscrição e de transcrição (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e perecíveis" (*ibidem*).

Diversas são as possibilidades de vinculação entre as reflexões que esses dois teóricos elaboraram acerca da noção de enunciado e a presente pesquisa. A seguir, destaco algumas dessas possibilidades que, a meu ver, revelam-se

fundamentais, sobretudo, no que se refere a grande parte das análises que são realizadas adiante.

No tocante à primeira das características apontadas por Bakhtin para o termo enunciado, isto é, a idéia segundo a qual uma grande particularidade dos enunciados é a '*alternância dos sujeitos do discurso'*, é válido afirmar que tal aspecto se mostra bastante singular para o direcionamento de nossa pesquisa, uma vez que permite situar os textos produzidos, de um lado, pela autora do texto-base e, de outro, pelos formandos, como enunciados claramente marcados pela alternância de vozes que se constituíram, respectivamente, durante o processo de escrita (no caso do enunciado produzido pela menina) e de reescrita (no caso dos enunciados produzidos pelos formandos).

Já com relação aos aspectos dialógicos característicos da constituição de todo enunciado, ou seja, ao fato de que os enunciados, de acordo com Bakhtin, se constituem somente a partir da relação que estabelecem com outros enunciados, é possível perceber, a partir de um paralelo com nosso material de análise, que as reescritas elaboradas pelos formandos foram constitutivamente marcadas pelo discurso anteriormente produzido pela menina, mantendo com este, por assim dizer, nítidos laços dialógicos. Mas não apenas isso. A leitura atenta desses enunciados, produzidos por meio de processos de reescrita, permitiu que se evidenciasse a presença de uma série de outras relações dialógicas que contribuíram para a constituição desses mesmos processos, permitindo, assim, a identificação das filiações teóricas que nortearam, ou com as quais os formandos tentaram nortear, as reescritas efetuadas[20].

Quanto à terceira característica apontada por Bakhtin, isto é, aquela que se refere à importância fundamental exercida pelo 'outro' a quem todo enunciado se destina, saliento principalmente o fato de que os formandos tinham como um dos interlocutores preferenciais a banca examinadora do Provão, a qual ajudou, senão determinou, a constituição das respostas por eles fornecidas, exercendo, dessa

[20] Relembro que a questão discursiva proposta aos formandos, além de outras recomendações, propunha que as alterações a serem efetuadas pelos formandos sobre o texto da menina se apoiassem em noções de ordem lingüística.

forma, considerável influência sobre os processos de reescrita textual dos examinandos.

Já a última característica apontada por esse autor, a saber, os elementos expressivos que contribuem para a composição estilística do enunciado, revela-se fundamental para esta pesquisa, uma vez que procuro mostrar de que modo as reescritas efetuadas pelos formandos, principalmente em função das condições em que se produziram, resultaram em textos menos expressivos, sobretudo se considerarmos os aspectos estilísticos que, presentes no texto-base, foram postos de lado, neutralizados e apagados após o processo de reescrita.

No que tange, por sua vez, às reflexões elaboradas por Foucault, destaco particularmente as idéias referentes ao fato de o enunciado estar submetido a uma série de limites e condições que restringem o seu acontecimento. Para o autor, “os esquemas de utilização, as regras de emprego, as constelações em que podem desempenhar um papel” (*op.cit.,* p.117), representam para os enunciados ‘um campo de estabilização’, em que pese toda a gama de diferenças que marca os processos de enunciação. Com efeito, relacionando tal aspecto com a presente pesquisa, chamo a atenção para as condições de produção que determinaram o aparecimento das respostas dos formandos, permitindo vislumbrar nas reescritas por eles realizadas algo que as aproxima, fornecendo-lhes uma certa identidade, talvez em virtude do fato de que, para Foucault, os enunciados pertençam “mais à ordem da instituição do que da localização espacial”, definindo, ainda segundo o autor, “antes possibilidades de reinscrição e de transcrição [...] do que individualidades limitadas e perecíveis”(*idem,* p.116).

1.3.2 A noção de discurso*:*

Ainda que de forma sucinta, explicito, a seguir, o sentido que se atribui, na presente pesquisa, ao termo ‘*discurs*o’, não apenas por ele ter aparecido na própria definição de enunciado, mas também pelo fato de que esse termo se faz presente

em boa parte das análises que seguem, associando-se ora aos textos produzidos pelos formandos, ora àquele produzido pela menina de 10 anos.

Para tanto, começo com uma citação de Possenti, a qual, a meu ver, parece lançar-nos de imediato ao cerne das considerações acerca da palavra 'discurso', ao menos no que se refere à acepção mais corrente para a Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD)[21], a qual adoto nesta pesquisa:

> Se houvesse disposição para uma análise das ocorrências da palavra 'discurso' nos campos das ciências humanas, aí incluída, evidentemente, a lingüística, concluir-se-ia que ela denota, na absoluta maior parte dos casos, algum tipo de ingrediente 'extra' que seria necessário considerar para melhor compreender como uma língua funciona (2005: p. 353).

Na passagem acima, o autor toca em pelo menos duas questões de grande importância para aqueles que desejam compreender a obviedade nada ululante da palavra *discurso*: a) que a palavra comporta inúmeros significados, haja vista os vários campos de estudo nos quais ela pode aparecer; e b) que a compreensão dessa palavra passa, necessariamente, pela consideração do que está situado fora dos limites da língua enquanto sistema de signos que se combinam mediante regras.

No que diz respeito à primeira das questões acima levantadas, ou seja, a que nos remete à multiplicidade de sentidos da palavra 'discurso', mesmo quando situada apenas no campo da lingüística, o que se verifica é que ela de fato tem sido utilizada com variados significados, mormente como sinônimo de *fala* ou de *enunciação*[22]. Conforme observa Corrêa, "é compreensível que esse uso da palavra se tenha difundido, pois são muito marcantes, ainda hoje, as referências a Saussure e Benveniste" (2002: p.56). O autor assinala ainda que, a partir da publicação, em 1969, da *Análise automática do discurso (AAD),* de Michel Pêcheux, a palavra 'discurso' adquiriu um sentido mais preciso, não se confundindo, portanto, com os

---

[21] Expressão comumente associada à disciplina teórica que floresceu em fins dos anos 1960, cujo marco inaugural situa-se em 1969 com a publicação de *Análise Automática do Discurso,* de Michel Pêcheux, e da revista *Langages,* organizada por Jean Dubois.

[22] Maingueneau, em '*l'Analyse du discours-Introduction aux lectures de l'arhive'*(1991: p.15), ao também abordar a multiplicidade de empregos da palavra discurso, arrola sete diferentes significados para o termo.

demais, na medida em que o termo passou então a cobrir a região situada entre o lingüístico e o histórico (*idem*, pp.56 e 60).

Com relação à segunda questão levantada, isto é, aquela que procura situar a palavra 'discurso' para além dos limites impostos por uma análise puramente formal, o que parece ficar claro é que a palavra 'discurso' situa-se em um ponto qualquer entre a *língua* e a *fala*, famosa dicotomia que impôs uma não menos famosa *lingüística da língua*, para a qual bastava buscar a compreensão do fenômeno da linguagem apenas em seus aspectos formais e ideologicamente neutros.

Para Brandão, a partir do instante em que se passou a buscar a compreensão dos fenômenos da linguagem não somente na língua enquanto sistema ideologicamente neutro, mas num nível localizado para além da dicotomia saussuriana, pôde-se abrir espaço para uma nova instância de consideração da linguagem, que passou, então, a levar em conta a articulação entre língua e história. Para essa autora, como sintoma de uma modificação quanto ao modo de conceber a linguagem (sistema simultaneamente formal e perpassado por entradas subjetivas e sociais), a palavra 'discurso' passou a representar "o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos" (*op.cit*., p.11).

Tal deslocamento nos permite, também, considerar a palavra 'discurso' não como algo estático, imóvel, mas sim, como um processo, como "prática lingüística de um sujeito em determinadas condições de produção (sociais, políticas, históricas etc)" (Gallo, 1992: p.27). Vale ressaltar ainda que, como bem acentuou Orlandi, a palavra *discurso* nos remete, no tocante à sua etimologia, à idéia "de curso, de percurso, de correr por, de movimento". E finaliza: "O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando" (2001: p.15).

Abraçando tal perspectiva teórica, estaremos em condições de realizar a leitura de nosso *corpus* sem privilegiar apenas a materialidade lingüística nele presente, mas também o discurso que esta materialidade (des) vela. Tal ponto de vista permitirá, assim, perceber o discurso como espaço de interação, de produção

social, numa palavra, de comunhão dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos.

1.3.3 As condições de produção do discurso:

O estudo da linguagem enquanto discurso não pode desconsiderar os aspectos vinculados às suas condições de produção. E o que são, afinal, essas *condições de produção do discurso*, um dos conceitos-chave mais importantes da AD? Segundo Orlandi, as condições de produção (doravante, CP) de um dado discurso "compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação em que o discurso é produzido" (*op.cit.,*p.30).

Assim, *quem fala?* ou *de onde se fala?* são elementos constitutivos de todo discurso, representando, por assim dizer, os aspectos imediatos de um dado processo de produção; num sentido mais amplo, porém, podemos dizer que as CP de um dado discurso abarcam também os elementos histórico-ideológico-sociais que envolvem os sujeitos desse mesmo processo.

Pêcheux, em sua *Análise Automática do Discurso* (AAD-69), afirma que o estudo dos processos discursivos supõe duas ordens de pesquisa, sendo que uma delas compreenderá:

> O estudo da ligação entre as 'circunstâncias' de um discurso – que chamaremos daqui em diante suas condições de produção – e seu processo de produção. Esta perspectiva está representada na teoria lingüística atual pelo papel dado ao contexto ou à situação, como pano de fundo específico dos discursos [...] (1997: p.75, destaques do autor).

A citação acima permite observar, inicialmente, a forma sutil com que o autor procura afastar do estudo dos processos discursivos o conceito de circunstância.[23] Para Possenti, a finalidade dessa substituição é deslocar o

[23] A tal respeito, atentar para o uso das aspas marcando um distanciamento do autor em relação ao termo 'circunstâncias'.

funcionamento discursivo da cena pragmática, inserindo-o “nas instâncias enunciativas institucionais, marcadas por características amplamente históricas” (*op.cit.*, p.367). Permite, ainda, perceber que Pêcheux propõe, por meio de tal deslocamento teórico, a consideração do discurso a partir das condições em que foi produzido, evidenciando, desse modo, “a relação necessária entre um discurso e seu lugar em um mecanismo institucional extralingüístico” (*op.cit.,* p.77).

A partir dessa perspectiva, o processo discursivo estaria ancorado em alguns mecanismos que, contribuindo para o seu funcionamento, seriam constitutivos de suas condições de produção. Tais mecanismos são: a) as *relações de força*, que estabelecem uma relação entre o que se diz ou enuncia e o lugar a partir do qual se enuncia. Assim, determinado enunciado não terá o mesmo estatuto conforme o lugar ocupado por seu sujeito (como exemplo, compare-se a fala de um professor e de um aluno ou a fala de um padre em uma missa junto aos seus fiéis)[24]. Dito de outro modo, o lugar de onde o sujeito enuncia é constitutivo de seu dizer; b) as *relações de sentido*, uma vez que, conforme afirma Pêcheux, “o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima” (*idem, ibidem*). Isto significa que todo dizer pressupõe outros dizeres com os quais necessariamente vão se construindo os discursos. Em outras palavras, não há discurso que não estabeleça algum tipo de vínculo com outros discursos, na medida em que, de acordo com Orlandi, “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso, o qual se delineia com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (*op.cit.,*p.43); c) *os mecanismos de antecipação,* por meio dos quais, ainda conforme esta autora, “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (*idem,* p.39).

Vale ressaltar ainda um último aspecto de fundamental importância para a consideração dos processos discursivos e, conseqüentemente, das condições de produção do discurso: *as formações imaginárias.*

[24] Exemplos colhidos em Orlandi, *op.cit.*, p.39.

Foi Pêcheux quem, partindo do esquema informacional inicialmente proposto por Jakobson (mas, dialeticamente, rompendo com ele), explicitou tal noção. Para o autor, a teoria elaborada pelo lingüista russo apresentava "a vantagem de pôr em cena os protagonistas do discurso bem como seu 'referente'" (*op.cit.* p.81). Contudo, Pêcheux negou-se a ver na relação estabelecida entre os pólos A e B, respectivamente representados pelo *emissor* e o *receptor* do processo discursivo, apenas uma simples troca de informações. Para o autor, além disso, os elementos A e B designavam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais, dado que tais elementos referem lugares de uma certa estrutura social, representados pelos sujeitos.

De acordo com Pêcheux:

> O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (*idem,* p.82).

Desse modo, o que conta para o funcionamento do processo discursivo não são os sujeitos e os lugares de onde enunciam, considerados empiricamente, isto é, a partir de "lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos" (*ibidem, ibidem*), mas sim as imagens resultantes de suas projeções. Secundando Pêcheux, Orlandi observa que são justamente essas projeções que, estabelecendo a distinção entre lugar e posição, "permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso" (*op.cit.,* p.40). Além disso, há que se mencionar o papel desempenhado pela *antecipação das representações do receptor,* sobre a qual, de acordo com Pêcheux, "se funda a estratégia do discurso" (*op.cit.,* p.84). Para o autor, integra os mecanismos de produção do processo discursivo o modo através do qual "A representa para si as representações de B, e reciprocamente, em um dado momento do discurso" (*idem*). Em outras palavras, trata-se da imagem que o sujeito faz da imagem que seu interlocutor faz "a) do lugar que ocupa o sujeito do discurso; b) do

lugar que ele (interlocutor) ocupa; c) do discurso ou do que é enunciado" (Mussalim, 2004: p.137).

A consideração das condições a partir das quais se constituem os processos discursivos adquire especial importância para esta pesquisa, uma vez que, partindo da análise de nosso *corpus*, trabalho com a hipótese de que os formandos do Provão/2001 'falam', por meio das reescritas realizadas, não apenas do lugar que a eles foi conferido – a de estudantes de cursos de Letras sendo examinados – mas, também, da posição enunciativa que assumem, a saber, a de professores de Português diante daquele texto originalmente produzido pela menina de 10 anos.

Além do mais, por meio de um dos aspectos das *condições de produção* do discurso, a saber, das *relações de sentido,* isto é, dos vínculos que todo discurso estabelece com outros discursos, é possível identificar os processos de reescrita textual elaborados pelos formandos a um entrelaçamento de vozes orquestradas a partir de um discurso que, embora mencionado aqui como tendo sido originalmente produzido pela menina de 10 anos, também mantém relações ('ressonâncias dialógicas') com um discurso prévio: a narrativa literária infanto-juvenil 'O outro lado da ilha', de J.M. Monteiro.

Por fim, no que diz respeito aos mecanismos *de* "antecipação das representações do receptor" (Pêcheux, *op.cit.,* p.84), mediante a qual o sujeito poderá se "antecipar a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem" (Orlandi, *op.cit.,*p.39), há que se destacar o fato de que os formandos, ao produzirem suas reescritas textuais, propuseram alterações ao texto-base que, de alguma forma, coincidiam e se antecipavam ao que eles julgaram integrar as expectativas por parte da banca examinadora do Provão.

1.3.4 A noção de sujeito*:*

Antes de mais nada, torna-se oportuno observar que a noção de sujeito, sobre cujos aspectos mais relevantes falaremos agora, é aquela que se coaduna à perspectiva teórica assumida pela AD. Abordar essa questão tão fundamental à

constituição dessa disciplina teórica significa, ainda que de forma breve, recompor um percurso histórico que remonta a um período (anos 1950 e 1960) profundamente marcado pelo estruturalismo lingüístico, cuja principal característica, segundo Ferreira, foi a “deliberada exclusão do sujeito, já que este era visto como o elemento capaz de perturbar a análise do objeto científico, que deveria corresponder a uma língua objetivada, padronizada” (2005: p.13). Ainda em conformidade com esta autora, esse paradigma então reinante só pôde ser quebrado a partir do momento em que o debate em torno do sujeito conferiu a este a devida relevância, sobretudo, em função do impulso dado pelo movimento de maio de 1968 e pelos questionamentos surgidos no âmbito das ciências humanas. Mas, afinal, como se define este *sujeito*? Quais suas principais características?

Para Benveniste, a quem coube o mérito de reincorporar aos estudos lingüísticos a noção de subjetividade (Brandão, *op.cit.* p.55), o homem se constitui na e pela linguagem como sujeito, sendo a subjetividade a capacidade do locutor de se colocar como o ‘sujeito’ de seu discurso. O autor reconhece que esse ‘ego’, fundamento da subjetividade, somente se torna possível se experimentado pelo contraste. Desta maneira, de acordo com o lingüista francês, “Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um tu” (1995: p.286).

No entanto, dois aspectos da perspectiva benvenistiana de sujeito foram duramente criticados. O primeiro diz respeito ao fato de Benveniste atribuir ao *‘Eu’* um papel de maior destaque em relação ao ‘*tu’*, uma vez que, segundo o autor, a polaridade entre o ‘*eu’* e o ‘*tu’* não significava igualdade nem simetria, na medida em que ao ‘*ego’* cabia uma função de transcendência quanto a ‘*tu’*.

Ora, para uma perspectiva que encara a linguagem a partir de sua dimensão dialógica, o sujeito se constitui somente ao interagir com o outro; dessa relação dinâmica é que se constrói sua identidade (Brandão, 2003), não sendo possível, dessa forma, pensar a subjetividade de um ponto de vista que assume o ‘*eu’* como centro do discurso, ‘dono’ de seu dizer.

Outro aspecto da teoria deste autor que recebeu inúmeras críticas foi a afirmação de que o fundamento da subjetividade, determinada pelo *status* lingüístico de pessoa, encontra-se no ‘ego’ que diz ‘*ego’* (Benveniste, *op.cit.*).

Para vários estudiosos, pareceu simplista reduzir a subjetividade a uma categoria de pessoa. Para Possenti, por exemplo:

> Na verdade, tudo o que sai da boca do homem tem sua marca [...]. O simples fato de falar (e não necessariamente de dizer 'eu', de utilizar um dêitico ou de produzir um ato de fala), por exigir a escolha de certos recursos expressivos, o que exclui outros, e por instaurar certas relações entre locutor e interlocutor [...] já indica a presença da subjetividade na linguagem (1993a: pp. 55-6).

Diferentemente da perspectiva de Benveniste, surge uma outra que considera a noção de sujeito como sendo indissociável de aspectos sociais, históricos e ideológicos. Para essa concepção, a relação que esse sujeito estabelece com o outro ('tu') não é de transcendência, mas, pelo contrário, de assujeitamento do 'Eu' em relação ao 'Tu'.

Segundo Pêcheux, o principal postulado teórico assumido por essa concepção, que declina de toda e qualquer hipótese assentada sobre um sujeito intencional como fonte de seu discurso, encontra-se no fato de que o processo discursivo é:

> [...] concebido como máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que 'utilizam' seus discursos quando na verdade são seus 'servos' assujeitados, seus 'suportes' (*op.cit.,* p.311).

Althusser, de quem essa noção de sujeito é tributária, procurou articular de forma dialética as noções de sujeito e de ideologia, propondo que "a categoria de sujeito só é constitutiva de toda ideologia, na medida em que toda ideologia tem por função (que a define) constituir os indivíduos concretos em sujeitos" (1974: p.94). Para o autor, a articulação entre essas duas categorias é possível uma vez que "a ideologia não é mais que o seu próprio funcionamento nas formas materiais da existência deste funcionamento". Dito de outro modo, as idéias de um sujeito ganham forma e espessura em seus atos, em suas práticas cotidianas.

Procedendo à distinção entre, de um lado, o *indivíduo concreto,* e de outro, o *sujeito concreto* (embora observe que este só possa existir assentado naquele), o autor sugere também que "a ideologia 'age' ou 'funciona' de tal forma que 'recruta' sujeitos entre indivíduos [...] ou transforma indivíduos em sujeitos por esta operação muito precisa a que chamamos a 'interpelação'" (*idem,* p.99).

Pêcheux definiu essa 'interpelação' como sendo:

> O assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas (*op.cit.,* pp.165-6).

Como destaca Brandão, para essa concepção de sujeito, as relações intersubjetivas "são governadas por uma tensão básica em que o tu determina o que o eu diz, ocorrendo uma espécie de tirania do primeiro sobre o segundo" (*op.cit.,* p.54). Ainda para essa autora, trata-se de uma perspectiva teórica "fortemente influenciada pela retórica, presente nos momentos iniciais da AD cujas análises focalizaram sobretudo os discursos políticos" (*idem,ibidem*).

Uma terceira perspectiva de sujeito (a qual assumimos na presente pesquisa), rompendo com as concepções anteriores, cuja transcendência ora focalizava o 'Eu' ora o 'Tu', irá fundar-se numa relação de interação, de troca, de conflito, de aceitação ou de negação entre esses dois pólos. Para Brandão, a partir dessa nova perspectiva, "o centro da relação não está nem no 'eu' nem no 'tu', mas no espaço discursivo criado entre ambos". E arremata: "O sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro. E o espaço dessa interação é o texto" (p.76).

Ressalte-se, contudo, que, embora o sujeito se constitua na/da relação com o 'outro', o qual, segundo Brandão, "envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala [...], mas que também envolve outros discursos historicamente constituídos e que emergem na sua fala [...]" (p.59), não se trata de um sujeito inteiramente assujeitado a esses outros, na medida em que a determinação histórica também age sobre o fazer do próprio sujeito, cuja

especificidade inclui os modos de apresentação de sua própria divisão, bem como a constituição de efeitos de sentido particulares. Em outras palavras, em que pese sua submissão a uma mesma ordem discursiva, a um mesmo universo institucionalizado, o sujeito não se submete a uma mesma ordem textual, uma vez que, como observa Possenti, "o modo de dizer, o modo de pertencer a essas organizações[25] também é relevante [...] é nesse espaço que está um sujeito que se aproxima um pouco da singularidade" (2003: p.166).

Defendendo posicionamento semelhante, Faraco pondera que, embora não seja difícil perceber as diversas vozes desse 'outro' que está sempre nos constituindo, "não é difícil também perceber que somos capazes de trabalhar no interior da linguagem, isto é, de fazer intervenções, pelo menos em parte, nesse balaio de vozes" (2003: p.66). Ainda para esse autor, esse trabalho do sujeito se dá "exatamente nos espaços abertos pelo entrechoque dessas múltiplas vozes em múltiplas relações".

Para Koch, esse trabalho com a linguagem não significa que o sujeito possa dizer o que bem entende, da forma como quiser, mas sim que, ao operar determinadas escolhas entre os variados recursos expressivos disponibilizados pela língua, o sujeito "vai dar uma configuração determinada ao seu discurso, tendo em vista o outro em uma interlocução constante" (2003a: p.125). Para a autora, trata-se, portanto, de um sujeito "social, mas não um sujeito assujeitado".

Uma tal perspectiva teórica a respeito da noção de sujeito nos possibilita, inicialmente, compreender a razão pela qual as respostas dos formandos, embora parecidas no que diz respeito às soluções que se materializaram nas reescritas apresentadas, tenham se mostrado absolutamente diferentes quanto ao modo de apresentação, uma vez que contribuiu para constituí-las a relação específica que cada formando manteve com o texto produzido pela menina de 10 anos.

Além disso, permite observar ainda, do interior das relações de alteridade, a singularidade do sujeito em sua relação com a linguagem, porquanto, em nosso

[25] Esta palavra faz remissão, no texto citado, ao universo doutrinário (comunismo, machismo, feminismo, nazismo, fascismo etc) ao qual as pessoas aderem e que, embora "igual para todas elas no fundamental", é manipulado de forma particular por seus adeptos.

corpus, é possível observar a presença do 'outro' por força de um discurso pedagógico que mobiliza certos procedimentos de reformulação textual, os quais, no entanto, apresentam-se marcados, nos processos de reescrita do texto-base, por uma singularidade que, no limite, particulariza a forma de apresentação desses mesmos recursos[26].

1.3.5 A noção (de efeito) de sentido:

Assim como a noção de sujeito, a noção de sentido (cuja evidência repousa novamente sobre um efeito ideológico) também representa uma das noções basilares da AD, constituindo-se, além disso, em uma das maneiras pelas quais este campo de análise rompeu com outras perspectivas teóricas.

De fato, para a AD, os sentidos não são imanentes, isto é, não estão contidos no significante, não pertencem à ordem da língua, embora sua constituição passe necessariamente pela consideração desta como um pressuposto[27].

Segundo Pêcheux:

> O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em uma relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (*apud* Brandão, *op.cit.,* p.77).

Com isso, o autor aponta para alguns dos princípios que norteiam a noção de sentido, a partir do enfoque dado por essa perspectiva teórica.

Destaco, inicialmente, o fato de o autor ressaltar que os sentidos não estão presentes na materialidade do signo lingüístico, isto é, os sentidos não se definem

---

[26] Esta sugestão me foi feita, em uma das sessões de orientação, pelo professor Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. Tendo sido particularmente importante para minhas reflexões na presente pesquisa, mereceu crédito explícito.

[27] A tal respeito, vale lembrar a afirmação de Pêcheux segundo a qual "o objeto a propósito do qual a AD produz seu 'resultado' não é um objeto lingüístico mas um objeto sócio-histórico onde o lingüístico intervém como pressuposto" (*op.cit.,* p.188, grifos de minha autoria).

em função de uma relação unívoca com as palavras, na medida em que são construídos por meio do processo discursivo.

Por outras palavras, de acordo com a perspectiva assumida pela AD, os sentidos são constituídos por meio das diferentes posições a partir das quais os sujeitos enunciam, razão pela qual assumem considerável importância outras duas noções: *a formação ideológica e a formação discursiva.*

Pêcheux se vale da noção de formação ideológica a fim de caracterizar "um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento" (*op.cit.,* p.166). Para o autor, cada formação ideológica "constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras" (*idem, ibidem*).

No que se refere às formações discursivas, Pêcheux afirma que estas, derivadas das condições de produção e inscritas em relações de classe no interior de um aparelho ideológico, irão determinar "o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga (sic), um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc) a partir de uma posição dada numa conjuntura". Tal posicionamento, mostrando o quanto a própria escolha do gênero discursivo está atrelada ao sistema de restrições imposto pelas formações discursivas, é que permite ao autor afirmar "que o 'sentido' de uma seqüência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta seqüência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva" (p.169).

Vê-se, dessa forma, que os sentidos se estabelecem em sua historicidade, ou seja, a partir das relações que o sujeito do discurso mantém com a exterioridade, que, no limite, determinará o modo pelo qual uma palavra (seja ela formada por um ou vários significantes) deverá ser interpretada.

A partir desse modo de conceber a produção dos sentidos, também assume especial relevo a noção de *interdiscurso*, o qual, disponibilizando "dizeres e determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra" (Orlandi, *op.cit.,* p.44), serve para mostrar o quanto os sentidos se

constituem em sua relação com a memória discursiva. Conforme salienta a mesma autora, não há discurso que não se relacione com outros, uma vez que “os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (*idem,* p.39).

Um segundo aspecto que destaco com relação a essa noção refere-se ao fato de que não há sentido sem metáfora, entendida aqui não como tropo de linguagem, mas sim como o emprego de uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, expressão ou proposição, sendo que, por meio desse processo de transferência (*metaphora*), “elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido” (Orlandi, *op.cit,* p.44). Ainda de acordo com Pêcheux, os sentidos somente se constituem nas relações de metáfora, “das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório” (idem, p.44). De modo bastante original, Possenti, ainda a tal respeito, observa que “o (efeito de) sentido nunca é o sentido de uma palavra, mas de uma família de palavras que estão em relação metafórica” (*op.cit.,*p.372). Ainda segundo esse autor, “o sentido de uma palavra é um conjunto de outras palavras que mantêm com ela uma certa relação” (*idem, ibidem*).

Em vista do que foi exposto, uma vez que os sentidos, como se viu, são produzidos a partir de um ‘processo sócio-histórico’ (não sendo, portanto, produzidos em razão de propriedades específicas da língua), parece igualmente apropriado falar também em *efeito de sentido*, não apenas pelo fato de que tal expressão aparecerá com certa insistência nesta pesquisa, mas também porque a própria noção de sentido passará a ser considerada a partir de uma visão mais processual, mais afeita à historicidade e, portanto, à noção de discurso. Para Orlandi, “compreender o que é efeito de sentidos é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos” (1993: p.21). Ainda para esta autora, “é aceitar que se está sempre no jogo, na relação das diferentes formações discursivas, na relação entre diferentes sentidos”.

Vale ressaltar ainda que, para Possenti, “o sentido é um efeito de sentido porque resulta de uma enunciação (e não, simplesmente, dos signos, das palavras, dos enunciados, ou seja, da língua” (1997: p.724). O autor também destaca que o

efeito de sentido é um efeito da enunciação do significante, “um efeito do aparecimento do significante em condições dadas [...] Nesta formulação, o papel da enunciação é de fato mais relevante do que o papel do significante”. E conclui: “[...] falar em efeito de sentido significa [...] falar em algo que não é, ou não é ainda, significação plenamente desenvolvida”.

A adoção de uma tal perspectiva teórica permitirá, entre outras coisas, abordar as reescritas efetuadas pelos formandos e o texto originalmente produzido pela autora do texto-base, não em função unicamente das operações lingüísticas por eles realizadas, mas, sobretudo, a partir de uma perspectiva que considere, também, a importância dos aspectos enunciativo-discursivos determinantes destas produções.

Finalizando este capítulo, não poderia deixar de realizar algumas considerações acerca da escrita, uma vez que essa questão assume uma particular importância para as análises que serão efetuadas adiante. Para tanto, farei, inicialmente, uma remissão à reescrita, apontando suas principais diferenças com relação à atividade de revisão; na seqüência, tendo em vista que um dos procedimentos de análise de nosso material estará ancorado sobre a consideração das operações lingüísticas presentes nos processos de rescrita textual, efetuarei uma breve exposição dos procedimentos que se evidenciam na reelaboração da escrita; finalmente, visto que em nosso *corpus* os processos de reescrita assumem uma natureza corretiva, apresentarei uma síntese da literatura que dispõe sobre os tipos mais freqüentes de correção textual.

Secundando Gehrke (1993), Menegassi afirma que a reescrita é encarada “[...] como um processo presente na revisão, como um produto que dá continuidade a esse processo [...], permitindo uma nova fase na construção do texto” (2001: p.50). Desse modo, inicialmente, um primeiro passo parece ser não confundir esses dois momentos igualmente importantes de um mesmo processo: a *revisão* e a *reescrita.*

Com efeito, para Gebhardt & Rodrigues, “Revisão significa literalmente ‘ver de novo’ ou ‘ver de uma nova maneira’”[28] (*op.cit.*, p.100). Os autores utilizam o termo de modo a abarcar “Todos os tipos de alterações textuais que os escritores realizam

[28] No original: “Revision means literally ‘to see again’ or ‘to see anew’”.

quando tencionam, especificamente, reformular sua produção escrita a fim de prepará-la para os leitores"[29]. Destaca-se, assim, a partir da perspectiva adotada por esses autores, o caráter interativo que permeia o processo de revisão, na medida em que tal atividade se justifica em função de um *outro* a quem, posteriormente, caberá a leitura.

Para Serafini, a revisão se constitui como um importante passo para a produção escrita. A autora afirma que se costuma destinar mais atenção, durante a escrita das primeiras versões de um texto, à organização das próprias idéias. Em contrapartida, durante a fase de revisão, "[...] a atenção é posta preferencialmente sobre a constatação de que as idéias sejam expressas de modo organizado, claro e coerente" (1987: p.81).

A autora ainda observa que o processo de revisão, quando repetido mais de uma vez, contribui para melhorias significativas ao texto e, quando realizada pelo próprio autor, o resultado desse processo "[...] será melhor quanto maior for o intervalo de tempo passado entre a composição e a revisão" (*idem*).

Serafini ainda propõe a existência de dois tipos de revisão: a de *conteúdo* e a da *forma.* O primeiro tipo, a revisão de conteúdo, refere-se às alterações de ordem global que um texto poderá sofrer, na medida em que, por vezes,

> [...] as primeiras versões dos textos contêm passagens que não têm nenhuma relação com o restante ou que constituem divagações muito distantes das partes precedentes e seguintes (*ibidem,* p.82).

Já o segundo tipo de revisão, a da forma, limita-se a mudanças locais aos textos, cabendo ao autor da revisão, entre outras tarefas, "[...] cortar e simplificar frases longas demais e retorcidas, suprimir palavras, pronomes, adjetivos ou advérbios supérfluos [...], etc" (*ibidem, ibidem*).

Vê-se, portanto, que a reescrita, embora não se confundindo com o processo de revisão, tem com este algumas características comuns, na medida em que é o

[29] "We are using the term *revising* to encompass all kinds of textual changes that writers make when they specifically intend to rework their writing in order to prepare it for readers".

resultado justamente das sucessivas revisões realizadas sobre um dado texto. Trata-se, pois, do produto de um processo em que o autor da reescrita (que pode ou não coincidir com o autor do texto) considera seu trabalho, pelo menos até aquele momento, terminado.

A partir de tal perspectiva, a reescrita pode ser vista como parte integrante de um processo mais amplo - o de revisão. Em outras palavras, a revisão está para o processo, assim como a reescrita está para o produto, razão pela qual esta última se presta de forma mais generosa a uma posterior análise, uma vez que, após o processo de revisão, as alterações realizadas como que se cristalizam na superfície textual, facilitando, desse modo, o trabalho de análise e a averiguação quanto aos diversos tipos de mudanças operadas após o trabalho de reescrita.

De acordo com Menegassi, "A literatura sobre reescrita aponta para uma tipologia de operações lingüísticas encontradas neste momento específico da construção do texto escrito" (*op.cit.*, p.50). O autor aponta, por exemplo, que Petit (1977), após examinar as alterações realizadas por escritores literários, constatou a presença das operações de *supressão, acréscimo e substituição* após o processo de reescrita, "[...] sendo que na operação de substituição acha-se também o deslocamento" (*idem,* p.51). Tais operações podem ser encontradas ainda em outros autores, como, por exemplo, Bellemin-Noel (1977) e Grésillon & Lebrave (1983), os quais, para Menegassi, "[...] consideram que essas operações são, de um ponto de vista lingüístico, todas variantes de substituição" (*idem, idem*).

A despeito de alguma discordância entre os autores mencionados, no tocante aos tipos de operações lingüísticas existentes[30], apoio-me, em minhas análises, na sistematização proposta por Fabre (1986), a partir da qual são reconhecidas quatro operações: *adição, supressão, substituição e deslocamento.* Para a autora, a operação de adição, que ela também denomina 'acréscimo', consiste no "acréscimo

[30] Segundo Menegassi (*op.cit.*), Grésillon & Lebrave, ainda que distinguindo a operação de substituição, parece que a vinculam à operação de supressão, uma vez que esta poderá aparecer com ou sem a substituição de termos.

de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema [...], mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases”[31] (p.69).

Já a operação de supressão consiste na retirada, sem substituição, do segmento suprimido. Para Fabre, essa operação “[...] pode aplicar-se sobre unidades diversas, acento, grafema, sílaba, palavra sintagmática, uma ou várias frases”[32] (*idem, ibidem).* Quanto à operação de substituição, Fabre afirma se tratar “[...] de uma supressão, seguida da substituição por um novo termo”[33] (*ibid.ibid.*). Para a autora, tal operação pode aplicar-se sobre grafemas, palavras, sintagmas ou sobre conjuntos mais amplos da tessitura textual.

Fabre define ainda a operação de deslocamento como sendo “[...] a permutação de elementos, que leva a modificar sua ordem no processo de encadeamento”[34] (*ibid.ibid.*).

Por fim, em função de as reescritas presentes em nosso material terem assumido um viés corretivo, torna-se oportuno apresentar, em linhas gerais, um pouco da literatura que trata dos tipos mais usuais de correção textual, na medida em que: a) uma tal exposição serve de base ao primeiro dos procedimentos de análise que empreenderei no presente trabalho, os quais, conforme já mencionado, não se excluem, antes se complementam e b) nem toda correção, como veremos a seguir, se traduz, necessariamente, como algo improcedente e/ou indesejável.

Serafini (*op.cit.*) define a atividade de correção textual como sendo “o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros” (p.107). A autora chama a atenção para o caráter não mecânico dessa atividade, “que traz problemas certamente maiores que os da correção de um exercício de matemática ou de versão de uma língua estrangeira”, haja vista que o professor deverá assumir uma postura diferente para cada gênero de texto, adequando sua correção, inclusive, de acordo com a faixa etária do aluno, seu grau de formação e sua experiência com a escrita de textos. Ao abordar as diferentes formas de correção de que pode lançar mão o

---

[31] “Il peut s’agir de l’ajout d’um élément graphique, accent, signal de ponctuation, grapheme […] mais aussi de l’ajout d’un mot, d’un syntagme, d’une ou de plusieurs phrases”.
[32] “ Elle peut porter sur lês unités diverses, accent, graphème, syllable, mot syntagme, une ou plusieurs phrases”.
[33] “[...] supression, suivie du remplacement par une terme nouveau”.
[34] “[...] permutation d’éléments, qui aboutit à modifier leur ordre dans la chaîne”.

professor, a autora elenca três principais tendências: a) ***correção indicativa:*** neste tipo de correção, o professor apenas assinala um eventual problema textual, limitando-se a apontar o erro cometido pelo aluno, alterando bem pouco. As correções, ocasionais, circunscrevem-se a aspectos de ordem ortográfica e lexical; b)***correção resolutiva:*** neste tipo de correção, por sua vez, o professor promove uma série de alterações a partir da reescrita de frases, palavras e períodos inteiros, limitando-se a "separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção" (*idem,* p.113). Para a autora, este método, em que predomina uma atitude descritiva, mostra-se pouco eficaz por oferecer ao aluno somente um único modelo de correção. Além do mais, por ser muitas vezes difícil compreender as intenções do aluno, "o professor acaba por sobrepor a elas seu próprio pensamento" (*ibidem,* p. 114), o que revelaria, por parte do professor, um posicionamento autoritário e assimétrico (Conceição, 2004: p.325). c) ***correção classificatória:*** esta correção, menos freqüente, caracteriza-se pela "identificação não ambígua dos erros através de uma classificação" (Serafini*, op.cit., idem*), a qual deve ser conhecida pelo aluno a fim de que este possa efetuar, geralmente sozinho, a correção de seu texto. Trata-se, segundo a autora, para quem este método "respeita os princípios de uma boa correção*"* (*idem,* p.115), de um tipo de intervenção em que prevalece uma atitude mais operativa por parte do professor, uma vez que permite ao aluno ver a escrita como algo em processo de construção e não como um produto já acabado.

