

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

LUIZ ANDRÉ NEVES DE BRITO

**DISCURSO, LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA ESCRITA DE PRÉ-UNIVERSITÁRIOS**

(Versão corrigida)

SÃO PAULO

2011

LUIZ ANDRÉ NEVES DE BRITO

**Discurso, leitura e produção textual:
uma análise discursiva da escrita de pré-universitários**

(Versão corrigida)

Tese 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, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Hathsue Nagamine Brandão

São Paulo
2011

Nome: BRITO, Luiz André Neves

Título: Discurso, leitura e produção textual: uma análise discursiva da escrita de pré-universitários

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa em seu “discurso-rio” foi tecida por vários “fios de água”... “um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enframem”. Os agradecimentos são sinônimos de que esta tese de doutoramento não foi concebida por um único “fio de água”, mas por vários. Agradecer é reconhecer que todo o processo de autoria não é individual, mas coletivo. Cada um aqui presente contribuiu de algum modo (e a seu modo) para que este produto final acontecesse. Por tudo, agradeço...

À Prof(a). Helena Brandão, orientadora, leitora crítica deste trabalho. Agradeço por ter acreditado no meu trabalho desde o início e, sobretudo, por ter me ensinado não apenas a ser um “mero” pesquisador, mas a ter uma postura crítica no espaço acadêmico.

Ao Prof. Manoel Correa, incentivador constante. Agradeço, também, por ter acreditado no meu trabalho e, sobretudo, por ter me mostrado o verdadeiro ofício do professor em sala de aula durante o estágio de monitoria.

À Prof(a). Françoise Boch, orientadora do estágio doutoral na França. Agradeço por sua prontidão em dialogar com o meu trabalho.

Às Prof(as). Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Maria Valéria Aderson de Mello Vargas pela leitura do exame de qualificação.

À Prof(a). Inês Signorini, pelas constantes discussões travadas e pelos convites feitos.

À minha grande amiga Oriana de Nadai Fulaneti, sempre presente.

Ao meu grande amigo Marcelo Mendes Viana, sempre presente.

À minha amiga Luciana Salgado, por nossas conversas acadêmicas acompanhadas de muito café.

À minha amiga Elanir, companheira de apartamento que, nesta reta final, soube compreender todas as minhas angústias.

À minha amiga Eliana, companheira de doutorado sanduíche na França.

Ao casal de amigos Sandra e Ludovic, que me acolheram e estiveram sempre presentes na minha estada na França.

Aos amigos que me acompanham desde a graduação: Alessandra, Antônia (minha querida totô), Edy (meu amigo de todas as horas), Camila (minha adorável feminista), Mara, Márcia (pra mim, Má), Marine (grande companheira de biblioteca), Emerson, Marcelo, Sidinei, Pedrinho...

Aos amigos que apareceram neste processo: Marcela, Célia, Vânia, Kátia, Paulo, Lilian, Márlio, Priscila, Fernando, Josenilson, Thiago...

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela concessão da bolsa de doutorado no país e no exterior.

Por fim, agradeço à minha família, meu pai (Luiz), minha mãe (Bernadete) e meus irmãos (Naira e Marcos) que me deram o apoio incondicional no momento mais “difícil” da vida.

RESUMO

BRITO, L. A. N. **Discurso, leitura e produção textual: uma análise discursiva da escrita de pré-universitários**. 2011. 199 folhas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

Este trabalho de doutorado é o resultado de uma pesquisa em análise do discurso que teve como foco analisar textos produzidos em uma situação de avaliação específica, mais precisamente, redações produzidas no Concurso Vestibular 2007 da Universidade de São Paulo. O *corpus* da pesquisa foi constituído por 346 redações produzidas por candidatos aprovados em primeira chamada. O objetivo foi tocar na “realidade viva” dessas redações: analisar a interação que há entre leitura e produção textual. Para mostrarmos essa interação leitura/escrita nos interstícios da produção textual de pré-universitários, partimos dos pressupostos de que linguagem e instituição estão constantemente imbricadas e de que falamos com as palavras dos outros para construirmos nossos discursos. A heterogeneidade enunciativa se mostra uma marca importante para observarmos o funcionamento dessa interação leitura/escrita nos interstícios dessa prática discursiva. Para abordarmos essa questão, os pressupostos teóricos que norteiam o estudo se baseiam, sobretudo, nas reflexões propostas por Pêcheux, Maingueneau e Authier-Revuz. Este trabalho ainda se propõe a analisar o funcionamento do gênero redação no vestibular. Para tal, pautamo-nos das considerações de Bakhtin e de Maingueneau. A análise das redações nos revelou: (i) como as atividades de leitura e produção textual não são atividades estanques em si, mas que estão em constante interação; (ii) como a atividade de leitura inscrita nos interstícios da produção textual é uma prática social que não se limitam aos “muros da escola”.

Palavras-chave: Análise do discurso; heterogeneidade enunciativa; gênero discursivo “redação de vestibular”; leitura; produção textual.

ABSTRACT

This doctoral work is the result of research in discourse analysis that focused on analyzing texts produced in a specific situation assessment, more precisely, essays produced in Standardized College Entrance Exams for the University of São Paulo. The corpus of the research consisted of 346 essays produced by candidates in the first call. The objective was to touch the "living reality" of these essays: to analyze the interaction that exists between reading and text production. To show this interaction between reading and writing in the interstices of textual production to pre-university, we assume that language and institutions are constantly intertwined and we speak the words of others to build our speeches. In order to observe how reading is written in the interstices of this discursive practice, we decided to analyze how the enunciative heterogeneity works. The theoretical assumptions that guide this study are based mainly on ideas proposed by Pêcheux, Authier-Revuz, and Maingueneau. In order to analyze how this genre works, we consider the ideas proposed by Bakhtin and Maingueneau. The analysis of the essays revealed: (i) how the activities of reading and text production activities are not watertight in itself. They are in constant interaction; (ii) the activity of reading is a social practice not limited to "school walls".

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.

Mikhail Bakhtin

----- estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender.

Clarice Lispector

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. A redação no vestibular: um objeto entre caminhos que se bifurcam	11
1.1. Um caminho a-histórico: a escrita como “crise” da linguagem	11
1.2. Um caminho histórico: a escrita numa perspectiva discursiva	16
1.2.1. A escrita e o já-experimentado	19
1.2.2. A leitura nos interstícios da escrita pré-universitária	21
2. Uma questão em foco: a interação leitura/escrita	23
2.1. Delimitação do <i>corpus</i>	26
2.2. Perseguindo uma hipótese	26
2.3. Delineando objetivos	27
2.4. A estrutura do trabalho	28

CAPÍTULO I – Percurso teórico-metodológico

1. Partindo da análise do discurso	31
2. (Re)começando de Pêcheux	34
3. Análise do Discurso e a Lingüística da Enunciação: efeitos de sentido	49
4. “Cercando” a perspectiva histórica do letramento	54

CAPÍTULO II – O gênero em foco

1. Problematizando uma prática discursiva	60
2. Dos estudos lingüísticos: a “hora e vez” do gênero...	63
3. O gênero na trilha das propostas pedagógicas...	65
4. (Re)começando de Bakhtin	67
5. Análise do discurso e a problemática dos gêneros	81
6. Da prática discursiva ao gênero instituído	88
6.1. A propósito dos gêneros instituídos	90
6.2. Do quadro cênico à cenografia: uma relação em quatro modos	91
7. O gênero redação no vestibular: das condições de produção	97
7.1. Considerações sobre a instância jurídico-institucional do vestibular da FUVEST	99
7.2. Da prova de redação	107
7.3. Os constituintes do gênero “redação no vestibular”	112
7.3.1. Uma finalidade	112
7.3.2. Circunstâncias adequadas	113
7.3.3. Certo uso do material (da língua)	114
7.3.4. A apresentação do texto	116
7.3.5. Um modo de inscrição da temporalidade	124
7.3.6. Escrevente e corretor: o estatuto dos interlocutores legítimos	126