Ruiz, partindo das categorias estudadas por Serafini (*op.cit.*), reconheceu também uma outra espécie de intervenção realizada pelos professores no que se refere à correção de textos. Este quarto tipo, ao qual esta autora chamou de *textual-interativo*, caracteriza-se por "comentários mais longos (realizados em forma de 'bilhetes') do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em seqüência ao texto do aluno" (2001: p.63). Este espaço reservado à fala do professor, "que não é nem corpo, nem a margem, mas aquele espaço em branco, na folha de papel, que sobra devido ao não preenchimento pela escrita do aluno", foi apelidado pela autora de 'pós-texto'.

Além disso (este, a meu ver, o aspecto mais importante do referido trabalho), tomando por base os estudos realizados por Bakhtin (1997), a autora ainda postula que a principal diferença entre as espécies de correção *resolutiva, indicativa, classificatória e textual-interativa* reside no fato de a primeira - a chamada correção *resolutiva* - ser caracterizada como uma correção *monofônica*, enquanto as três últimas - *indicativa, classificatória e textual-interativa* - seriam correções *polifônicas*, o que se daria em virtude do grau de inserção do *outro* (no caso, o professor) em dado discurso (no caso, o do aluno).

Desta forma, Ruiz caracteriza a correção *resolutiva* como sendo aquela que "anula totalmente a presença do outro (o aluno), que é, assim, destituído de voz" (*idem,* p.101). Quanto aos demais tipos de correção, a autora observa que o professor, por utilizar-se de uma metalinguagem, traduzida, segundo a autora, em algum comentário ao texto do aluno, seja este verbal ou icônico, "pressupõe explicitamente essa presença do outro em seu discurso (...) que participa efetivamente das alterações a serem realizadas na reescrita" (*ibidem*, *ibidem*).

No entanto, vale ressaltar que uma correção polifônica não ocorre simplesmente devido à mera instituição de um enunciador que passaria a dialogar com o aluno por meio de um 'pós-texto', uma vez que até mesmo esses recados podem ser monofônicos, revelando, por assim dizer, uma postura autoritária por parte do professor. Em outras palavras, acredito que, para uma dada correção ser classificada como monofônica ou polifônica, não seja suficiente partir de categorias pré-estabelecidas, de tipos já fixados, mas sim das relações criadas entre professor e aluno a partir dessas diferentes formas de correção.

Na presente pesquisa, ganham especial relevo as correções classificadas como sendo de tipo *resolutivo,* uma vez que, dadas as condições em que as reescritas se realizaram, esse parece ter sido o diálogo preferencial que norteou os processos de reescrita constitutivos de nosso *corpus.*

Em conseqüência de tal constatação, procuro aferir em que medida as reescritas efetuadas modificam, alteram e/ou anulam aspectos pertinentes (situados em um nível textual-discursivo) de um texto originalmente produzido em circunstâncias

bastante diferenciadas, tornando, assim, as reescritas propostas menos expressivas do ponto de vista dos objetivos a que se propôs a autora da produção original.

Parto da idéia (adaptando-a, contudo, ao contexto dos processos de reescrita textual) segundo a qual, conforme observa Ruiz, “[...] ao corrigir resolutivamente, o professor assume uma atitude de alterar a forma de dizer do aluno, ou uma atitude de alterar o próprio dizer do aluno” (*ibidem,* p.98).

No capítulo seguinte, dou início às análises das operações lingüísticas presentes nas reescritas elaboradas pelos formandos, procurando mostrar, conforme já exposto, de que modo essas intervenções, na medida em que importantes aspectos discursivos foram deixados de lado, resultaram em textos menos expressivos que aquele produzido pela menina de 10 anos.

CAPÍTULO 2

Das operações de supressão

No presente capítulo, procedo à análise das operações lingüísticas de supressão realizadas pelos formandos ao reescreverem o texto-base, aquele originalmente produzido por uma menina de 10 anos. Relembrando, para Fabre (*op.cit.*), a operação lingüística de supressão consiste na retirada, sem substituição, de um elemento textual, a qual, ressalte-se, poderá incidir sobre variadas unidades textuais, como, por exemplo, o nível das marcas gráficas e o nível morfossintático.

De início, vale destacar que essa operação se mostrou de longe como a que apresentou o maior número de ocorrências em todo o nosso *corpus,* ficando muito acima da segunda operação mais efetuada pelos formandos.

A respeito da freqüência com que tal operação é utilizada por aqueles que efetuam modificações de ordem textual, alguns autores observam que a supressão, de fato, encontra-se entre as operações mais realizadas. A tal propósito, vale lembrar que Menegassi (*op.cit.*), secundando Petit (1977), observa que este autor, ao analisar correções efetuadas por literatos, colocou a operação de supressão como sendo a mais utilizada pelos escritores, opinião igualmente defendida por Fabre (*op.cit.,* p.78) e por Bellemin-Noel (1977, *apud* Menegassi), em que pese o fato de estes últimos terem analisado diferentes *corpora.*

Acredito, no entanto, que não se deve pensar que a constatação desses autores se estenda necessariamente para todo tipo de *corpus,* isto é, não se trata de achar que a operação lingüística de supressão será *sempre* a mais realizada, uma vez que, a meu ver, a especificidade do material analisado, bem como as condições em que se realiza o processo de reescrita textual (penso particularmente nas diferenças decorrentes da possível não-coincidência entre o autor da reescrita e o autor do texto reescrito – caso do material com o qual trabalhamos nesta pesquisa) certamente representam fatores determinantes da escolha desta ou daquela operação.

Uma tal consideração nos permite, em um sentido mais amplo, pensar que as operações lingüísticas não existem por si sós, como se fossem independentes dos sujeitos que as utilizam em situações diversas e com propósitos igualmente variados. Ao contrário, tais operações resultam (não apenas quantitativamente, mas também no que se refere a sua natureza constitutiva), das relações dialógicas travadas entre quem as realiza e o texto, alvo das alterações.

Além disso, há que se atentar para os aspectos discursivos que envolvem toda e qualquer operação lingüística presente em processos de reescrita, uma vez que reelaborações textuais não afetam apenas a língua enquanto sistema, mas também repercutem em aspectos situados para além do estritamente verbal. Em outras palavras, alterações de ordem lingüística afetam, por assim dizer, o todo discursivo, razão pela qual uma mudança aparentemente localizada poderá trazer conseqüências negativas no que se refere à produção de novos efeitos de sentido em um texto.

Assim, partindo dessa perspectiva quanto às operações lingüísticas, inicio as análises, apresentando, a seguir, um quadro indicativo das ocorrências relativas à operação lingüística de supressão, bem como do nível lingüístico em que elas se deram:

Quadro 1: Número e porcentagem de ocorrências das operações lingüísticas de supressão de acordo com o nível lingüístico de ocorrência no conjunto dos textos reescritos pelos formandos

Nível de ocorrência	**Número de ocorrências**	**Porcentagem**
Grafema/Diacríticos/Sinais de pontuação	17	7,62%
Sentença	14	6,27%
Sintagma	21	9,41%
Oração	29	13%
Palavra ou expressão	142	63,6%
Total de ocorrências	223	100%

A leitura do quadro acima nos permite observar que o maior número de supressões realizadas pelos formandos incidiu predominantemente sobre o nível das palavras (ou expressões), representando mais de 63% de todas as ocorrências desse

tipo de operação lingüística. Isso pode estar apontando para o fato de que a atenção do formando voltou-se, de forma prioritária, para a exclusão de vocábulos isolados provavelmente em função das características estruturais do texto que reescreveu e da maneira como a questão do Provão se lhe apresentou. É possível, ainda, que o número reduzido de intervenções sobre outros níveis lingüísticos evidencie, por parte das alterações efetuadas pelos formandos, o pouco interesse em excluir segmentos do texto-base que apresentassem uma relação sintática mais complexa (caso específico dos níveis da oração, da sentença e do sintagma) e que pudessem, justamente em função disso, acarretar maiores dificuldades na reelaboração textual.

Apresento, a seguir, algumas análises dessas operações lingüísticas realizadas pelos formandos, partindo dos diferentes níveis em que elas ocorreram. Ressalte-se, contudo, que essa fragmentação por níveis de ocorrência atende tão-somente a critérios metodológicos, uma vez que terei sempre no horizonte de minhas análises não apenas o texto reescrito tomado em seu conjunto, mas também os aspectos discursivos (portanto, não explicitados na superfície textual) presentificados na produção escrita do formando. Inicio pelo nível das marcas gráficas.

2.1 A EXCLUSÃO DE MARCAS GRÁFICAS (GRAFEMAS/DIACRÍTICOS/SINAIS DE PONTUAÇÃO):

De acordo com o quadro 1, foram atestadas 17 ocorrências de exclusão de marcas gráficas, o que acabou por corresponder a apenas 7,62% do total de operações lingüísticas de supressão. Trata-se de um número relativamente baixo, sobretudo se o compararmos com o total de operações lingüísticas de supressão realizadas pelos formandos (223). A razão para essa baixíssima ocorrência encontra resposta no próprio texto produzido pela menina de 10 anos, uma vez que sua leitura nos revela não ter havido nenhuma espécie de infração lingüística mais ‘séria’ aos padrões normativos[35] que pudesse, por assim dizer, justificar o recurso à operação de

[35] Refiro-me aqui, particularmente, às regras relativas ao uso de acentos gráficos, aos sinais de pontuação e às regras de concordância verbal ou nominal.

supressão por parte do formando. Dito de outro modo, o texto da menina não possui um único acento gráfico em discordância com as regras de acentuação e, no que se refere especificamente ao segundo parágrafo por ela produzido, a única vírgula utilizada encontra-se em um local bastante apropriado para a realização de um determinado efeito de sentido, indispensável para a narrativa elaborada pela autora do texto-base.

Com efeito, além de uma única exclusão de ponto final, ocorrida dentro de um processo de deslocamento, foi possível aferir que a atenção dos formandos que se utilizaram de supressões de marcas gráficas voltou-se, preferencialmente, para a retirada do acento gráfico do antropônimo “Débora”. Essa intervenção foi responsável por um total de 8 ocorrências, das quais cinco apareceram em uma das respostas que apresentaram 3 reescritas do texto-base. Ilustro abaixo apenas um exemplo deste tipo de ocorrência:

[...] Debora, a esposa, começou a chorar dizendo que queria ir embora. (Texto 01)

Outras 8 ocorrências acusaram a supressão da vírgula utilizada originalmente pela menina após a locução adverbial ‘*de repente’*. Vale ressaltar que um dos formandos apresentou a referida exclusão em duas das três propostas de reescrita apresentadas. Outro formando, por sua vez, apresentou a supressão apenas na terceira reescrita formulada. Em ambos os casos, é possível perceber que, para alguns formandos, a atividade de reescrita representou não somente uma forma de dar conta das *três soluções para o problema dos elos coesivos*, por meio de três diferentes escritas do texto-base, como também significou para esses formandos a possibilidade de colocar a própria escrita em uma visão processual. Exemplifico abaixo este tipo de ocorrência:

Texto 02:

[...] de repente com uma patada só um caranguejo gigante os atacou.

Uma abordagem normativista, vinculada à tradição gramatical, veria no caso acima apenas a necessidade de vírgula após a locução adverbial antecipada. Prefiro, no entanto, dar relevância aos aspectos discursivos apagados mediante as exclusões da vírgula efetuadas pelos formandos, as quais, a meu ver, interferiram em pontos de considerável importância relacionados a certos efeitos de sentido do texto que a menina produziu e ao modo como os elementos de sua narrativa se encadearam. Com efeito, ao colocar vírgula após a locução adverbial 'de repente', a menina, valendo-se da pausa estabelecida por esse sinal de pontuação, criou o efeito de sentido de suspense, um momento de apreensão e de expectativa que, deslocando o foco de atenção na narrativa que ela contava, encontram o seu clímax com a aparição do *caranguejo gigante*. A presença da vírgula, a partir de tal perspectiva, é fundamental para a obtenção desse efeito de sentido que, no entanto, após as exclusões de vírgula realizadas pelos formandos, foi, no mínimo, reduzido.

Vê-se, dessa forma, que os formandos que optaram por algum tipo de supressão no nível das marcas gráficas incorreram em duas espécies de problemas, uma vez que: a) ao suprimirem o acento do nome próprio 'Débora', desconsideraram o fato de que tal palavra, de acordo com as convenções que regem a acentuação, deveria realmente receber o acento gráfico; b) ao suprimirem a vírgula após o advérbio 'de repente', não apenas violaram uma prescrição normativa[36], como também, e principalmente, anularam um importante efeito de sentido obtido pela pontuação originalmente empregada pela menina.

Em ambas as ocorrências, portanto, a intervenção realizada pelos formandos, longe de trazer qualquer melhoria para o texto-base, antes contribuiu para apagar traços de uma individualidade, de uma emergência estilística que conferiam ao texto produzido pela menina de 10 anos uma maior expressividade. Em contrapartida, vale registrar que o baixo número de intervenções no nível das marcas gráficas revela, também, que a maior parte dos formandos ratificou as opções efetuadas pela menina, haja vista que bem mais expressiva foi a parcela de formandos que não suprimiu qualquer dos aspectos aqui referidos.

---

[36] Faço menção à gramática normativa somente para evidenciar que inexistiu, por parte dos formandos, até mesmo o diálogo com uma referência bastante comum e acessível a futuros professores de português.

2.2 A EXCLUSÃO DE SENTENÇA:

A observação do quadro 1 nos permite verificar que foram totalizadas 14 operações de exclusão neste nível lingüístico, o que correspondeu a 6,27% do total de supressões realizadas pelos formandos. De início, vale notar que, das duas sentenças[37] que representaram o foco das atenções das supressões realizadas, a maioria absoluta das exclusões efetuadas neste nível lingüístico (10) recaiu sobre a sentença que encerra o segundo parágrafo do texto-base. Exponho, na seqüência, as particularidades quanto às formas de ocorrência desse tipo de supressão verificado em nosso *corpus*; num segundo momento, apresento uma justificativa para essas intervenções realizadas pelos formandos e, ao final deste item, mostro de que modo tais intervenções se mostraram improcedentes do ponto de vista textual-discursivo.

Naturalmente, as operações lingüísticas presentes em atividades de reescrita apresentam singularidades quanto à forma com que se manifestam na superfície textual. No que se refere especificamente às ocorrências de supressão de sentença, tal aspecto se mostrou de maneira bastante nítida, uma vez que foi possível atestar a existência de 3 diferentes formas de apresentação dessas supressões.

Com efeito, ora o formando optou pela retirada exclusiva da sentença final do 2º parágrafo do texto-base, como se observa em:

> Foi quando derrepende (sic) foram atacados com uma patada de um caranguejo gigante. ∅[38] (Texto 03).

Tal qual se verificou em duas respostas, o formando optou pela supressão da sentença em apenas uma das reescritas propostas; em ambos os casos, na 2ª reescrita formulada. Ilustro esse tipo de ocorrência com o seguinte exemplo:

---

[37] Refiro-me aqui às duas sentenças finais do 2º parágrafo do texto-base, a saber, “Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou” e “Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora”.

[38] Utilizarei este símbolo para mostrar, em alguns casos, as supressões efetuadas.

De repente, com uma patada só, um carangueijo gigante os atacou. Débora, sua esposa, começou a chorar pedindo que queria ir embora [...] (1ª reescrita);

Foram logo ver o que estava acontecendo e de repente foram atingidos por uma pata gigante de um carangueijo. ∅ [...] (2ª reescrita);

Foram ver o que era e de repente foram atacados por uma pata gigante de um carangueijo e Débora chorando pediu para ir embora (3ª reescrita) (Texto 17).

Houve, ainda, uma terceira forma de ocorrência de supressão de sentença, a qual, incidindo sobre dois textos, teve como principal característica a eliminação simultânea de ambas as sentenças excluídas pelos formandos neste nível lingüístico. Ilustro esse caso com o exemplo a seguir:

[...] Quando foram dormir perceberam, que os bezerros estavam agitados. Ao amanhecer foram verificar o motivo. ∅. ∅ (Texto 04).

Ressalte-se que, quando o formando optou pela eliminação da sentença "Quando eles, de repente com uma patada só um caranguejo gigante os atacou", o que ocorreu, como já destacamos, em 4 oportunidades, o formando viu-se impelido a ter de suprimir, também, a sentença final do texto-base, já que o choro da personagem Débora, bem como seu pedido para abandonar a ilha, está vinculado na estrutura narrativa à sentença anterior, que marcará lingüisticamente o aparecimento repentino do caranguejo gigante.

Diante do que foi ilustrado acima, é possível afirmar: a) que a atenção dos formandos voltou-se de forma especialmente relevante para a exclusão da última sentença do texto-base, ocorrida em 10 das 14 operações observadas; b) que considerável também foi o número de formandos que realizou tal operação (25,8%), uma vez que 8 dos 31 textos que apresentaram reescrita do texto-base acusaram essa supressão de sentença.

No entanto, por que razão o olhar de um número não desprezível de formandos se concentrou na exclusão de tal sentença? Além disso, é possível perceber em tais exclusões alguma melhoria efetiva para o texto-base?

Quer parecer que uma das razões para a preferência dos formandos pela supressão dessa última sentença do texto-base se relaciona com um aspecto ao mesmo tempo gramatical e semântico, haja vista que muitos deles viram como um ‘problema’ o fato de o possessivo ‘sua’, da oração ‘que era sua esposa’, fazer referência ao ‘caranguejo gigante’ da narrativa da menina de 10 anos, o que colocaria a personagem Débora como esposa do enorme crustáceo. Tal interpretação, mesmo que refutável do ponto de vista do nosso conhecimento de mundo, baseia-se na ambigüidade criada pelo enunciado, sobre a qual, aliás, falarei mais detidamente no item em que analiso as supressões de oração.

Por ora, gostaria de concentrar-me na segunda questão colocada acima, isto é, aquela que indaga sobre a possibilidade de as alterações propostas pelos formandos terem proporcionado algum tipo de mudança significativa ao texto-base. Para tanto, far-se-á necessário, na medida em que minha leitura se realiza também a partir de um viés discursivo, considerar alguns aspectos presentes na narrativa de ficção que, presumivelmente, serviu de pretexto para a produção do texto-base[39].

Na obra em questão, ‘Débora’, esposa de um personagem chamado Robson (e não do ‘caranguejo’), integra um pequeno grupo (do qual faz parte também um pesquisador, além de outros familiares) que se lança rumo a uma misteriosa ilha chamada ‘Ilha da Cacaia’, a qual, em razão de experimentações científicas realizadas por um personagem chamado Jean Clautel, abrigava em uma gruta caranguejos de proporções incomuns. Diante de uma situação tão inusitada, a personagem Débora desponta a todo instante como a mãe zelosa e protetora, preocupada e sempre disposta a lutar pela segurança dos filhos, principalmente após a aparição dos temíveis caranguejos. Não raro, ao longo desta história, vê-se Débora aos prantos por causa de algum acontecimento que, realmente, fazia com que ela considerasse a possibilidade de abandonar a ilha.

A referência à narrativa que foi pretexto para a produção textual da menina de 10 anos se justifica na medida em que corrobora para nos revelar a personagem Débora não como alguém sem muita relevância, que, sem mais nem menos, “começa

[39] Trata-se do livro ‘O outro lado da ilha’ (1986), de José Maviael Monteiro, publicado pela editora Ática e que integrou a conhecida série Vaga-lume, voltada para um público infanto-juvenil.

a chorar dizendo que queria ir embora". Trata-se, ao contrário, de uma mãe aflita e prestimosa, cujo pranto revela, acima de tudo, o desejo de livrar os filhos de um perigo iminente. A autora do texto-base soube captar tal momento, fazendo questão de resgatar tal instante da narrativa recontada, o qual assumiu uma considerável importância discursiva em sua produção textual, visto que a passagem em que a personagem Débora chora, "dizendo que queria ir embora", contribui para que um dos possíveis efeitos de sentido fosse o desespero, a aflição de uma mãe diante de uma situação envolta em perigo, suspense e mistério.

Contudo, ao excluir tal passagem, os formandos puseram em segundo plano um aspecto de inegável valor para o processo de produção de sentido. Verdade seja dita, no entanto, a própria maneira como a questão do Provão foi elaborada permitiu que isso ocorresse, já que aspectos relevantes do contexto imediato de produção do texto-base (por exemplo, *para quem o texto foi escrito, quais leituras motivaram e/ou precederam a produção escrita, qual era a proposta de produção, que gênero foi solicitado etc)* não constaram do enunciado da questão.

2.3 A EXCLUSÃO DE SINTAGMA:

Com relação às exclusões de sintagma, verificaram-se, em nosso *corpus*, 21 ocorrências de supressão total ou parcial de um único sintagma nominal, a expressão 'com uma patada só', forma com que a menina materializa lingüisticamente a extrema força daquele que foi o primeiro ataque desferido por um dos caranguejos gigantes aos aventureiros da 'Ilha da Cacaia'[40]. Tais intervenções, que representaram (cf. quadro 1) 9,41% do total de operações lingüísticas de exclusão efetuadas pelos formandos, foram observadas de forma total, isto é, sem que permanecesse no texto reescrito qualquer vestígio desse sintagma, em 15 textos produzidos pelos formandos; quanto à sua exclusão de forma parcial, isto é, considerando a presença

[40] Digno de nota é também o fato de a menina ter sabido sintetizar, com uma única expressão (a qual, aliás, não foi utilizada pelo autor de 'O outro lado da ilha"), um dos momentos mais aflitivos e recheados de suspense da narrativa que ela reconta.

remanescente de algum vestígio dessa expressão tal qual originalmente produzida pela menina, foi possível aferir a incidência desse tipo de exclusão sobre 8 textos. Há que se registrar, ainda, que tão somente 7 dos 31 textos que se constituíram de reescritas do texto-base mantiveram o sintagma 'com uma patada só' após os processos de reelaboração textual[41].

Vê-se, portanto, que, além de terem se constituído como uma das operações mais realizadas pelos formandos (ainda que percentualmente pouco expressiva), as exclusões de sintagma apresentaram diferentes matizes, variando, em seus limites, da exclusão absoluta do sintagma até a exclusão de apenas um de seus termos integrantes, o que, em se considerando sua unidade representativa para o conjunto da história recontada pela menina, não deixou de caracterizar uma supressão do todo significativo originalmente produzido por ela e expresso por meio do referido sintagma nominal.

Antes, porém, de tecer algumas observações a respeito dos novos efeitos de sentido criados por esses processos de reescrita e de como essas alterações interferiram, de modo negativo, em aspectos discursivos presentes no texto-base, faz-se necessário expor a importância discursiva que esse sintagma assumiu no texto da menina de 10 anos.

Assim, em termos formais, o sintagma 'com uma patada só' possui a função de adjunto adverbial de modo. Trata-se, portanto, de um qualificador denotando uma circunstância que irá determinar a maneira pela qual se deve visualizar o '*estado de coisas*' designado na oração (Bechara, 2004). Por sua vez, do ponto de vista semântico, desempenha a função de uma expressão modificadora, cujo papel na oração "se prende não apenas a um núcleo (verbo), mas se amplia na extensão em que se espraia o conteúdo manifestado no predicado" (*idem*, p. 290). Para Neves:

> Os **advérbios de modo** constituem a subclasse mais característica dos **advérbios**, já que eles são **qualificadores** de uma ação, um processo ou um estado, isto é, modificam propriedades de **verbos** e **adjetivos** (2000: p.241, grifos do autor).

[41] Estou retirando da contagem o texto 25, que apresentou, contrariamente ao que propunha a questão discursiva do Provão, apenas a reescrita do 1º parágrafo do texto-base, uma vez que a não referência a esse sintagma naturalmente não representou uma exclusão.

Já em termos discursivos, isto é, considerando aquilo que é dito como sendo produzido em circunstâncias tais que irão determinar o seu modo de produção, o referido sintagma cumpre uma função de grande importância, uma vez que denota a extrema força de um caranguejo ao qual bastava apenas uma patada para pôr em risco os personagens da história a que a menina se refere. Parece que, para a autora, seria insuficiente dizer que se tratava de um 'caranguejo gigante'; ao contrário, fazia-se necessário, também, mostrar ao seu leitor uma circunstância que pudesse evidenciar essa força, levando o leitor, por assim dizer, a criar uma imagem particular do poder de destruição, se assim podemos dizer, desse animal.

Há que se observar, ainda, a relevância assumida nesse sintagma pelo denotador de exclusão '*só*', que contribui para reforçar essa imagem de um animal singular, cujo poder poderia ser medido por uma única patada. De um certo modo, portanto, é possível afirmar que a menina (de somente 10 anos!)[42] valeu-se da seleção de certos recursos expressivos disponibilizados pela língua – seleção esta que pressupõe a noção de trabalho *com* e *sobre* a linguagem e que, por isso mesmo, revela traços de um estilo no modo de narrar – a fim de atingir determinados efeitos de sentido (e não outros) para a produção de seu texto.

Contudo, no que se refere às intervenções efetuadas pelos formandos nesse nível lingüístico, a impressão que se tem é que esses efeitos de sentido presentes no texto-base foram simplesmente ignorados ou, no mínimo, a eles não foi dada a devida importância. Cito abaixo alguns dos casos mais ilustrativos dessas intervenções, procurando, à luz das alterações realizadas, mostrar de que forma elas romperam com os efeitos de sentido produzidos pela menina, contribuindo para anular aspectos discursivos, a meu ver, extremamente originais de sua produção. Começo com dois exemplos que ilustram casos de exclusão total do sintagma:

> Era um caranguejo que estava atacando-os. (Texto 09)

[42] Pretendo, com essa citação entre parênteses, estabelecer um contraponto, um novo efeito de sentido à forma pela qual a questão discursiva do Provão faz referência à idade da menina, de um certo modo, a meu ver, como que para justificar o *problema dos elos coesivos* a que os formandos teriam que apresentar 'soluções'.

Resolveram então levantar e vê o que estava acontecendo, viram os bezerros assustados, por causa dos carangueijos, que queria atacá-los. (Texto 10)

Vemos, nos dois casos, que as intervenções realizadas não apenas suprimiram a circunstância em que se deu o ataque do caranguejo, como também nem sequer mencionaram o qualificativo 'gigante', apagando, por assim dizer, um elemento essencial presente na narração do texto-base e tornando a reescrita até mesmo inconsistente do ponto de vista da coerência textual, sobretudo se levarmos em conta que todo o segundo parágrafo do texto-base gira em torno do aparecimento de um caranguejo de enormes proporções e não, como nos exemplos acima, de caranguejos comuns. Vejamos mais um exemplo, agora representativo das exclusões parciais:

[...] quando de repente, uma patada de um caranguejo gigante os atacou. (Texto 11)

No caso acima, após uma operação de deslocamento[43], o formando exclui do texto-base o modo como se deu o ataque do caranguejo gigante, expresso no texto-base por meio do sintagma 'Com uma patada só*',* criando um novo sintagma nominal (*uma patada de um caranguejo gigante*), que, no entanto, passa a ocupar a função de sujeito oracional. De um só golpe, o formando não apenas apaga a circunstância em que se deu o ataque do caranguejo, que permitia ao leitor tirar suas próprias conclusões a respeito da força do crustáceo gigante, como também desloca este último para uma posição secundária na estrutura da oração, na medida em que não mais o caranguejo gigante, mas sim '*uma patada de um caranguejo gigante'* é que passa a ser a responsável pela ação expressa pela forma verbal '*atacou'*. Note-se, ainda a tal respeito, como a nova organização sintática contribui para reforçar essa leitura, uma vez que, em virtude das alterações efetuadas, o sintagma *caranguejo gigante* passou a desempenhar uma função acessória com relação ao novo núcleo do sujeito, o substantivo *patada.*

[43] O último capítulo é reservado para a análise desse tipo de operação lingüística.

Se, como afirmam Gebhardt e Rodrigues (*op. Cit.*), o emprego de *modificadores textuais de revisão* (maneira pela qual os autores se referem às operações lingüísticas presentes em processos de reescrita textual) produz alterações que afetam o todo textual, forçoso é reconhecer, também, que tais alterações, isto é, que os processos de reescrita podem, em muitos casos, não somente afetar, como até mesmo apagar o discurso produzido pelo texto que estiver servindo de base a tais operações.

Desse modo, é possível afirmar que as operações de exclusão realizadas pelos formandos, também no nível do sintagma, contribuíram para a anulação de importantes aspectos textual-discursivos presentes na narrativa originalmente produzida pela menina.

2.4 EXCLUSÃO DE ORAÇÃO:

No nível da oração, as exclusões atingiram 29 ocorrências (cf. quadro 1) e representaram 13% do total de operações lingüísticas de supressão realizadas pelos formandos, ficando atrás apenas, em termos quantitativos, das operações efetuadas no nível das palavras. Além disso, tratou-se do nível de ocorrência em que as intervenções se realizaram de forma mais diversificada, interferindo de modo igualmente variado sobre o texto-base, na medida em que nada menos do que 8 grupos oracionais atraíram a atenção por parte dos formandos no tocante às supressões processadas.

Apresento, a seguir, um quadro representativo dessas ocorrências, de modo a ilustrar o grau de diversidade das operações verificadas neste nível lingüístico. Na seqüência, ao analisar as três ocorrências mais significativas, procuro mostrar de que maneira a intervenção dos formandos não apenas interferiu, uma vez mais, na produção de certos efeitos de sentido do texto elaborado pela menina de 10 anos, como também desconsiderou outros aspectos igualmente importantes também situados no nível enunciativo-discursivo.

Quadro 2: Número total de ocorrências e porcentagem das operações lingüísticas de supressão que incidiram sobre orações ou grupos oracionais nos textos reescritos pelos formandos

Oração ou grupo oracional	**Número de ocorrências**	**Porcentagem de ocorrências**
"E que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros"[44]	09	31%
" Dizendo que..."	06	20,68%
" Que era sua esposa"	05	17,24%
" Eles perceberam que..."	04	13,79%
" Queria ir embora"	03	10,34%
" Começou a chorar"	01	3,44%
" Quando eles foram dormir"	01	3,44%
Total de ocorrências	**29**	**100%**

Inicialmente, cumpre destacar que, a partir da perspectiva teórica que assumimos nesta pesquisa, a oração não é analisada como unidade da língua enquanto sistema, mas sim como enunciado, isto é, como *unidade da comunicação discursiva*, condicionada, portanto, por fatores situados para além do estritamente verbal. Vale lembrar a tal respeito que, para Bakhtin, somente quando envolvida pelo contexto é que a oração assume a plenitude de seu sentido, ou seja, somente quando "figura como enunciado acabado, ela adquire o seu sentido pleno a partir de determinadas condições concretas de comunicação discursiva" (*op.cit.,* p.288). Ainda para o autor, a oração, "afirmativa em sua forma, torna-se afirmação real apenas no contexto de um determinado enunciado" (*idem, ibidem*).

Além disso, somente a partir de tal posicionamento é que podemos considerar a importância de certas opções estilísticas efetuadas pela menina de 10 anos, na medida em que "a oração enquanto unidade da língua também é neutra e em si

[44] Vale mencionar que, para efeito do total de ocorrências, não levei em conta o fato de que, neste segmento textual produzido pela menina, existem duas orações (o que elevaria o número de ocorrências para 14), uma vez que tal seqüência, no que diz respeito às supressões efetuadas pelos formandos, foi tomada sempre em conjunto, razão pela qual prefiro, também, considerá-la como tendo representado a exclusão de um agrupamento oracional e não de duas orações independentes.

mesma não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto" (*ibidem,* p.290). Com isso, este autor procura destacar que a escolha do material expressivo relaciona-se com os efeitos projetados sobre o conjunto do enunciado, isto é, sobre as outras palavras que colaboram para a construção do todo enunciativo.

Estabelecendo um paralelo com as orações que foram suprimidas do texto da menina pelos formandos, vale a pena ressaltar que, para Bakhtin, a escolha de tal ou qual oração não se dá sem que consideremos "o ponto de vista do enunciado inteiro que se apresenta à nossa imaginação discursiva, determinando a nossa escolha" (*ibidem,* p.286). Dito de outro modo, vale dizer que as orações escolhidas pela menina cumpriam uma função importante no que diz respeito ao conjunto da narrativa recontada por ela, por razões que passo a analisar a partir de agora.

Inicio com algumas observações a respeito daquela que representou a operação lingüística mais realizada: a supressão das orações "[...] e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros [...]". Todas as 9 ocorrências desse tipo de supressão, verificadas em 5 textos, constituíram (cf. quadro 2) 31% de todas as supressões de oração efetuadas pelos formandos. Curiosamente, apenas uma dessas ocorrências integrou uma resposta formada por uma única reescrita. Mostro, a seguir, o exemplo ilustrativo desse modo de ocorrência:

> Na hora de dormir perceberam que os bezerros, assustados, começaram a correr. ∅. De repente, um gigante caranguejo os atacou com uma única patada [...] (Texto 01).

No caso acima, chamo a atenção também para a maneira através da qual o formando, ao suprimir as referidas orações e rompendo com a ordem original dos acontecimentos narrados, passa, muito rapidamente, da ação iniciada com a correria dos bezerros para aquela que introduz o surgimento inesperado do caranguejo gigante.

Todas as demais ocorrências foram observadas em respostas de formandos constituídas de 3 reescritas do texto-base. Em um desses casos, o formando procede

à supressão das referidas orações apenas na 1ª reescrita apresentada, como ilustra o exemplo abaixo:

Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr assustados. ∅ [...] (1ª reescrita);

Foram dormir, quando perceberam que os bezerros estavam assustados e foram verificar o que era [...] (2ª reescrita);

Quando eles forma dormir perceberam que os bezerros estavam assustados e foram ver o que era" (3ª reescrita) (Texto 05).

Uma outra ocorrência, porém, atesta a supressão dessas orações em todas as reescritas efetuadas pelo formando. Ilustro, a seguir, esse caso:

Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros estavam correndo assustados, ∅ pois haviam sido atacados por uma patada [...] (1ª reescrita);

Quando eles forma dormir, perceberam que os bezerros estavam correndo assustados ∅ devido a uma patada [...] (2ª reescrita);

Quando eles foram dormir, os bezerros começaram a correr, ∅ pois estavam assustados com uma [...] (3ª reescrita) (Texto 28).

Por fim, em duas das respostas, os formandos, embora mantenham as orações nas 1ªs reescritas apresentadas, suprimem-nas nas reescritas subseqüentes. Cito, abaixo, um desses exemplos:

Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr e foram ver o que estava assustando os bezerros [...] (1ª reecrita);

Quando eles foram dormir, os bezerros começaram a correr assustados. ∅. De repente, um caranguejo os atacou [...] (2ª reescrita);

Quando eles foram dormir, os bezerros começaram a correr assustados ∅ e de repente um caranguejo os atacou [...] (3ª reescrita) (Texto 13).

Ainda que diferentes quanto às formas de ocorrência, o que todas essas operações de supressão trazem em comum é o fato de terem, ao menos em algum momento do processo de reescrita, desconsiderado um segmento do texto-base

importantíssimo do ponto de vista dos efeitos de sentido proporcionados, na medida em que, justamente por meio das orações “[...] e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros”, a menina cria em seu texto um efeito de suspense que irá culminar com o aparecimento do caranguejo gigante. Defendo que houve, também nessa passagem de sua narrativa, a presença de indícios estilísticos, já que foi possível perceber a mobilização de certos recursos expressivos da língua, a fim de que o referido efeito de sentido (suspense) pudesse surgir. Destaco, a seguir, alguns elementos indiciadores desse processo.

De início, percebe-se que a menina utiliza-se de um recurso bastante típico das formas orais de narração (com as quais, diga-se de passagem, a maioria de nós teve um contato intenso), qual seja, a utilização antecipada de uma oração adverbial de tempo (“[...] quando eles foram ver [...]”), estrategicamente posposta à correria repentina dos bezerros. Com isso, não somente não revela abruptamente a razão pela qual os bezerros puseram-se a correr, como também instala no leitor a sensação de que algo estava para acontecer. Note-se, reforçando tal leitura, que a menina, ao contrário dos formandos que suprimiram essas orações, teve o cuidado em não narrar a aparição do caranguejo gigante logo após os bezerros terem corrido, o que, a meu ver, contribuiu para aumentar sobremaneira o efeito de suspense. Esse procedimento estilístico presente na narrativa da menina põe em evidência não apenas o contato que ela, muito provavelmente, travou com narrativas de cunho oral, como também atesta o caráter *respondente* a essas mesmas narrativas, mostrando, dessa forma, como acentua Bakhtin, que todo falante “[...] pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado se relaciona” (*op.cit.,* p.272).

Com relação ao 2º componente desse conjunto oracional, a oração ‘[...] o que estava assustando os bezerros [...]’, sua participação na criação do referido efeito de sentido reside no fato de que a menina utiliza-se de uma locução verbal (‘estava assustando’) que, ao mesmo tempo em que serve de explicação para a correria dos bezerros, também contribui para a instalação daqueles efeitos de sentido, uma vez que mantém oculto na própria forma oracional o responsável pelo susto causado aos bezerros.

Vê-se, desse modo, que a simples supressão dessas orações esteve muito longe de auxiliar os formandos em sua busca pelas “soluções para o problema dos elos coesivos”, tal qual propunha a questão discursiva elaborada pelo Provão.

Passo, agora, à análise da 2ª oração mais suprimida pelos formandos no presente nível lingüístico. Conforme já observamos (cf. quadro 2), a oração ‘[...] dizendo que [...]’ representou 6 das 29 supressões de oração (20,68%), tendo sido possível evidenciá-la em 3 respostas dos formandos. Além disso, ressalte-se que a exclusão dessa oração integrou tão-somente as respostas de formandos constituídas de 3 processos de reescrita. Ilustro, abaixo, apenas um desses casos:

> Debora a esposa começou a chorar, ∅ querendo ir embora. (1ª reescrita);
> Debora a esposa começou a chorar, pois[45] queria ir embora. (2ª reescrita);
> Débora a esposa muito nervosa começou a chorar ∅ . (3ª reescrita) (Texto 08).

Primeiramente, há que se atentar para a riqueza dos processos constituídos por 3 reescritas, na medida em que permitem a observação comparativa das transformações operadas pelos formandos sobre o texto-base. Possibilitam, também, verificar o quanto tais intervenções contribuíram para a anulação de importantes aspectos situados em um nível discursivo (não estritamente lingüístico, portanto), razão pela qual acredito que as operações lingüísticas poderiam chamar-se, de modo mais apropriado, *operações lingüístico-discursivas.*

Voltando nossa atenção para o exemplo citado, é bastante provável que tenha causado estranheza ao formando o fato de a personagem ‘Débora’ ter externado, a um só tempo, o início de seu choro e o desejo de abandonar a ilha. Em outras palavras, esse encadeamento de ações não separadas por nenhum recurso lingüístico (uma vírgula, por exemplo), talvez explique a insistência do formando em não aceitar a forma de textualização com a qual a menina imprimiu, uma vez mais, uma marca pessoal, indiciadora de uma maior expressividade ao texto por ela produzido. Procuro evidenciar de que modo isso se deu a partir da consideração de dois aspectos presentes, não na estrutura dessa oração, isto é, em seus aspectos relativos à língua

[45] Neste caso, a supressão foi acompanhada de uma substituição pelo operador argumentativo em destaque.

enquanto sistema, mas, ao contrário, no modo pelo qual esta oração se inseriu no enunciado da menina como um todo de sentido. A propósito, lembremos que, para Bakhtin, “quando esquecemos esse pormenor na análise de uma oração, deturpamos sua natureza (e ao mesmo tempo a natureza do enunciado, gramaticalizando-o)” (*idem,* p.278).