CAPÍTULO III – Lendo e escrevendo: atando “nós” e construindo sentidos

1. Considerações gerais	133
2. Leitura e memória: assumindo a metáfora do nó	135
3. Leitura e heterogeneidade enunciativa	141
3.1. O mostrado explícito	144
3.2. O mostrado interpretativo	146
4. A leitura entre intertextualidades internas e externas	149
5. Da leitura interna	150
6. Da leitura externa	162
6.1. A citação literária	163
6.2. Entre provérbios e ditos populares	166
6.2.1. A enunciação proverbial	168
6.2.2. Da captação proverbial	182
CONCLUSÃO	187
BIBLIOGRAFIA	194

Introdução

*Ao invés de tomar a palavra,
gostaria de ser tomado por ela
e levado bem além de todo começo possível.*

Michel Foucault

1. A redação no vestibular: um objeto entre caminhos que se bifurcam

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa em análise do discurso que teve como foco analisar textos produzidos em uma situação de avaliação específica, mais precisamente, redações produzidas no Concurso Vestibular 2007 da Universidade de São Paulo. Para dar início às nossas reflexões, gostaríamos de situar o leitor com uma síntese de algumas pesquisas que tiveram como objeto de estudo “redações no vestibular”. Através dessa breve contextualização, o leitor verá como as redações têm se mostrado um objeto de estudo instigante para os estudiosos da linguagem que se preocupam em refletir sobre os desafios que a escrita propõe. Desde já, deixamos claro que o objetivo não é propor uma exegese do tema, mas elencar alguns trabalhos que dialogam com o presente estudo. Para tal, tomando como base a classificação proposta por Tfouni (1994) em perspectivas **a-históricas** e **históricas** do letramento, decidimos dividir esses estudos em dois grupos: (1) um caminho a-histórico que se caracteriza pelo estudo da escrita como “crise” da linguagem; (2) um caminho histórico que se caracteriza pelo estudo da escrita numa perspectiva discursiva.

1.1. Um caminho a-histórico: a escrita como “crise” da linguagem

Para Tfouni, uma perspectiva **a-histórica** caracteriza-se por seu posicionamento *indivualista-restritiva*, *tecnológico* e *cognitivista*. Por ser *indivualista-restritiva*, leva em consideração a aquisição da escrita enquanto código, isto é, o que está em jogo é o aprendizado de habilidades específicas dessa atividade; por ser *tecnológica*, apresenta “uma visão positiva dos usos da leitura/escrita, relacionando-os com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico” (1994, p. 51); por ser *cognitivista*, enfatiza o aprendizado como produto das atividades mentais, partindo do pressuposto de que o conhecimento e as habilidades têm origem no próprio indivíduo e de que este é o responsável central pelo processo de aquisição da escrita.

Buscando enfatizar as habilidades e os conhecimentos do indivíduo, uma perspectiva a-histórica compreende a escrita como uma espécie de

produto completo em si mesmo. O agravante dessa perspectiva é o fato de considerar “letrados” somente os indivíduos que sabem ler e escrever “bem”, gerando estudos comparativos entre grupos que fazem uso “inadequado” e os que fazem uso “adequado” da linguagem. O mais agravante ainda é que estes últimos acabam sendo tomados como a *norma*, o *esperado*, o *desejado*.

Nessa perspectiva, concebe-se a linguagem como uma mera atividade de *adequação*, ou seja, a linguagem como uma atividade ligada à eficácia da comunicação. Voltando-se para o produto escrito (o texto fechado sobre si mesmo), o foco desses estudos recai sobre as questões de coesão e coerência. A seguir, veremos como esses estudos se preocupam em discutir a *crise* na linguagem (isto é, as falhas de textualidade, os *problemas de redação*) e, como consequência, avaliar a produção textual segundo parâmetros dicotômicos, tais como: formal e informal; correto e incorreto; *textos eficazes* com bom padrão de textualidade e *textos deficientes* com problemas relativos à coesão e à coerência.

Em suma, concluímos que esses estudos observam a atividade escrita como um espaço discursivo logicamente estabilizado em que o sujeito se inscreve de modo adequado (ou não), levando-o a produzir textos *eficazes* ou *deficientes*. Portanto, ao associar a escrita à noção de adequação, esses estudos chegam comumente à conclusão de que a *comunicação escrita está se tornando insuficiente e talvez deficiente*. Assim compreendemos a pesquisa realizada por Rocco (1981), cuja hipótese parte do pressuposto de que “estaria ocorrendo uma certa *crise* na linguagem”.

Pioneira nessas questões e filiando-se aos estudos de Piaget e Halliday, Rocco analisa um conjunto de 1500 redações realizadas no Concurso Vestibular FUVEST em 1978. Sob o princípio piagetiano de que, nesta fase da vida, “os indivíduos, *teoricamente*, já devem estar em uma fase de desenvolvimento mental, caracterizada pela possibilidade de operações abstratas; já devem estar de plena posse do pensamento formal, de natureza hipotético-dedutiva” (1981, p. 31), a autora formula a hipótese de que os vestibulandos (a grande maioria se concentrado na faixa compreendida entre 19 e 22 anos) *podem* e *devem* criar textos coerentes, originais, de níveis mais elaborados e não necessariamente lineares.

Supondo que os textos dos vestibulandos “*poderiam e deveriam* apresentar marcas verbais que denotassem, pelo menos, algumas das principais características do pensamento formal¹”, a autora, sob o conceito de textura introduzido por Halliday, detém-se em elaborar grande parte de suas análises partindo da observação das relações coesivas que lhe permitem distinguir um texto de um não-texto.

No estudo em questão, a pesquisadora, através de marcas textuais de coesão e coerência, se preocupa em estabelecer relações que, além de indicarem esta possível crise, permitissem ainda não só caracterizar a linguagem e discurso dos produtores de textos, bem como mostrassem as possíveis relações entre os textos produzidos e o nível das estruturas de pensamento de seus produtores. Essas marcas textuais, por sua vez, levam Rocco a concluir que são numerosos os casos de quebras de coesão, de coerência e de nexos lógicos; que a linguagem desse escrevente é permeada pelo uso abusivo de clichês e frases feitas, denunciando a incapacidade de senso crítico e, conseqüentemente, pouca originalidade e criatividade.

Segundo a autora, há na verdade uma extrema pobreza temática, aliada aos graves problemas de organização da linguagem, tanto nos textos produzidos por alunos da escola pública quanto nos da escola particular. Admitindo a existência de crise na linguagem, a autora afirma que “a linguagem dos vestibulandos nestas redações produz apenas o discurso *insípido e banal*

¹ Diz Rocco (1981, p.38): “considero que o texto dos vestibulandos com que trabalho, para serem considerados textos de nível formal, devem estruturar-se: (1) não apenas a nível do presente, do aqui e do agora; não apenas no nível de uma realidade concreta e imediatamente apreensível; (2) sobretudo a partir da ação imaginativa e criadora, através de um satisfatório jogo entre o *real* e o *possível*; ou talvez, através do jogo entre uma submissão do *real concreto* ao *real possível*; (3) a partir de *ordem natural*, factual dos eventos, desde que essa ordem não se superponha às necessidades da ‘ordem lógica’ ou ‘pedagógica’, por exigência da clareza; (4) com base numa ‘lógica das proposições’, onde se mostrem evidentes, entre as proposições, certos tipos de relação, tais que: *relações casuais*, *relações temporais* e *outras relações lógicas* diversas; (5) a partir do princípio da *não-contradição* entre as partes enunciadas; (6) também a partir do estabelecimento das relações já anteriormente referidas, as quais, por sua vez, tornam-se explícitas pelo uso semântico adequado de *conectivos*; (7) com base na apresentação de razões completas, enunciadas sobre as relações presentes entre proposições; (8) enquanto narrativas (ou enquanto outro tipo discursivo), a partir de interligados e contínuos movimentos de sínteses-análises e vice-versa, bem como a partir de hipóteses e deduções, evitando assim a pura justaposição ou a explicação simplista; (9) como um *todo coerente* e não como um amontoado de fragmentos resultantes do estilhaçamento desse todo; (10) finalmente, a partir da presença de certas características mais gerais do pensamento formal e que traduziriam uma *lógica inteligente*, comunicável através da linguagem”