O 1º aspecto diz respeito à forma como essa oração se relacionou com a oração anterior, criando, assim, um efeito de sentido de simultaneidade, isto é, possibilitando ao leitor que tivesse acesso, ao mesmo tempo, ao choro da personagem e à elocução a partir da qual esta se mostra desejosa de abandonar aquele lugar. Isso porque, na narrativa recontada pela menina, a ocorrência de tais ações se dá realmente a um só tempo. Dito de outro modo, a personagem chora e, simultaneamente, diz querer deixar a ilha. Além disso, em termos lingüísticos, essa simultaneidade foi possível em grande medida em função do uso de uma forma verbal no gerúndio (‘dizendo’), da qual a menina lançou mão ao construir seu enunciado, causando um efeito de duratividade, de permanência temporal daquela ação. Trata-se, portanto, de um momento repleto de dramaticidade, de medo, cujos efeitos a forma verbal, no gerúndio, procura prolongar.

É preciso observar, no entanto, que tal aspecto liga-se menos às intenções por parte da menina ao escrever seu texto do que à convivência, que nele se percebe, entre as formas de enunciação oral e escrita. Segundo Corrêa, para quem a heterogeneidade é constitutiva *da* escrita, “é sempre o produto do trânsito entre práticas orais/faladas e letradas/escritas que nos chega como material de análise do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito” (2006b: p.142).

O 2º aspecto relaciona-se ao modo pelo qual a menina se utiliza do discurso indireto, a fim de trazer ao contexto da narrativa recontada a voz de uma das personagens mais importantes, ao menos naquele instante da história. Para Authier-Revuz, nessa variação do discurso relatado, “o enunciador relata um outro ato de enunciação [...] usando suas próprias palavras, pelas quais ele reformula as palavras de outra mensagem” (1998: p.139). Além disso, na medida em que para a autora o discurso relatado não relata uma frase ou um enunciado, mas sim o ‘ato de enunciação’, isto é, todo o contexto extraverbal determinante da materialidade de um

enunciado, percebe-se o quanto a supressão da oração ‘dizendo que’ excluiu não apenas uma simples unidade da língua, mas também, e principalmente, todo um contexto enunciativo que, para a menina, parecia indispensável para a compreensão dos acontecimentos narrados.

Além disso, ao representar em seu discurso um outro discurso – o da personagem Débora – a menina mostrou um texto marcado por uma pluralidade de vozes, pela *heterogeneidade constitutiva* de todo discurso, o que, novamente a partir das palavras de Authier-Revuz, “designa a presença permanente, profunda, de ‘outros lugares’, do ‘já dito’ dos outros discursos condicionando todas as nossas palavras e ressoando nelas” (*idem,* p.135).

Assim, ao ‘calar’ por meio da supressão a voz da personagem Débora, os formandos apagaram indícios não somente de importantes efeitos de sentido, como também silenciaram os vestígios de um trabalho em que, ressalvadas as particularidades de um momento ainda inicial no processo de aquisição da escrita, se pôde perceber os traços de uma individualidade em construção e de um certo estilo composicional, manifestado, sobretudo quanto à forma como os recursos expressivos foram selecionados, no discurso de uma menina de 10 anos.

Finalizando este item sobre as supressões de oração, passo a algumas considerações acerca da oração ‘que era sua esposa’, a qual integra a última sentença do segundo parágrafo do texto-base. Como vimos (cf. quadro 2), esse tipo de supressão representou 17,24% das operações de supressão realizadas pelos formandos, incidindo sobre 5 das 31 respostas que apresentaram processos de reescrita.

No entanto, é preciso salientar que, não raro, mais de uma operação lingüística pode ocorrer simultaneamente (Menegassi, *op.cit.*), podendo tornar sua delimitação difícil em um texto (Fiad, *op.cit.*). Assim, em se considerando as intervenções ocorridas por meio de outras operações lingüísticas, observa-se que 28 textos voltaram sua atenção para este extrato lingüístico, o que nos permite aferir que a mencionada oração de fato carreou, de forma singular, a atenção de uma grande parcela dos formandos que se ocuparam exclusivamente dos processos de reescrita.

Quanto às formas de ocorrência desse tipo de supressão, verificou-se que 3 exclusões se deram sobre respostas constituídas de apenas uma reescrita do texto-base. Exemplifico, abaixo, um desses casos:

Débora ∅ começou a chorar dizendo que iria embora (Texto 23).

As demais ocorrências (2) atestaram a retirada dessa oração em duas respostas formadas por 3 processos de reescrita do texto-base. Apresento, a título de ilustração, apenas um desses exemplos:

Débora, que era esposa dum deles, começou a chorar dizendo que [...] (1ª reescrita);

Debora ∅ começou a chorar, pois queria ir embora... (2ª reescrita);

[...] e Débora, a esposa dum deles, começou a chorar querendo ir embora *(3ª reescrita)* (Texto 13).

Assim, conforme já pude adiantar no item em que analisei as supressões de sentença, é possível que a razão central desse flagrante interesse dos formandos pela retirada da oração '*que era sua esposa*' se encontre no fato de os formandos terem visto nessa oração um problema da ordem da **referenciação anafórica**, uma vez que, em se considerando os casos clássicos de Anáfora Direta[46], o pronome 'sua' estaria estabelecendo, na visão desses formandos, uma relação incoerente com o seu antecedente mais próximo: o 'caranguejo gigante'. Dessa forma, olhando tão-somente para o que estava situado no nível do explicitamente dado e procurando atender ao que havia sido proposto pela questão discursiva do Provão, os formandos, ao que parece, consideraram a supressão desse segmento como uma das possíveis *soluções para o problema dos elos coesivos.*

No entanto, segundo Marcuschi:

> Construímos espaços referenciais que consistem em **domínios explícitos** com a 'representação de entidades atualmente mencionadas e construímos **domínios implícitos** que consistem de

[46] Trata-se da retomada de referentes previamente introduzidos, que estabelecem uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente.

> cenários colhidos no próprio texto, mas que o aumentam (2001*a*: p.191, grifos do autor).

Em outras palavras, o que o autor procura destacar é que a organização referencial não precisa necessariamente ocorrer por meio da ligação linear de elementos lingüísticos, dado que "a textualização se dá num processo de **multilinearização**" (grifo do autor).

Vê-se, a partir de tal perspectiva, que a noção de anáfora se amplia, na medida em que a noção de referência passa a abarcar não apenas os ***objetos do mundo***, mas também os ***objetos de discurso***, abrindo, desta forma, espaço para a chamada **Anáfora Indireta**, a qual, de acordo com Schwarz,

> [...] trata-se de expressões definidas que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões da estrutura textual precedente e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (*apud* Marcuschi, 2001*b,* p. 3).

No caso específico da oração sob análise, verifica-se, a partir da perspectiva teórica acima, a qual também assumimos na presente pesquisa, que o referente [**o marido de Débora**], postulado em um nível discursivo, ancora-se no sintagma '**Uma família**', presente no primeiro parágrafo do texto-base, a qual, a partir da ativação de nosso conhecimento de mundo, sabemos ser composta de Pai, Mãe, Filhos, Irmãos, Sobrinhos, Esposa, Marido etc. A oração, portanto, assumiu, no processo de textualização da menina, um caráter anafórico sem, contudo, retomar elementos previamente mencionados.

Vimos acima, na citação de Schwarz, que uma das funções da **Anáfora Indireta** é introduzir novos elementos referentes, até aquele dado momento não nomeados explicitamente, e dar continuidade à relação referencial global. No texto da menina, parece ser esta justamente a função cumprida pela oração '*que era sua esposa',* dado que, ao trazer para seu texto o referente '**o marido de Débora**', a menina retoma um elemento situado no nível discursivo que nos permite considerar as relações que a personagem estabelece com outros membros da **Família**, com os

quais deverá compartilhar suas decisões ou, talvez, em se considerando que esse ‘outro’ se trata do marido, até mesmo pedir sua permissão (no caso, para abandonar a ilha).

Percebe-se, assim, mais uma vez, que as reescritas propostas pelos formandos, também neste nível lingüístico de ocorrência, não apenas desconsideraram importantes aspectos discursivos presentes no texto-base, como também contribuíram para o apagamento de traços fundamentais para o indiciamento de um processo estilístico que, conforme procuramos demonstrar, se manifestou na escolha de certos recursos expressivos que, ao se evidenciarem na superfície discursiva da produção da menina, proporcionaram a instalação de determinados efeitos de sentido responsáveis por uma narrativa bem mais expressiva que aquela realizada pelos formandos.

2.5 A EXCLUSÃO DE PALAVRAS:

Finalizando a análise das operações de supressão, resta efetuar algumas considerações com relação ao nível lingüístico em que mais foi possível perceber, em termos quantitativos, as intervenções realizadas pelos formandos sobre o texto produzido pela menina. Com efeito, verificaram-se 142 ocorrências (cf. quadro 1) de retirada de palavras ou de expressão, o que representou nada menos que 63,6% de todas as supressões efetuadas pelos formandos.

A maior parte desse tipo de intervenção incidiu, de modo abrangente, sobre uma única palavra do texto-base: o pronome pessoal ‘eles’. A eliminação desse pronome, perfazendo um total de 88 exclusões (61,97% das operações efetuadas neste nível lingüístico), esteve presente em todos os 31 textos que apresentaram processo(s) de reescrita(s) do texto-base, os quais registraram pelo menos uma exclusão desse pronome. As demais supressões verificadas neste nível de análise, totalizando 54 ocorrências, se distribuíram de forma pouco significativa em nosso material, razão pela qual não integrarão as análises contidas neste último nível lingüístico.

A meu ver, o destaque dado a esse item lexical deveu-se, sobretudo, a duas principais razões: a) ao fato de que a questão discursiva proposta aos formandos direcionou o olhar destes últimos precipuamente para o 'problema dos elos coesivos' presente no texto-base, o que acabou por orientar a atenção dos examinandos para aspectos textuais que pudessem atender imediatamente às expectativas criadas pela questão discursiva apresentada pelo Provão; dito de outra forma, acredito que o ávido interesse dos formandos pela recorrência do pronome pessoal 'eles' parece atestar que essa repetição foi encarada como um dos *problemas* que exigiam uma imediata (re)solução; b) ao fato de o texto-base ter realmente apresentado, por razões que tematizo adiante, um número elevado de ocorrências do referido pronome pessoal (4 somente no segundo parágrafo), motivo este firmemente relacionado ao anterior. Vale lembrar, ainda, que a repetição, quando não relacionada a fatores de ordem estilística, costuma representar para o discurso pedagógico[47] parte de um conjunto de exigências formuladas desde bastante cedo pelos professores[48].

Naturalmente, estas exclusões ocorreram de forma diversificada, ora contemplando apenas uma ou algumas das ocorrências pronominais, ora incidindo sobre todas elas. Seleciono abaixo alguns casos ilustrativos dessas operações de exclusão, objetivando, num primeiro momento, colocar em relevo sua natureza multifacetária:

> Quando ∅ foram dormir, ∅ perceberam que os bezerros começaram a correr assustados, quando ∅ foram ver o que estava acontecendo; o caranguejo gigante os havia atacado [...] (Texto 14)
>
> Na hora de dormir ∅ perceberam que os bezerros, assustados, começaram a correr. De repente, um gigante caranguejo os atacou com uma única patada [...] (Texto 01)

Os dois casos acima ilustram o que ocorreu em 19 dos 31 textos analisados. Para um número significativo de formandos (61,29%), excluir todas as ocorrências do pronome pessoal 'eles' foi a maneira encontrada para "solucionar o problema dos elos coesivos". Em ambos os casos a seguir, embora os formandos tenham efetuado a

---

[47] A expressão está sendo utilizada no sentido a ela conferido em Orlandi (1983).

[48] Conferir a tal respeito o capítulo "O papel do interlocutor", p.140, de autoria de Mayrink-Sabinson (In: Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, *op.cit.*), em que a autora aborda tal aspecto.

retirada de todos os pronomes pessoais, verificou-se uma pequena variação no que diz respeito às exclusões observadas:

> Quando os mesmos foram dormir, ∅ perceberam os bezerros correndo, então ∅ foram ver o que os assustavam, de repente com uma patada só um caranguejo gigante os atacou [...] (Texto 02)

> Quando todos foram dormir, ∅ perceberam que os bezerros começaram a correr e ∅ foram ver o que estava assustando os bezerros, quando, de repente, ∅ foram atacados com uma patada de um caranguejo gigante [...] (Texto 15)

O que se observa nos exemplos acima é que os formandos, ainda que optando pela exclusão simples dos pronomes pessoais em outras ocorrências, preferiram operar a substituição[49] do pronome na primeira oração, criando, como se observa no primeiro exemplo, um desajuste incômodo entre a expressividade característica do texto-base e a aparição invasiva, excessivamente formal do substantivo ***'mesmos'***; já no segundo exemplo, em virtude da substituição pelo pronome indefinido ***'todos'***, o formando indetermina e torna vaga a referência à 'família', que está representada no texto-base pelo pronome 'eles'. Tais intervenções, a meu ver, não solucionando o que presumivelmente foi visto como um problema, antes contribuíram para comprometer alguns sentidos presentes no texto-base, sobre os quais falarei adiante. Corrêa, ao analisar textos pertencentes ao mesmo *corpus* desta pesquisa, observou, ainda que tratando de diferente aspecto, que "em muitos casos, a intervenção dos formandos parece, portanto, ter um efeito negativo no texto-base, pois a expressividade, não raro, se perde" (2006c: p.220).

Significativo também foi o número de formandos que optaram por manter apenas o pronome pessoal 'eles' da primeira oração do segundo parágrafo. Ao todo, foram 11 ocorrências (35,48%). Cito abaixo dois casos ilustrativos desse tipo de intervenção:

---

[49] Embora não se trate de uma legítima operação de supressão, o exemplo serve apenas para ilustrar outras formas utilizadas pelos formandos a fim de apagar a repetição do pronome. Vale lembrar, também, que a operação de substituição pressupõe a de supressão, razão pela qual incluí este caso entre aqueles dezenove nos quais se percebeu a retirada total dos pronomes.

Quando eles foram dormir, ∅ perceberam que os bezerros começaram a correr então ∅ foram ver o que assustava os bezerros. De repente um caranguejo gigante os atacou [...] (Texto 06)

Quando eles foram dormir ∅ perceberam que os bezerros começaram a correr e ∅ foram ver o que estava acontecendo; o que estava assustando os bezerros [...] (Texto 16)

Note-se, no entanto, que a preocupação excessiva dos formandos com a repetição do pronome 'eles' não os impede de incorrer naquilo que supõem como uma das falhas do texto-base, na medida em que, em ambos os casos, não atentam para a repetição da palavra 'bezerros', sendo que, no segundo exemplo, ainda se percebe a repetição da estrutura sintática '*o que estava'* + gerúndio, causando no processo de reescrita uma inconsistência com as próprias idéias que parecem ter orientado as intervenções dos formandos, corroborando, assim, as reflexões de Corrêa, de acordo com as quais:

> Muitas das intervenções malsucedidas dos formandos parecem comprovar a hipótese de que eles nem sempre reconhecem qualidades na produção atribuída à menina nem tampouco satisfazem a expectativa de uma reescrita isenta dos problemas postos para a análise (*idem,* p. 220).

Finalizo os exemplos de operações de exclusão do pronome pessoal 'eles' com um caso que parece ilustrar o quão intensa foi a preocupação dos formandos com a recorrência do referido pronome. Trata-se de um exemplo significativo também, ou, principalmente, por ter apresentado três sugestões de reescrita. Ei-lo:

1 Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr. Eles foram ver o que estava assustando os bezerros [...]

2 Quando eles foram dormir houviram que os bezerros estavam correndo. ∅ Foram logo ver o que estava acontecendo e de repente ∅ foram atingidos por uma pata gigante de um caranguejo.

3 Logo ao dormir um barulho de bezerros correndo despertou o sono. ∅ Foram ver o que era e de repente foram atacados [...] (Texto 17)

No exemplo acima, à medida que o formando apresenta uma nova proposta de reescrita, nota-se que diminui o número de ocorrências do pronome pessoal 'eles', até

sua completa retirada, evidenciando de modo particularmente interessante o incômodo, se assim podemos chamar, que a recorrência dessa categoria gramatical gerou nos processos de reescrita dos formandos.

Mais uma vez, no entanto, e este é mais um aspecto curioso do caso acima, a preocupação com possíveis e *desnecessárias* repetições não impediu ao formando incorrer naquilo que ele mesmo aponta, a cada nova textualização, como um *defeito* do texto-base, já que outras e insistentes repetições foram mantidas, caso da forma verbal ***foram***, duas vezes lexicalizada em todos os processos, e da palavra ***bezerros***, lexicalizada duas vezes na primeira reescrita do formando. Aliás, vale lembrar que a forma verbal ***foram***, utilizada duas vezes no segundo parágrafo do texto-base, continuou aparecendo por duas vezes em 19 dos 31 textos que apresentaram apenas processos de reescrita. Isto significa que, para 61,29% dos formandos, a repetição dessa forma verbal parece não ter atraído a atenção a ponto de exigir uma imediata mudança, ao contrário da palavra ***bezerros***, que mobilizou, também por meio de outras operações lingüísticas, a intervenção dos formandos, no que diz respeito à não reiteração desse item lexical[50], em 22 textos (70,96% !).

As reflexões acima, bem como os dados numéricos, parecem confirmar que de fato a atenção dos formandos recaiu, predominantemente, sobre aspectos mais facilmente localizáveis da superfície textual da produção da menina[51], aspectos estes que, de acordo com as representações imaginárias dos formandos, estariam de alguma forma relacionados à recomendação do Provão, segundo a qual deveria haver soluções para o *problema dos elos coesivos.* Assim, parece fazer sentido que a supressão do pronome 'eles' tenha mobilizado a maior parte das operações lingüísticas de exclusão, uma vez que o olhar do formando se ateve àquele aspecto de mais fácil visualização, àquilo que, numa palavra, foi mais recorrente no texto-base.

No entanto, defendo a idéia de que tais alterações, dadas as condições em que se produziram, foram motivadas exclusivamente pelo intuito do formando de corrigir a escrita de menina de 10 anos. Ao que tudo indica, a busca pelo *erro*, por alguma

---

[50] Lembro que esta palavra foi duas vezes lexicalizada pela menina.

[51] Refiro-me aqui estritamente ao número de ocorrências do pronome 'eles', o qual, no fragmento adaptado, originalmente atribuído a uma menina de dez anos, foi lexicalizado 8 vezes: duas, no primeiro parágrafo; 4, no segundo e outras duas, no terceiro.

possível infração ao estabelecido pela *norma,* orientou a maioria das intervenções realizadas. Estendo essa leitura à própria maneira como foi formulada a questão do Provão, a qual, delimitando (restringindo) o que poderia/deveria ser considerado pelo formando, colocou este último diante apenas *da forma como a menina fez as ligações coesivas,* impossibilitando, assim, que seu olhar se direcionasse para outros - e talvez até mais importantes! - aspectos do texto-base.

Valho-me, uma vez mais, de Corrêa a fim de sustentar que a maior parte das intervenções realizadas pelos formandos, no que tange às operações lingüísticas de exclusão, parece apontar para uma característica singular presente nas correções de textos. Segundo o autor:

> Durante muito tempo (e está longe de ser uma prática antiga!), o professor empenhou-se muito mais em buscar vestígios de erros, no sentido normativo, do que em reconhecer algum significado para as supostas inconsistências de seu aluno. E revelou-se sempre um exímio caçador (e punidor) de variedades estigmatizadas, de supostas inadequações a situações de uso, de regionalismos, de gírias, de discrepâncias entre usos orais e usos escritos da língua (*ibidem*, pp.209-10).

Não pretendo afirmar que o texto produzido pela menina esteja isento de falhas ou que represente um modelo, um padrão de texto bem estruturado. De fato, num primeiro momento, não parece tarefa muito confortável, ou minimamente defensável, opor-se a uma intervenção, à primeira vista, bastante natural, um quase consenso segundo o qual as repetições devem ser evitadas, salvo se relacionadas a razões de ordem estilística.

Contudo, o que desejo propor apenas é que nenhuma repetição se dá gratuitamente (nem mesmo em um texto *produzido por uma menina de 10 anos)* e que, com efeito, se voltássemos nosso olhar para as possíveis razões que estariam por trás da reiteração do referido pronome, veríamos, em comum acordo com Fillol e Mouchon, que “o fenômeno da recorrência seria um signo característico da importância de um elemento dentro da estrutura da produção” (*apud* Bastos, 2001: p.100). Vale lembrar também que, para Dressler (*apud* Fávero, 2000: p.27), existe na recorrência de termos uma série de funções, entre as quais, as funções de ***ênfase,***

intensificação *e* ***um meio para deixar fluir o texto*** (grifos e itálicos de minha autoria)[52].

Antes, porém, de empreender a busca por razões que explicariam, ao menos em parte, as recorrências do pronome pessoal 'eles' no texto-base, acredito ser importante considerar algumas particularidades relativas à natureza dessa categoria gramatical. Assim, segundo Bechara:

> Do ponto de vista semântico, os pronomes estão caracterizados porque indicam dêixis ('o apontar para'), isto é, estão habilitados, como verdadeiros gestos verbais, como indicadores, determinados ou indeterminados, **ou de uma dêixis contextual a um elemento inserido no contexto**, como é o caso, por exemplo, dos pronomes relativos, **ou de uma dêixis ad oculos, que aponta ou indica um elemento presente ao falante** (*op.cit.,* p.162, grifos meus).

A citação acima nos permite aferir que a principal função dessas palavras de natureza fórica é a de fazer remissão a algum outro elemento textual ou discursivo, contribuindo, desta forma, para sua necessária reatualização, ainda que realizada endoforicamente, isto é, "quando o referente se acha expresso no próprio texto" (Koch, 2004: p.19), por meio do processo de referenciação anafórica sem antecedente cotextual.

Assim, de volta à produção da menina, parece-me razoável pensar que, ao recorrer diversas vezes ao uso do pronome 'eles', ela tenha procurado não perder de vista um elemento textual, presente na discursividade da narrativa por ela recontada, ao qual seria, na sua visão, extremamente importante fazer referência - a palavra '*família'.* Além disso, estamos diante de um sujeito (a menina) que procura, antes de mais nada, contar uma história que traz em seu processo de constituição elementos advindos da enunciação escrita e da enunciação oral.

Corrêa, ainda que a partir da observação de outras marcas lingüísticas do texto-base, observa que a produção da menina é fortemente marcada por um caráter oral-letrado, ligado à memória do narrativo e, também, por um possível diálogo com

[52] Particularmente curioso, no entanto, é o fato de que os exemplos citados, na obra referida, só fazem menção a excertos extraídos de poetas (famosos) e de um músico (também bastante conhecido), o que pode levar a pensar, equivocadamente, que a recorrência de termos só merece crédito se houver alguma razão de ordem estilística motivando seu emprego.

gêneros discursivos orais (*op.cit.,* pp.215-16), o que também nos auxilia na tentativa de compreender a presença marcante do pronome pessoal ‘eles’, uma vez que, nas narrativas marcadas pelo predomínio da oralidade, uma das funções da repetição é manter a audiência atenta e interessada na história contada, facilitando o acompanhamento dos fatos narrados.

Preti, ao citar Marcuschi (1992), observa que vários são os estudos que têm apontado para a importância da repetição no processo de produção e compreensão dos interlocutores. Para o autor, “repetindo, o falante alivia a densidade das informações, dando tempo ao ouvinte de compreendê-lo melhor e, por outro lado, reunindo condições de organizar ou reorganizar o seu próprio discurso” (2004: p.128).

Outrossim, se para Tannen (*apud* Koch, 2003b), a emoção associa-se de forma íntima ao que é familiar, ao que se repete, para Koch, “as crianças sentem prazer em repetir palavras, jogos de palavras, expressões ou frases inteiras” (*idem,* p.124).

Vê-se, desta forma, que a repetição do pronome ‘eles’, presente no texto da menina, não pode e não deve ser tratada como uma mera deficiência textual ou como exemplificação da falta de recursos típicos de uma criança ou de alguém que revele pouca familiaridade com o código escrito. A meu ver, acredito que o diálogo estabelecido pelos formandos neste tipo de intervenção, bem como nos demais, por ter se concentrado excessivamente *na* linguagem do texto, impediu-os de refletir *sobre* a linguagem do texto produzido pela menina e, também, de procurar enxergar nessa produção as possíveis razões que presidiram as escolhas efetuadas por ela ao escrever seu texto.

E quanto às operações de adição? Será que os formandos, ao realizá-las, também demonstraram a mesma atitude face ao texto produzido pela menina? Em que medida tal tipo de intervenção contribuiu para interferir, apagando ou anulando determinados efeitos de sentido? Ou, do contrário, será que as intervenções operadas por meio do acréscimo de algum elemento ao texto-base trouxeram-lhe melhorias efetivas, sem a desconsideração de importantes aspectos discursivos? São questões que procuro investigar no próximo capítulo...

CAPÍTULO 3

Das operações de adição ou acréscimo

Se o principal interesse, no que diz respeito à análise das operações lingüísticas de supressão, voltou-se para a consideração de elementos textuais eliminados pelos formandos ao tomarem para reescrita o 2º parágrafo do texto-base, o foco das atenções se concentrará, neste ponto da pesquisa, na materialidade lingüística que foi acrescida pelos formandos ao texto-base (aquele originalmente produzido pela menina de 10 anos) após o processo de reescrita por eles realizado.

As questões às quais procuro responder, ou que, dito de outra forma, norteiam as análises que seguem, são as seguintes:

a) Quais foram as operações lingüísticas de adição ou acréscimo mais realizadas pelos formandos após a reescrita do 2º parágrafo do texto-base?

b) Em qual nível lingüístico essas operações ocorreram de forma mais acentuada?

c) Que relações dialógicas guiaram os formandos durante as operações lingüísticas por eles realizadas?

d) Que espécie de mudança de ordem textual-discursiva tais operações trouxeram ao texto originalmente produzido pela menina?

A fim de responder às duas primeiras questões colocadas, apresento um quadro ilustrativo das ocorrências de adição ou acréscimo efetuadas pelos formandos e, na seqüência, dou início à análise dessas operações de acordo com o nível lingüístico no qual elas se deram:

Quadro 3: Número de ocorrências e porcentagem das operações lingüísticas de adição de acordo com o nível lingüístico de ocorrência no conjunto dos textos reescritos pelos formandos

Nível da ocorrência	Nº de ocorrências	Porcentagem
Grafemas/diacríticos/sinais de pontuação	120	84,5%
sintagma	02	1,4%
oração	08	5,6%
palavra	12	8,4%
Total de ocorrências	142	100%

Uma simples observação dos dados expostos no quadro 2 nos permite perceber que a maior parte das alterações realizadas pelos formandos ocorreu no nível lingüístico das marcas gráficas, perfazendo um total de 120 ocorrências (80% das operações de adição realizadas), as quais se distribuíram, nas reescritas realizadas, da seguinte forma: **85** inclusões de vírgulas (70,8% das ocorrências); **16** inclusões de grafemas (13,3%); **14** inclusões de pontos finais (11,6%); **2** inclusões de travessões (1,6%) , **1** inclusão de sinal diacrítico (0,8%), **1** inclusão de ponto-e-vírgula e **1** inclusão de parágrafo (0,8%).

Esses números evidenciam a particular atenção dada pelos formandos às operações de adição de sinais de pontuação, na medida em que o acréscimo dessas marcas gráficas constituiu 103 ocorrências (85,8% dos casos!)[53], sendo que, como corolário desse manifesto interesse demonstrado pelos formandos quanto ao uso de sinais de pontuação, foi possível observar um especial apreço pelo emprego de vírgulas, uma vez que, sozinhas, elas totalizaram a expressiva marca de 59,8% de todas as operações de adição efetuadas pelos formandos.

Tal supremacia no que se refere ao emprego de vírgulas, em comparação com outros sinais, não causa nenhuma surpresa, porquanto, de acordo com Esvael, "[...] dentre os sinais de pontuação, a vírgula é um dos mais empregados nos textos" (2005: p.13). Analisando um outro recorte de respostas à mesma questão discursiva do Provão/2001[54] e ao deparar com a maior incidência da vírgula, a autora afirma que:

[53] Estou subtraindo as 16 ocorrências de adição de grafemas e a ocorrência de adição de sinal diacrítico.

[54] A pesquisadora, que integra o grupo de pesquisa 'Práticas de leitura e escrita em português língua materna, coordenado pelo Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, também trabalhou com textos constituídos a partir das respostas fornecidas por formandos em Letras ao Provão/2001.

“é, em certo sentido, um resultado trivial, tendo em vista ser a vírgula um sinal que se marca internamente ao enunciado, segmentando-o”.

Por outro lado, considerando a relação dialógica estabelecida entre os formandos e o texto-base, esses dados evidenciam, ainda, o uso desse sinal como forma de dar conta da questão discursiva proposta. Em outras palavras, parece que o recurso à vírgula revelou-se, nos textos produzidos pelos formandos, como um importante elemento de articulação textual[55], capaz de contribuir, portanto, para a solução daquilo que a questão discursiva proposta aos formandos chamou de *problema dos elos coesivos*. Um dado que corrobora tal hipótese é o baixo número de sinais de pontuação empregados pela autora do texto-base. Com efeito, o fragmento textual apresentado aos formandos contou com 3 parágrafos, 9 pontos finais e 5 vírgulas.

Além disso, há que se considerar ainda, com relação à produção textual da menina, que o olhar dos formandos também deve ter se voltado para a ausência de vírgulas em locais que seriam relevantes dentro de uma perspectiva meramente prescritivista. A propósito, ressalte-se que, segundo levantamento realizado por Esvael (*idem*, p.84), de um total de 17 lugares relevantes para a presença ou ausência de vírgula no texto produzido pela menina, 14 se mostraram em desacordo com prescrições gramaticais. Assim, quanto ao texto produzido pela menina, é possível afirmar que essa grande incidência de vírgulas ocupando posições contrárias ao estabelecido pelas prescrições normativas tenha, em alguma medida, contribuído para esse tipo de intervenção, o que, no limite, estaria evidenciando as representações do formando quanto ao código escrito institucionalizado. A tal respeito, vale mencionar que Corrêa, partindo da análise de textos elaborados por vestibulandos, acentua que: “Ao adotar tal visão, o escrevente lida, portanto, com o que supõe ser – a partir não só do que aprendeu na escola, mas, em grande parte, do que assimilou fora dela – a visão escolarizada do código institucionalmente reconhecido” (*op.cit.,* p.166).

Desta forma, dado o elevado número de ocorrências, minha atenção se voltará especialmente para as operações de acréscimo de vírgulas, procurando não perder de

[55] Aprofundo este aspecto mais adiante, na parte em que teço algumas considerações sobre a pontuação.

vista a necessidade de articular a análise dos dados obtidos e duas de quatro perguntas por mim colocadas no início deste capítulo, a saber: 1) quais as relações dialógicas que nortearam os formandos durante as intervenções por eles realizadas; 2) que mudanças de ordem textual-discursiva essas intervenções acarretaram ao texto originalmente produzido pela menina.

Antes, porém, de dar início à análise do emprego de vírgulas nas reescritas realizadas pelos formandos, creio ser indispensável tecer algumas considerações a respeito da perspectiva que assumimos nesta pesquisa no que se refere aos usos e funções dos sinais de pontuação. Tal explicitação, além de contribuir para os objetivos das análises que seguem, permitirá a contextualização, ainda que sucinta, dessa categoria lingüística já amplamente tematizada por diversos autores.

3.1 Pontuação:

Neste subitem, trago para o contexto desta pesquisa algumas considerações acerca dos usos e das funções dos sinais de pontuação, partindo das reflexões desenvolvidas por três autores situados em diferentes perspectivas teóricas. Em um primeiro momento, parto da visão de um renomado gramático cujas percepções sobre o tema se aproximam bastante do que poderíamos chamar de *perspectiva gramatical da pontuação.* Na seqüência, trato o mesmo assunto a partir das reflexões realizadas por dois autores que procuraram situar o tema para além dos aspectos estritamente vinculados à ordem do sistema ou a uma visão puramente normativista, na medida em que abordaram a pontuação, por assim dizer, de um ponto de vista enunciativo-discursivo[56].

Cunha, em sua *Gramática da Língua Portuguesa* (1980), consagra 28 páginas ao estudo da pontuação. Faço questão de mencionar esse número para estabelecer

[56] Uma vez que não serão tratados aqui os aspectos históricos dos sinais de pontuação, remeto o leitor, a fim de que possa ter acesso a uma tal abordagem, principalmente para os trabalhos de Catach (1994), Drillon (1991), Parkes (1998) e Esvael (*op.cit.*).

um contraponto com outros autores, mormente aqueles que se dedicam à produção de livros didáticos, que não costumam ser tão generosos no trato deste assunto.

Para esse autor, os sinais de pontuação classificam-se em dois grupos. No primeiro, encontram-se os sinais que servem para marcar as *pausas*: a vírgula, o ponto e o ponto e vírgula; do segundo, fazem parte os sinais que se distinguem essencialmente pelo fato de marcarem a *melodia*, a *entoação*.

O autor observa, contudo, que essa classificação distintiva, ainda que 'cômoda' do ponto de vista didático, não se mostra rigorosa, uma vez que "Em geral, os sinais de pontuação indicam, ao mesmo tempo, a pausa e a melodia" (p.591). Destaca também o valor expressivo que alguns sinais podem assumir, tais como "o hífen, o parágrafo, o emprego de letras maiúsculas e o uso de diversos tipos e cores dos caracteres de imprensa (itálico, versal, versalete, negrita, etc.)" (*idem*).

Dessa forma, Cunha conclui que:

> Pontuar é sinalizar gramatical e expressivamente um texto. O emprego inadequado de um sinal de pontuação pode não só prejudicar, mas até alterar o seu sentido. Cumpre, pois, utilizar com precisão tais sinais. Além de sua função lingüística, a pontuação tem uma utilidade social. Um texto mal pontuado é de difícil acesso e, em geral, deixa no leitor uma penosa impressão de ignorância, ou de desleixo, daquele que o escreveu (*ibidem,* p.618).

Abro um parêntese aqui para destacar dois aspectos da passagem acima que, a meu ver, estabelecem relação com a presente pesquisa, no que tange especificamente aos sinais de pontuação acrescidos pelos formandos: *a)* Quanto à alteração de sentido que, segundo Cunha, o uso inadequado dos sinais de pontuação pode acarretar, penso particularmente nas reescritas textuais efetuadas pelos formandos, as quais, como terei oportunidade de demonstrar, ocasionaram não apenas mudanças de sentido ao texto-base, mas também o apagamento da voz de sua autora. Do meu ponto de vista, tal fato constitui um importante indício de uma escrita reguladora que, numa dimensão um pouco mais ampla, caracterizaria uma certa tendência *legitimadora da escrita,* que estaria buscando adequá-la a usos

previstos pela norma gramatical[57]; *b)* Já no que diz respeito à 'utilidade social' de um texto bem pontuado, conforme nos aponta Cunha, acredito que '*essa penosa impressão de ignorância*' não tenha escapado ao olhar de grande parte dos formandos, tendo em vista o já mencionado grande número de vírgulas acrescido ao texto produzido pela menina, o que se explica, sobretudo, em função da maneira pela qual o texto da menina foi apresentado aos formandos, isto é, a partir de 'problemas' mostrados no nível da coesão.

Assim sendo, é muito provável que os formandos, durante o processo de reescrita do texto-base, tenham partido de uma concepção ancorada em suas representações acerca do código escrito institucionalizado, segundo a qual a autora do referido texto ignorava determinadas regras de pontuação, cabendo a eles, formandos, alçados à posição de futuros professores, a tarefa de zelar pelo 'bom uso' desses sinais.

Situando-se na perspectiva enunciativo-discursiva, Chacon parte do estudo dos sinais de pontuação a fim de evidenciar o ritmo da escrita, destacando-lhes o caráter simultaneamente gráfico e lingüístico. No tocante ao primeiro aspecto, isto é, o caráter gráfico, este autor destaca que:

> Os sinais de pontuação são, pois, marcas específicas da escrita e não apenas porque sua matéria é unicamente gráfico-visual; também porque, dentre as múltiplas práticas de linguagem, somente naquelas que contam com a participação da escrita é que essas marcas vão figurar (1998: pp.88-9).

Contudo, observa que, além dessa dimensão estritamente gráfica, há que se ressaltar ainda sua natureza lingüística, na medida em que os sinais de pontuação "cumprem papel delimitativo de unidades estruturais da modalidade escrita da linguagem" (*idem, ibidem*). Chama a atenção, ainda, para o caráter indefinido dessa função delimitativa, visto que, segundo o autor, "os diferentes fatos envolvidos no emprego da pontuação demonstram que sua utilização é – se se pode dizer assim – polissêmica" (*ibidem,* p.90).

[57] Falarei mais sobre essa aproximação que faço no item 3.2.1 deste capítulo.

Emblemático dessa indefinição quanto ao papel delimitativo dos sinais de pontuação, esclarece o autor, é o fato de que entre uma inicial maiúscula e um ponto final, por exemplo, podemos ter tanto frases nominais quanto períodos simples ou compostos ou, ainda, a delimitação de parágrafos ou mesmo do próprio texto. Sem contar os registros em que diferentes sinais cumprem uma mesma função, "caso em que uma mesma estrutura poderia ser delimitada por diferentes classes de sinais" (*ibid., ibid.*).

Chacon, a partir das tematizações observadas em autores que também se ocuparam do estudo da pontuação, realiza ainda um levantamento das relações que ela estabelece com as várias dimensões da linguagem, dentre as quais destaca: a dimensão *fônica,* a dimensão *sintática,* a dimensão *textual* e a dimensão *enunciativa* ou *expressiva*.

Este autor ressalta também outros aspectos, concernentes aos usos dos sinais de pontuação, que considero extremamente relevantes. Falarei brevemente sobre cada um desses aspectos, sempre que possível relacionando-os ao tema que venho desenvolvendo nesta pesquisa.

De acordo com esse lingüista, os sinais de pontuação, para além de sua função meramente delimitadora de enunciados, revelam-se como marcas enunciativas do processo de escrita, na medida em que, "além de indiciarem o produtor da escrita e os atos que ele produz ao escrever, devem ser utilizados com a finalidade de orientarem a ação lingüística [...] de um outro – o leitor" (*ibidem,* pp. 123-124). Desta forma, para Chacon, os sinais de pontuação devem ser vistos fundamentalmente como marcas de interlocução no texto escrito. Essas marcas, antecipando o interlocutor, revelam ao mesmo tempo o produtor da escrita, chamando a atenção do leitor, por assim dizer, para a presença daquele, já que, nesse tipo específico de atividade lingüística, "pontua-se para alguém, pontua-se com a expectativa da leitura, com a expectativa de se fazer entender" (*ibidem,* p. 126).

Tal dimensão dialógica, que constitui a relação estabelecida entre escrevente e leitor, já foi tematizada também por outros autores, como, por exemplo, Corrêa, para quem "[...] todo texto prevê um leitor que é, em relação ao texto, uma figura no tempo,

já prevista desde sua concepção [...] e que pode, ainda em relação ao texto produzido, reafirmar ou refazer sentidos*"* (1994*a*: p.104)[58].

Traçando um paralelo com nosso *corpus*, é possível afirmar que os formandos, ao reescreverem o texto da menina, deixaram, no que diz respeito à forma como pontuaram o texto-base, importantes indícios de um processo fundamentalmente enunciativo[59], que teve, no horizonte interlocutório, a presença duplamente marcada pela autora do texto-base e pela figura dos examinadores do Provão. A meu ver, tais indícios revelam-se particularmente significativos, uma vez que, a partir deles, torna-se possível responder, durante as análises que seguem, a uma das perguntas que formulei no início deste capítulo, a saber, que relações dialógicas orientaram os formandos durante as operações de adição por eles realizadas.

Por outro lado, esses verdadeiros 'rastros' de subjetividade, se podemos assim chamar, permitem, em igual medida, a visualização da prática escrita dos formandos como uma atividade lingüístico-discursiva que se realizou simultaneamente *com* e *sobre* a linguagem.

Um último aspecto sobre o qual tematiza Chacon e que se mostra altamente pertinente para este trabalho é o que se refere ao caráter não-espontâneo do aprendizado da escrita. Para o autor, a pontuação estabelece vínculos diretos com essa característica da escrita, uma vez que supõe um aprendizado formal da língua, de sua estrutura gramatical, cujo conhecimento deverá orientar a utilização dos sinais de pontuação. Tais vínculos, indiciando as relações que a pontuação estabelece com uma dimensão lingüística de ordem sintática - que teve seu início no século XIX, quando, segundo Lorenceau, "abandona-se uma concepção oral da pontuação para dar lugar a uma concepção gramatical e sintática, que privilegiará, sobretudo, a análise gramatical" (*apud* Chacon, *op.cit.,* p.173) - apontam ainda para um outro aspecto igualmente importante: *o caráter institucionalizado de sua aprendizagem*.

---

[58] Ressalte-se, contudo, que a figura do leitor não deve ser encarada, tal qual bem observou Corrêa (*id., ibid.*), como se fosse um mero 'decifrador que executasse seu mister de uma vez para sempre'. O próprio Chacon (*op.cit.,* p.134) orienta a esse respeito que produtor e receptor da escrita 'não devem ser entendidos com início e fim de um processo', uma vez que ambos se identificam e se demarcam de forma simultânea.

[59] Ainda com relação aos aspectos enunciativos da pontuação, remeto o leitor ao trabalho produzido por Esvael (*op.cit.*), que, em sua dissertação de mestrado, pesquisou e confirmou o caráter enunciativo das vírgulas, tendo também, como ponto de partida para suas reflexões, textos produzidos por formandos no Provão/2001.

Com efeito, para Chacon:

> Haveria um percurso didático a ser seguido na aprendizagem – institucionalizada - das funções que a pontuação desempenha na escrita. Aprender a empregar sinais de pontuação significa, pois, em certa medida, aprender a escrever [...] (*idem,* p.172).

A meu ver, essa *aprendizagem institucionalizada,* fortemente presa, como se pôde verificar, a pressupostos de ordem gramatical, se refletiu de modo significativo na produção escrita dos formandos, particularmente no que se refere à adição de sinais de pontuação. A reescrita efetuada pelos formandos evidencia, em muitos casos, representações sobre a escrita que parecem assentar-se num imaginário que tem, nas prescrições gramaticais, seu interdiscurso preferencial. Tais representações, ao se concretizarem durante o processo de reescrita dos formandos, estariam indiciando, do meu ponto de vista, uma tentativa de *escolarização da escrita,* que teria, por finalidade, fazer o texto produzido pela menina corresponder a usos lingüísticos consagrados pela tradição normativa.

Esses vínculos existentes entre o ensino da pontuação e os aspectos prescritivos presentes no processo de aprendizagem de língua parecem integrar também as reflexões da lingüista Véronique Dahlet, para quem os compêndios gramaticais "servem para adquirir modelos normativos, condição para escrever bem e para reproduzir esses modelos a cada vez que se trata de utilizar a língua escrita" (2002: p.30). Ressalte-se ainda que, para a autora, "as gramáticas continuam sendo um instrumento de referência constante no habitus escolar (e universitário, no caso dos cursos de Letras)" (grifo de minha autoria).

Como um corolário dessa associação entre pontuação e reprodução de modelos prescritos pela 'norma', são também as perspectivas que enfocam a pontuação a partir do *conceito de legibilidade*. De acordo com tal conceito, seria função primordial dos sinais de pontuação promover a facilitação da leitura, indicando de forma 'precisa' os sentidos pretendidos pelo autor.

Para Dahlet, no entanto, o conceito de legibilidade, que alguns autores arrolam no intuito de descrever uma das funções da pontuação, "não é satisfatório se só se

atém a ele, como acontece em bom número de gramáticas, pois isso corresponde a raciocinar a partir de pressupostos contestáveis" (1995: p.339). Com efeito, a partir de uma tal perspectiva, seria preciso aceitar toda e qualquer produção textual como sendo dotada de uma improvável transparência e univocidade de sentidos. Além do mais, a partir de uma tal perspectiva, a pontuação seria apenas "um fato de língua, simples auxiliar da clareza e da arte de escrever bem, de conformidade com uma suposta ordem natural do pensamento".

Dahlet esclarece que a pontuação é um fato a um só tempo da língua e do discurso, razão pela qual toda consideração a seu respeito deverá assumir necessariamente uma perspectiva discursiva, na medida em que "há uma parte da pontuação que escapa à prescrição e, por conseguinte, varia de acordo com o enunciador" (1998*:* p.465).

Desta forma, para essa autora, "assim como construir o sentido constitui uma operação enunciativa, o ato de pontuar, por participar também ele da construção do sentido, é inerente ao ato de enunciar" (*op.cit.*, p.339).

Destaquei, ao longo deste tópico, algumas considerações sobre os usos e funções dos sinais de pontuação, a partir de duas diferentes perspectivas teóricas: a perspectiva *gramatical* e a perspectiva *enunciativo-discursiva*. A seguir, são analisadas as operações lingüísticas de adição de sinais de pontuação, naturalmente dando relevo àqueles que mais se evidenciaram: as vírgulas.

3.2 Análise das operações de adição de sinais de pontuação:

O emprego de sinais de pontuação representou, conforme já acentuamos, a operação lingüística de adição mais realizada pelos formandos durante o processo de reescrita do texto originalmente produzido pela menina de 10 anos. Vimos também que, em termos numéricos, a inclusão desses sinais foi responsável por 80% de todas as operações adicionais e que as vírgulas, sozinhas, ocuparam 59,8% dos acréscimos efetuados.

A fim de recuperar o contexto dessas ocorrências, trago à lembrança novamente esses dados: **85** inclusões de vírgulas; **14** inclusões de ponto final; **2** inclusões de travessão e **1** inclusão de ponto-e-vírgula e **1** inclusão de parágrafo.

Como já foi mencionado no início deste capítulo, ocupar-me-ei apenas das inclusões de vírgulas, dado o maior interesse demonstrado pelos formandos por esse sinal. Antes de iniciar as análises, apresento abaixo um quadro ilustrativo dessas ocorrências, no qual se destacam as funções desempenhadas por esses sinais nos textos reescritos pelos formandos:

Quadro 4: Número de ocorrências e porcentagem de adição de vírgulas de acordo com a função estabelecida por esse sinal no conjunto de textos reescritos pelos formandos

Usos da pontuação	**Nº de ocorrências**	**Porcentagem**
Pontuação correlativa[60]	48	56,4%
Circunstancializ. temporal	20	23,5%
Delimitação de orações coordenadas	17	20%

Os dados permitem observar que os formandos, em sua imensa maioria (56,4%), fizeram uso da pontuação correlativa, a qual, de acordo com Chacon, caracteriza-se pelo "duplo emprego de vírgula no interior de um enunciado ou de uma única vírgula no início ou no final do enunciado" (*op.cit.,* p.80). As outras duas ocorrências (*circunstancialização temporal e delimitação de orações coordenadas*), também representativas das adições de vírgulas efetuadas pelos formandos, 'equilibraram-se', se se pode dizer, no que se refere ao número de utilizações: 20 e 17, respectivamente.

Parto, inicialmente, da análise do caso que se mostrou mais representativo em termos de ocorrência no *corpus*, isto é, do emprego da pontuação correlativa efetuado

[60] Trata-se das marcas de pontuação de inclusão que delimitam 'unidades incluídas', expressão originalmente utilizada por Quirk et alii (1985). De acordo com esses autores, tais marcas são correlativas, na medida em que "o primeiro sinal indica o começo e o segundo o fim da unidade incluída. Quando no início ou no final do período, uma das vírgulas correlativas pode estar ausente" (*apud* Corrêa, 1994b: p.64).

pelos formandos. Em seguida, abordo os outros casos de adição de sinais de pontuação (circunstancialização temporal e delimitação de orações coordenadas) de que os formandos se utilizaram a fim de reescrever o texto produzido pela menina.

3.2.1 Os casos de pontuação correlativa:

Como vimos, a adição de pontuação correlativa representou o emprego de vírgulas mais efetuado pelos formandos. Com efeito, das 85 vírgulas adicionadas durante a reescrita do 2º parágrafo do texto-base, 48 marcaram na superfície textual a separação de 'unidades incluídas'(cf. nota 60). Tratou-se, portanto, de uma ocorrência bastante significativa, sobretudo se levarmos em conta que, por si só, esse tipo de acréscimo representou 40% de todas as adições de marcas gráficas (120) realizadas pelos formandos.

Naturalmente, essa pontuação correlativa adicionada pelos formandos contemplou diferentes estratos lingüísticos do texto da menina de 10 anos. Vejamos, pois, de que forma deram-se esses acréscimos, tomando como base seus variados pontos de ocorrência. Inicio essa amostragem focalizando o segmento lingüístico do texto-base que representou o maior número de ocorrências de pontuação correlativa. Trata-se da oração 'que era sua esposa'[61], com a qual a menina procura caracterizar a personagem *Débora* (passagem localizada no final do segundo parágrafo do texto por ela produzido).

Com efeito, essa ocorrência de pontuação correlativa foi responsável por 81,2% das vírgulas adicionadas pelos formandos (39 ocorrências). Na maior parte das vezes, o formando utiliza-se de duas vírgulas a fim de separar essa oração do outro bloco temático que dá fim ao enunciado. Como ilustração, cito o seguinte exemplo:

> Débora, **que era sua esposa**, começou a chorar dizendo que queria ir embora (Texto 28).

[61] Vale lembrar que essa oração foi alvo de sucessivas alterações processadas pelos formandos, razão pela qual, na maioria dos casos, ela aparecerá nos exemplos fornecidos com algumas modificações.

Em outra ocorrência, observou-se a presença tão-somente da primeira vírgula estabelecendo a separação dessa oração, como se observa no exemplo abaixo:

Debora, **que era a matrona da família** começou a chorar dizendo que queria ir embora (Texto 06).

Já em três ocorrências, no entanto, a vírgula indiciando a pontuação correlativa apareceu apenas no final da seqüência que os formandos pretendiam separar do bloco temático seguinte. Cito, abaixo, esses exemplos:

Débora **a esposa de um dos integrantes perdidos na ilha**, começou a chorar [...] (Texto 14).
A mãe **que se chama Débora**, começou a chorar dizendo [...] (Texto 29).
Débora **a esposa**, começou a chorar e dizer que [...] (Texto 30).

No que diz respeito à pontuação correlativa que incidiu sobre o sintagma '*com uma patada só'*, verificaram-se apenas 5 ocorrências (10,4%). Ilustro esses casos primeiramente com o seguinte exemplo:

De repente, **com uma patada só**, um caranguejo gigante os atacou (Texto 16).

Neste outro exemplo, por sua vez, o formando faz uso da pontuação correlativa somente na primeira das três reescritas apresentadas, dado que, nas demais, exclui do processo de refacção textual o referido sintagma:

De repente, **com uma patada só**, um carangueijo gigante os atacou (Texto 17).

Em um único caso, porém, o formando, também tendo apresentado três propostas de reescrita, lança mão em todas elas da pontuação correlativa, a fim de segmentar, por meio desse recurso, o sintagma '*com uma patada só'* :

[...] foram atacados, **com uma patada só**, por um caranguejo gigante (1ª reescrita) [...]
[...] quando são atacados, **com uma patada só**, por um caranguejo gigante (2ª reescrita) [...]

Decide verificar e são atacados, **com uma patada só**, por um caranguejo gigante (3ª reescrita) (Texto 29).

Como já tive a oportunidade de mostrar no presente trabalho (cf. cap.2, p. 74), quando então analisei as operações de exclusão efetuadas pelos formandos, muitas foram as ocorrências em que o sintagma '*com uma patada só'* foi ou completamente excluído pelos formandos, durante a reescrita do texto-base, ou parcialmente por eles alterado. Isso parece explicar, tomando como comparação a oração 'que era sua esposa', a baixa incidência de pontuação correlativa nos casos acima.

Apenas duas ocorrências de pontuação correlativa (4,1%) recaíram sobre a locução adverbial de modo 'De repente'. Cito abaixo esses dois casos:

[...] foram ver o que estava assustando os bezerros, quando, de repente, foram [...] (Texto 15).
[...] foram ver o que os estava assustando, quando, de repente, um caranguejo [...] (Texto 20).

O baixo índice de pontuação correlativa, nesse caso, explica-se também em função da concomitância de outras operações lingüísticas realizadas pelos formandos, as quais, incidindo sobre esse segmento do texto-base, trouxeram ao texto reescrito a não-necessidade da presença da vírgula. Refiro-me aos diversos casos, por exemplo, em que os formandos optaram por excluir a seqüência 'Quando eles [...]*'* - com a qual a menina começa a penúltima sentença do 2º parágrafo - iniciando o parágrafo reescrito a partir da locução adverbial de modo 'de repente'.

Por fim, constatou-se no *corpus* a presença de dois casos de pontuação correlativa (4,1%) que recaíram sobre itens lexicais acrescidos pelos formandos durante o processo de reescrita textual. Ei-los:

Na hora de dormir perceberam que os bezerros, **assustados**, começaram a correr (Texto 01).
Débora, sua esposa, **amedrontada**, pediu para ir embora (Texto 27).

Esses dois exemplos são particularmente interessantes por revelarem um aspecto importante da atividade discursiva realizada pelos formandos sobre o texto da menina de 10 anos, porquanto, ainda que, quantitativamente, esse tipo de operação não tenha sido muito representativo, o fato de os formandos, nos exemplos citados, terem realizado também acréscimos lexicais revela, por assim dizer, um outro modo de relação do formando com o texto reescrito.

Além disso, essas ocorrências nos permitem refletir sobre as operações lingüísticas de adição a partir de um ponto de vista que leve em conta não somente o texto *a reescrever*, mas, igualmente, o texto *sendo reescrito*, uma vez que as inclusões não se realizaram, como vimos, apenas sobre o que 'já-está-lá', dado no texto-base, mas também sobre o que está em processo, constituindo o que se reescreve.

Vale atentar, contudo, para os diferentes efeitos de sentido gerados pelas construções produzidas, respectivamente, pela menina e pelos autores dos exemplos citados acima. Com efeito, no tocante ao texto 01, a palavra acrescida após a reescrita ('assustados') não resulta de um processo 'criativo' do formando, isto é, não se tratou de uma adição inovadora, uma vez que a idéia dos bezerros assustados já se encontrava na produção da autora do texto-base, contribuindo para a criação do efeito de sentido de suspense, principalmente porque, no texto da menina, há uma espécie de gradação que se estende da passagem em que "os bezerros começaram correr" até aquela em que os personagens vão verificar "o que estava assustando os bezerros".

Já no que se refere ao exemplo do texto 27, o formando, ao lexicalizar a forma 'amedrontada', de modo a descrever o estado de espírito da personagem Débora, também quebra um importante efeito de sentido produzido pela menina, qual seja, aquele em que a referida personagem, a um só tempo, chora e relata o desejo de abandonar a ilha. Atente-se, ainda quanto a esse exemplo, para o modo como o formando não apenas anula o desejo da personagem (por meio da supressão do volitivo 'querer'), como também amortiza o valor ilocucionário da forma verbal 'dizendo', na medida em que a ação de 'pedir', utilizada pelo formando, carece da força necessária capaz de representar toda a angústia vivenciada pela personagem.

Mostro, abaixo, um quadro ilustrativo das ocorrências que vimos analisando. Em seguida, faço algumas observações acerca dos resultados obtidos.

Quadro 5: Número e porcentagem das ocorrências de adição de pontuação correlativa de acordo com o segmento textual em que esse tipo de acréscimo se evidenciou no conjunto de textos reescritos pelos formandos

Segmento textual em que se deram as adições	**Número de ocorrências**	**Porcentagem das ocorrências**
"Que era sua esposa"	39	81,2%
"Com uma patada só"	5	10,4%
"De repente"	2	4,1%
Itens lexicais adicionados pelos formandos	2	4,1%

A meu ver, o alto índice de pontuação correlativa presente nas adições efetuadas pelos formandos ao texto-base evidencia, sobretudo, as diferentes formas de diálogo que marcaram a produção escrita dos formandos.

A primeira dessas formas diz respeito ao diálogo que eles estabeleceram com a banca examinadora do Provão. O emprego acentuado de pontuação correlativa atesta que os formandos associaram essa marcação textual com a exigência, por parte da questão que lhes foi proposta, de apresentar soluções *para os problemas dos elos coesivos.* Em outros termos, defendo que os formandos vislumbraram, a partir da utilização das chamadas 'unidades incluídas', a possibilidade de corresponder a uma das exigências solicitadas pela questão discursiva que lhes foi apresentada.

Essa percepção por parte dos formandos vai ao encontro de formulações já amplamente desenvolvidas por diversos pesquisadores. Corrêa, por exemplo, ao analisar o papel textual da pontuação correlativa e sua ligação com o ritmo da escrita, observa que "a pontuação correlativa desempenha o papel de articulador textual, desempenhando um processo de coesão textual" (*op.cit.,* p.55). Esse autor assinala, contudo, que, diferentemente do que postulam algumas gramáticas, esse tipo de pontuação, mais do que isolar partes de um enunciado, indicia a integração semântica

desse fragmento destacado com o todo de que faz parte, produzindo, portanto, “mais que um índice temático, a definição da presença de um remissor coesivo”.

Chacon, em obra já referida neste trabalho, também tematiza sobre os vínculos estreitos que existem entre pontuação e coesão textual, especificamente no que se refere às estruturas às quais os gramáticos imputam valor explicativo. Para esse autor, “tais estruturas têm como particularidade voltarem-se sobre outras estruturas, estabelecerem nexos [...] com fragmentos textuais” (*op.cit.,* p.191).

Um outro tipo de diálogo estabelecido pelos formandos, e que de alguma forma também se relaciona com o primeiro, é o que se deu com o discurso prescritivo-gramatical, que toma como uma de suas representações o discurso das gramáticas escolares. A meu ver, a pontuação correlativa acrescida pelos formandos ao texto-base procurou reproduzir certos modelos de uso que encontramos facilmente nas prescrições gramaticais. Com efeito, vejamos, pois, o que dizem algumas gramáticas consultadas a respeito da pontuação das *orações adjetivas explicativas*[62]*.*

Bechara, por exemplo, observa que “na língua falada, aparece marcada por pausa em relação ao antecedente, e, na escrita, **é assinalada por adequado sinal de pontuação, em geral, entre vírgulas**” (*op.cit.,* p.467, destaques meus). O autor salienta, ainda, que a adjetiva explicativa “alude a uma particularidade que não modifica a referência do antecedente e que, por ser mero apêndice, pode ser dispensada sem prejuízo total da mensagem” (*idem, ibidem*).

Sobre essa última passagem, realizo, duas breves considerações: a) embora o autor declare que a adjetiva explicativa seja ‘mero apêndice’, isto é, um simples termo acessório, ele mesmo faz questão de ressaltar que sua exclusão não causa prejuízo ‘**total’** à mensagem. Salvo engano, isso significa, também, que algum prejuízo poderá ocorrer em função de sua retirada, ainda que não de forma global; faço um tal apontamento pensando particularmente nas supressões dessa adjetiva explicativa realizadas pelos formandos, as quais analisei no capítulo anterior deste trabalho; b) em que pese o fato de o autor ter utilizado o termo ‘mensagem’, acreditamos que não há ‘necessariamente’ troca de informações entre interlocutores, uma vez que, segundo

[62] Tal escolha se deve ao fato de que, mais adiante, centrarei minhas atenções especificamente nas vírgulas adicionadas pelos formandos à oração *que era sua esposa*, a qual constitui um exemplo de oração adjetiva.

Pêcheux, no processo discursivo o que também ganha relevo são os efeitos de sentido produzidos entre os pólos A e B, representados, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor do processo discursivo.

Cunha, por sua vez, tratando do mesmo assunto, assevera que as orações adjetivas explicativas "acrescentam qualidade acessória ao antecedente, isto é, esclarecem melhor a sua significação, à semelhança de um aposto, mas não são indispensáveis ao sentido 'essencial' da frase" (*op.cit.,* p.561). À maneira de Bechara, esse autor também destaca que "na fala, há entre essas orações e o antecedente uma pausa, **indicada por vírgula na escrita**" (*idem, ibidem,* destaque meu).

Também aqui, o autor vê tão-somente uma função 'acessória' para a adjetiva explicativa, dispensável, portanto, para aquilo que ele chama de 'sentido essencial da frase'. Mais uma vez, percebe-se a circunscrição dessa categoria gramatical aos limites da frase e o sentido como algo imanente, próprio da língua enquanto sistema. Já defendi, nesta pesquisa (cf., pp.77-8), o quanto somente uma abordagem que considere os aspectos discursivos da oração 'que era sua esposa' será capaz de dar conta da plenitude de seus sentidos.

Já Paschoalin e Spadoto, apegando-se quase literalmente à definição dada por Cunha, na passagem anterior (o que nos permite pensar na circularidade e no caráter modelar do discurso gramatical ocorrendo também entre os seus pares), definem as orações adjetivas explicativas como sendo aquelas que "tomam o termo a que se referem no seu sentido amplo, destacando sua característica principal ou esclarecendo melhor sua significação, à semelhança de um aposto" (1989: p.223). E ainda observam que "a oração subordinada adjetiva explicativa **aparece na escrita separada por vírgulas**" (grifos de minha autoria).

Vê-se, desse modo, que todos os gramáticos mencionados acima foram unânimes no que se refere à necessidade, segundo eles, da presença de vírgulas separando as orações adjetivas explicativas. A meu ver, essas recomendações parecem ter ajudado a constituir as representações dos formandos acerca do código escrito institucionalizado.

Lembremos, ainda, que Dahlet, ao criticar os manuais de gramática, observou que estes apenas "servem para adquirir modelos normativos, condição para escrever

bem e para reproduzir esses modelos a cada vez que se trata de utilizar a língua escrita" (*op.cit.* p. 30). Além disso, ainda de acordo com essa autora, esse *discurso gramatical* revela-se como uma das principais referências "no habitus escolar (e universitário, no caso dos cursos de Letras)" (*id.ibid*).

Gallo, ao refletir sobre a constituição do que ela chama de *Discurso da Oralidade* e *Discurso da Escrita*, observa que a Escola constitui o lugar de conservação desses dois discursos. Para a autora, "Essa conservação se dará da seguinte maneira: ela apresentará, aos estudantes, o discurso escrito, como modelar, e sua forma como normativa" (*op.cit.,* p.59). E continua: "Essa prática pedagógica estará legitimando, mais uma vez, esse discurso que, por isso mesmo, produz um sentido único e desambigüizado".

Embora não concordemos com a visão dicotômica apresentada por essa autora, uma vez que assumimos, com Corrêa, que "os fatos lingüísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais/letradas" (*op.cit.*, p.2), o exemplo mostrado serve apenas para salientar a associação comumente estabelecida entre a escrita e os usos considerados modelares.

Esse *dizer institucionalizado e legítimo* que, a meu ver, caracterizou a operação de adição mais representativa dos formandos[63] parece ganhar contornos mais nítidos ao relembrarmos que, para Chacon, "a pontuação vincula-se diretamente ao caráter 'não-espontâneo' da escrita, na medida em que está intimamente relacionada ao aprendizado formal da língua em sua expressão gráfica" (*op.cit.,*p.173). Para o autor, "haveria, portanto, um percurso didático a ser seguido na aprendizagem – institucionalizada – das funções que a pontuação desempenha na escrita" (*idem,* p.172). Acrescente-se ainda que, segundo Marcuschi, o ensino da escrita representa não somente uma forma de apreensão do saber e da cultura, mas também "uma forma de dominação social enquanto propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador" (1994: p.13).

Contudo, para além desse diálogo determinante das alterações efetuadas pelos formandos sobre a produção textual da menina, acredito ser possível situar a

[63] Refiro-me aqui à pontuação do segmento textual 'Débora que era sua esposa'.

adição da pontuação correlativa a partir de um outro foco, igualmente pertinente: o das representações[64].

3.3 "*Débora que era sua esposa":* um encontro de diferentes representações:

Esvael (*op.cit.*), analisando um outro recorte do mesmo *corpus*, revela que a maioria das utilizações de vírgula por parte da menina de 10 anos acha-se em desacordo com as normas da pontuação. Partindo, pois, da análise dos lugares relevantes para a presença e ausência de vírgulas, a partir de determinadas estruturas sintáticas presentes no 2º parágrafo do texto-base, essa pesquisadora constatou que, de todos os 6 lugares relevantes para a presença ou ausência de pontuação correlativa, 4 mostraram-se em desacordo com as normas de pontuação estabelecidas pelas gramáticas normativas. No que se refere especificamente à presença ou ausência de pontuação correlativa junto à estrutura sintática formada pela oração adjetiva explicativa '*que era sua esposa'*, o desacordo com as referidas normas estabelecidas pela prescrição gramatical, conforme Esvael, foi de 100%.

Para a autora, esses dados mostram, no que diz respeito à produção da menina, "um evento bastante revelador da representação que ela faz da pontuação por meio da marcação da vírgula e evidencia a relação que ela própria estabelece com o texto" (p.85). No que tange, por sua vez, à não utilização de vírgulas separando a oração adjetiva explicativa, Esvael observa que, para a menina, o trecho em que essa oração aparece foi tratado como sendo um único percurso narrativo, fazendo parte, pois, "de um momento enunciativo único, já que a ação discursiva não foi fragmentada" (*idem,* p.88). E conclui: "Assim, a menina descarta o destaque que poderia ter dado a Débora, enquanto esposa, para enfatizar a ação de chorar de Débora e o seu desejo desesperado de deixar aquele lugar" (*ibid., ibid.*).

---

[64] A expressão também é utilizada no sentido que lhe conferiu Pêcheux, na obra *Análise Automática do Discurso, de* 1969.

Com efeito, podemos considerar, seguindo os passos dessa autora, que a produção da menina evidenciou uma forma singular de representar os usos dos sinais de pontuação, dado o momento no qual ela se encontrava no processo de aquisição da escrita. Além disso, a hipótese da autora nos permite ainda situar esse aspecto da produção textual da menina em um nível mais discursivo, infenso, portanto, a análises que se restringem a considerações meramente formais e/ou normativas da língua.

Desta forma, o que os dados fornecidos por Esvael permitem inferir é que provavelmente essa pontuação em desacordo com a norma gramatical não passou despercebida ao olhar dos formandos, configurando, por assim dizer, um descompasso entre duas diferentes formas de representar o emprego dos sinais de pontuação: de um lado, o formando em Letras; de outro, a menina de 10 anos.

Bernardes, embora tratando da pontuação na escrita inicial, formula algumas hipóteses que, a meu ver, também se aplicam ao que venho defendendo. Segundo a autora:

> A pontuação que não corresponde às prescrições normativas nos remete à questão do conhecimento, tão cara ao discurso pedagógico que envolve a entrada da criança na escrita. Justamente por ser um assunto que diz respeito às convenções de uso da linguagem escrita, a pontuação acaba sendo observada sob a ótica de algo que está por vir, um conhecimento a ser construído. Este conhecimento trata de um dizer sobre a língua, uma representação acerca de seu funcionamento que inclui, dentre outras coisas, a forma como se deve pontuar. Nesta representação (da ordem do imaginário) há lugares para a pontuação – não se pontua em qualquer lugar – e há unidades previamente concebidas a serem assinaladas pelos sinais (2005: p.111).

Vê-se, portanto, que, para Bernardes, essa “colisão de imaginários” sobre a escrita se torna mais evidente quando se colocam frente a frente, de um lado, o adulto alfabetizado, “imerso no saber gramatical” e, de outro lado, a criança, cuja pontuação “promove, muitas vezes, efeito de ruptura, como se algo ficasse em aberto”.

Além disso, o fato de a pontuação da criança não ficar, conforme observou Bernardes, “à margem da leitura que o outro realiza de sua escrita, ou seja, ela é submetida às restrições simbólicas pelo movimento interpretativo do adulto” (p.116), nos permite, uma vez mais, perceber nesse *movimento interpretativo* do formando,

levado a efeito durante a reescrita do texto produzido pela menina, o modo pelo qual os formandos consideraram sua escrita como um produto (ignorando, portanto, seu processo de constituição) ao qual seriam necessários alguns ajustes de ordem gramatical a fim de que o texto da menina pudesse corresponder às suas representações acerca do código escrito institucionalizado, valorizando, assim, segundo Corrêa, "apenas a adequação do aluno a certos modos legitimados de uso da língua e das convenções instituídas (como se estes fossem imutáveis)" (*op.cit.*, p.152).

Ainda com relação a tal aspecto, vale mencionar que Giroux, ao criticar essa *ideologia instrumental* que toma a escrita como produto e não como processo, lembra que tal abordagem, ao priorizar o domínio de regras gramaticais, enfatiza "o domínio formalista de estruturas sintáticas complexas, freqüentemente sem considerar o seu conteúdo" (*apud* Tfouni, *op.cit*. p.18).

Mayrink-Sabinson, em estudo que focaliza os modos de avaliação da produção escrita da criança, pondera que:

> Apesar de a escola estar admitindo, hoje, que a criança constrói um conhecimento sobre a escrita, e que essa construção é um processo que leva tempo, (...) a mesma escola continua avaliando a criança pelo produto de sua escrita, comparando-o quer a modelos estabelecidos pelo próprio professor, quer aos produtos de outros colegas, igualmente tomados como modelares (1993: p.19).

O que a autora deseja enfatizar é que a avaliação da escrita da criança não pode e não deve partir da consideração dessa produção como sendo algo pronto, acabado, um produto para o consumo rápido sob a forma de detecção e correção de 'erros', na medida em que, para a autora, somente uma avaliação processual, que leve em conta os diferentes momentos dessa produção escrita ainda não fixada e, portanto, sujeita a oscilações, permite que a avaliação se paute não pelos 'erros' cometidos pela criança, mas sim pelos seus 'acertos', resgatando, por assim dizer, não apenas os caminhos por ela trilhados, mas também, e talvez principalmente, não permitindo que sua 'voz' se cale diante de uma perspectiva corretiva e uniformizadora que, desconsiderando e apagando esse dizer inicial (entenda-se, também, discurso)

de um sujeito “em um processo mais geral de aquisição de linguagem” (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, *op.cit.,* p.22), procura adequá-lo – institucionalizando-o – a um dizer oficial, legítimo, numa palavra, *escolar*.

3.4 Observações esparsas sobre outros tipos de adição de vírgula:

Neste subitem, falo brevemente sobre os outros tipos de adição efetuados pelos formandos. Em um primeiro momento, destaco as ocorrências que, ainda no tocante ao nível das marcas gráficas, atestaram o uso da pontuação como marca de circunstancialização temporal e como delimitação de orações coordenadas. Na seqüência, abordo as operações de adição verificadas nos outros níveis lingüísticos em que se deu esse tipo de intervenção, a saber, o nível do sintagma, da oração e da palavra.

3.4.1 A vírgula como circunstancialização temporal:

Como já ilustramos, os formandos também fizeram outros usos dos sinais de pontuação durante as adições efetuadas ao texto produzido pela menina, dentre os quais destaco, primeiramente, o emprego da vírgula como circunstancializador temporal. Considerando todas as 31 respostas que apresentaram reescritas textuais, foi possível verificar (cf. quadro 4) a ocorrência de 20 adições desse tipo, o que representou 23,5% das 85 vírgulas adicionadas pelos formandos. Dessas 20 adições, 19 incidiram sobre o mesmo segmento da narrativa produzida pela menina.

Ilustro, abaixo, um dos casos desse tipo de intervenção:

Quando os mesmos foram dormir, perceberam os bezerros correndo [...] (Texto 02).

Em apenas 1 caso observado em nosso *corpus*, a vírgula adicionada pelo formando recaiu sobre outro segmento da narrativa. Vejamos:

Quando chegam ao local, vão logo explorando a ilha [...] (Texto 25).

Note-se que, no exemplo citado acima, o formando reescreve o 1º parágrafo do texto-base, contrariando, desse modo, a recomendação da questão discursiva do Provão, que solicitava mudanças tão-somente para o 2º parágrafo.

Ao que parece, a adição de vírgulas nesses casos evidencia o diálogo mantido pelos formandos com prescrições normativas advindas, sobretudo, das gramáticas tradicionais, na medida em que todas as ocorrências denotam a preocupação dos escreventes em demarcar, por meio desse sinal, a transposição de uma estrutura sintática (a oração adverbial 'quando eles foram dormir') de sua ordem direta.

Chacon, estabelecendo vínculos entre esse tipo de emprego da pontuação e o fenômeno da topicalização, lembra que "É freqüentemente recomendado pelos gramáticos delimitarem-se por meio de vírgulas estruturas 'transpostas de sua ordem natural'" (*op.cit.,* p.187). De fato, é possível aferir essas recomendações a partir de numerosos exemplos. Cito, a seguir, alguns a fim de circunscrever mais nitidamente esse interdiscurso que, a meu ver, constituiu este tipo de intervenção dos formandos.

Tufano, elencando alguns casos em que a vírgula é utilizada entre orações, assinala que esta é usada também para "separar orações adverbiais, principalmente quando elas vêm antes da principal" (1995: p.209). Note-se que, por meio da utilização que faz do advérbio '**principalmente**', o autor estende o uso da vírgula também para os casos em que a oração adverbial aparece depois da oração principal.

Cunha, por sua vez, declara que a vírgula no interior das orações serve "para isolar o adjunto adverbial antecipado". Mas observa: "Quando os adjuntos adverbiais são de pequeno corpo (um advérbio, por exemplo) costuma-se dispensar a vírgula. A vírgula é, porém, de regra, quando se pretende realçá-los" (*op.cit.,* p.593). No tocante às orações subordinadas adverbiais, o autor pondera que a vírgula servirá para separá-las, "principalmente quando antepostas à principal [...]" (*idem,* p.597).

Faz-se necessário notar, quanto às passagens acima, não apenas o tom menos prescritivo como também a preocupação de Cunha com os efeitos estilísticos que, em alguns casos, esse sinal pode desempenhar, ainda que, com relação ao emprego da

vírgula separando a oração subordinada anteposta à principal, o autor tenha se mostrado bem mais categórico.

Por fim, para Bechara, a vírgula deverá ser empregada também “para separar, **em geral**, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal” (*op.cit.,*p.610, grifos meus). Destaco da referida passagem a forma pela qual o autor modaliza, na parte grifada, o emprego de vírgula mesmo quando se trata de demarcar a anteposição da subordinada adverbial, mostrando, com isso, que a utilização do sinal não constitui uma norma geral.

As passagens acima parecem confirmar que, no que se refere às adições de vírgula indiciando a transposição de uma estrutura adverbial de seu ordenamento direto, os formandos dialogaram intensamente com as recomendações prescritas, em maior ou menor grau, pelas gramáticas tradicionais.

Isso não significa, no entanto, que as intervenções efetuadas por eles resultaram na resolução dos problemas que o Provão apontou para as ligações coesivas utilizadas pela menina. Apresento, a seguir, algumas hipóteses que, para além de uma visão normatizadora que procurava principalmente a adequação do texto-base a certos usos legitimados pela tradição gramatical, apontam para outras razões a respeito da ausência de vírgula nessa passagem do texto da menina.

Há que se notar que a transposição da oração adverbial cumpre uma importante função no texto-base, principalmente quando relembramos que sua autora estava recontando uma narrativa de aventura e, por isso, procurava durante a narração resgatar alguns elementos essenciais desse gênero discursivo, dentre os quais o **suspense**.

Acreditamos que uma das maneiras encontradas pela menina para a instalação desse efeito foi a inversão sintática do termo subordinado (a oração ‘quando eles forma dormir’), que promoveu, acima de tudo, uma suspensão de sentido cujo principal objetivo era prender a atenção do seu leitor. A tal respeito, vale mencionar que, para Barboza, “quando as subordinadas começam o período, sempre ficam suspensas, fazendo esperar o principal; e quando terminam, supõem aquela d’antes” (*apud* Chacon, *op.cit.,* p.192).

Além disso, vale destacar ainda que a construção invertida do texto-base trouxe para a dimensão escrita também uma característica específica da oralidade, na medida em que, de acordo com Chacon, as construções invertidas não materializam na escrita apenas aspectos sintáticos ou semânticos, mas também "padrões entonacionais com os quais elas poderiam ser proferidas na oralidade [...]" (*idem,* p.110).

A meu ver, ao não demarcar com vírgula a oração adverbial anteposta, a menina não delimitou em seu texto as ações verbais iniciadas em "Quando eles foram dormir" e que se estendem até "[...] eles perceberam que os bezerros começaram a correr [...]", uma vez que percebeu nesses dois grupos oracionais um só bloco temático ao qual não caberia uma separação. Um dado interessante a tal respeito, e que parece confirmar essa hipótese, é o fato de a menina ter se utilizado da repetição do pronome 'eles', recurso típico de narrativas pautadas pela oralidade, como elemento encadeador dessas duas primeiras estruturas oracionais.