e, por que não dizer, o *discurso desnecessário*. Tê-lo escrito, como não o haver feito é a mesma coisa. Melhor seria que as folhas continuassem em branco” (1981, p. 253).

Ainda nessa linha dos estudos preocupados em discutir a *crise* na linguagem, incluímos o trabalho de Pécora intitulado *Problemas de Redação* (2002). Assim como Rocco, Pécora volta-se para uma face do problema (o aluno) e realiza uma pesquisa voltada ao texto em si para caracterizar os problemas da modalidade escrita. A pesquisa de Pécora se ocupa de uma “*apresentação de um diagnóstico dos problemas mais recorrentes encontrados na produção escrita de vestibulando e alunos do primeiro ano da universidade, e de uma análise desse diagnóstico*” (2002, p. 19).

Segundo o autor, a análise visa a entender o estado efetivo de um determinado produto linguístico tendo em vista as suas *condições de produção*. Conforme pudemos observar, embora o autor se preocupe em olhar para as *condições de produção*, o escopo do seu estudo recai não sobre o processo discursivo, mas sobre o produto linguístico em si. Com o produto linguístico em foco, as unidades de análise que compõem o painel do diagnóstico são apreendidas em três níveis: **problemas na frase, problemas de coesão e problemas de argumentação**.

Na pesquisa de Pécora, as ocorrências apontadas deixam entrever que o espaço ocupado pelo escrevente não é o do sujeito de discurso, mas o de “um aluno e sua *carga escolar*”. Para o autor, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar o espaço que lhe foi reservado, o de reproduzir o valor da instituição escolar. Em suma, os problemas apontados por Pécora contam a mesma história: “a história de transformação das condições de produção da escrita em condições de reprodução, e a transformação de seu espaço em cúmplice privilegiado de um processo de desapropriação dos sujeitos da linguagem” (Pécora, 2002, p. 112).

Val (2004), por sua vez, interessada em esclarecer o que é e como se produz um texto, procura analisar a textualidade de 100 redações elaboradas por candidatos ao curso de Letras da UFMG no Concurso Vestibular na tentativa de estabelecer um diagnóstico e levantar algumas sugestões para o ensino escolar da redação. Sob a perspectiva da Linguística Textual, a autora propõe critérios para a análise da coerência e da coesão das redações que são

compreendidas como um texto dotado de completude, acabado e fechado em si. Verificou-se também que, no plano da superfície textual, o desempenho dos vestibulandos foi satisfatório, exibindo redações com bom nível de coesão. No entanto, foi na estrutura lógico-semântico-cognitiva subjacente que as deficiências responsáveis pela degradação do nível de textualidade foram constatadas.

A autora, portanto, constata que “as falhas que se mostraram mais relevantes dizem respeito especificamente à *informatividade* e a dois requisitos de *coerência* (a não-contradição externa e a articulação) e têm a ver, mais propriamente, com os aspectos cognitivos da macroestrutura” (Val, 2004, p. 121). A explicação para o baixo teor informativo, a fragilidade da coerência externa e a alta previsibilidade desses textos deve-se às suas condições de produção: “escrever de improviso, sobre um tema imposto, para um receptor temido e desconhecido” (Val, 2004, p. 123).

Para Val, embora as redações em sua maioria sejam “certinhas” e “arrumadinhas”, elas se mostram “desinteressantes” e “inconsistentes”, ou seja, elas se mostram “frutos inevitáveis das condições de produção a que foram submetidos seus autores, não só na hora do vestibular, mas, provavelmente, na maioria das vezes em que escreveram na escola” (Val, 2004, p. 128).