Dessa forma, as vírgulas adicionadas pelos formandos a esse segmento textual da produção da menina, ao indiciar o diálogo mantido pelos formandos com prescrições advindas principalmente das gramáticas tradicionais, não solucionaram qualquer problema situado no nível dos elos coesivos e, pior, mostraram que os formandos não atentaram para aspectos que evidenciavam, no que se refere ao texto produzido pela menina, uma escrita marcada na sua constituição heterogênea, no caso, por traços da oralidade.

3.4.2 A vírgula como delimitadora de orações coordenadas:

Como vimos (cf. quadro 4), os formandos também fizeram uso da adição de vírgulas a fim de estabelecer limites entre orações coordenadas. Verificaram-se, no que diz respeito a esse tipo de ocorrência, 17 adições desse sinal de pontuação, perfazendo 20% do total de vírgulas acrescidas pelos formandos.

A maior parte dessas ocorrências (11) recaiu após a oração "[...] os bezerros começaram a correr [...]", separando-a, assim, das orações seguintes. Em alguns

casos, a vírgula foi acrescida sem o auxílio de qualquer conector, como ilustra o exemplo abaixo:

> Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr, ∅ correram para saber o que estava acontecendo (Texto 03).

Ao adicionar a vírgula, o formando procura claramente não apenas delimitar as orações por meio do uso desse sinal, mas também tenciona 'quebrar' a seqüência seguinte, realizada pela menina sem nenhuma pausa, e que se estende até a oração "[...] assustando os bezerros". No entanto, o resultado dessa operação, como podemos perceber, não parece ter sido muito exitoso do ponto de vista textual, na medida em que, após a reescrita, o que se nota é apenas a justaposição de orações em que o sinal passou a funcionar tão-somente como elemento separador, tendo sido esquecida sua função também organizadora de aspectos rítmicos do texto.

Já em outros casos, houve formandos que se valeram também do emprego de algum seqüenciador narrativo após o acréscimo da vírgula. Seguem, abaixo, dois exemplos ilustrativos desse tipo de ocorrência:

> Quando os mesmos foram dormir, perceberam os bezerros correndo, então foram ver o que os assustavam [...] (Texto 02).
>
> Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros da ilha corriam, então saíram todos para ver o que acontecia (Texto 24).

Nos exemplos citados, os formandos se valem do seqüenciador narrativo 'então', a fim de que o texto reescrito não careça da necessária organização rítmica. Contudo, a utilização desse recurso textual promove o estabelecimento de novas relações sintáticas (e de sentido) para o texto, uma vez que, na produção textual da menina, a oração imediatamente posterior àquela que mostra a correria dos bezerros[65] estabelece com as demais uma relação de tempo, criando, dessa forma,

[65] Refiro-me à seqüência formada pelas orações "[...] e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros".

uma expectativa no leitor quanto ao que estava por vir, quanto ao desenrolar dos acontecimentos narrados.

Em contrapartida, o resultado das reescritas efetuadas pelos formandos, nos exemplos citados, evidencia não somente o apagamento dessas relações, mas também, na medida em que o conectivo 'então' passa a estabelecer uma relação conclusiva com as orações anteriores, o apagamento do suspense criado pela narrativa do texto-base. Tal conseqüência, embora da ordem do discurso, encontra suas raízes na forma pela qual os formandos reorganizaram a estrutura oracional do texto-base, uma vez que, ao optarem pela construção paratática ou coordenativa, os formandos conferiram às orações uma equivalência do ponto de vista gramatical, uma independência situada no nível da oração a partir da qual, segundo Bechara, "uma oração não determina a outra, de modo que a unidade resultante da combinação é também gramaticalmente equivalente às unidades combinadas" (*op.cit.,* p.48). Vale dizer, a estrutura gramatical utilizada pela menina ao produzir seu texto (uma oração subordinada adverbial de tempo) contribuiu, na medida em que partiu de uma estrutura sintática em que uma oração passou a depender de outra (relação de hipotaxe ou de subordinação), para a materialização do efeito de sentido de suspense.

Outras ocorrências de adição de vírgulas, como recurso para delimitar orações, recaíram após a oração do texto-base '*começou a chorar*'. Esse tipo de adição, ocorrida em 5 oportunidades, ora integrou os processos de reescrita realizados pelos formandos, apresentando apenas o uso desse sinal de pontuação, como exemplifica o caso abaixo:

> Débora, a esposa, começou a chorar, dizendo que queria ir embora (Texto 18).

Ora, entretanto, o acréscimo de vírgula foi acompanhado da adição do operador argumentativo '**pois**'. Ilustro, a seguir, uma dessas ocorrências:

> De repente, um caranguejo os atacou. Debora começou a chorar, pois *queria ir embora* (Texto 13).

No 1º caso citado, o objetivo do formando é separar as idéias expressas, respectivamente, pelas orações “[...] começou a chorar [...]” e “[...] dizendo que [...]”, provavelmente interpretadas pelo escrevente como sendo ações que a personagem em questão realizou separadamente, isto é, em momentos distintos.

No entanto, conforme já se observou nesta pesquisa (p.84), a ausência de vírgula nessa passagem do texto-base talvez se explique em função de a menina ter percebido essas ações por parte da personagem como pertencentes a um só bloco temático, já que, do ponto de vista da menina, proferidas a um só tempo. Defendo, também, que a não delimitação dessas orações, no texto produzido pela autora do texto-base, contribuiu para a instalação de um determinado efeito de sentido: o de simultaneidade de ações. Vê-se, desse modo, que a adição de vírgula, neste caso, fragmentou um aspecto situado, a um só tempo, no nível da língua e no nível do discurso.

Quanto ao 2º caso citado, os problemas acarretados pelas adições efetuadas são ainda maiores, uma vez que, ao acrescentar o operador argumentativo (‘pois’), o formando novamente modifica as relações de sentido presentes originalmente no texto-base. Com efeito, ao utilizar um conectivo de explicação, o formando ressignifica o choro da personagem Débora, que passa, com a reescrita, a denotar uma mera conseqüência de seu desejo de abandonar a ilha. Ressalte-se, a propósito, que a supressão do segmento que relatava o discurso da personagem (“[...] dizendo que [...]”) parece ter ajudado na construção desse novo significado. Estabelecendo uma relação com o texto da menina, vale lembrar que Débora não chora apenas por desejar deixar aquele lugar, mas, principalmente, em virtude do ataque desferido pelo caranguejo gigante, cujas reais dimensões também foram apagadas pelo formando.

Uma última adição de vírgula, como recurso típico na delimitação de orações, recaiu após uma oração adicionada pelo formando. Tratou-se, portanto, de uma adição que passou a integrar um segmento textual que, originalmente, não existia no texto-base. Segue, abaixo, essa única ocorrência:

Ficaram totalmente assustados, a esposa começou a chorar e dizia que queria ir embora (Texto 22).

No exemplo acima, atente-se para o fato de que o formando traz para o contexto enunciativo da narração uma nova imagem: o susto dos demais personagens, não somente o de Débora. Tal intervenção, diferentemente das outras, parece ter contribuído para realçar uma idéia pouco desenvolvida no texto da menina, já que, de fato, provavelmente, todos os personagens envolvidos naquele instante devem ter-se assustado com a aparição do caranguejo gigante.

Perceba-se, ainda, que a vírgula adicionada delimitou justamente esse novo segmento trazido **por ele** para o âmbito da história recontada, o que, a meu ver, põe em evidência um outro tipo de diálogo com o texto-base, uma vez que o sinal de pontuação, ao contrário de outros que vimos analisando, nasceu de uma necessidade criada pelas próprias escolhas do formando e não de uma simples intervenção sobre o que já fazia parte da produção textual da menina.

3.5 A adição em outros níveis lingüísticos:

Na seqüência dessas notas esparsas sobre outros tipos de adição efetuadas pelos formandos, destaco, brevemente, a incidência dessa operação sobre os demais níveis lingüísticos em que foi possível verificar sua ocorrência. Como vimos (cf. quadro 3), embora pouco expressivas numericamente, os formandos também realizaram esse tipo de operação nos níveis do sintagma, da oração e da palavra.

No nível do sintagma, considerando as trinta e uma respostas constituídas por reescrita(s) do texto-base, os formandos efetuaram duas adições, o que correspondeu tão-somente a 1,4% do total de adições realizadas (142). Uma dessas ocorrências foi verificada em uma resposta que apresentou 3 reescritas para o texto produzido pela menina. Vejamos:

Debora a esposa começou a chorar, querendo ir embora (1ª reescrita);
Debora a esposa começou a chorar, pois queria ir embora (2ª reescrita);
Debora a esposa muito nervosa começou a chorar (3ª reescrita) (Texto 08).

Antes de mais nada, é preciso salientar que as respostas que apresentaram 3 processos de reescrita do texto-base representam um caso particularmente interessante pelo simples fato de, entre outras possibilidades, nos permitirem acompanhar de muito perto as singularidades do processo de elaboração textual levado a cabo pelos formandos. No entanto, no que se refere ao exemplo citado, restrinjo-me especificamente ao sintagma adicionado pelo formando ao texto produzido pela menina e aos efeitos de sentido visados pelo formando ao adicioná-lo.

Inicialmente, percebe-se que o formando opta pela adição do sintagma '**muito nervosa**', um adjetivo superlativo, apenas na 3ª reescrita proposta, momento em que ele se dá conta da necessidade de descrever o estado emocional da personagem Débora. Além disso, é possível verificar também que o sintagma adicionado coincide com a supressão das orações finais do 2º parágrafo.

A meu ver, trata-se de um dos poucos instantes em que as reescritas dos formandos procuram efetivamente auxiliar a produção de certos efeitos discursivos, a partir de uma possibilidade que parece ter escapado à autora do texto-base: a descrição do estado emocional da personagem após o ataque do caranguejo. Para Guedes, uma das funções da descrição é "impressionar o leitor, conduzi-lo na direção que o leve a sentir o que queremos que ele sinta enquanto lê o texto" (2004: p.179). Ainda segundo o autor, tal característica das descrições pertence à sua organização interna e "expressa-se igualmente na sintaxe, isto é, no jeito como esse vocabulário é arrumado em frases".

É bem verdade que a adição desse sintagma careceu de um melhor acabamento, na medida em que a ausência de vírgulas delimitando sua presença no interior daquele enunciado eliminou os efeitos positivos que poderiam surgir dos aspectos rítmico-entonacionais proporcionados pela pausa.

Contudo, a operação lingüística realizada, neste caso, revelou acima de tudo a preocupação por parte do formando com a produção de certos efeitos de sentido, e não somente com a possível adequação do texto da menina a determinados usos prescritivos, resultantes do diálogo mantido por muitos formandos com a gramática tradicional, pelo menos no que tange especificamente ao que pudemos constatar no nível das marcas gráficas.

A outra adição de sintagma verificada deu-se em uma resposta que apresentou a reescrita do 1º parágrafo do texto-base. Trata-se, como já destacamos, do único texto de nosso *corpus* em que um formando procedeu contrariamente ao que foi solicitado pela questão discursiva do Provão, no que se refere ao parágrafo ao qual as alterações deveriam ser propostas. Mostro, abaixo, esse caso:

> Essa história começa com uma família que vai à (sic) uma ilha passar suas férias. Quando chegam ao local, vão logo explorando a ilha [...] (Texto 25).

Embora seu foco de atenção, quanto ao parágrafo escolhido, não tenha correspondido ao previamente estipulado pelo ENC, nota-se que o formando procura atender às solicitações que o convidam a solucionar problemas no nível da coesão textual, já que, ao adicionar o referido sintagma ao texto reescrito, o objetivo do formando foi recuperar anaforicamente um elemento de referência localizado na superfície textual (o termo 'ilha'). Para tanto, valendo-se do recurso da reiteração, a qual se deu por meio do uso de um nome genérico[66] – '**local**'- o formando lança mão da chamada *coesão referencial.* Para Koch, "A noção de elemento de referência é, neste sentido, bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, [...], uma oração ou todo um enunciado" (*op.cit.,* p.31).

No entanto, defendo que a adição efetuada pelo formando neste caso, atendendo, sobretudo, a uma exigência da banca examinadora do Provão, em nada contribuiu para a melhoria significativa do texto-base - não somente no que se refere aos seus elementos coesivos, mas também no tocante à produção de novos efeitos de sentido - principalmente porque a intervenção realizada não correspondeu a um processo de referenciação necessário aos sentidos construídos pela menina. A tal respeito, lembremos que Koch, retomando Halliday e Hasan (1976), observa que a coesão "é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento **crucial** para a sua interpretação". (*idem,* p.16, grifo de minha autoria).

Em outras palavras, a retomada do referente textual 'ilha' não representava uma adição imprescindível, mormente por duas razões, ambas associadas à

---

[66] A expressão foi utilizada por Fávero, *op.cit.,* p.25.

utilização, por parte da menina, do verbo 'chegar': 1ª) Segundo consta dos principais dicionários[67], o referido verbo, quando significando o término de um percurso de ida e/ou de vinda, não necessita do acompanhamento de um termo argumental[68] complementando seu sentido; trata-se, portanto, de acordo com as gramáticas tradicionais, de um *verbo intransitivo*; 2ª) a ausência de complemento para o verbo 'chegar' pode estar sinalizando para o fato de que esse verbo dispensou a referência explícita à complementação, em função de o leitor poder recuperar esse sentido não explicitado a partir do seu conhecimento de mundo. De acordo com Bechara:

> Muitas vezes um termo argumental [...] pode ser dispensado, apagado ou eliminado da oração pelo falante ou **porque já foi referido anteriormente e, por isso, é facilmente subentendido pelo ouvinte**, ou porque, graças ao conhecimento que temos das coisas e do mundo, a nossa experiência também facilmente entende aquilo que estamos falando (*op.cit.,* p.413, grifos meus).

Vê-se, desse modo, que esta adição de sintagma efetuada pelo formando, atentando apenas para a recuperação de elementos situados na superfície textual e longe de significar melhorias substanciais ao texto-base, desconsiderou outras possibilidades de leitura oferecidas pelo e presentes no texto originalmente produzido pela menina de 10 anos.

No nível lingüístico da oração, foi possível verificar que os formandos realizaram 8 adições, as quais representaram 5,6% de todas as operações de adição efetuadas em nosso material. No que tange aos efeitos que essas intervenções produziram sobre o texto-base, é importante adiantar que nem todas resultaram necessariamente em mudanças negativas para a produção textual da menina. Já pude observar a tal respeito, durante as análises em que verificamos a adição de vírgulas delimitando orações coordenadas, o impacto positivo que uma oração adicionada pelo formando teve para a produção de um determinado efeito de sentido não observado

---

[67] Cito, como exemplo, o 'Minidicionário Houaiss da língua portuguesa', em sua edição de 2004, p. 153.

[68] Segundo Bechara, trata-se do termo "condicionado pelas características sintáticas e semânticas de recção ou regência do termo regente [...]" (*op.cit.*, p.413).

pela menina (cf. p. 125). Apresento, na seqüência, os casos mais ilustrativos desse tipo de operação, iniciando com o seguinte exemplo:

> Quando foram dormir perceberam, que os bezerros, estavam agitados. Ao amanhecer foram verificar o motivo (Texto 04).

Ao adicionar a oração em destaque, o formando instaura uma nova ordem temporal para os acontecimentos narrados, na medida em que, com a reescrita apresentada, os personagens passam a se interessar pela agitação repentina dos bezerros somente na manhã do dia seguinte. No entanto, ao reescrever de tal maneira essa passagem do texto-base, o formando apaga o efeito de sentido de suspense criado pelo texto da menina, no qual a família, logo após ouvir a correria dos bezerros, levantou-se a fim de ver o que estava acontecendo com os animais. Tratou-se de uma seqüência em que a menina foi preparando lentamente seu leitor para o instante (clímax de sua história!) que culminaria com o aparecimento do caranguejo gigante.

A propósito, vale dizer que o apagamento desse efeito de sentido constituiu-se no principal problema apresentado pelas adições de oração que os formandos efetuaram. Mostro, a seguir, 2 exemplos que, a meu ver, confirmam tal hipótese:

> [...] quando foram ver o que estava assustando os bezerros, viram um caranguejo gigante que os atacou com uma patada só (Texto 26).

> [...] perceberam que os bezerros estavam agitados, levantaram para verificar e notaram que, um caranguejo gigante os atacara (Texto 27).

Em ambos os casos, percebe-se que os formandos adicionam uma nova oração ao enunciado que a menina consagra exclusivamente ao ataque desferido pelo caranguejo gigante, criando, assim, um período hipotático ou subordinado. Dito de outro modo, a partir das adições efetuadas nos exemplos acima, a oração em que o caranguejo gigante figurava de forma destacada, na medida em que representava o clímax da narrativa, passou a “funcionar como ‘membro’ de outra oração” (Bechara, *op.cit.,* p.47), perdendo, com isso, o estatuto de oração principal, que passou a ser

não mais o ataque do referido crustáceo, mas sim, as ações realizadas pelos personagens, marcadas nos textos reescritos, respectivamente, pelos verbos ‘ver’ e ‘notar’. Acrescente-se, ademais, que a opção por verbos factivos - os quais, segundo Neves, “têm a propriedade de implicar, por parte do falante, a pressuposição de que a proposição completiva é factual, isto é, verdadeira” (*op.cit.,* p.32) - talvez se relacione com a tentativa, por parte dos formandos, de tornar menos inusitada a aparição repentina de um caranguejo gigante, cuja presença na narrativa recontada pela menina foi interpretada por alguns formandos como algo insólito[69].

Por fim, destaco uma das adições de oração que, contrariamente ao que foi visto até aqui, representou, a meu ver, um caso bem-sucedido desse tipo de operação por parte dos formandos. Vejamos:

> [...] perceberam que os bezerros começaram a correr e foram ver o que estava acontecendo; o que estava assustando os bezerros (Texto 16).

No exemplo citado, percebe-se que o formando procura manter o texto da menina da forma como foi originalmente concebido, isto é, procura não interferir em seus efeitos de sentido mais significativos. Pelo contrário, é possível aferir que o formando, longe de anular o discurso inicial da menina, parece contribuir para realçar aqueles efeitos já presentes no texto-base. A meu ver, tal aspecto ocorre de forma exemplar com a adição da oração destacada no excerto acima. Com efeito, dado o paralelismo sintático estabelecido com a oração seguinte (‘o que estava assustando os bezerros’), a oração adicionada pelo formando acabou por reforçar o efeito de sentido de suspense criado pela menina. Atente-se, ainda, para o ponto e vírgula que, também adicionado pelo escrevente, ‘obriga’ o leitor a uma pausa mais demorada, o que põe em relevo, também, a preocupação do formando com aspectos rítmico-entonacionais.

Quanto ao nível lingüístico da palavra, verificou-se a presença de 12 adições, as quais representaram 8,4% de todas as operações de adição efetuadas pelos

[69] Refiro-me aqui às respostas de nosso *corpus* que apresentaram comentários ao texto produzido pela menina.

formandos. Dentre essas palavras adicionadas, destacou-se o emprego do conector aditivo '**e**', presente em 8 casos. A meu ver, a presença em maior número desse elemento conectivo se relaciona, sobretudo, com as solicitações do Provão, na medida em que essa categoria de palavra encontra-se entre as que são responsáveis pelo estabelecimento de elos coesivos no nível textual. Por outro lado, a incidência desse recurso lingüístico também resultou das diferentes perspectivas assumidas pelos formandos diante de duas passagens do texto-base, sobre as quais esse tipo de adição incidiu. Outra particularidade interessante quanto ao uso dessa categoria de palavra refere-se ao fato de as ocorrências desse conectivo terem assumido, nas reescritas elaboradas pelos formandos, algumas variações contextuais que nos possibilitaram ter acesso às novas relações de sentido produzidas a partir do processo de reescrita textual.

Em 3 ocorrências, o conector acrescido pelo formando assumiu um valor semântico adversativo, como é ilustrado no exemplo abaixo:

> Foram logo ver o que estava acontecendo e de repente foram atingidos por uma pata gigante de um carangueijo (sic) (Texto 17).

Para Cunha, "Certas conjunções coordenativas assumem variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem entre os membros (palavras e orações) coordenados" (*op.cit.,* p.536). Neves, por sua vez, salienta que essa variação contextual reflete a relação aparentemente "menos neutra entre os segmentos coordenados pelo 'e'". Além disso, para a autora, ela "resulta da adição de segmentos que entre si mantêm uma relação semântica marcada, por exemplo, pelo contraste e pela relação de causa-conseqüência" (*op.cit.,* p.739).

A exemplo do caso citado acima, todas as ocorrências de adição do conector '**e**' não apenas assumiram uma relação semântica de contraste, como também incidiram sobre a mesma passagem do texto-base, qual seja, aquela localizada entre o momento em que a família vai verificar o que havia deixado os bezerros assustados e o instante em que ocorre o ataque do caranguejo gigante.

Dessa forma, o sentido contextual de oposição assumido pelo conectivo ‘e’, no exemplo acima, materializou na superfície textual o conflito gerado na história pelo surgimento do enorme caranguejo. Note-se que estamos falando de um efeito de sentido, de um aspecto, portanto, localizado em um nível discursivo. Vale lembrar que certos autores, como que preservando a imanência da língua enquanto sistema, asseveram que “Estes sentidos contextuais, importantes na mensagem global, não interessam nem modificam a relação aditiva das unidades envolvidas [...]” (Bechara, *op.cit.,* p.320).

Penso, contudo, que a adição desse elemento lingüístico, embora tenha funcionado para destacar a oposição vivenciada entre os personagens e o caranguejo gigante, interferiu em um importante aspecto textual-discursivo existente no texto produzido pela menina. Vale dizer, ao unir em um único período duas ações que a menina estrategicamente separou por meio de ponto final, o escrevente apagou o efeito de sentido de suspense, gerado, sobretudo, em função da pausa existente no texto-base. Já destacamos que, ao interromper o fluxo narrativo no instante em que a família sai para verificar o que assustara os bezerros, a menina cria no leitor uma expectativa quanto ao que estava por acontecer. Além disso, ressalte-se que, no texto produzido pela menina, o ataque do caranguejo possui tamanha precedência sobre as demais ações, que a autora lhe reservou um único período para enunciar sua aparição.

Na maioria das ocorrências (5), porém, o conectivo ‘e’ assumiu um valor semântico de causa-conseqüência. Ilustro, abaixo, esse tipo de variação:

> [...] a esposa começou a chorar e dizia que queria ir embora (Texto 22).

Para Neves, a natureza da relação que se estabelece a partir do emprego do conectivo ‘e’ reside no fato de que essa categoria de palavra “evidencia exterioridade entre dois segmentos coordenados, e, a partir daí, acresce um segundo elemento a um primeiro recursivamente [...]” (*op.cit.,* p.739). Assim, a adição efetuada pelo formando evidencia sua intenção em separar ações que, do seu ponto de vista, foram realizadas em momentos distintos pela personagem. E mais: para o formando, a

seqüência oracional “dizia que queria ir embora” passou a representar, dada a relação semântica assumida pelo conectivo ‘e’ no texto reescrito, uma simples conseqüência do choro de Débora.

Defendo, entretanto, que a forma pela qual a menina textualizou essa passagem de sua narrativa revelou um efeito de sentido mais interessante para a história por ela recontada, uma vez que, para a autora do texto-base, as ações verbais separadas pelo formando não foram percebidas a partir de uma relação causa-conseqüência, mas sim, como tendo sido realizadas simultaneamente, a um só tempo, o que, a meu ver, contribuiu para realçar a dramaticidade daquele momento vivido pelos personagens.

E quanto às operações lingüísticas de substituição? O que elas nos reservam no que concerne às mudanças realizadas pelos formandos sobre o texto-base? Será que esse modo de intervenção possibilitou aos formandos uma outra forma de diálogo com o texto-base? É o que veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

Das operações de substituição

Nos capítulos anteriores, detivemo-nos sobre as operações de supressão e de adição realizadas pelos formandos sobre o texto da menina de 10 anos. Vimos que essas operações, o mais das vezes, limitaram-se a alterações de ordem mais estrutural, apagando ou deixando de observar importantes aspectos de caráter discursivo presentes no texto produzido pela menina. Mesmo com relação aos acréscimos de pontuação, sinais que possuem uma dimensão tanto lingüística quanto discursiva (Dahlet, *op.cit.*), verificou-se nas alterações propostas o diálogo com um ideal normativo consubstanciado nos modelos gramaticais.

No presente capítulo, nosso foco de atenção repousará sobre a análise das operações de *substituição*, que se caracteriza pela supressão de um dado segmento seguida pela troca por um novo termo. A meu ver, trata-se de uma operação particularmente interessante e, no que diz respeito às relações estabelecidas entre o sujeito e o texto *em vias de estabilização* (Culioli, 1982, p.10), muito diferente das operações até agora analisadas. É que, enquanto as operações de supressão se caracterizam pela simples retirada de um dado elemento, excluindo-o do *convívio* textual, e as operações de adição trazem para o texto reescrito um elemento de fora, muitas vezes estranho ao que foi originalmente produzido (não-dito)[70], as operações de *substituição*, ao contrário, ainda que pressuponham a eliminação prévia de um dado segmento do texto, não descartam inteiramente o que foi deixado de lado, uma vez que a ação de substituir parte da consideração necessária do já-dito, que, de uma certa forma, ainda se mantém presente na reformulação operada.

[70] Refiro-me aqui exclusivamente à especificidade do material com que trabalhamos, ou seja, às reformulações operadas pelos formandos sobre o texto originalmente produzido pela menina, haja vista que, para Fiad (*op.cit.*) "[...] diferentes tipos de manuscritos possibilitam diferentes tipos de análises e conclusões".

Tal particularidade desse tipo de operação lingüística mostra-se especialmente importante para nossa pesquisa, visto que permite considerar simultaneamente o que foi preterido – mas não inteiramente descartado - pelo formando durante o processo de reescrita textual e, também, o que passou a integrar o texto reescrito. Assim, estamos diante de uma operação que, em sua essência, promove uma reformulação do dizer prévio a partir do material lingüístico já fornecido anteriormente.

Ressalte-se, contudo, que procuro verificar durante as análises não apenas a natureza desse tipo de operação realizada pelo formando, mas também evidenciar de que modo elas contribuíram para apagar (ou não) o discurso inicialmente realizado pela menina.

Vejamos, pois, de que forma se deram as substituições, tomando como ponto de partida os 31 textos de nosso *corpus* que se constituíram apenas de uma ou mais reescrita(s) do texto-base[71]. Inicialmente, apresento um quadro ilustrando essas operações.

Quadro 6: Número e porcentagem de ocorrências das operações lingüísticas de substituição realizadas pelos formandos de acordo com o nível lingüístico sobre o qual elas tiveram incidência

Nível de ocorrência	**N° de ocorrências**	**Porcentagem**
Graf./ diacríticos/ sinais de pont.	11	11,5%
Sintagma	22	23,1%
Oração	32	33,6%
Palavra	30	31,5%
Total de ocorrências	95	100%

Traçando um paralelo entre o quadro acima e os quadros 1 e 2 (pp. 57 e 88), os quais ilustraram, respectivamente, as operações de supressão e de adição realizadas pelos formandos, é possível perceber a ausência, neste último, do predomínio de operações em um dado nível lingüístico. Assim, enquanto as operações lingüísticas de supressão mostraram a preponderância de intervenções no nível da

[71] Há que se lembrar que, ocasionalmente, também poderão integrar as análises os textos que apresentaram, ao mesmo tempo, reescrita e comentários.

palavra (63,6% das ocorrências) e as operações lingüísticas de adição atestaram a supremacia de intervenções no nível das marcas gráficas (84,5% das ocorrências), as operações lingüísticas de substituição, por sua vez, revelaram um certo equilíbrio no tocante aos níveis lingüísticos de ocorrência, não tendo havido, por assim dizer, o predomínio absoluto de intervenções em um só nível. Além disso, há que se atentar para o número total de ocorrências (95), o que coloca as operações de substituição, em termos quantitativos, abaixo das operações anteriormente analisadas, as quais totalizaram, respectivamente, 223 e 142 intervenções.

Voltando nossa atenção para o quadro 6, ainda que não tenha havido, como já observado acima, a prevalência de intervenções do formando em um dado nível lingüístico, é possível aferir que os níveis da *oração* e da *palavra* foram os mais visados pelos formandos durante as substituições realizadas, ficando um pouco atrás, com 22 ocorrências, as substituições de *sintagma*. Procuro mostrar a razão desse curioso equilíbrio ao longo das análises, adiantando, contudo, que o baixo número de ocorrências no nível das marcas gráficas (11) deve-se, ao que tudo indica, à constatação de que o formando atuou nesse nível lingüístico, sobretudo, para realizar acréscimos ao texto-base, partindo de um julgamento que considerou principalmente a baixa ocorrência de sinais de pontuação.

Apresento, a seguir, as análises das ocorrências de substituição, começando pelo nível das marcas gráficas.

4.1 A substituição de marcas gráficas (grafemas, diacríticos e sinais de pontuação):

De todas as operações de substituição realizadas pelos formandos, esta foi sem dúvida a menos representativa. Com efeito, das 95 intervenções substitutivas, apenas 11 (11,5% das ocorrências) incidiram sobre o nível das marcas gráficas e, assim mesmo, tão-somente sobre os sinais de pontuação, inexistindo, portanto, substituição de grafemas e de diacríticos.

Já adiantamos que esse baixo número de substituições encontra explicação, também, no fato de que o formando, no tocante ao nível lingüístico das marcas gráficas, atuou, sobretudo, para efetuar, maciçamente, adições ao texto-base, em função de ter percebido o recurso à vírgula como um importante elemento de articulação textual, capaz de contribuir para a solução dos *problemas dos elos coesivos*, tal como lhes foi proposto na questão discursiva do Provão, tendo ainda auxiliado essa reflexão por parte dos formandos o número reduzido de sinais de pontuação no texto da menina (cf. p. 98 desta pesquisa).

No que concerne à constatação de ter havido apenas substituições de sinais de pontuação, a hipótese de que lanço mão liga-se ao fato de que o texto da menina, antes de integrar a questão discursiva do Provão, passou por um processo 'higienizador' (cf. Jesus, 1995), a partir do qual se procurou 'adequá-lo' às convenções ortográficas, de modo a atender aos interesses precípuos da referida questão, o que 'obrigou' os formandos, de certa forma, a focalizar sua atenção preferencialmente sobre os aspectos relacionados à coesão textual.

A seguir, inicio as análises dos casos de substituição neste nível lingüístico. Antes, porém, uma ressalva. Todas as 11 ocorrências de substituição recaíram sobre a mesma porção textual da narrativa produzida pela menina (após a 2ª ocorrência da palavra 'bezerros') e atestaram majoritariamente o mesmo tipo de substituição (troca de ponto final por vírgula, exceção feita ao texto 17, que apresentou troca do ponto final pelo conectivo 'e').

Isso aponta para o fato de que, entre todos os sinais de pontuação presentes no 2°parágrafo do texto-base, o ponto final colocado pela menina após a palavra 'bezerros' representou, na visão dos formandos, um dos problemas a serem resolvidos durante a atividade de reformulação. De fato, nesse momento da produção textual da menina, há uma repentina quebra na continuidade dos fatos narrados, acarretada, no plano lingüístico, pelo surgimento inesperado do ponto final. Além disso, no plano da narração propriamente dita, há uma superposição de acontecimentos os quais necessitariam de uma nova articulação textual.

Contudo, considerando o estágio em que se encontra a menina no processo de aquisição da escrita, o qual constituiu um momento particular de sua relação com a

linguagem (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, *op.cit.*), nota-se que a utilização do ponto final cumpriu uma função discursiva importante no texto originalmente produzido por ela. Com efeito, o emprego do ponto final, ao que parece, separa dois momentos distintos e, hierarquicamente, diferentes quanto ao grau de importância da narrativa que a menina reconta. Em outras palavras, de volta ao 2º parágrafo do texto narrado pela menina, o instante em que a família percebeu a correria dos bezerros, mobilizando-se em seguida a fim de ver o que estava acontecendo e aquele em que ocorre o repentino ataque do caranguejo gigante, marcaram, no plano narrativo de sua produção textual, momentos distintos que, dentro da perspectiva assumida pela menina, deveriam ser delimitados pelo ponto final. Ressalte-se, além disso, que, ao mesmo tempo em que segmentou percursos narrativos desiguais no tocante à importância, o ponto final contribuiu ainda para imprimir realce ao enunciado que representou o clímax da história, destacando o seu ponto culminante.[72]

No entanto, todas as 11 substituições realizadas pelos formandos neste nível lingüístico ignoraram tais aspectos discursivos, apagando aquele que, a meu ver, pode ser considerado como um singular indício do processo de autoria presente na produção textual da menina. Lembramos que, para Tfouni:

> O autor é visto na bibliografia como aquele que organiza o discurso escrito, dando-lhe uma orientação por meio de mecanismos de coerência e coesão, **mas também garantindo que certos efeitos de sentido e não outros serão produzidos durante a leitura** (*op.cit.*, p.53, grifos meus).

Não pretendo com o que venho expondo afirmar que a produção textual da menina está isenta de falhas ou que, por outro lado, não necessitaria de qualquer alteração, até porque defendemos que todo texto é passível de modificações, uma vez que, seguindo os passos de Orlandi, "a condição da linguagem é a incompletude, que atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível" (*op.cit.*, p.52).

---

[72] Refiro-me ao enunciado do texto-base: "Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou".

Entretanto, dadas as condições de produção das respostas fornecidas pelos formandos, a partir da quais (refiro-me às condições de produção) a atenção deles se voltou prioritária e obrigatoriamente para aspectos ligados à coesão textual, o que defendo é que aspectos igualmente importantes, só que localizados no plano discursivo, foram desconsiderados e, mais, apagados após as reformulações textuais por eles realizadas. Destaco, a seguir, dois exemplos que confirmam essas percepções.

Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr. Eles foram ver o que estava assustando os bezerros, Perceberam que era um carangueijo gigante, que os atacou (Texto 07).

No texto acima, podemos observar que o formando coloca em um mesmo bloco temático o conjunto de ações que vai até o momento em que os bezerros começam a correr. Na seqüência, separa com vírgula as ações subseqüentes, conferindo a elas o mesmo grau de importância, não distinguindo, portanto, como o fez a menina, duas ações distintas no que concerne à sua relevância no contexto narrativo. Ao proceder dessa maneira, a ênfase dada ao ataque do caranguejo, efeito de sentido obtido a partir da textualização realizada pela autora do texto-base, foi simplesmente anulada. Vejamos o outro exemplo:

Quando os mesmos foram dormir, perceberam os bezerros correndo, então foram ver o que os assustavam, de repente com uma patada só um caranguejo gigante os atacou (Texto 02).

No exemplo acima, o formando também procede à não observação dos mesmos aspectos já referidos na análise anterior. Entretanto, a presença do circunstancializador temporal ‘de repente’, após a vírgula colocada em substituição ao ponto final pelo formando, parece agravar, sobremaneira, a desatenção para com a singularidade do efeito de sentido que se obteria ao se considerar, em um só bloco temático, a aparição do caranguejo gigante. Note-se ainda que, na produção textual da menina, a expressão ‘de repente’ vem separada por uma vírgula que, ao indiciar a suspensão de sentido, depreendida a partir da inversão sintática, reforça ainda mais a

precedência que, para ela, representou o ataque do caranguejo, fato esse que, na reescrita elaborada pelo formando, também desapareceu.

4.2 A substituição de sintagma:

Vimos no quadro 6 que este tipo de operação lingüística representou 22 das 95 ocorrências de substituição realizadas pelos formandos, tendo ficado atrás apenas das operações de oração e de palavra.

Um aspecto interessante quanto às intervenções operadas neste nível lingüístico é que todas as substituições incidiram sobre uma perífrase verbal, isto é, sobre "um conjunto que reúne um verbo e uma de suas formas nominais (infinitivo, gerúndio e particípio)" (Almeida, 1980: p.7)[73]. Trata-se de um dado, a meu ver, bastante revelador por duas principais razões: *a*) Todas as intervenções, ao recaírem sobre uma construção verbal, isto é, sobre aquela classe que, como destaca Martinez, "permite a emergência do ato de narrar" (1988: p.86), representaram uma alteração significativa não somente no que diz respeito aos aspectos lingüístico-discursivos, mas também no que se refere ao plano narrativo organizado pela menina; *b*) Uma vez que a maioria das intervenções dos formandos se caracterizaram pela substituição de uma *forma perifrástica* por uma *forma verbal simples* e partindo da reflexão de Almeida, segundo a qual "Toda perífrase representa no geral um acréscimo sêmico à forma simples do verbo" (*op.cit.,* p.25), acreditamos que as substituições efetuadas pelos formandos, neste nível lingüístico, podem estar revelando importantes indícios de alterações significativas no discurso produzido originalmente pela menina, de modo a apagar-lhe os vestígios de um processo de autoria, descaracterizando-o.

Apresento abaixo um quadro ilustrativo dessas ocorrências perifrásticas, que representaram o foco único de interesse dos formandos no nível dos sintagmas.

[73] O autor faz questão de enfatizar, contudo, que o critério formal para a caracterização das perífrases verbais não é suficiente. Para ele, "Tem que haver uma incidência do auxiliante e, de certa maneira, uma reciprocidade do auxiliado" (*idem, ibidem).*

ordem de aparição respeitará, de forma decrescente, a substituição, quantitativamente, mais significativa.

Quadro 7: Apresentação dos sintagmas verbais sobre os quais incidiram as operações lingüísticas de substituição no conjunto de textos reescritos pelos formandos

Sintagma verbal substituído	**Número de substituições realizadas**
"Começaram a correr"	10
"Estava assustando"	8
"Foram dormir"	2
"Começou a chorar"	1
"Queria ir"	1

Observa-se, a partir da visualização acima, que os sintagmas '*começaram a correr'* e '*estava assustando'* constituíram mais de 80% das substituições realizadas pelos formandos. Todas as demais, embora pouco representativas das alterações propostas neste nível lingüístico, revelam-se igualmente importantes, uma vez que, de acordo com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, "qualquer dado é um dado singular, podendo se constituir em indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender" (*op.cit.,* p.14).

No entanto, concentrar-me-ei na análise das substituições realizadas sobre o sintagma mais representativo das operações efetuadas pelos formandos, isto é, a perífrase verbal '*começaram a correr'*, a qual constituiu mais de 45% das substituições realizadas neste nível lingüístico.

Procuro mostrar, inicialmente, de que modo essa perífrase verbal se evidenciou como um recurso lingüístico-discursivo de grande relevo na produção textual da menina e, em contrapartida, de que maneira as alterações dos formandos acabaram com os efeitos de sentido indiciadores de um processo de autoria constitutivo do texto-base. Para tanto, valho-me, inicialmente, de algumas considerações fundamentais a

respeito da noção de *aspecto verbal*[74], a qual, de acordo com Almeida, "encontra nas perífrases, em português, um de seus melhores meios de expressão" (*op.cit.*, p.30).

Bechara, ao abordar a noção de tempo e aspecto sob a ótica do lingüista Eugênio Coseriu, assinala que "a pura definição temporal e o tempo aludem à posição da ação verbal no percurso; a determinação aspectual alude à maneira de considerar a ação verbal no tempo" (*op.cit.,* p.213).

Almeida, por sua vez, atentando para a necessidade de se reconhecer, dentro da estrutura verbal de nossa língua, outra noção além da de tempo e da de modo, assim conceitua a noção de aspecto:

> Categoria verbal que se define, numa oposição fundamental à categoria do tempo e à do modo, por **uma visão do processo com o caráter concluso ou inconcluso, distribuído por noções subsidiárias não-temporais de fase ou de extensão** (*op.cit.,*p.42, grifos do autor).

Desta forma, opondo-se à categoria verbal que "localiza a época ou a perspectiva do processo" (tempo) e à categoria verbal "em que se revela a atitude do sujeito falante em relação ao processo" (modo), surge a noção de aspecto verbal, "visão espacial do processo, baseada fundamentalmente na dualidade 'perfectivo/ imperfectivo', com características diversificadas no atualizar da ação" (*idem,* p.39).

Considerando as operações de substituição realizadas pelos formandos, as quais, como sabemos, tiveram como alvo preferencial a perífrase verbal '*começaram a correr*', ganha especial relevo uma dessas *noções subsidiárias de fase*: a chamada fase *inceptiva.* Para Bechara, essa fase "marca o ponto inicial da ação. Além da combinação léxica pura 'começar a', indica-se por várias perífrases verbais pondo ênfase ora na velocidade ora no repentino da ação [...]" (*op.cit.,*p.218, grifos meus).

Almeida, por sua vez, entende por inceptividade "a noção de princípio, que pode manifestar-se na expressão do processo verbal" (*op.cit.,*p.42). Para este autor, a

[74] Deixarei de lado toda a gama de dificuldades inerentes à fixação dessa noção, uma vez que um maior aprofundamento poderia desviar-me do assunto principal desta dissertação. Para um maior detalhamento sobre o assunto, remeto o leitor à já referida obra de João de Almeida (1980), principalmente pp. 30-40.

idéia inceptiva pode partir tanto do verbo auxiliar, a exemplo da perífrase “começaram a correr”, quanto do conjunto formado por auxiliar, preposição e infinitivo.

De posse dessas referências teóricas e procurando estabelecer vínculos com a produção escrita da menina enquanto prática discursiva, é possível afirmar que a inceptividade presente na perífrase verbal “começaram a correr” acentuou o caráter dinâmico do texto por ela produzido, conferindo-lhe o efeito de sentido de velocidade, de ação imprevista e inesperada a quebrar aquele que seria o sono tranqüilo da família.

De minha parte, acredito que, uma vez mais, é também possível perceber nesse verdadeiro trabalho com a linguagem um movimento configurando não somente um importante aspecto discursivo-textual, como também um elemento indiciador de um processo de autoria. No entanto, as alterações propostas pelos formandos parecem ter desconsiderado tal aspecto, como evidencia o exemplo a seguir:

Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros da ilha corriam, então saíram todos para ver o que acontecia (Texto 24).

No caso acima, embora a reescrita textual elaborada pelo formando tenha mantido alguns aspectos originários do texto produzido pela menina (como a própria ação de correr, que confere uma importante idéia de movimento ao texto), percebe-se que, com a substituição da perífrase verbal, o efeito de sentido de ação repentina é anulado, o que, por sua vez, desfaz o início do suspense pretendido pela autora do texto. Além disso, a perífrase utilizada pela menina, cuja idéia inceptiva, lembremos, parte do auxiliar, situa o processo verbal em sua fase inicial, marcando, assim, o surgimento de algo novo no plano da narrativa.

Em outras palavras, os bezerros **não** estavam correndo, mas sim *começaram a correr*, efeito esse que não se materializa na reescrita em questão, sobretudo pelo uso do verbo no pretérito imperfeito (‘corriam’), que transmite a idéia de uma ação recorrente, contínua, cuja “ação prolongada ou repetida com limites imprecisos [...] ou não nos esclarece sobre a ocasião em que a ação terminaria ou nada nos informa quanto ao momento do início” (Said Ali, *apud* Bechara, *op.cit.,* p.278).

Um outro aspecto levantado por Almeida em sua pesquisa revela-se particularmente interessante. Com efeito, para o autor, a inceptividade pode ter uma maior ou menor extensão, na medida em que a ação verbal “pode situar-se em início definido, ou pode vir acompanhada de uma idéia de efeito, de desenvolvimento ou de transformação” (*op.cit.,* p.43). Esse último aspecto, a que o autor denomina *Inceptivo Incoativo*, traduziu-se como um importante elemento de transformação dentro da narrativa produzida pela menina, uma vez que anuncia não apenas uma mudança na ordem dos acontecimentos narrados, como também prepara o caminho para o surgimento (clímax da história) do caranguejo. No texto que analiso a seguir, aponto de que modo esse caráter incoativo é apagado pelo formando após o processo de reescrita:

> Quando foram dormir perceberam, que os bezerros, **estavam agitados** (Texto 04).

O exemplo acima constitui um dos 6 casos em que os formandos mantiveram, após o processo de reescrita textual, a construção perifrástica. No entanto, isso não resultou necessariamente na manutenção dos efeitos de sentido obtidos pela menina. Com efeito, nota-se, no exemplo citado, que o formando procura manter a idéia original de movimento, marcada em sua reescrita pela presença do qualificativo ‘*agitados*’. Contudo, não permaneceu na substituição operada a idéia de transformação, de mudança, visto que, ao optar por um auxiliar não-dinâmico (estar), o formando apaga em sua reescrita esse efeito de sentido.

Uma última propriedade dos verbos *inceptivos*, a qual também procuro relacionar com o material que analiso, se manifesta quando o auxiliar se encontra no plural, tal como se dá em ‘*os bezerros começaram a correr’*. Segundo Almeida:

> Do auxiliar parte a idéia do início da ação principal, que todavia não ocorre simultaneamente para os sujeitos no plural, pois justamente a pluralidade do auxiliar nos transmite a idéia de sucessão no cumprimento da ação principal (*idem*, p.47).

Para o autor, o que deve ser entendido fundamentalmente, nesse caso, é a seqüência das ações, o seu encadeamento, na medida em que essas ações não

acontecem em bloco, não se acumulam de uma só vez, mas sim a partir da decomposição de ações isoladas. A meu ver, tal propriedade dos inceptivos possibilitou à menina marcar em sua produção textual um aspecto que, no texto que ela reconta[75], de fato não aparece em bloco, de uma só vez, mas, ao contrário, aos poucos, em ações sucessivas que vão preparando o leitor para o instante que culmina com o aparecimento do caranguejo gigante. Assim, podemos ler à página 39 da narrativa *O outro lado da ilha* que, inicialmente, surge "um berro agoniado de uma cabra"; depois, um relâmpago forte ilumina "um majestoso bode que passou em disparada [...]"; na seqüência, "Outro relâmpago, desta vez bem claro, iluminou cabritos correndo na noite" e, por fim, "Um balido de cabra pequena, seguido de outros, batidas desesperadas nas tábuas da cerca, mais berros de dor que foram se tornando fracos e distantes". A contrapartida do que estou procurando colocar pode ser ilustrada com o seguinte exemplo:

> Quando os mesmos foram dormir, perceberam os bezerros **correndo** [...] (Texto 02).

Ao operar a substituição da perífrase verbal, o formando, no caso acima, anula também o efeito de sucessividade, antes expresso pelo auxiliar no plural 'começaram', ainda que o efeito de duração se tenha mantido, devido ao emprego da forma nominal no gerúndio. Ademais, observa-se ainda que a ausência do referido verbo auxiliar, novamente, anula o efeito de sentido de mudança, de transformação, que, a meu ver, ao se materializar na história recontada pela menina, evidencia novamente um processo de autoria que, no entanto, foi anulado com as substituições de sintagma operadas pelos formandos.

4.3 Substituição de oração:

Como vimos, no nível da oração, as operações lingüístico-discursivas efetuadas pelos formandos representaram o maior número de intervenções sobre o texto da

[75] Trata-se da obra de José Maviel Monteiro, já referida neste trabalho.

menina, constituindo 33,6% de todas as substituições realizadas após o processo de reescrita do texto-base. O quadro a seguir ilustra a forma pela qual essas ocorrências se distribuíram ao longo das 31 reescritas textuais apresentadas por eles[76].

Quadro 8: Número e porcentagem de ocorrências de operações de substituição de acordo com a oração ou grupo oracional substituído no conjunto de textos reescritos pelos formandos

Oração substituída	**Nº de intervenções realizadas**	**Porcentagem**
"*Que era sua esposa"*	23	71,8%
"*Dizendo que queria ir embora"*	4	12,5%
"*O que estava assustando os bezerros"*	4	12,5%
"*E que quando eles foram ver"*	1	3,1%

Um dado bastante significativo, no que se refere ao modo como se deram as substituições acima, é que a oração 'que era sua esposa', uma vez mais, figurou como o extrato lingüístico que mais atraiu a atenção por parte dos formandos, tendo sido responsável por mais de 70% das intervenções substitutivas. Os números apontam, ainda, para outros grupos oracionais que, embora com uma menor incidência, atraíram o interesse dos formandos para as operações de substituição. Embora todas as ocorrências mereçam uma particular atenção, detenho-me, nas análises que seguem, naquela oração mais representativa do tipo de intervenção ao qual me dedico no presente capítulo.

Dessa forma, uma pergunta que prontamente podemos nos fazer é: Qual a razão desse interesse deflagrado do formando pela oração 'que era sua esposa', a ponto de tantas vezes tê-la substituído? À guisa de comparação, lembremos que, no capítulo anterior, constatamos que esse mesmo segmento textual representou também o foco de maior interesse dos formandos, constituindo mais de 80% das vírgulas adicionadas em posição correlativa (cf. p.107).

[76] Sempre lembrando que 5 respostas apresentaram 3 reescritas do texto-base, o que eleva o número de reescritas para 41.

Todavia, embora os dados coincidam no tocante ao interesse demonstrado pelos formandos por essa oração, bem diferentes, ao que parece, foram os motivos que presidiram as substituições operadas. Isso porque, enquanto nas adições de vírgulas, o olhar do formando se voltou para uma ausência não prevista pela prescrição gramatical, nas operações substitutivas que se realizaram sobre a mesma oração, a atenção do formando, por sua vez, se deslocou para um aspecto relativo à organização textual da produção da menina.

A meu ver, o grande número de intervenções de caráter substitutivo sobre a referida oração deveu-se, sobretudo, a duas principais razões, que não se excluem, antes se complementam: *a*) ao fato de o formando ter considerado a oração como um problema de natureza coesiva, uma vez que o pronome ‘sua’ não estaria retomando nenhum termo previamente explicitado (com base nesse aspecto, aliás, o formando pôde dar conta da proposta que lhe foi apresentada pela questão discursiva do Provão); *b*) à proximidade do referente anafórico ‘sua’ com a expressão ‘caranguejo gigante’, o que, de fato, cria uma ambigüidade, na medida em que uma das leituras possíveis para o texto transforma a personagem Débora em esposa do caranguejo referido anteriormente.

Tais hipóteses ganham maior evidência se atentarmos para os textos dos formandos cujas respostas não se constituíram somente de reescritas do texto-base. Com efeito, nas reescritas que se fizeram acompanhar de comentários ou naquelas respostas que se resumiram a comentários, é possível perceber mais facilmente o quanto a oração ‘que era sua esposa’ representou, do ponto de vista textual, um incômodo para os formandos, haja vista que 33 dos 190 textos que não apresentaram **somente** a reescrita do texto-base (significativos 17,3%!) fizeram menção à necessidade de que fossem efetuadas mudanças nessa oração. Desses 33 textos, 25 apontaram como um problema a ser resolvido o fato de não ter havido referenciação textual para o pronome possessivo em ‘*que era **sua** esposa*’. Cito abaixo dois casos que remetem a tal percepção por parte dos formandos:

[...] E, finalmente, observo que se deve substituir o trecho: ‘Débora que era sua esposa’ por outro, pois ‘sua esposa’não retoma nenhuma informação anterior, tornando-se uma afirmativa vaga (Texto 39).

[...] Finalmente, seria interessante esclarecer de quem Débora é esposa, pois o termo ‘sua’ é ambíguo e não remete a nada enunciado anteriormente (Texto 40).

Apenas 8 das 33 respostas que se fizeram acompanhar também de comentários à oração ‘que era sua esposa’ mencionaram, de forma direta ou indireta, a ambigüidade causada pela proximidade dessa oração com o sintagma ‘caranguejo gigante’. Em 4 desses comentários, os formandos referem-se de forma explícita a essa dupla interpretação, como ilustram os seguintes casos:

Também excluí a parte ‘...que era sua esposa...’ pois não tendo referência de nomes anteriores fica sem sentido dizer sua esposa, o que pode até levar o leitor a pensar que Débora era esposa do caranguejo (Texto 41, grifos meus).

2º mudaria Débora...sua esposa [...] porque parece que Débora é esposa do caranguejo (Texto 42).

Em outras 4 ocorrências, porém, a ambigüidade a que se referem os formandos é trazida para suas respostas de forma velada, apenas sugerida nas entrelinhas dos comentários que realizam. Ilustro esse tipo de ocorrência com os seguintes exemplos:

[...] ela também não especifica quem era o esposo de Débora, dando uma ambigüidade à frase (Texto 43).

[...] e por fim eliminei ‘sua’ para que não existisse mais a ambigüidade (Texto 44).

Os comentários realizados acima parecem contribuir para confirmar que as duas razões que apresentamos acima para o acentuado interesse demonstrado pelos formandos, no que diz respeito às intervenções substitutivas por eles operadas, também se evidenciaram durante a reescrita do texto-base.

Analiso, a seguir, a primeira razão apontada para o grande número de substituições da oração ‘que era sua esposa’. De acordo com o que vimos defendendo, tal aspecto relaciona-se ao fato de os formandos terem visto na referida

oração, tal qual já foi observado, um problema da ordem da **referenciação anafórica**. Embora já tenha postulado algumas considerações a tal respeito (cf. pp.86-7), acredito ser válido aprofundar essa questão.

Para Marcuschi, a organização referencial constitui um "Aspecto central da textualização, dando continuidade ao texto, contribuindo decisivamente para a coerência discursiva" (*op.cit.,* p.191, grifos do autor). Trazendo tais reflexões para a análise de nosso material, podemos afirmar que os formandos operaram repetidas substituições à oração que estamos analisando por lhes ter chamado a atenção o fato de que o pronome 'sua' carecia de antecedente cotextual *devidamente* explicitado.

Essa percepção por parte dos formandos que intervieram nesse aspecto textual repousa sobre a constatação de que, como afirma Fávero, existem determinados itens na língua "que têm a função de estabelecer referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação" (*op.cit.,* p.18). Entre esses itens mencionados pela autora encontram-se os pronomes, os quais, de acordo com Marcuschi (*op.cit.*), para os partidários de uma visão estrita das questões sobre referenciação, não dispõem de autonomia referencial.

Não é de estranhar, portanto, que os formandos tenham optado pela supressão do referido pronome (*sua*) durante a reescrita do texto-base, ação que pôde ser observada em 16 das 23 operações de substituição realizadas por eles, como ilustra o seguinte exemplo:

> Debora, **a esposa**, começou a chorar dizendo que queria ir embora (Texto 01).

No entanto, diversos estudos apontam para a existência de numerosos casos de encadeamento referencial que não ocorrem necessariamente por meio da retomada de um dado item previamente explicitado no cotexto verbal. Ainda para Marcuschi, tal fato sugere "que a cadeia referencial não se funda exclusivamente na correferencialidade, o que admite uma noção ampla de anáfora" (*op.cit.,*p.193). Para o autor, uma reflexão que se ampare nesses pressupostos evitará tomar-se a língua como algo determinado e transparente, possibilitando, em contrapartida, adotar-se

“uma noção de língua como atividade cognitiva e interativa, social e histórica, indeterminada e heterogênea” (*idem, ibidem*). Marcuschi ainda salienta, ao analisar construções referenciais com pronomes pessoais de terceira pessoa sem antecedente explícito no cotexto, que, “tratadas pela gramática tradicional como agramaticais e não estudadas pelo gerativismo e pela sintaxe em geral, estas anáforas são mais comuns na língua falada, mas ocorrem também na escrita [...]” (*op.cit.,* p.200).

As reflexões acima nos ajudam a explicar as reiteradas tentativas por parte dos formandos de explicitar, no nível textual, o referente [marido de Débora] que, na produção da menina, encontra-se, como veremos, em um diferente plano discursivo[77]. Apresento abaixo um exemplo em que formando, tentando buscar uma explicitação do referente, acabou gerando um novo tipo de problema:

Débora, **esposa de João**, começou a chorar e queria ir embora (Texto 15).

Nesse exemplo, o formando procura solucionar o problema da referenciação, substituindo a oração adjetiva utilizada pela menina por um aposto [**esposa de João**]. Contudo, cria um novo *problema,* na medida em que o termo ‘João’ surge como se já houvesse aparecido anteriormente na história, como se sua presença fosse conhecida de antemão pelo leitor e fizesse parte do plano da narrativa. Tal intervenção parece sugerir que, a partir do ponto de vista do formando, bastaria citar o nome do marido de Débora, qualquer nome, aliás, para que fosse solucionado o *problema dos elos coesivos.* Ademais, no texto da menina, a ausência do nome do marido talvez se explique em função de a autora ter tido a intenção de destacar tão-somente a personagem Débora, em quem repousa toda a atenção conferida àquela seqüência narrativa que traduz a angústia vivida pelos personagens e se potencializa em Débora[78]. Entretanto, ao disputar espaço com o termo João, esse efeito de sentido se desvanece.

---

[77] Vale ressaltar que Marcushi (*op.cit.*) adota a expressão **anáfora esquemática** para designar essas retomadas anafóricas sem antecedente cotextual, propondo chamá-las também de **anáforas de discurso**.

[78] Um fato, a meu ver, bastante significativo a tal respeito, é que, na história que está sendo recontada pela menina, a personagem em questão não queria viajar para a ilha, descrita na obra como sendo misteriosa, uma vez que, como mãe, temia colocar em risco os filhos. Esses detalhes contribuem para reforçar a idéia que defendi

No tocante à segunda razão que aponto para o elevado número de substituições operadas sobre a oração 'que era sua esposa', isto é, partindo da análise da ambigüidade causada pelo fato de o anafórico **sua**, naquele contexto verbal criado pela menina, ter permitido a referência a dois antecedentes distintos, efetuo, a seguir, algumas considerações que, sem negar a percepção dos formandos, uma vez que a ambigüidade de fato existiu[79], procuram mostrar que as substituições operadas, além de não terem solucionado o problema de ordem textual, ainda colaboraram para criar novos entraves do ponto de vista discursivo.

Antes, porém, creio ser oportuno relembrar que o referente '**marido de Débora'**, retomado pelo pronome 'sua', pertence também ao nível do discurso, portanto, ao que foi determinado pelas condições particulares em que o texto da menina foi produzido.

De acordo com Orlandi:

> Os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...] (*op.cit.,* p.30).

Desta forma, o modo como se constituem os textos revela algo muito importante (e imprescindível) a respeito das condições que o determinaram. No caso específico da produção textual da menina, podemos supor que se trata, provavelmente, de uma história que ela reconta em situação escolar para um (a) interlocutor (a) bem definido (a): o (a) professor (a). Além disso, uma vez aceitas como válidas essas hipóteses acerca do contexto imediato de produção, há que se considerar ainda a questão do conhecimento partilhado entre os interlocutores envolvidos naquele contexto, fato esse também determinante para a produção de

---

acima, segundo a qual, naquela passagem, a menina tencionou destacar somente a personagem Débora, a qual representou, desse modo, o centro de toda a atenção.

[79] Ainda mais se considerarmos as diferentes condições que presidiram as produções textuais, de um lado, da menina, de outro, dos formandos. Estes últimos, em sua grande maioria, provavelmente desconheciam o texto que estava sendo recontado pela menina em uma situação aparentemente escolar. Supondo que, de fato, o texto da menina tenha sido produzido nessas condições, ainda que no nível textual o problema se mantivesse, jamais sua professora imaginaria, como muitos formandos, que Débora estivesse sendo referida como esposa do caranguejo.

sentidos, uma vez que, de um lado, a menina não precisou explicitar todos os aspectos da história recontada (caso da referenciação sem antecedente cotextual) e, de outro, o (a) professor (a), “apoiando-se nos índices contextuais e no saber previamente registrado na memória, construiu os implícitos previstos pelo sujeito falante” (Charaudeau; Maingueneau, *op.cit.,* p.37).

No texto da menina, o choro da personagem *Débora* e seu desejo de abandonar a ilha se misturam à presença, discursivamente marcada pelo pronome ‘sua’ (ainda que sem ancoragem textual), do personagem *Robson*, marido de Débora. Seu surgimento inesperado ou, em outros termos, não marcado lingüisticamente, pode estar revelando que a menina procurava, naquele momento da escrita, recuperar a dimensão dialógica estabelecida entre personagens centrais da história que ela recontou, hipótese que, aliás, parece ganhar uma melhor sustentação se considerarmos a presença, na construção subseqüente a essa oração, do verbo de elocução ‘*dizer*’.

Assim, ao trazer o marido, por meio da anáfora indireta, para dentro da narrativa, a menina resgatou não apenas a presença daquele que foi um dos responsáveis pela viagem à ilha misteriosa, pela qual Débora, em nenhum momento da história, mostrou grande interesse (sobretudo quando da aparição dos caranguejos gigantes), mas, acima de tudo, a presença do pronome trouxe para dentro do plano da narrativa aquele a quem o choro de Débora se destinava e a quem seu pedido para deixar a ilha se voltava. Dessa forma, o choro da personagem, a partir da perspectiva assumida pela menina, teve um destinatário bem definido, que precisava participar daquele instante, ainda que não explicitado verbalmente: o marido.

No entanto, tais aspectos, como sabemos, passaram ao largo da questão proposta no Provão, uma vez que esta, limitando a análise dos formandos ao plano textual, implicou, conforme nos lembra Tfouni, a desconsideração ou mesmo a perda “das características históricas que regem o processo de enunciação” (2006b: p.87).

A meu ver, caberia aos formandos, durante o processo de reescrita, auxiliar a autora no resgate dessa dimensão dialógica, instalada pela presença textualmente incômoda do pronome, que, como vimos, não pôde ser inteiramente amarrada, instalada na superfície discursiva.

Porém, dadas as condições de produção que determinaram as respostas dos formandos, o que percebemos, nas operações de substituição realizadas, foi a tentativa de explicitar a qualquer custo o referente do pronome ‘sua’, *resolvendo* o problema tão-somente no nível textual. O resultado, como teremos a oportunidade de aferir, não foi muito significativo, uma vez que, na maior parte das vezes, o problema textual a que os formandos se lançaram só foi agravado. A título de ilustração, detenhamo-nos no seguinte exemplo:

> **A esposa do homem que se chamava Débora** pois-se (sic) a chorar dizendo que queria ir embora (Texto 24).

No excerto textual acima, se, por um lado, a reescrita formulada explicita de quem a personagem Débora é esposa, desfazendo, portanto, a leitura que a aproximava de um matrimônio pouco provável com um caranguejo, por outro, cria uma seqüência no mínimo confusa e igualmente ambígua, facultada pela proximidade, sem qualquer delimitação, do sintagma ‘*a esposa do homem*’ com a oração ‘*que se chamava Débora*’, o que leva o formando a incorrer, por assim dizer, no mesmo problema a que se propôs dar solução.

Por vezes, porém, as reescritas efetuadas, diante da dificuldade de explicitação do referente do pronome ‘sua’, procuram solucionar o problema de referenciação anafórica simplesmente apagando a presença do elemento anaforizante, permanecendo, contudo, uma explicação acerca da personagem Débora. Ressalte-se, ainda, que das 23 substituições operadas sobre a oração ‘*que era sua esposa*’, 11 (47,8%) optaram por evitar qualquer referência ao marido de Débora. Analiso abaixo o caso mais ilustrativo desse tipo de ocorrência:

> Debora, **a esposa**, começou a chorar dizendo que queria ir embora (Texto 01).

O exemplo acima ocorreu em 9 das 23 substituições operadas sobre a oração que estamos analisando (39,1%). Representou, dessa forma, a maneira mais recorrente utilizada pelos formandos a fim de dar conta do problema de referenciação apresentado pelo texto da menina. Com esse tipo de intervenção, foi possível ao

formando apagar, como vimos, a presença incômoda da referência anafórica (pertencente à ordem do discurso) ao marido de Débora.

No entanto, tal operação apagou também a interlocução havida entre a personagem Débora e seu marido, que, como destacamos, a menina materializou em seu texto por meio do uso do verbo de elocução ‘dizer’. Com efeito, o apagamento dessa dimensão dialógica transformou o choro da personagem em um ato silencioso, isolado, porque destituído de interlocutor. Ademais, após essa substituição, o aposto ‘a esposa’ passou a funcionar como mero indicativo do lugar social ocupado por Débora, que assumiu simplesmente a condição de mulher casada, e a ação de dizer, que cumpria uma função importante no texto da menina, embora mantida pelo formando, não fez eco, já que, indefinida, sem a presença do outro, não repousou sobre ninguém especial.

Mais uma vez, cumpre lembrar que não se deseja aqui empreender uma defesa incontestável do texto produzido pela menina de 10 anos, tampouco desconsiderar tudo o que os formandos também produziram em suas reescritas do texto-base. O que mais nos interessa é evidenciar em que medida as operações lingüísticas efetuadas, durante a atividade de reescrita textual, afetaram, ou mesmo anularam, importantes aspectos de ordem discursiva.

Com relação às operações de substituição de oração realizadas pelos formandos, o que parece ter-se evidenciado é que, quando não lhes foi possível explicitar o referente textual do pronome ‘sua’, isto é, quando o formando não conseguiu dar conta desse *problema*, ou não achou pertinente trazer à tona o antecedente do referido pronome, restou-lhes tão-somente apagar os vestígios de sua opacidade.

De um certo modo, portanto, a reescrita dos formandos representou uma luta pela transparência dos sentidos e contra a instalação do equívoco na língua; luta inglória, é verdade, uma vez que é ingênuo pensar que se possa controlar com recursos lingüísticos, da ordem do sistema, a equivocidade, aquele outro real da língua (Authier-Revuz, *apud* Tfouni, *op.cit.*), que sempre, inexoravelmente, se instala.

4.4 A substituição de palavras:

Vimos que a substituição de palavras (cf. quadro 6) foi responsável por 30 das 95 operações substitutivas realizadas, constituindo 31,5% das alterações efetuadas neste nível lingüístico, o que representou, por assim dizer, a segunda substituição mais efetivada pelos formandos.

A meu ver, este tipo de substituição revela-se particularmente interessante primeiramente porque lida, em um nível mais individual, o da palavra, com a idéia da paráfrase, isto é, da equivalência entre dois enunciados que, no entanto, instauram diferentes efeitos de sentido, sendo, portanto, *acontecimentos* discursivos distintos. Trata-se, pois, do mesmo dito de outro modo.

Mostro no quadro a seguir, de forma mais detalhada, como se distribuíram essas substituições ao longo das reescritas processadas, tomando por base as categorias gramaticais mais visadas pelos formandos:

Quadro 9: Número e porcentagem das ocorrências de operações lingüísticas de substituição efetuadas pelos formandos de acordo com a classe gramatical sobre a qual elas incidiram

Classe gramatical substituída	**N° de ocorrências**	**Porcentagem**
Verbo	13	43,3%
Substantivo	7	23,3%
Conjunção	7	23,3%
Pronome	3	10%
Total de ocorrências	30	100%

Novamente, o que se percebe a partir dos dados acima é que o maior número de intervenções dos formandos, no tocante às substituições realizadas, incidiu sobre formas verbais. Isso parece apontar para o fato de que as operações lingüístico-discursivas realizadas sobre o texto-base tiveram como foco principal a organização do plano narrativo do texto produzido pela menina, na medida em que, como já destacamos, o verbo é a categoria gramatical que “permite a emergência do narrar” (Martinez, *op.cit.*).

Embora as demais operações de substituição verificadas sejam igualmente importantes e tenham ocorrido em número considerável, ocupar-me-ei, no presente item, apenas das operações de substituição de formas verbais, dando ênfase, dessa forma, ao que se mostrou mais representativo das intervenções realizadas pelos formandos.

Vale lembrar, ainda, que a análise das substituições não levará em conta a palavra isoladamente considerada, mas sim o entorno verbal de que ela fazia parte (no caso do texto da menina) ou passou a fazer parte (tendo por referência a reescrita realizada pelos formandos), bem como de que modo tais alterações, longe de representarem melhorias ao texto-base, contribuíram para apagar importantes efeitos de sentido que, no que diz respeito à produção textual da menina, evidenciavam um processo de autoria.

Dentre todas as substituições de verbos efetuadas, a forma verbal *dizendo* (último parágrafo do texto-base) foi a que carreou a maior atenção por parte dos formandos, tendo sido responsável por 5 das 13 operações de substituição dessa categoria gramatical. Com efeito, em duas ocasiões o formando substituiu a referida forma verbal pela forma infinitiva *dizer*; em outra, o formando pôs em seu lugar o verbo *diz*; uma outra, ainda, atestou a alteração pelo verbo *dizia* e, por fim, houve uma substituição pela forma verbal *pedindo*.

É possível perceber, nas alterações acima descritas, que a maioria das substituições da forma verbal *dizendo* não se deu por meio da supressão total do elemento lingüístico, mas sim se constituiu de uma substituição no nível morfológico, isto é, em 4 das 5 substituições, os formandos mantiveram a forma verbal escolhida pela menina, realizando alterações tão-somente na estrutura do verbo. Apenas em um dos casos descritos notou-se a substituição integral do termo utilizado por ela. Tal fato aponta para uma tendência observada em nosso material de análise de os formandos preservarem em suas reescritas a estrutura oracional “dizendo que queria ir embora”, com a qual a menina finaliza o 2º parágrafo de seu texto[80].

[80] A propósito, vale ressaltar que, em 15 das 31 reescritas analisadas, a referida estrutura se manteve.

Antes de passar às análises dos dados acima referidos, destaco brevemente a importância discursiva que a utilização desse verbo representou na produção textual da menina, contribuindo, dessa forma, para a instalação de um determinado efeito de sentido bastante pertinente para os propósitos da narrativa que estava sendo recontada por ela.

De início, percebe-se que esse verbo foi estrategicamente instalado entre duas perífrases verbais (‘começou a chorar’ e ‘queria ir’), servindo, de tal modo, como eixo para duas importantes ações que se desenrolam após o aparecimento do caranguejo gigante. Mas não é só isso. O fato de a menina ter-se valido de uma forma nominal no gerúndio (*dizendo*), por apresentar um “processo verbal em curso” (Cunha, *op.cit.,* p.457), desencadeou um efeito de sentido de simultaneidade, de ações concomitantes, integradas, que não podiam ser vistas separadamente, o que serviu sobremaneira para destacar a dramaticidade de que aquele instante da narrativa se revestia. Além disso, o verbo *dizendo* assumiu uma dimensão dialógica assaz considerável, uma vez que, por ser um verbo de elocução, “introdutor de discurso” (Neves, *op.cit.*), trouxe para dentro da narrativa a figura do outro, seu destinatário: o marido da personagem Débora.

As observações acima se justificam na medida em que, a meu ver, as palavras, longe de representarem simplesmente peças estruturantes da organização textual, assumem um contorno significativo que se estende para o discurso como um todo, o que, necessariamente, nos obriga a considerar, entre outros elementos, suas condições de produção.

Dessa forma, no que se refere especificamente às paráfrases, há que se levar em conta o funcionamento discursivo de determinada palavra para a obtenção de certos efeitos de sentido, isto é, “a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (Orlandi, *op.cit.*, p.115). Isso tudo equivale a dizer que toda e qualquer alteração no nível textual não se dá sem que isso afete, apagando, negando ou silenciando algum aspecto referente ao plano discursivo.

Analiso, a seguir, três casos que considero bastante ilustrativos de como certas alterações implicam certos silenciamentos. Dois deles referem-se a alterações da

forma nominal no gerúndio (*dizendo*); o último, a uma operação de substituição que se deu sobre uma forma verbal localizada no 1º parágrafo do texto-base. Eis o 1º caso:

> Debora a esposa, começou a chorar e **dizer** que queria ir embora dali (Texto 30).

A substituição do gerúndio pelo infinitivo (*dizer*), mostrando a ação verbal "em potência" (Cunha, *op.cit.*) e não mais em curso, obrigou o formando, no caso acima, a segmentar, por meio da adição da conjunção 'e', as ações que, como vimos, foram realizadas simultaneamente pela personagem Débora. A alteração, dessa forma, apagou a marca formal que apresentava as ações em concomitância, silenciando, assim, o efeito de sentido que sugeria, devido ao caráter contínuo, não-segmentado da sentença final do 2° parágrafo, a aflição e o nervosismo da referida personagem.

Além disso, uma vez que o formando também opera substituições na oração *que era sua esposa*, apagando a referência anafórica indireta do pronome 'sua', vê-se neutralizada a ação do introdutor discursivo 'dizer', o qual, após a substituição operada, não remete a ninguém, nem mesmo implicitamente, como ocorreu no texto da menina. No caso a seguir, entretanto, os efeitos negativos da substituição da forma nominal no gerúndio parecem se potencializar. Vejamos:

> [...] a esposa começou a chorar e **dizia** que queria ir embora (Texto 22).

Ao substituir a forma nominal *dizendo* por um verbo no pretérito imperfeito (em destaque no excerto acima), o formando imprimiu à nova forma lexicalizada um efeito de duração, de ação não completamente realizada, de recorrência, que, no entanto, não corresponde à função que a forma substituída cumpria no texto-base.

Com isso acabou não apenas descaracterizando seu funcionamento discursivo, mas também (e talvez principalmente) eliminando um importante efeito gerado pela utilização do verbo em sua forma nominal (gerúndio). Já observamos que Bechara, secundando Said Ali, pontua que o pretérito imperfeito "é o tempo da ação prolongada ou repetida com limites imprecisos; ou não nos esclarece sobre a ocasião em que a ação terminaria ou nada nos informa quanto ao momento do início" (*op.cit.* p.278).

Tal imprecisão quanto ao aspecto temporal, cumpre destacar, inexistiu na produção da menina, na medida em que uma das funções do gerúndio (*dizendo*) é servir de circunstancializador adverbial (Cunha, *op.cit.*), o que permite dizer que, no texto-base, a personagem Débora *começou a chorar* ***dizendo*** (leia-se também: 'no instante', 'no momento') *que queria ir embora*, evidenciando, de forma interessante, que esse verbo serviu para fixar uma ação no limite temporal e, ao mesmo tempo, para estabelecer-lhe efeito de duração.

Aliás, vale ressaltar que esse efeito de duração do processo verbal parece estar mais associado à forma verbal seguinte (*queria*), cujo aspecto de recorrência melhor se presta na descrição do estado emocional da personagem e não da elocução. Em outras palavras, não é a ação de dizer que, na visão da menina, deveria manter-se inacabada, inconclusa, mas sim o desejo da personagem de partir, de abandonar a ilha, efeitos de sentido esses lexicalizados pela menina.

Além disso, ainda há, com relação ao excerto textual que analisamos, um outro aspecto (este de ordem fonoestilística) que deixou o texto reescrito menos expressivo que o da menina. Trata-se do eco produzido pelos verbos *dizia* e *queria*, os quais, por estarem próximos e terminarem de modo idêntico, acabaram gerando um efeito acústico desagradável[81].

O último caso que seleciono para análise diz respeito, como já antecipei, a um processo de reescrita textual que tomou por referência o 1º parágrafo do texto-base. Trata-se, aliás, do único exemplo, considerando tão-somente os 31 textos reescritos que compõem a parte principal de nosso *corpus*, em que o formando não propôs alterações para o segmento textual determinado pelos elaboradores da questão discursiva do Provão, uma vez que, como sabemos, as alterações propostas pelos formandos deveriam considerar o 2º parágrafo do texto da menina.

Contudo, longe de querer considerar se tal fato constituiu mera desatenção ou se foi motivado pelo desejo por parte do formando de não seguir à risca certas imposições, o que nos interessa, no tocante à análise deste último caso, é mostrar de que modo diferentes condições de produção podem afetar consideráveis aspectos

[81] Vale dizer que as rimas, embora constituam um importante recurso na obtenção de certos efeitos de sentido para textos poéticos, são evitadas nos textos em prosa.

discursivos e, no limite, até mesmo apagá-los durante processos de reescrita textual. Eis o texto:

> Essa história começa com uma família que vai à (sic) uma ilha passar suas férias. Quando chegam ao local, vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impedem de passar para o outro lado da ilha (Texto 25).

No exemplo acima, o formando realiza uma única substituição: troca a forma verbal *impediam* por *impedem*. Note-se que ele não atenta, assim como também não o fez a menina, para a concordância verbal em desacordo com as normas estabelecidas pela gramática, na verdade uma hipercorreção que se explica em virtude da proximidade do pronome oblíquo (os) no plural, preferindo, em lugar disso, operar outra substituição de outra ordem gramatical que, no entanto, acarretou a desconsideração de aspectos discursivos relevantes.

Ao que parece, seu intento foi o de uniformizar o aspecto temporal dos verbos utilizados no 1º parágrafo (de fato, trata-se do único verbo utilizado pela menina no pretérito; os demais se encontram no presente), o que, a meu ver, constituiu um interessante conflito de pontos de vista que teve, nas diferentes condições de produção, sua principal causa. Em outras palavras, a menina e o formando lexicalizaram de forma distinta esse momento da narrativa porque não o consideraram da mesma perspectiva, dadas, vale repetir, as diferenças no que respeita às condições de produção dos dois textos.

Percebe-se, assim, no texto produzido pela menina, que há um nítido contraste entre as formas verbais por ela utilizadas no 1º parágrafo. Com efeito, ao iniciar sua narração, a menina vale-se do presente histórico, recurso cujo principal efeito é o de "dar a fatos passados o sabor de novidade das coisas atuais" (Bechara, *op.cit.*). Vale notar ainda, a tal respeito, que se trata do único momento de seu texto em que a menina emprega verbos nesse tempo, o que, a meu ver, pode estar sinalizando para o fato de que o presente histórico ou narrativo cumpre também a função de aproximar o interlocutor ou o leitor de fatos já ocorridos, de modo a não mergulhá-lo repentinamente em ações narradas no passado.