A autora, portanto, conclui que as redações mostram que a escrita dos vestibulandos não consegue dar conta da globalidade do fenômeno da interação comunicativa, pois, considerando o texto em suas três dimensões básicas (formal, conceitual e pragmática), vê-se que essas redações nada mais são do que um exercício automático de preenchimento de esquemas, receitas, fórmulas, fazendo crer que há sempre um jeito certo de fazer as coisas, de pensar, de enxergar e interpretar a realidade.

1.2. Um caminho histórico: a escrita numa perspectiva discursiva

Da discussão traçada no caminho a-histórico, interessa-nos acentuar que a escrita não é apenas uma mera atividade de adequação às regras de uso da língua e à situação de comunicação. Portanto, procurando não cair no risco de reproduzir um discurso catastrofista², conduzimos a pesquisa por uma vereda diferente dos estudos que dão ênfase à *crise* na linguagem e concebemos a *redação no vestibular* para além das questões estritamente lingüístico-textuais, isto é, concebemos a *redação de vestibular* para além de critérios centrados no texto (coesão e coerência).

Buscamos compreender a *redação no vestibular* não como uma superfície textual fechada em si, mas como um discurso, isto é, um lugar teórico de emergência de questões históricas. Em uma perspectiva **histórica**, adotando o critério discursivo de que inter e intradiscursos não podem ser concebidos separadamente, procuramos enfatizar o seguinte: se, no intradiscorso, o sujeito escrevente, como se tivesse penetrando conscientemente no processo de enunciação (“eu sei o que escrevo”), tece o fio discursivo conduzindo o corretor à ilusão de um texto linear, coeso e coerente, que tem “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”, no interdiscorso, por ser uma dispersão de vozes (ou melhor, uma dispersão de leituras), esse mesmo sujeito lida com a dupla ilusão *de não ser a origem do seu dizer e também de não pretender que o que escreve seja a tradução literal do seu pensamento* (Tfouni, 1994).

Seguindo esse princípio discursivo, as redações deixam de ser vistas como um mero produto final do processo de textualização e são compreendidas como um processo sócio-histórico, um *acontecimento a ler e a escrever*. Nesse sentido, a questão central é compreender a linguagem como

² “O discurso catastrofista é, antes de tudo, um discurso que se quer denunciatório. No campo da educação, essa função de denúncia tem direções bem determinadas, ora dirigindo-se ao aluno, ora ao professor. No entanto, esse mesmo discurso ganha um aspecto duplo, ao mesmo tempo denunciatório e denunciativo. Ou seja, apresenta críticas bem conhecidas sobre a produção textual (é denunciatório), mas, no modo de fazê-lo, denuncia em si mesmo a separação entre educação e cultura (é denunciativo dos pressupostos que o orientam), reservando para a primeira o papel da educação formal e restringindo a segunda à chama alta cultura” (Côrrea, 2006b, p. 142).

processo e não como produto; é pensar a linguagem na sua dimensão dialógica intimamente ligada a fatos sócio-históricos, ou seja, é preciso abordar a ocorrência da linguagem sob seu caráter *histórico* – que se manifesta a partir dos vínculos estabelecidos entre a atualidade do acontecimento e a retomada de um já-dito antes e alhures – e *sociointeracional* – que se manifesta não só da interação de interlocutores, mas também da emergência (de modo explícito ou implícito) na linearidade do fio discursivo de vozes pertencentes a outros discursos.