Contrastando, porém, com as utilizações verbais no presente, temos a forma verbal *impediam*, usada no pretérito imperfeito. A razão para essa diferente marcação temporal está no fato de que, para a menina, tratava-se de tempos verbais situados em planos enunciativos distintos. Dito de outro modo, a barreira a impedir a passagem para o outro lado da ilha se encontrava em um plano enunciativo diverso daquele que coincidia com a exploração da referida ilha. A utilização do verbo no pretérito imperfeito nos permite considerar que, para ela, o impedimento causado pela barreira era algo recorrente, reincidente, designando, portanto, um fato passado concebido como contínuo ou permanente (Cunha, *op.cit.*).

Ademais, o uso desse verbo no passado como que enfatiza a presença dessa barreira no texto, dando, conseqüentemente, relevo ao elemento que, no início da história que a menina reconta, representa o primeiro obstáculo vivenciado pela família, assim que essa aportou na ilha misteriosa; tal efeito parece ter sido ainda reforçado pela presença constrastante dos demais verbos no presente do indicativo, os quais estão em sua maioria fazendo referência à família.

Temos, portanto, o surgimento do primeiro conflito da narrativa recontada[82], o qual se marcou, lingüisticamente, pela oposição travada entre as formas verbais utilizadas no presente e no pretérito imperfeito. Ressalte-se, ainda, que, a partir da perspectiva que venho defendendo, na distinção desses tempos verbais, evidenciou-se novamente no discurso da menina o processo de autoria de que ela lançou mão a fim de produzir em seu leitor determinados efeitos de sentido, e não outros.

Porém, para o formando, que considerou o texto-base a partir de condições diferenciadas e que, provavelmente, desconhecia o texto que estava sendo recontado pela menina, o uso do verbo ‘impedir’, no pretérito, constituiu uma forma desviante, uma vez que todas as outras formas verbais encontravam-se conjugadas em diferente tempo verbal. Ao reescrever o verbo no presente, no entanto, o formando colocou todas as ações no mesmo e indistinto plano enunciativo, apagando os efeitos de sentido presentes no texto da menina, aos quais nos referimos acima.

---

[82] Vale lembrar que a importância da referida barreira, com relação ao texto “O outro lado da ilha” (*op.cit.*), encontra-se, sobretudo, no fato de que, somente após sua explosão, é que surgem os caranguejos gigantes, os quais se encontravam por ela separados da parte principal da ilha.

Resta ainda saber, no entanto, o que ocorreu quando os formandos realizaram um outro tipo de operação lingüística sobre o texto-base. Será que, ao procederem às operações de *deslocamento*, os formandos propuseram alterações que apenas ratificaram o que vimos mostrando ou, ao contrário, veremos nas próximas análises uma perspectiva interventiva que opere mudanças de um ponto de vista mais discursivo? Tentaremos, no próximo capítulo, encontrar tal resposta.

Capítulo 5

Das operações de deslocamento

Vimos, no capítulo anterior, que as operações de substituição, assim como as operações de supressão e de adição, também representaram a desconsideração, e, conseqüentemente, o apagamento de importantes aspectos discursivos presentes no texto-base.

Foi possível constatar também que as intervenções substitutivas incidiram principalmente sobre determinados efeitos de sentido que, indiciando um processo de autoria na produção textual da menina, foram, no entanto, eliminados após as reescritas efetuadas pelos formandos. Tal constatação nos permite inferir que a não consideração das condições de produção de um dado texto pode trazer conseqüências desastrosas durante operações lingüísticas de reescrita, uma vez que, conforme vimos defendendo na presente pesquisa, a operação de reescrita textual é um processo simultaneamente lingüístico e discursivo, razão pela qual acredito que seja mais apropriado chamar o conjunto dessas operações de *lingüístico-discursivas*.

No presente capítulo, nossa atenção se concentrará na operação de *deslocamento*, a qual, conforme Fabre, consiste na "permutação de elementos que leva a modificar sua ordem no processo de encadeamento"[83] (*op.cit.*,p.69). A observação atenta desse tipo de operação possibilita o levantamento de algumas hipóteses relativas à sua forma de funcionamento, das quais destaco duas, em função de terem me parecido as mais relevantes: a) a meu ver, essa operação constitui uma variante das operações de substituição que, entretanto, apresenta em relação a esta última uma diferença bastante significativa: enquanto a substituição pressupõe uma operação prévia de supressão, eliminando um certo elemento a fim de se colocar outro em seu lugar, na operação de deslocamento, por sua vez, o que se constata é a

[83] "[...] permutation d´éléments, qui aboutit à modifier leur ordre dans la chaîne".

substituição das posições de certos elementos, o que acaba por conferir uma nova disposição no encadeamento textual; b) a operação de deslocamento parte da consideração do material lingüístico tal qual fornecido pelo texto que será reescrito, não havendo, por assim dizer, nenhuma ação, por parte de quem irá reescrever, que altere ou exclua qualquer elemento da ordem textual previamente estabelecida, ou mesmo que adicione algum novo elemento a essa ordem, salvo se, naturalmente, a operação de deslocamento se fizer acompanhar de alguma outra operação lingüística, o que, aliás, se mostrou bastante comum em nossas análises.

Além disso, uma vez que *permutar*, de acordo com uma das acepções propostas pela edição eletrônica do Dicionário Houaiss, significa também "mudar inteiramente", acredito que se deva ampliar a noção comumente atribuída às operações lingüísticas de deslocamento, a qual, nos autores consultados, parece se aplicar unicamente a simples trocas de posições entre determinados termos, promovendo, desse modo, um reencadeamento textual.

Isto porque, partindo da especificidade do material com que trabalhamos, foi possível perceber que um elevado número de intervenções por parte dos formandos sobre o texto-base consistiu em mudanças mais complexas, que alteraram em profundidade o nível textual-discursivo da produção originalmente elaborada pela menina de 10 anos. Em outras palavras, as operações de deslocamento ocorridas em nosso *corpus* não se constituíram apenas de meros deslocamentos de termos, os quais passaram a ocupar tão somente posições distintas na nova ordem textual obtida, na medida em que também se verificou a presença de mudanças, como dissemos, mais profundas e complexas que parecem ter deslocado o próprio dizer – o próprio discurso – da autora do texto-base[84].

A relevância desse tipo de operação, que não se resume a uma alteração pontual, mais localizada, tal como ocorre nas operações anteriormente analisadas, parece situar-se no fato de que o *mesmo* é dito de um outro modo, a partir dos mesmos elementos lingüísticos, o que, no entanto (ou, justamente por isso), resulta na

[84] Vale ressaltar que esses casos foram, como terei a oportunidade de mostrar, os mais recorrentes também em nosso material, o que confirma que a principal característica das operações de deslocamento é, de fato, a permutação de elementos, de modo a alterar o encadeamento textual.

produção de *acontecimentos* discursivos diferentes. Tendo em vista ainda que, para Orlandi, "a diferença de construções tem sempre uma razão que não é a simples diferença de *informação* mas sim de *efeitos de sentido"* (*op.cit.,* p.109, itálicos da autora), é possível antecipar que as operações de deslocamento realizadas pelos formandos podem ter incidido também, assim como as operações de substituição, sobre os efeitos de sentido construídos pela autora do texto-base, repercutindo, igualmente, sobre o processo de autoria que se estabeleceu em alguns momentos da produção textual da menina.

Apresento, a seguir, um quadro ilustrativo das ocorrências de deslocamento verificadas em nosso material. Vale relembrar que tais ocorrências foram obtidas a partir da análise de 31 textos que se apresentaram sob a forma de reescrita, por parte dos formandos, do texto originalmente produzido pela menina de 10 anos.

Quadro 10[85]: Número e porcentagem de ocorrências de operações lingüísticas de deslocamento efetuadas pelos formandos de acordo com o nível lingüístico sobre o qual elas tiveram incidência

Nível da ocorrência	**Número de ocorrências**	**Porcentagem**
Sintagma	13	44,8%
Palavra	08	27,5%
Parágrafo	04	13,7%
Oração	02	6,8%
Sentença	02	6,8%
Total de ocorrências	29	100%

Os dados acima revelam que foram registradas ao todo 29 operações de deslocamento, das quais a maioria (13) se concentrou no nível do sintagma, o que correspondeu, portanto, a quase 45% do total de deslocamentos realizados pelos formandos. Um dado importante que se pode observar, ainda no tocante a esse nível de ocorrência, é que, dos 13 deslocamentos efetuados, 8 (61,5%) recaíram sobre o sintagma *caranguejo gigante*, o qual, a partir de alterações que incidiram sobre a voz

[85] A ordem dos níveis lingüísticos elencados aparecerá de forma decrescente, respeitando a ocorrência quantitativamente maior. No caso dos dois últimos níveis, onde o número de ocorrências é igual, respeitei a ordem alfabética dos termos que indicam o nível lingüístico da ocorrência.

verbal da sentença, passou a ocupar uma nova posição dentro do reencadeamento textual efetuado pelos formandos. Os demais deslocamentos ocorridos nesse nível (5) se distribuíram do seguinte modo: a) sobre o sintagma *Com uma patada só* (textos 01, 20, 24 e 26) e b) sobre o sintagma *Sua esposa* (Texto 31).

O quadro acima nos permite perceber também que os deslocamentos realizados pelos formandos se presentificaram, ainda que de forma menos incisiva, em outros níveis lingüísticos. No nível da palavra, por exemplo, a operação de deslocamento, verificada em 27,5% dos casos (8 ocorrências), incidiu quase que exclusivamente sobre o termo *caranguejo*, deslocado em 7 oportunidades pelos formandos[86]. Outros dois deslocamentos, também incidindo sobre o sintagma *caranguejo gigante*, alteraram a posição do elemento delimitativo (gigante), antepondo-o ao núcleo do sintagma. Um último deslocamento operado neste nível atestou a mudança de posicionamento do advérbio *quando*, início do 2º parágrafo do texto-base.

Duas reescritas (textos 21 e 23) apresentaram a operação de deslocamento no nível do parágrafo. Essas intervenções, que totalizaram 13,7% das operações de deslocamento, tomaram como ponto de partida para as mudanças efetuadas não apenas o 2º parágrafo do texto-base, mas sim a produção textual da menina em sua totalidade, isto é, os 3 parágrafos apresentados como parte da questão discursiva proposta aos formandos.

Já no nível da oração, os deslocamentos efetuados pelos formandos (2) incidiram sobre um só texto, o qual, embora tendo apresentado 3 diferentes reescritas do texto-base, somente acusou a operação de deslocamento nas 2ª e 3ª reescritas. Tratou-se do único caso em que um formando antepôs a aparição do caranguejo gigante à correria dos bezerros, mudando, dessa forma, a ordem dos fatos originalmente narrados pela menina, o que, entretanto, repercutiu de modo considerável sobre a estrutura discursiva da produção textual da autora do texto-base.

---

[86] Vale observar, todavia, que a maioria dessas alterações foram constatadas em apenas dois textos (17 e 28), os quais apresentaram 3 processos de reescrita textual. No texto 17, o formando operou o deslocamento da palavra ‘caranguejo’ nas duas últimas rescritas apresentadas e, no texto 28, o formando deslocou a referida palavra em todas as reescritas elaboradas.

Por fim, no nível da sentença, também foram atestados 2 processos de deslocamento que integraram duas de três reescritas propostas pelo formando (texto 16). Nessas operações de deslocamento, o formando criou dois novos parágrafos que geraram uma importante modificação no discurso originalmente produzido pela menina.

A seguir, dou início às análises das operações de deslocamento, procurando contemplar todos os níveis lingüísticos nos quais elas se realizaram. O objetivo principal dessas análises será, assim como nos capítulos anteriores, verificar de que modo tais intervenções, dadas as condições em que se produziram, contribuíram para alterar significativamente, apagando, o discurso produzido inicialmente pela menina de 10 anos.

5.1 Deslocamentos de sintagma:

Como já apontamos, os deslocamentos no nível do sintagma ocorreram em maior número, representando 13 das 29 operações desse tipo realizadas pelos formandos. Comento neste item as duas operações de deslocamento mais efetuadas: a) a que incidiu sobre o sintagma *caranguejo gigante* e b) a que se voltou sobre o sintagma *com uma patada só.*

No primeiro dos deslocamentos elencados acima, após realizarem modificações na estruturação da voz verbal, passando-a de ativa para passiva e alterando, com isso, as relações estabelecidas entre o sujeito da oração completamente desenvolvida pela menina e a ação desencadeada pelo verbo *atacar*, os formandos acabaram por deslocar o referido sintagma para uma posição diferente dentro da nova ordem textual produzida, o que, no entanto, resultou, como veremos, em perdas significativas, principalmente se tomarmos como parâmetro certos aspectos discursivos presentes no texto elaborado pela menina.

Dessa forma, antes de iniciar as análises desses deslocamentos, teço algumas considerações necessárias a respeito da importância discursiva do modo pelo qual a menina organizou sua produção textual, no que concerne especificamente à

formulação da sentença “Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou”, na medida em que, como conseqüência dessa organização, a autora do texto-base materializou certos efeitos de sentido que se mostraram enormemente relevantes para a narrativa que ela recontou.

Com efeito, o enunciado da menina traz um verbo dinâmico, denotativo de ação (‘atacar’), núcleo de uma predicação que tem como sujeito o sintagma *caranguejo gigante*. Percebe-se, desse modo, que a estruturação sintática organizada pela autora do texto conferiu ao enorme crustáceo uma posição proeminente dentro da tessitura textual, uma vez que, ao desempenhar a “função sintático-semântica” de sujeito (Bechara, *op.cit.*, p.408), o referido sintagma atraiu para si o foco principal das atenções.

Além disso, o destaque assumido pelo caranguejo, em função da posição ocupada por esse termo no encadeamento textual escolhido pela menina, não resultou de uma utilização casual, fortuita, por parte da autora do texto-base. A meu ver, ao conferir ao caranguejo uma posição sintaticamente de maior importância, a menina procurou destacar, no plano narrativo, o estabelecimento do clímax da história que ela recontava, associando o suspense instaurado na narrativa recontada à aparição repentina do temível animal.

Ressalte-se, ainda, que o surgimento do caranguejo representa, também, a ruptura com a ordem estabelecida, até aquele momento da narrativa, entre as ações executadas e seus respectivos agentes. Em outros termos, até o instante em que surge o caranguejo gigante, coube à família a responsabilidade pela quase totalidade das ações verbais realizadas ([...] uma família que vai a uma ilha [...]*;* quando eles chegam [...]; eles vão logo explorando [...]; quando eles foram dormir [...]; etc).

No entanto, com o aparecimento do caranguejo, a família, até então, como ilustramos, ocupando na maior parte das vezes a posição sintática de sujeito, é deslocada pela pequena autora para uma função sintática diferente – a de complemento verbal – passando a funcionar como alvo da ação verbal desempenhada por um outro agente, a quem, ao menos naquele momento, caberia um destaque maior: o caranguejo.

Da perspectiva que tenho assumido nesta pesquisa, essas manobras textuais denotam não apenas um trabalho *com* aspectos lingüísticos, mas, sobretudo, evidenciam uma atividade que "*se constitui pelo trabalho com e sobre os recursos de expressão, produzindo determinados efeitos de sentido em correlação com condições de produção específicas"* (Possenti, 1999: p.160).

Vale lembrar, ainda, que há nas escolhas operadas pela menina, isto é, na forma como organizou sintático-semanticamente seu texto, indícios importantes de um processo de autoria, porquanto, ao estruturar ativamente seu texto, ela procurou produzir no leitor determinados efeitos de sentido, fornecendo-lhe uma posição específica de leitura (Tfouni, *op.cit,* p. 55).

No entanto, os deslocamentos operados neste nível lingüístico, ignorando os aspectos lingüístico-discursivos acima, acabaram por subverter, ou mesmo apagar, os efeitos de sentido produzidos no texto da menina. Isso se deu em função de dois tipos de deslocamento que incidiram sobre o sintagma *caranguejo gigante*.

Mostro, abaixo, um caso que ilustra o 1º tipo de deslocamento efetuado:

> [...] ao verificar o que estava assustando os animais foram atacados por um carangueijo (sic) gigante (Texto 08).

Esse caso ilustra o que ocorreu em 6 dos 8 deslocamentos do sintagma *caranguejo gigante* efetuados pelos formandos. Percebe-se que essas permutações se fizeram acompanhar de mudanças na estruturação da voz verbal, a qual, após as reescritas formuladas, passou de ativa para a voz verbal passiva. A tal propósito, vale lembrar que, para Lenz, "se todos os elementos estão expressos, não há nenhuma diferença lógica entre a frase ativa e a passiva; a distinção é psicológica, pois o maior interesse se concentra no sujeito gramatical"[87] (*apud* Hauy, 1983: p.168).

Entretanto, sem negar a distinção psicológica referida por esse autor, gostaria de acrescentar que, a partir da perspectiva que assumimos, essa distinção também se encontra no plano discursivo, uma vez que bem distintos podem ser os efeitos de

[87] "Si todos los elementos están expresados, no hay ninguna diferencia lógica entre la frase activa y la passiva; la distinción es psicológica, pues el mayor interés se concentra en el sujeto gramatical".

sentido que se obtêm a partir da escolha de uma estruturação ativa ou passiva para um determinado enunciado.

Além disso, há um outro aspecto que emerge do novo encadeamento textual operado pelo formando que merece atenção. Trata-se do fato de o sintagma *caranguejo gigante*, após a reescrita, ter passado a desempenhar a função sintática de *agente da passiva*. Para Cunha, esse termo integrante da oração "é o complemento que, na voz passiva com auxiliar, designa o ser que pratica a ação sofrida e recebida pelo sujeito" (*op.cit.,* p.155). De outro modo, Bechara afirma que o agente da passiva é "um tipo de termo argumental não obrigatório, que pode ser opcional, e que a Gramática Tradicional tem posto entre os complementos verbais, em vista de seu relacionamento com o sujeito e com o complemento direto" (*op.cit.*,p.434).

Nas duas definições acima, é possível apreender a função complementar, e até mesmo secundária, representada por esse termo na hierarquia estabelecida pelas relações sintáticas. Assim, se no texto produzido pela menina, o sintagma *caranguejo gigante* ocupava uma posição essencial não apenas do ponto de vista sintático, mas principalmente do ponto de vista discursivo, assumindo uma função que lhe conferia destaque e precedência sobre os demais termos daquela estrutura oracional e, ao mesmo tempo, garantindo ao texto a realização de efeitos de sentido mais eficazes para a história recontada, após o deslocamento operado pelo formando, contudo, o referido sintagma passou a desempenhar uma função *complementar, opcional e não obrigatória*, anulando, por assim dizer, a maior expressividade existente no texto produzido pela autora do texto-base.

Se no 1º tipo de deslocamento efetuado pelos formandos, conservou-se ao menos a função de agente da ação verbal ao sintagma *caranguejo gigante* (ainda que, como mostramos, com algumas implicações discursivas importantes), no 2º tipo de deslocamento observado em nosso *corpus*, porém, revelou-se um apagamento de aspecto discursivo, a nosso ver, ainda mais acentuado. Ilustro esse caso com o seguinte exemplo:

Foi quando derrepende (sic) foram atacados com uma patada de um caranguejo gigante (Texto 03).

No caso acima, a intervenção processada pelo formando deslocou o sintagma em destaque para uma posição acessória e secundária do ponto de vista das relações sintáticas estabelecidas entre os termos de uma oração, já que o sintagma passou a integrar, após o deslocamento, um termo denotador de função adverbial modal e não mais de sujeito da oração (nem, ao menos, agente da ação verbal!). Em outras palavras, no texto reescrito, o que ganhou relevo foi o modo como os integrantes da família 'foram atacados' e não mais o responsável pelo ataque à família, o caranguejo, verdadeiro antagonista da produção textual da menina.

Dessa forma, nota-se que a operação lingüística realizada pelo formando deslocou não apenas um aspecto formal do texto produzido pela menina, mas também um elemento que cumpria no texto-base uma função discursiva primordial, indispensável, portanto, à produção de determinados efeitos de sentido pretendidos pela menina. Dito de outro modo, o deslocamento realizado tirou do sintagma *caranguejo gigante* o papel de destaque no desencadeamento do conflito instaurado na narrativa recontada, restando a esse elemento sintático-discursivo uma mera função modalizadora, qualificativa e descritiva do modo como se realizou a ação verbal.

Um outro tipo de deslocamento de sintagma realizado pelos formandos, também localizado na sentença em que a menina enuncia o repentino ataque do caranguejo gigante, deu-se sobre a locução adverbial *com uma patada só.* As permutações desse sintagma se verificaram em 4 das 13 operações observadas, representando, dessa forma, mais de 30% das intervenções de deslocamento ocorridas nesse nível lingüístico.

A meu ver, o modo pelo qual a menina agenciou esse recurso lingüístico e o utilizou em sua produção textual revela-se como um dos mais importantes indícios da presença de um certo estilo composicional, cuja construção, de acordo com Fiad, "permitirá falar em construção do autor" (*op.cit.,* p.157).

É preciso lembrar, ainda, que a concepção de estilo assumida nesta pesquisa é aquela que, conforme acentua a mesma autora, "resulta do trabalho que o sujeito realiza com a língua, ou seja, das escolhas realizadas" (*id.ibid.*). Nesta perspectiva, como observa Possenti, haverá estilo quando houver marca de trabalho por parte do

falante e/ou do escrevente, sendo desnecessário, dessa forma, atestar se o produto do trabalho lingüístico “reflete uma atividade consciente ou inconsciente, se um recurso de expressão foi empregado calculadamente, para a obtenção de um efeito específico ou se isso se deu inconscientemente” (1993b: p.203).

Antes de analisar as ocorrências de reescrita efetuadas pelos formandos, em que estes deslocaram o sintagma ‘com uma patada só’(sem ironia), cabe mostrar de que modo a seleção desse recurso lingüístico contribuiu, na produção textual da autora do texto-base, para a instauração de determinados efeitos de sentido.

Com efeito, percebe-se que a menina não cuidou apenas em revelar ao seu leitor o modo como se deu o ataque do caranguejo gigante. Pelo contrário, estrategicamente, deixando o sentido em suspenso por meio de uma construção invertida (Barboza, *apud* Chacon, *op.cit.*, p.110), ela antepôs a locução adverbial não somente ao ataque desferido pelo animal, mas também ao agente da ação verbal, o que resultou na intensificação do suspense que a autora procurou criar em seu texto.

Com isso, a autora revelou o conhecimento, ainda que intuitivo, do funcionamento de certas estruturas lingüísticas e de como o posicionamento dessas estruturas no encadeamento textual pode resultar na obtenção de determinados efeitos de sentido.

Note-se, ainda, que tudo isso ocorreu após outro advérbio – *de repente* – seguido de uma ligeira pausa marcada graficamente pelo uso da vírgula, reforçando, assim, em conformidade com Chacon, o fato de que, por delimitarem, na escrita, estruturas que, oralmente, expressar-se-iam com entoação suspensiva, as vírgulas “criam no leitor a sensação de continuidade do enunciado e não a de seu término” (*idem,* p.99). Ademais, retornando ao emprego da locução adverbial ‘com uma patada só’ na produção da menina, há que se atentar para mais um efeito de sentido proporcionado pela antecipação dessa estrutura sintática. Trata-se da *sensação de satisfação de expectativa* que, ainda de acordo com Chacon, “o movimento rítmico cria entre as estruturas que se alternam numa seqüência” (*ibidem, ibidem).*

Numa palavra, é possível entrever, no agenciamento desse recurso expressivo por parte da autora do texto-base, uma atividade lingüística que, consciente ou inconscientemente, buscou realçar um aspecto importante da narrativa recontada –

seu clímax -, atividade essa que repercutiu, por assim dizer, no efeito de suspense pretendido (ou não) pela menina.

O que se pôde perceber, contudo, nas 4 reescritas propostas pelos formandos, nas quais se presenciou o deslocamento do sintagma '*com uma patada só*', foi a anulação de todos esses aspectos discursivos. Ilustro, a seguir, esses deslocamentos não somente sintáticos, mas, sobretudo, discursivos, com dois exemplos que me pareceram mais significativos. Vejamos o 1º:

> De repente, um gigante caranguejo os atacou **com uma única patada** (Texto 01).

Inicialmente, nota-se que o formando operou uma substituição dentro desse sintagma, ao trocar a palavra 'só' pela palavra 'única', realizando, em seguida, seu deslocamento, o que evidencia o fato de as operações lingüísticas não ocorrerem de forma isolada, mas sim, por vezes, de modo simultâneo.

Sem me deter, contudo, sobre a operação substitutiva realizada pelo formando, visto que o foco principal das análises, no presente capítulo, são as operações de deslocamento, passo direto para o que se preteriu com a reformulação proposta acima apenas no que se refere ao deslocamento realizado.

Percebe-se, na reformulação efetuada, que o formando optou por dar preferência à ordem direta com que os termos, geralmente, aparecem nas orações, uma vez que deslocou para o final da sentença o sintagma "com uma única patada".

Com isso, no entanto, apagou toda a expressividade e, conseqüentemente, o principal efeito de sentido obtido pela simples inversão desses termos: o suspense. Tal ocorrência parece apontar para o fato de que qualquer alteração de ordem lingüística implica, necessariamente, alguma mudança também em aspectos discursivos, os quais, entretanto, uma vez alterados, podem trazer conseqüências negativas, sobretudo se o que temos em mente são certos efeitos de sentido, e não outros.

Analiso mais um caso:

> [...] de repente, um caranguejo gigante os atacaram (sic) **com uma patada** (Texto 20).

No exemplo acima, o formando também realiza, simultaneamente, duas operações lingüísticas: a) de exclusão, ao eliminar a palavra ‘só’, após a reescrita do texto-base; b) de deslocamento, ao lançar para o final da sentença o sintagma “com uma patada”.

Embora já tenhamos mostrado a principal implicação que esse deslocamento teve na anulação de determinados efeitos de sentido produzidos no texto da menina, o exemplo citado revela a existência simultânea de uma operação de exclusão que, a meu ver, potencializa os efeitos negativos do deslocamento efetuado, uma vez que, ao eliminar o denotador de exclusão ‘só’[88], o formando apagou o modo como a menina lexicalizou a força extrema de um animal que, com **apenas** uma patada, seria capaz de pôr abaixo tudo que estivesse a sua frente.

A intervenção realizada aponta, ainda, para um outro aspecto, este relacionado com a questão discursiva proposta aos formandos. Trata-se da possibilidade de o formando, no exemplo acima, ter encarado como um *problema* de ordem textual, mais precisamente como um fator de ambigüidade, o posicionamento do denotador de exclusão entre os sintagmas *com uma patada* e *um caranguejo gigante*, o que, principalmente para um leitor que desconhecesse o texto original que a menina recontava, poderia reforçar essa duplicidade de sentidos.

A propósito, alguns textos de nosso *corpus*, os quais se fizeram acompanhar de comentários ao texto produzido pela menina, parecem confirmar essa hipótese. Como exemplo, cito um desses comentários:

> No segundo período do parágrafo referido, a falta de vírgula entre os termos ‘só’ e ‘um caranguejo’ confunde, em um primeiro momento, o leitor, que fica na dúvida se foi apenas com uma patada ou se foi apenas um caranguejo (Texto 50, destaques meus).

---

[88] De acordo com Bechara, “A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) põe os denotadores de inclusão, exclusão, situação, retificação, designação, realce, etc. à parte, sem a rigor incluí-los entre os advérbios, mas constituindo uma classe ou grupo heterogêneo chamado denotadores, que coincide, em parte, com a proposta de José Oiticica das ‘palavras denotativas’, muitas das quais têm papel transfrástico e melhor atendem a fatores de função textual estranhos às relações semântico-sintáticas inerentes às orações em que se acham inseridas[...]” (*op.cit.*,p.291).

Nota-se, contudo, que a solução apresentada pelo autor do texto 50 (a adição de uma vírgula entre os termos ‘só’ e ‘um caranguejo’) procurou manter o efeito de sentido produzido pela menina, ao contrário do autor do texto 20 que, sobretudo devido ao forte apelo, por parte da questão discursiva proposta pelo Provão, para que o formando solucionasse eventuais problemas no encadeamento textual da produção da autora do texto-base, optou simplesmente por excluir um elemento que contribuía, discursivamente, para a geração de importantes efeitos de sentido na narrativa recontada.

No item a seguir, comento, brevemente, as demais ocorrências de deslocamento, efetuadas pelos formandos em outros níveis lingüísticos.

5.2 Outros tipos de deslocamento:

5.2.1 Deslocamentos de palavras:

No nível da palavra, como foi visto, foram realizadas pelos formandos 8 operações de deslocamento, tendo sido essa operação responsável por 27,5% de todas as alterações de deslocamento efetuadas durante os processos de reescrita do texto-base. Observou-se, ainda, que o deslocamento da palavra *caranguejo* esteve presente em 7 das 8 permutações computadas, revelando, desse modo, o especial interesse demonstrado pelos formandos por esse item lexical da produção elaborada pela menina.

No entanto, embora essa palavra tenha atraído a maior parte das intervenções nesse nível lingüístico, nem todos os deslocamentos foram realizados de modo idêntico, uma vez que, em 3 ocasiões, o referido deslocamento foi acompanhado de uma outra operação lingüística. Ilustro, abaixo, esse caso:

> [...] pois haviam sido atacados por uma patada de um **carangueijo** (Texto 28).

No exemplo acima, ao contrário do que foi observado nas operações de deslocamento de sintagma, o formando desloca tão-somente a palavra *caranguejo,* já que exclui do referido sintagma o qualificativo 'gigante'; com isso, elimina um aspecto altamente relevante da narrativa recontada, qual seja, o fato de que o ataque foi desferido por um crustáceo de enormes proporções e não por um espécime comum[89].

No próximo exemplo, o formando, ainda que mantenha o qualificativo *gigante*, promove um novo tipo de deslocamento de palavra, o qual se verificou em duas ocasiões.

Cito, abaixo, apenas um desses casos:

> De repente, um gigante caranguejo os atacou com uma única patada (Texto 01)

Nota-se que o formando opera um deslocamento que promove a anteposição do adjetivo 'gigante' ao substantivo 'caranguejo', realçando, dessa forma, muito mais o atributo físico do que o próprio termo designativo do animal em questão.

Contudo, o deslocamento implicou a perda da maior expressividade que possuía o ordenamento original (*caranguejo gigante*) preferido pela menina, sobretudo se considerarmos a seqüência aliterante dos fonemas palatais (gê), os quais, em conjunção com a alternância de timbre estabelecida pelas vogais de suas respectivas sílabas, são responsáveis pela denotação de um certo ritmo, mais agradável ao sintagma.

Finalizando as ocorrências de deslocamento de palavra, mostro, a seguir, o único caso em que não esteve envolvida, na operação realizada pelo formando, a palavra *caranguejo*. Ei-lo:

> **Quando** eles foram dormir, perceberam que os bezerros estavam assustados [...]
> Foram dormir, **quando** perceberam que os bezerros estavam assustados [...]
> **Quando** eles foram dormir perceberam que os bezerros estavam assustados [...] (Texto 05).

---

[89] Não me deterei sobre os efeitos discursivos do deslocamento da palavra *caranguejo*, no exemplo citado, uma vez que eles se assemelham às análises já efetuadas no item 4.1, quando, então, foram analisadas as operações de deslocamento do sintagma *caranguejo gigante*.

Como se pode perceber, o exemplo citado acima apresentou 3 ocorrências de reescrita do texto-base. Nota-se, também, que apenas na 2ª das 3 reescritas propostas se pôde verificar o deslocamento da conjunção destacada, já que, nas demais reelaborações apresentadas, o formando manteve a posição original desse termo. Tal fato parece evidenciar a natureza singular das respostas que se constituíram de 3 reescritas do texto produzido pela menina, na medida em que permitem observar, de forma privilegiada, o processo de reescrita do formando a partir de um viés comparativo.

Com relação às implicações da operação lingüística realizada pelo formando, percebe-se que, com o deslocamento da conjunção *quando*, o formando opera uma alteração significativa no relacionamento estabelecido entre as orações, visto que transforma, por assim dizer, a oração antes temporal, "Quando eles foram dormir [...]", em oração principal: "Eles foram dormir". Além disso, a oração que, no texto produzido pela menina, cumpria função sintática de oração principal ("Eles perceberam que [...]") passou a funcionar, após a 2ª reescrita elaborada pelo formando, como oração adverbial de tempo.

Seguindo, contudo, os ensinamentos de Neves, para quem "a ordem relativa das orações é pertinente para interpretação do efeito de sentido" (*op.cit.,* p.787), consideramos que o deslocamento efetuado pelo formando implicou a alteração de determinados efeitos de sentido, uma vez que, no texto da menina de 10 anos, a oração temporal delimitava o momento em que a família se deu conta de que algo estranho começava a ocorrer.

Essa relação, porém, desaparece ou, no mínimo, fica bastante enviesada a partir do deslocamento operado, na medida em que um dos sentidos inferidos a partir da mudança, dada a inversão na *ordem relativa das orações*, é que a família foi dormir justamente no instante em que percebeu a correria dos bezerros, efeito esse que, em se considerando a progressão dos fatos narrados, torna-se até mesmo incoerente do ponto de vista textual-discursivo.

A propósito, é significativo que o formando tenha efetuado o deslocamento da conjunção '*quando'* **apenas** na 2ª reescrita apresentada, haja vista que isso pode estar apontando para o fato de que, após ter-se dado conta da inadequação a que já

nos referimos, ele optou por retornar, na 3ª reescrita, ao que havia feito na 1ª tentativa de reescrever o texto-base, mantendo, com isso, o efeito de sentido original da produção da menina, o qual, como indica a ordem dos processos de reescrita que efetuou, parece ter considerado como o mais pertinente.

5.2.2 Deslocamentos de parágrafos:

No nível do parágrafo, foram realizados 13,7% dos deslocamentos efetuados pelos formandos, o que correspondeu em nosso *corpus* a 4 ocorrências observadas em duas reescritas (textos 21 e 23). Tais deslocamentos tiveram como característica principal o agrupamento dos parágrafos produzidos originalmente pela autora do texto-base, os quais, a partir das alterações efetuadas, resultaram na criação de um único parágrafo.

Entretanto, antes de analisar os efeitos desses dois deslocamentos realizados pelos formandos, aponto alguns aspectos que se presentificaram na forma pela qual a menina estruturou sua produção textual, no tocante, exclusivamente, à maneira como se utilizou dos parágrafos.

Para tanto, voltemos nossa atenção novamente para o texto produzido pela menina de 10 anos:

O outro lado da ilha

Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.

Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a ilha, e no maio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribanceira abaixo. Mas o marido de Débora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. [...] (In: MARCUSCHI, L.A. *Anáfora indireta : o barco textual e suas âncoras,* inédito, fragmento adaptado)

Inicialmente, lembremos que, para Garcia, todo parágrafo constitui uma "unidade de composição, formada por um ou mais períodos, em que se desenvolve ou se explana determinada idéia central, a que geralmente se agregam outras, secundárias mas intimamente relacionadas pelo sentido" (1973: p.185). Ainda para esse autor, a importância do parágrafo reside no fato de que ele permite "ao leitor acompanhar o desenvolvimento das idéias principais da composição nos seus diferentes estágios" (p.186).

No entanto, conforme salienta esse mesmo autor, a organização de um dado texto em parágrafos pode sofrer variações, "tudo dependendo, é claro, da natureza do assunto, do gênero de composição, do propósito e idiossincrasias do autor e da espécie de leitor a que se destina o texto escrito" (*idem,* p.185).

Trazendo tais considerações técnicas para a análise da produção textual da menina, é possível perceber que, ao valer-se de três parágrafos na estruturação da história que se propôs recontar, a menina seguiu de muito perto as exigências estruturais do gênero discursivo (narrativa de aventura) de que lançou mão, a fim de que pudesse resgatar os momentos principais e mais relevantes da narrativa por ela recontada. A meu ver, tal escolha revela, uma vez mais, o resultado de um efetivo trabalho realizado pela menina com base não somente nos recursos oferecidos pela língua, mas, sobretudo, de uma atividade que se refletiu na própria maneira de dispor graficamente seu texto que, no limite, implicou uma certa maneira de organizar os eventos narrados.

Com efeito, ao primeiro parágrafo, a menina consagra a apresentação do cenário onde se dariam os acontecimentos e dos personagens que protagonizariam a história a ser recontada. Além disso, temos nesse parágrafo a presença de um importante elemento sustentando a estrutura narrativa, o *resumo*, cuja principal função, de acordo com Bastos, "é despertar o interesse do ouvinte pelo discurso que se vai seguir" (2001: p.25). A autora ainda observa que o *resumo* "assume um caráter particular em que a situação de enunciação [...] fica claramente caracterizada", o que nos permite inferir que a menina também procurou tornar exclusividade desse parágrafo a remissão às condições em que seu texto foi produzido, mais precisamente

à narrativa que estava recontando, fato esse que se evidencia logo no início de seu texto quando diz: “Essa história começa [...]”.

Ao segundo parágrafo, por sua vez, a menina destina o desenvolvimento do que será o conflito/clímax de sua história. Como se vê, trata-se de um diferente estágio na estruturação de sua narrativa, de um momento distinto da história recontada, que necessitava, pois, a partir da perspectiva assumida por ela, de um único parágrafo, dada a relevância do momento narrativo focalizado pela autora.

Ademais, vale notar que a mudança de parágrafo sugere, ainda, uma transposição temporal, aspecto reforçado lingüisticamente pela presença da oração adverbial de tempo (“Quando eles foram dormir”). Em outras palavras, a simples alteração de parágrafo, em comunhão com um aspecto de ordem lingüística, ajudou a promover o efeito de sentido relativo à passagem cronológica de um momento específico da narrativa a outro, pertencente, a partir de então, não apenas a um diferente instante na ordem dos acontecimentos, mas, também, a um diferente bloco temático.

Por fim, no terceiro parágrafo, a menina empreende o desenvolvimento das ações que se encaminharão para a solução do conflito apresentado, numa palavra, para seu desfecho. Em termos lingüísticos, é de se notar que, novamente, o parágrafo em questão é iniciado com uma oração adverbial temporal (“Quando amanheceu”), recurso, como vimos, também utilizado para o início do parágrafo anterior, evidenciando, outra vez, a distância cronológica que separa esse novo percurso narrativo (a partir do qual a menina prepara o desenlace de sua história) do que foi enunciado no segundo parágrafo, correspondente a outro bloco temático.