No curso dessas considerações sobre a linguagem, ressaltamos três aspectos que balizaram nossas reflexões:

- O fato de que conceber a linguagem na sua interioridade lingüística está condenado ao fracasso quando não se estabelece “a relação entre as propriedades do discurso, as propriedades daquele que o pronuncia e as propriedades da instituição que o autoriza a pronunciá-lo” (Bourdieu, 1998: 89). Nesse sentido, a análise de uma prática discursiva deve se encontrar na juntura da linguagem e da instituição que produz e faz circular os enunciados (cf. Maingueneau, 2005);
- A concepção de que o sujeito escrevente é um efeito do caráter intersubjetivo-dialógico da linguagem, isto é, o sujeito é um efeito da sua constante negociação com a *heterogeneidade do seu discurso*. Nesse sentido, compreende-se que o lugar do outro no discurso não é ao lado do sujeito escrevente, mas constitutivo do seu próprio discurso (cf. Authier-Revuz, 2004);
- Por fim, a compreensão de que a linguagem, mais do que uma questão de adequação (um meio para se chegar a certos fins), é uma questão de acontecimento – o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória (a retomada de um já-experimentado, um já-dito/escrito e um já-ouvido/lido) (cf. Pêcheux, 2002).

Em suma, adotar uma abordagem discursiva é reconhecer o discurso no entrecruzamento de dois reais: o da língua, a materialidade lingüística em sua

autonomia relativa, e o da história. Recusando a transparência dos sentidos, essa abordagem nos permite mostra como o sentido do texto não existe em si mesmo, mas no entrecruzamento da linguagem e da ideologia.

Por fim, ao perseguir esse caminho histórico, centramo-nos na questão de como o locutor, na linguagem e pela linguagem, se constitui sujeito. Isto é, relembro Benveniste, ao se apropriar *do aparelho formal da enunciação* e enunciar *sua posição de locutor* por meio de *formas específicas* que, por sua vez, remetem à instância em que o enunciado é produzido, o locutor se *apresenta como sujeito (homem no mundo falando com outro homem)* que *assimila a cultura, a perpetua ou a transforma*.

Trilhar esse caminho nos permite compreender o sujeito do discurso (o escrevente) como um efeito-sujeito que se constitui na tripla relação entre sua dimensão enunciativa (a subjetividade na linguagem), sua dimensão ideológica (sócio-histórica) e sua dimensão do inconsciente (da ruptura, do esquecimento).

Diante dessas propostas, a pesquisa segue uma vereda diferente dos estudos que dão ênfase à “crise da linguagem” e, procurando não cair no risco de reproduzir um discurso catastrofista, concebe a *redação no vestibular* para além das questões estritamente lingüístico-textuais. Em outras palavras, a redação não é um texto enquanto texto (mero artefato lingüístico), mas, um dispositivo enunciativo sociohistoricamente condicionado. Compreender a redação como um dispositivo enunciativo sociohistoricamente condicionado é “não confundi-la com a operação expressiva pela qual o indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência’ de um sujeito falante, quanto constrói frases gramaticais” (Foucault, 2002, p. 136); compreendê-la como um dispositivo enunciativo sociohistoricamente condicionado é concebê-la como um “**conjunto de regras (...) históricas**, sempre determinadas no tempo e no espaço, **que definem**, em uma dada época e para uma determinada área social, (...) **as condições de exercício da função enunciativa**” (Foucault, 2002, p. 136).

1.2.1. A escrita e o já-experimentado

Ressaltamos, aqui, a pesquisa realizada por Corrêa (2001; 2004; 2006a; 2007; 2008) que, em uma perspectiva discursiva (**histórica**), parte do princípio de que oralidade e letramento não são atividades dicotômicas (mas, práticas que se interpenetram³) com o objetivo de defender “a mudança de uma concepção que assume a heterogeneidade apenas como presente **na** escrita para uma concepção que assume a heterogeneidade como própria **da** escrita” (Corrêa, 2001, p. 136).

Concebendo a *heterogeneidade* (referente ao cruzamento entre oral/letrado) *como constitutiva da escrita*⁴ e não como uma característica pontual e acessória desta, o autor, na trilha das reflexões propostas por Authier-Revuz e Bakhtin, afirma que “a heterogeneidade é interior à escrita e não exterior a ela” (Corrêa, 2001, p. 144).