Ressalte-se ainda que, para Esvael, a forma como a menina organizou a disposição tipográfica de sua história “evidencia um certo conhecimento sobre a estrutura de um texto – a divisão em parágrafos” (*op.cit.,* p.82). Além disso, uma vez que não se trata da produção de um texto qualquer, mas sim de uma *narrativa de aventura* - portanto, de um gênero discursivo que permitiu à menina de 10 anos, em decorrência de um certo domínio sobre esse mesmo gênero, constituir-se como autora de sua produção (Fiad, *op.cit.,* p.171) - é possível vislumbrar, a partir da maneira como a pequena autora organizou os parágrafos, a emergência de um certo estilo

composicional, que, ainda de acordo com o pensamento dessa autora, deve ser entendido “como a seleção dos recursos lingüísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua e que não pode, portanto, ser estudado independentemente do gênero de discurso” (*idem,ibidem*).

Contudo, os deslocamentos de parágrafo realizados pelos formandos parecem ter desconsiderado, também nesse nível de análise, todos esses aspectos que, na produção textual da menina, contribuíram para informar um certo modo de dizer mais expressivo e pleno de sentidos. Mostro, abaixo, um dos dois casos ilustrativos desse tipo de deslocamento:

> Essa história começa quando uma família vai a uma ilha passar suas férias. Quando chegam, vão explorando a ilha e explodem [...] que os impediam de passar para o outro lado da ilha. **Logo foram dormir e perceberam que os bezerros começaram a correr e quando foram ver o que estava assustando os bezerros, foram atacados por uma patada de um caranguejo gigante. Débora começou a chorar dizendo que iria embora. Ao amanhecer foram ver como estava o barco [...]. O marido de Débora que havia desmaiado chamou seu cunhado e foram procurar ajuda** (Texto 23).

No fragmento acima, as passagens destacadas correspondem aos parágrafos deslocados pelo formando, que criou, com essas modificações, um único e longo parágrafo, motivação essa que, talvez, se explique pelo intento de ‘amarrar’, em um só bloco, aquilo que julgou estar excessivamente fracionado em vários parágrafos. A propósito, não é inteiramente descabido imaginar, uma vez mais, o quanto a própria formulação da questão discursiva do Provão contribuiu para orientar, de modo negativo, as escolhas efetuadas pelo formando, uma vez que limitou sua leitura a aspectos relacionados com a organização coesiva do texto produzido pela menina.

A propósito, como observa Garcia, no tocante à estruturação do parágrafo, “[...] não é apenas o senso de proporção que deve servir de critério para bitolá-lo, mas também, e principalmente, o seu núcleo, a sua idéia central” (*op.cit.,* p.186). E arremata: “[...] se a composição é um conjunto de idéias associadas, cada parágrafo [...] deve corresponder a cada uma dessas idéias, tanto quanto elas correspondem às diferentes partes em que o autor julgou conveniente dividir o seu assunto” (*id.,ibid.*).

Assim, no que se refere à nova disposição tipográfica criada pelo formando, fruto dos deslocamentos por ele operados, percebemos que as alterações efetuadas colocaram todos os eventos narrados pela menina em um único e indistinto bloco temático, como se tudo fizesse parte de um mesmo e indiferenciado conjunto, em que todos os acontecimentos passaram a equivaler-se quanto à importância assumida dentro do plano narrativo, homogeneizando, a partir da operação lingüística realizada, o que se marcou, até mesmo no plano estrutural, pela heterogeneidade, pela diferença, o que parece confirmar, desse modo, as percepções de Fiad, para quem "[...] os textos de alunos universitários, em uma etapa avançada da escolaridade, caminham para uma homogeneidade" (*op.cit.,* p.196).

5.2.3 Deslocamentos de oração:

Já no nível da oração, os formandos efetuaram duas (2) operações de deslocamento, o que, em termos percentuais, representou apenas 6,8% do total de intervenções desse tipo realizadas. Vale lembrar, ainda, que esses deslocamentos de oração foram observados na resposta de um só formando, a qual, tendo se constituído de 3 reescritas do texto-base, apresentou a referida operação somente nas duas reescritas finais. Apresento, abaixo, a título de ilustração, essas duas únicas ocorrências. Mostro, também, para efeito de comparação, a 1ª reescrita efetuada pelo formando, na qual não se observou o referido deslocamento de oração:

1-)Tão logo adormeceram, escutaram os bezerros a correr, foram verificar, o que estava assustando. De repente apareceu um caranguejo gigante e começou a atacá-los. Débora, sua esposa, começou a chorar

2-) Foram dormir. Em seguida apareceu um caranguejo e começou a atacá-los, **os bezerros corriam assustados**. [...]

3-) [...] percebeu que estavam sendo atacados por um caranguejo gigante. **Os bezerros corriam assustados** (Texto 31).

No que se refere aos deslocamentos de oração efetuados pelo formando (trechos destacados no texto citado), vale observar que se tratou do único caso, considerando as respostas que se constituíram tão-somente de reescritas, em que um formando antepôs a aparição do caranguejo gigante à correria dos bezerros.

Com isso, o formando modificou não somente a ordem original dos fatos narrados pela menina, mas também acabou apagando um importante efeito de sentido presente no texto-base, visto que, na produção da menina de 10 anos, a correria dos bezerros marcava o início de um suspense que, na verdade, tencionava preparar o leitor para o surgimento do clímax da narrativa: a aparição do caranguejo gigante. A tal respeito, lembremos que, para Tfouni, o suspense é um efeito de sentido "criado pela sugestão antecipada de que algo importante vai acontecer na ação, sem que seu conteúdo seja explicitado naquele momento" (*op.cit*., p.55). A meu ver, tal aspecto evidencia, novamente, a presença do processo de autoria na produção textual da menina.

Entretanto, com os deslocamentos de oração efetuados pelo formando, a correria dos bezerros passou a integrar, simplesmente, uma das conseqüências do ataque desferido pelo caranguejo e não, como mostramos, uma estratégica antecipação desse ataque, resultado de uma escolha realizada pela menina com a finalidade de criar um determinado efeito de sentido. Além disso, a oração deslocada também passou a funcionar, nas reescritas 2 e 3, como uma descrição e uma explicação dos acontecimentos instaurados pelo repentino ataque do caranguejo gigante, aspecto indiciado formalmente por meio da utilização do verbo 'correr' no pretérito imperfeito, o qual, de acordo com Cunha, "é o tempo verbal que melhor se presta a descrições e narrações, sendo de notar que nas narrações serve menos para enumerar os fatos do que para explicá-los com minúcias" (*op.cit*., p.434).

5.2.4 Deslocamentos de sentença:

Por fim, apresento, brevemente, as ocorrências de deslocamento observadas no nível da sentença. Nesse nível de análise, constatou-se que os formandos

realizaram duas (2) operações de deslocamento, as quais, assim como no nível da oração, também representaram apenas 6,8% do total de intervenções desse tipo. Acrescente-se, ainda, que essas ocorrências se deram em um mesmo texto, a partir das quais o formando originou dois novos parágrafos. Vejamos, inicialmente, como se efetuaram esses deslocamentos:

> Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr e foram ver o que estava acontecendo; o que estava assustando os bezerros.
>
> **De repente, com uma patada só, um caranguejo gigante os atacou.**
>
> **Débora, a esposa, começou a chorar dizendo que queria ir embora** (Texto 16).

No exemplo acima, as passagens em destaque correspondem aos deslocamentos realizados pelo formando sobre o 2º parágrafo do texto-base. Nota-se que, após essas operações, foram criados dois novos parágrafos, ou seja, a operação lingüística efetuada pelo formando incidiu, novamente, sobre a disposição tipográfica da produção textual elaborada pela autora do texto-base[90]. Mas não só isso.

A meu ver, o deslocamento de sentenças de que resultou a nova paragrafação do texto-base, ao acarretar o rompimento da unidade temática criada pela estruturação original do 2º parágrafo do texto da menina, acabou por diluir, na medida em que contribuiu para fracionar, o efeito de sentido de ações que, organizadas em um só bloco (leia-se: um só parágrafo), constituíam, a um só tempo, o suspense e o conflito vividos pelos personagens da narrativa recontada por ela.

Para Guimarães, “A presença do parágrafo na constituição textual está em estreita relação com o esquema de raciocínio sustentado por aquele que constrói o texto” (1995: p.53). Desse modo, para a menina, a instauração do clímax desse parágrafo – cuja idéia-núcleo está informada pelo *incidente* da narração, isto é, pelo aparecimento do caranguejo gigante - não poderia estar separada dos outros acontecimentos narrativos ocorridos de modo sucessivo e que, da perspectiva assumida pela menina (seu *esquema de raciocínio*), deveriam ser vistos em conjunto.

---

[90] Digo ‘novamente’ porque, como vimos, as reescritas realizadas pelos formandos também se deram no nível do parágrafo.

No entanto, com a fragmentação do 2º parágrafo e a conseqüente divisão em pequenos blocos, a operação de deslocamento efetuada pelo formando acabou resultando em uma *paragrafação arbitrária* que, como lembra Garcia, “do parágrafo só tem a disposição tipográfica” (*op.cit.* p.186).

No capítulo seguinte, faço um levantamento dos principais resultados alcançados por esta pesquisa, procurando, também, mostrar de que modo ela poderá auxiliar o trabalho de professores no ensino de produção textual, mais precisamente no que se refere à sua modalidade escrita.

Considerações finais

A partir da análise da produção escrita de estudantes universitários, procuramos, na presente pesquisa, verificar sob quais condições a atividade de reescrita pode resultar em textos qualitativamente inferiores em relação ao texto tomado como base para as modificações propostas, bem como de que modo as alterações realizadas após o processo de reescrita de uma determinada produção textual resultam em produções menos expressivas do ponto de vista textual-discursivo e no apagamento de importantes efeitos de sentido presentes na produção originária.

A fim de sustentar as análises empreendidas, foram delineados dois procedimentos metodológicos que, servindo-nos como parâmetro, auxiliaram na busca de evidências para as questões de pesquisa colocadas: a) a análise das relações dialógicas determinantes do tipo de intervenção resolutiva que, dada a especificidade do *corpus* analisado, pudemos constatar como diálogo preferencial mantido entre formandos em Letras no papel de leitores e o texto originalmente produzido por uma menina de 10 anos, ao qual a questão discursiva do Provão/2001, que motivou a atividade de reescrita dos formandos, atribuía *problemas de coesão*; b) como parte das intervenções resolutivas, a análise das operações lingüísticas presentes nos processos de refacção textual, a saber, as operações de *supressão, adição, substituição e deslocamento*, por meio das quais foi possível circunscrever não apenas as diferentes ações efetuadas pelos formandos sobre o texto-base, em diferentes estratos lingüísticos, mas também os aspectos discursivos envolvidos nessas mesmas operações. Para a exposição dos resultados obtidos, parto diretamente do trabalho dos escreventes com as operações lingüísticas.

No que diz respeito às operações de supressão, verificou-se que sua ocorrência incidiu, em quase todos os níveis analisados, sobre determinados efeitos de sentido presentes na narrativa da autora do texto-base. Somente no último nível, o das palavras, é que essas intervenções não apagaram algum aspecto que conferia a essa produção originária uma maior expressividade. Dadas as condições de produção determinantes das respostas fornecidas pelos formandos, observou-se que o fator

decisivo a orientar as mudanças efetuadas, ainda no nível das palavras, foi a eliminação de repetições que, localizadas no texto-base e cumprindo uma função situada em um nível discursivo, foram encaradas pelos examinandos apenas como indício de possíveis dificuldades que a menina apresentou quanto à organização coesiva de sua narrativa.

Ao reescreverem a produção da menina, os formandos não partiram da expressividade própria do texto-base, das possibilidades já oferecidas pela história recontada pela autora. Em outras palavras, os formandos não se preocuparam em propor alterações a partir do material expressivo já presente naquela produção textual.

Ressalte-se ainda que, embora houvesse bastante a ser feito durante o trabalho de reescrita textual, a simples supressão de segmentos situados em diferentes níveis textuais da narrativa-base, como se procurou mostrar por meio das análises, não foi suficiente para resolver os supostos ‘problemas’ visualizados pelos formandos, na medida em que, ao optarem por esta operação lingüística, eles tão-somente excluíram o que, a partir do seu ponto de vista, constituía mero ‘erro’, deixando em seu lugar, no entanto, uma lacuna, um vazio discursivo que, como resultado, trouxe apenas a quebra ou o apagamento do que já estava de certo modo presente no texto da menina de 10 anos.

Quanto às operações de adição que os formandos efetuaram sobre o texto-base, constatamos, inicialmente, que o maior número de ocorrências, ao incidir sobre o nível lingüístico das marcas gráficas e evidenciar, sobretudo, o recurso à vírgula, atestou que os formandos empregaram o referido sinal como elemento de articulação textual, de modo a atender, dessa forma, às recomendações da questão discursiva proposta pelo Provão.

Mostramos, também, de que maneira a utilização da vírgula evidenciou o diálogo dos formandos com um imaginário assentado em prescrições normativas advindas, principalmente, das gramáticas tradicionais, o que, a nosso ver, indiciou a tentativa de ‘escolarização da escrita’ produzida pela menina, uma vez que as reescritas apresentadas, ao invés de partirem das representações da própria autora do texto-base sobre os usos da vírgula, tentaram, ao contrário, fazer essa produção corresponder a usos lingüísticos consagrados pela tradição normativa, esquecendo-

se, assim, de que a pontuação, conforme esclarece Dahlet (*op.cit.*), é um fato ao mesmo tempo da língua e do discurso, havendo uma parte que escapa a toda e qualquer tentativa de prescrição.

No tocante às adições efetuadas pelos formandos em outros níveis lingüísticos, foi possível constatar que algumas operações, realizadas nos níveis do sintagma e da oração e atestando a preocupação dos formandos com aspectos discursivos do texto-base, partiram não somente da consideração de elementos presentes na produção textual da menina, como também procuraram aprimorar alguns efeitos de sentido que esta tencionou criar em seu texto.

Tal constatação aponta para o fato de que a adição de elementos lingüísticos a um determinado texto deve ser acompanhada, também, pela consideração dos efeitos discursivos que tais alterações podem acarretar aos textos reescritos, sob pena de o resultado do processo de reescrita não se revelar muito satisfatório.

Entretanto, ainda que algumas operações de adição tenham sinalizado para diferenças quanto às formas de relação entre o formando e o texto-base, o que se verificou, de modo mais abrangente, foi que as intervenções realizadas pelos formandos, nos níveis lingüísticos do sintagma, da oração e da palavra, não apenas modificaram, como também apagaram aspectos discursivos mais expressivos da narrativa recontada pela menina, contribuindo, assim, para a interdição dos (efeitos de) sentidos materializados naquele texto.

No que tange às operações de substituição realizadas pelos formandos, embora estas tenham como uma de suas principais características a consideração necessária do já-dito, visto que esse tipo de operação promove uma reformulação do dizer prévio a partir do material lingüístico já fornecido anteriormente, isso não significou que as reescritas apresentadas pelos formandos tenham se traduzido necessariamente em efetiva melhora ao texto reescrito, na medida em que foi possível verificar que os processos de reescrita realizados não somente se mostraram menos eficazes do ponto de vista estilístico, como também evidenciaram, no que se refere às ocorrências mais representativas, o apagamento de determinados efeitos de sentido presentes no texto-base.

Com efeito, constatamos que, no nível das marcas gráficas, as substituições operadas pelos formandos, ao recaírem sobre a mesma passagem da narrativa produzida pela menina, embora se propusessem solucionar questões da ordem da coesão textual, acabaram resultando em reescritas menos produtivas, haja vista que, longe de resolverem os aspectos textuais sobre os quais se lançaram, ainda contribuíram para a anulação de importantes aspectos discursivos, os quais, como mostramos, a menina obteve justamente por meio do ponto final substituído pelos formandos.

Vimos, ainda, que a operação de substituição mais efetuada pelos escreventes no nível do sintagma, incidindo totalmente sobre perífrases verbais (relembro, a título de exemplo, a substituição da perífrase verbal “começaram a correr” por “corriam”), interferiu de modo negativo sobre aspectos não apenas lingüístico-discursivos, mas também relacionados ao plano narrativo organizado pela autora do texto-base, eliminando deste determinados efeitos de sentido que, presentificados na estrutura do sintagma verbal mais freqüentemente substituído pelos formandos, indiciavam, além de uma maior expressividade por parte da produção textual da autora do texto-base, também a instalação de um processo de autoria, resultado, principalmente, das escolhas realizadas por ela.

Quanto às substituições de oração, nível lingüístico no qual ocorreu o maior número de intervenções dos formandos, constatamos que o segmento textual ‘**que era sua esposa**’ foi responsável por mais de 70% das operações de substituição efetuadas, o que se deveu, mormente, ao fato de o formando ter percebido, nessa oração, um problema textual da ordem da referenciação anafórica.

Mostramos, no entanto, que as tentativas por parte dos formandos de explicitar a todo custo o referente textual do pronome ‘**sua**’ revelaram-se improfícuas, sobretudo em função de os escreventes terem desconsiderado que a organização referencial também ocorre no nível discursivo, o que pressupõe admitir uma noção mais ampla acerca dos processos de referenciação. No que diz respeito a este tipo de operação lingüística, a reescrita dos formandos representou, conforme destacamos, uma luta – inglória, se considerada do ponto de vista discursivo - pela transparência de sentidos e, ao mesmo tempo, contra a equivocidade da língua.

Já com relação às substituições efetuadas no nível da palavra, verificou-se que a maioria das intervenções dessa natureza incidiu sobre as formas verbais, o que implicou, novamente, a alteração da organização narrativa do texto-base, determinando, também neste nível lingüístico, o apagamento de importantes efeitos de sentido produzidos pelo texto da menina, tal como se verificou por meio da substituição da forma verbal “dizendo” pela forma verbal “dizia”, em que a opção escolhida pelo formando, conforme destacamos, apagou o efeito de sentido de simultaneidade de ações realizadas pela personagem Débora.

Portanto, uma vez mais constatou-se que a parcela mais significativa das intervenções realizadas pelos formandos sobre o texto produzido pela menina de 10 anos, mesmo quando efetuadas sob a forma de substituições, representou o apagamento de importantes traços indicativos da presença de uma maior expressividade do texto-base, revelando, dessa forma, que as alterações textuais, quando limitadas apenas a uma perspectiva meramente lingüística, podem acarretar problemas relevantes do ponto de vista discursivo, sobretudo se não forem devidamente consideradas as condições de produção do texto a ser reescrito.

Vimos, outrossim, que as operações de deslocamento, cuja especificidade reside no fato de o mesmo ser dito de outro modo, isto é, a partir de um novo arranjo dos elementos lingüísticos já fornecidos pelo texto-base, também resultaram em alterações insatisfatórias quanto aos efeitos de sentido produzidos originalmente pela narrativa da menina, as quais ainda contribuíram para desfazer os indícios de um processo de autoria estabelecidos em alguns momentos daquela produção.

No que se refere aos deslocamentos de sintagma realizados – nível lingüístico no qual mais se atestou a intervenção por parte dos formandos – verificamos que as ações dos escreventes incidiram particularmente sobre dois segmentos textuais que, responsáveis pelo desencadeamento de um determinado efeito de sentido, conferiam à produção da menina uma maior expressividade.

Constatamos, ainda, que as intervenções efetuadas no nível da palavra, nível lingüístico responsável por 27,5% de todos os deslocamentos observados em nosso *corpus*, incidiram, no mais das vezes, sobre a palavra ‘caranguejo’, sendo que, em 3 oportunidades, tais mudanças se fizeram acompanhar de outras operações

lingüísticas. No entanto, em nenhuma dessas operações foi possível atestar um saldo positivo quanto às alterações processadas, sobretudo se considerarmos, novamente, os impactos sobre os aspectos discursivos apagados pelas reescritas dos formandos.

Já no nível do parágrafo, verificamos que as intervenções dos escreventes tiveram como principal característica a condensação da organização tipográfica do texto-base, a qual, a partir das reformulações analisadas, resultou na reescrita de um único parágrafo. Constatou-se, entretanto, que a disposição tipográfica a partir de um mesmo e indistinto bloco temático, ao desconsiderar uma estruturação que, acima de tudo, se atrelava às especificidades do gênero discursivo que informava a produção textual da menina, acarretou o apagamento dos diversos planos narrativos com os quais a autora do texto-base foi construindo e organizando as diferentes partes constituintes da narrativa recontada.

Verificamos, ainda, que apenas um formando realizou deslocamentos no nível da oração, os quais, ao modificar a ordem original dos fatos narrados pela menina, implicaram a anulação de um importante efeito de sentido, na medida em que o formando apagou a antecipação do suspense criado pela pequena autora.

Por fim, vimos que as operações de deslocamento efetuadas no nível da sentença, originando dois novos parágrafos, contribuíram para a quebra da unidade temática da estruturação originalmente organizada pela menina no 2º parágrafo, diluindo, por assim dizer, o efeito de sentido proporcionado pela consideração das ações do texto-base em um só bloco.

Observando o saldo de todas as operações lingüísticas realizadas, acredito ter demonstrado que as intervenções dos formandos, ao se restringirem, na maioria dos casos, a aspectos presentes na superfície lingüística[91], eliminaram do texto reescrito importantes elementos situados também em um nível discursivo, isto é, naquele espaço de produção de sentidos que, procurando articular língua e condições de

[91] A expressão restringe-se ao sentido que lhe conferiu Pêcheux em "A propósito da Análise do discurso: atualização e perspectivas", texto produzido em parceria com a lingüista Catherine Fuchs, em 1975. Trata-se, pois, segundo os autores, "de um discurso concreto, isto é, do objeto empírico afetado pelos esquecimentos 1 e 2, na medida em que é o lugar de sua relação, sob a forma coerente e subjetivamente vivida como necessária, de uma dupla ilusão" (*op.cit.*, p. 180).

produção, encontra-se para além do sistema, de suas formas previamente estabelecidas e estabilizadas.

Resta, ainda, mostrar de que forma os achados da presente pesquisa podem servir como orientação para o trabalho pedagógico voltado para o ensino da escrita e, mais particularmente, para as atividades de reescrita em sala de aula.

Antes de mais nada, ensinar a reescrever é, se se pode dizer, atingir o inatingível por meio dos recursos expressivos que a língua nos oferece (determina?). É mostrar ao nosso aluno que absolutamente nada está pronto, finalizado, e que sempre é possível refazer, reconstruir, recomeçar, pressupostos fundamentais do próprio ato da escrita.

Desse modo, reescrever é retomar um percurso, fundado no inacabado, o qual se dá, sempre e inevitavelmente, a partir de uma perspectiva dialógica, não apenas porque é fruto de um trabalho interlocutivo – que encontra no 'Eu' e no 'Tu' seus limites essenciais –, mas também porque, no horizonte dessa atividade, se pode vislumbrar o próprio texto, como o 'outro' a nos perguntar sempre se trouxemos a chave, em toda sua incompletude e opacidade.

Tal posicionamento não se relaciona, embora esta se configure tão-somente como uma de suas etapas, com a idéia da incorreção, do erro que precisa ser evitado ou eliminado dos limites textuais, sob pena de uma eventual punição que, em sua variação mais elementar, assume a forma de uma nota baixa (geralmente atribuída em vermelho).

Ao contrário, a atividade de reescrita, como bem destacou Britto, "deve partir do texto original, considerando-o já como um texto que não é a cópia 'corrigida' do primeiro, mas o resultado de um trabalho de reflexão sobre a língua" (*op.cit.*, p.52). A meu ver, essa 'reflexão sobre a língua' passa, necessariamente, sobre as considerações de aspectos ao mesmo tempo formais e contextuais, que, juntos, vão constituir os sentidos de um determinado texto, tornando-o pleno do ponto de vista textual e discursivo.

Vale mencionar, por fim, que uma das razões que coloco como determinante do insucesso das reescritas analisadas na presente pesquisa encontra-se, principalmente, no fato de que diferentes foram as condições de produção que

presidiram esses dois momentos – escrita e reescrita – integrantes do processo de realização de um texto, e não, como se poderia pensar, de inconsistências relativas ao próprio processo de reescrita, uma vez que, em conformidade com Fiad, concordamos que “Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo” (*op.cit.,* p.77).

Dessa forma, compreendem-se, ao menos em parte, as razões do insucesso das reescritas produzidas pelos formandos, na medida em que a questão discursiva que lhes foi apresentada pelo Provão solicitava uma solução ‘lingüística’ para os problemas da coesão, o que, a meu ver, foi decisivo para que os escreventes, em sua maioria, tenham desconsiderado a possibilidade de um enfoque mais voltado para aspectos discursivos do texto elaborado pela menina.

Além disso, como última observação, vale destacar que a atividade de reescrita, quando vinculada tão-somente a questões relativas à superfície textual e, sobretudo, quando realizada a partir de uma perspectiva eminentemente corretiva, tende a ver seu escopo reduzido, limitado, por assim dizer, à (não-) observância de algumas poucas regras gramaticais, fruto do diálogo de cunho prescritivo-normativista que, ainda, vem norteando a prática de ensino de língua – particularmente o de escrita – no contexto escolar.

Referências bibliográficas:

ABAURRE, M.B.M. “Os primeiros sinais”. *In*: ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S. e MAYRINK-SABINSON, M.L. (orgs.). *Cenas de aquisição da escrita.* Campinas: Mercado de Letras/ABL, 2002.

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S e MAYRINK-SABINSON, M.L. *Cenas de aquisição da escrita.* Campinas: Mercado de Letras/ABL, 2002.

ALMEIDA, J. DE. *Introdução ao estudo das perífrases verbais de infinitivo.* Assis: ILHPA-HUCITEC, 1980.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.* Lisboa: Presença e Martins Fontes, 1974.

ÂNGELO, I. *Para gostar de ler.* São Paulo: Ática, 1988, vol.10.

ANTUNES, I. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARCHANGELO, J. “Implantação do ‘Provão’: um desafio”. *In*: Bicudo, M.A.V e Silva Junior, C.A. (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional.* São Paulo: Editora Unesp, 1999.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas*: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. (Volochinov,V.N) *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.
_____. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. “Saber ler e escrever numa dada sociedade”. *In:* Corrêa, M.L.G. e Boch, F. (Orgs.). *Ensino de língua:* representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BARROS, D.L.P. “Dialogismo, polifonia e enunciação”. *In:* Barros, D.L.P. e Fiorin, J.L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade:* em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2003.

BASTOS, L.K. *Coesão e coerência em narrativas escolares.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I.* Campinas: Pontes, 1995.

BERNARDES, A.C.A. "Algumas considerações sobre o tema da pontuação na escrita inicial". *Cadernos de estudos lingüísticos.* Campinas, 2005, v. 47(1) e (2): 1, pp. 109-117.

BEZERRA, M. A. "Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos". *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R. e BEZERRA, A.P. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna: 2003.

BORDAS, M.C. "Avaliação do ensino superior – o confronto paradigmático produtividade/qualidade social". *In:* Bicudo, M.A.V. e Silva Junior, C.A. (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional.* São Paulo: Editora Unesp, 1999.

BRAIT, B. e MELO, R. "Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação". *In*: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, H.H.N. "Análise do discurso*:* um itinerário histórico". In: PEREIRA, HELENA B.C. e ATIK, M. LUIZA (orgs.). *Língua, literatura e cultura em diálogo.* São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.
_____. *Introdução à análise do discurso.* Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRITTO, L.P.L. *Fugindo da norma.* Campinas: Átomo,1991.

CAMACHO, R. G. "A variação lingüística". *In*: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenaria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para os 1º e 2º graus.* São Paulo: SE/CENP, 1998, vol.1, pp.29-41.

CATACH, N. *La ponctuation.* Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

CAVALCANTI, M.C. "A propósito de lingüística aplicada". *Trabalhos em lingüística aplicada 7.* Campinas: IEL/Unicamp, 1986, pp.5-12.

CELANI, M. A. A. "Afinal, o que é lingüística aplicada?" *In*: PASCHOAL, M.S.Z. e CELANI, M. A. A. (orgs). *Lingüística aplicada*: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992.

CHACON, L. *Ritmo da* escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso.* São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, R. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CONCEIÇÃO, R.I.S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trabalhos em lingüística aplicada.* Campinas, 2004, vol.43(2), pp.323-344.

CORRÊA, M.L.G. Leitura e produção de textos: processos interferentes. In: Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, 41. *Estudos lingüísticos XXIII/Anais de Seminários do GEL,* v.1, São Paulo, 1994*a*, pp.104-109.

_____ . Pontuação: sobre seu ensino e concepção. *Leitura: teoria e prática.* Campinas, 1994*b*, v.24, pp.52-65.

_____ . *Linguagem e comunicação social:* visões da lingüística moderna. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. "A produção escrita de formandos em Letras: e experiência do Provão". *In*: OLIVEIRA, M. (org.). *Língua portuguesa em São Paulo: 450 anos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006a, pp. 141-165.

_____ . Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI (org.). *Investigando a relação oral /escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em lingüística aplicada.* Campinas, 2006c, vol.45(2), pp.205-224.

_____. "O estatuto da lingüística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita". Texto originalmente apresentado como parte da mesa-redonda de nº 140: *Desafios teórico-metodológicos no campo aplicado dos estudos da linguagem*, no V Congresso Internacional da ABRALIN, realizado em Belo Horizonte (MG), entre 28 de fevereiro e 3 de março de 2007 (inédito).

CULIOLI, A. *La gênese du texte*: les modèles linguistiques. Paris: ed. Du CNRS.

CUNHA, C. F. *Gramática da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: FENAME, 1980.

CUNHA, L.A. "Ensino superior e universidade". *In:* Lopes, E.M.T.; Filho,L.M.F. e Veiga,C.G. *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DAHLET, V. Pontuação, língua e discurso. In: *Anais de Seminários do GEL,* 42. São Paulo: GEL, pp.337-340, 1995.

_____. Pontuação, sentido e efeitos de sentido. In: *Anais de Seminários do GEL*, 45. São José do Rio Preto, pp.465-471, 1998.

_____. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. In: *Revista de Estudos da Linguagem.* Belo Horizonte, v.10, nº 1, pp.29-41, jan/jun., 2002.

DRILLON, J. *Traité de la ponctuation.* Paris: Gallimard, 1991.

ESVAEL, E.V.S. *Pontuação na escrita de universitários:* a função enunciativa da vírgula. Dissertação de mestrado. USP, 2005.

FABRE, C. "Des variantes de bouillon au cours préparatoire". *Études de linguistique appliquée*, vol. 62, pp. 59-79, Avril-Juin, 1986.

FARACO, C.A. *Conversas com lingüistas*: virtudes e controvérsias da lingüística. *In*: XAVIER, A.C. e CORTEZ, S. (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
_____. "Estudos pré-saussurianos". *In*: MUSSALIM, F. e BENTES, A.C. (orgs). *Introdução à lingüística*: fundamentos metodológicos. São Paulo: Cortez, 2005.

FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais.* São Paulo: Ática, 2000.

FERREIRA, M.C.L. "O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo". *In:* Indursky, F. e Ferreira, M.C.L. (orgs.). *Michel Pêcheux e a análise de discurso:* uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005.

FIAD, R.S. "Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos". *Lingüística e ensino de línguas:* O foco. Campinas,1991.
_____. "(Re) escrevendo: o papel da escola". *In:* Abaurre, M.B.M. ; Fiad,R.S. e Mayrink-Sabinson, M.L.T. (Orgs.). *Cenas de aquisição da escrita:* o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

FIORIN, J.L. "Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem". *In:* Abdala Junior, B. (org.). *Margens da cultura:* mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FRANCHI, C. "Criatividade e gramática". *Trabalhos em lingüística aplicada 9*. Campinas: IEL/Unicamp, 1987, pp.5-45.

GALLO, S. L. *Discurso da escrita e ensino.* Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GARCIA, O.M. *Comunicação em prosa moderna.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

GEBHARDT, R. e RODRIGUES, D. *Writing*: processes and intentions. Lexington: D.C. Heatli, 1989.

GERALDI, J.W. "Da redação à produção de textos". *In:* Chiappini, L. (coordenadora geral). *Aprender e ensinar com textos de alunos*, vol. 1. São Paulo:Cortez,1998.
_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUEDES, P.C. *Da redação escolar ao texto*: um manual de redação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto.* São Paulo: Ática, 1995.

HAUY, A.B. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa.* São Paulo: Editora Ática, 1983.

HOUAISS, A. e VILLAR, M.S. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ILARI, R. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.
_____ . "O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos". *In:* MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística*: fundamentos metodológicos, vol.3, São Paulo: Cortez, 2005.

JESUS, C.A. de. "Reescrevendo o texto: a higienização da escrita". *In*: Chiappini, L. (coordenadora geral). *Aprender e ensinar com* textos, vol.1, São Paulo: Cortez, 1998.

KOCH, I.V. *Conversa com lingüistas*: virtudes e controvérsias da lingüística. *In*: XAVIER, A.C. e CORTEZ, S. (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003a.
_____. *O texto e a construção de sentidos.* São Paulo: Contexto, 2003b.
_____. *A coesão textual.* São Paulo: Contexto, 2004.

MAINGUENEAU, D. *L'Analyse du discours:* introduction aux lectures de l'archive. Paris: Hachette,1991.

MARCUSCHI, L.A. "Premissas para um tratamento adequado da oralidade e da heterogeneidade lingüística no ensino de língua materna". *In: O tratamento da oralidade no ensino de língua* [s.l.]. 1994, pp. 1-14 (xerox).
_____. "Referenciação e cognição: o caso da anáfora indireta". *In:* Preti, D. (org.). *Fala a escrita em questão.* São Paulo: Humanitas (FFLCH-USP), 2001*a*.
_____. "Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras". *In: Revista de Letras da UFPR.* Curitiba, 2001*b*.

MARTINEZ, R.H.B. "Três tipos de discurso". *In:* São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para os 1º e 2º graus.* São Paulo: SE/CENP, 1988, v.3, pp.79-96.

MATENCIO, M.L.M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna:* uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. "A produção escrita da criança e sua avaliação". *Cadernos de estudos lingüísticos.* Campinas, 1993, v.24, pp.19-33.

MENEGASSI, R.J. "Da revisão à reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto". *Mimesis,* Bauru, vol.22, n.1, pp.49-68, 2001.

MONTEIRO, J.M. *O outro lado da ilha.* São Paulo: Ed. Ática, 1986.

MORATO, E.M. "O interacionismo no campo lingüístico". *In*: MUSSALIM, F. e BENTES, A.C. (orgs). *Introdução à lingüística*: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2005.

MUSSALIM, F. “Análise do discurso”. *In*: MUSSALIM, F. e BENTES, A.C. (orgs). *Introdução à lingüística*: domínios e fronteiras, vol.2, São Paulo: Cortez, 2004.

NEVES, M.H. M. *Gramática de usos do português.* São Paulo: Editora Unesp, 2000.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
_____. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
_____. *Análise de discurso:* princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

OSAKABE, H. “Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita”. *In:* Zilberman, R. (org.). *Leitura em crise na escola:* as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF,1998.

PARKES, M. “Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na alta idade média”. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental.* São Paulo: Ática, 1998.

PASCHOALIN, M.A. & SPADOTO, N.T. *Gramática*: teoria e exercícios. São Paulo: FTD, 1989.

PÊCHEUX, M. “Análise automática do discurso”. *In:* Gadet, F. e Hak, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso:* uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, pp.61-161.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. “A propósito da Análise do Discurso: atualização e perspectivas”. *In*: GADET, F. e HAK, T. (orgs). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, pp.163-252.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade.* São Paulo: Martins Fontes, 1993a.
_____. “Estilo e aquisição da escrita”. *Estudos lingüísticos, XXII. Anais de Seminários do GEL.* São Paulo: Jaú, 1993b.
_____. “Notas sobre a noção de efeito de sentido”. *Estudos lingüísticos, XXVI. Anais de Seminários do GEL.* Campinas, 1997, pp.722-727.
_____. “O discurso não é uma camada”. *In*: RODRIGUES, A. C. S.; ALVES, I. A. e GOLDSTEIN, N. S. (orgs). *I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa.* São Paulo: Humanitas, 1999, pp. 157-166.
_____. *Conversas com lingüistas*: virtudes e controvérsias da lingüística*. In*: XAVIER, A.C. e CORTEZ, S. (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
_____. “Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas”. *In:* Mussalim,F. e Bentes,A.C. (orgs.). *Introdução à lingüística:* domínios e fronteiras, vol.2. São Paulo: Cortez, 2005.

PRETI, D. *Estudos de língua oral e escrita.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RAMOS, J. “A lingüística aplicada e sua busca de autonomia”. *Trabalhos de lingüística aplicada 22.* Campinas: IEL/Unicamp, 1993, pp.33-39.

RISTOFF, D.I. “O exame nacional de curso e a avaliação institucional”. *In:* Sobrinho, J.D. e Ristoff, D.I. (orgs.). *Avaliação democrática:* para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SABINO, F. *Para gostar de ler.* São Paulo: Ática, 1988, vol.3.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral.* São Paulo: Cultrix, 1975.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos.* Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SIGNORINI, I. “Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada”. *In:* Signorini, I. e Cavalcanti, M. C. (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade:* questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. “Português na escola: história de uma disciplina curricular”. *In*: BAGNO, M. (org). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

SOBRINHO, J.D. “Educação e avaliação: técnica e ética”. *In:* Sobrinho, J.D. e Ristoff, D.I. (orgs.). *Avaliação democrática:* para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização.* São Paulo: Cortez, 2006a.
_____. “A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento”. *In*: Signorini, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.* Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. São Paulo: Cortez, 2000.

TUFANO, D. *Estudos de língua portuguesa*: gramática. São Paulo: Moderna, 1995.

ANEXO

A versão original do texto-base, tal como publicada em Marcuschi (2001b):

O outro lado da ilha
Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha. Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Debora que era sua ezposa começou a chorar dizendo que queria ir embora. Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens sairam para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quizeram saber e atiraram no caranguejo que caio ribancera a baixo. Mais o marido de Debora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. Quando chegou em casa chamou logo seu sobrinho Ivan para ajudar ele a trazer seu irmão. Quando os dois chegaram lá ele não estava mais lá. Quando eles estavam voltando, Ivan teve a idéia de fazer um farol com a torre que havia na ilha. Ele foi com sua prima e com seu cachorro. E tudo deu certo, mas quando eles estavam indo embora da ilha, os caranguejos estavam na porta da torre fazendo com que eles não pudessem sair daquele labirinto. Eles dois tiveram várias idéias mais nenhuma dava certo. Em casa Debora havia avistado seu marido chegando com um homem. Na torre Ivan teve a idéia de jogar a lanterna a querozene nos caranguejos. Quando eles jogaram-na nos caranguejos eles sairam correndo em direção a mata e com isso a mata pegou fogo. Da casa dava pra ver o fogo, então todos saíram correndo para apagar o fogo. Eles apagaram o fogo e foram dormir e quando acordaram avistaram um barco e foram embora.