³ Diferente de uma noção restrita de letramento que toma a alfabetização como limite, Corrêa (2001) persegue um sentido mais amplo da noção de letramento, uma vez que sua proposta é estender *a condição de letrado para um momento anterior à alfabetização*. Nesse sentido mais amplo, “letramento liga-se ao caráter escritural de certas práticas, presente mesmo em comunidades classificadas como de oralidade primária” (2001: 137). A tentativa do autor é mostrar que “oralidade (primária) e letramento são contemporâneos e sua contemporaneidade pode ser constatada pelo modo como os fatos são registrados lingüisticamente” (2001: 138). Como consequência desse posicionamento, Corrêa pretende “valorizar as habilidades atestadas por aqueles indivíduos que, mesmo não tendo acesso à alfabetização ou mesmo mantendo-se, na maior parte do tempo, alheios às práticas de leitura e escrita tal como foram consagradas, também fazem a história da língua e da sociedade por meio do modo oral de registro da memória cultural” (2001: 141).

⁴ A justificativa de Corrêa para a heterogeneidade da produção escrita dos alunos não parte nem de explicações sociolingüísticas e pragmáticas, tampouco de explicação lingüística propriamente dita. Em termos sociolingüísticos, compreende-se que, como num movimento de fora para dentro, a heterogeneidade lingüística do falante viria determinar a prática escrita de cada escrevente, ou seja, uma explicação que se centra na procedência social, geográfica, cultural, étnica ou escolar desses alunos, concebendo “a relação oral/escrito como um tipo de heterogeneidade presente **na** produção escrita e que – do exterior, do que seria o extratextual – vem alojar-se no texto escrito” (2001: 145). Em termos pragmáticos, legitima-se “a heterogeneidade no texto escrito por meio de um recurso de ajustamento do texto em função de algo que estaria fora dele: a situação de comunicação” (2001: 145), ou seja, a heterogeneidade do texto restringe-se a um mecanismo de adequação ao que está fora dele (segundo Corrêa, um princípio de adequação estilística). Numa visão lingüística propriamente dita, não se reconhece a escrita como heterogênea, tratando a relação oral/escrito a partir de um critério de pureza. Sob esse princípio de pureza como característica ideal da escrita, concebe-se a relação oral/escrito como interferência do oral no escrito. Nessa concepção, o que está em julgamento é o produto escrito a partir de uma escrita idealizada, desconsiderando não apenas a heterogeneidade da escrita, mas, também, recusando qualquer indício de heterogeneidade na escrita.

Para defender essa afirmação, o autor (i) *propõe-se a investigar em que medida o escrevente prende-se a uma representação gráfica da escrita*; (ii) *pela referência à heterogeneidade estruturalmente marcada no sistema da língua, admite a escrita como um modo de enunciação e não apenas como uma tecnologia*; (iii) *assumindo o caráter dialógico como modo de constituição da escrita, aborda a relação do texto do vestibulando com o já escrito/falado e com o já lido/ouvido que pode ser detectada não apenas através da necessária dialogia estabelecida com outros textos, mas também da dialogia estabelecida com outro enunciador, com a própria língua, com um registro discursivo, com o leitor e com o próprio texto*. É preciso salientar, ainda, que esses três eixos baseiam-se na consideração do processo de produção da escrita e não no julgamento do produto escrito.

Assumir esse processo, segundo Corrêa (2006a; 2007), é entender que não podemos aceitar a atividade escrita como uma simples atividade de adequação da linguagem à situação de produção, pois, essa noção de adequação omite qualquer fato de novidade; qualquer noção de acontecimento. Para fugir dessa “simples adequação”, o autor defende a hipótese de que *há, sempre, uma novidade na reapresentação do “adequado”*. Se, por um lado, o autor recusa-se a pensar a atividade escrita como continuidade de uma regularização lingüístico-discursiva rígida, por outro lado, recusa-se a pensar a noção de *acontecimento* como sinônimo de novidade, como “descontinuidades das intervenções dos sujeitos” ou “imprevistos dos atos de comunicação”. Essa recusa leva o autor a entender o *acontecimento discurso* como uma questão de experiência, isto é, “tanto no sentido da novidade que toda reapresentação da experiência traz, quanto no sentido de retomada do já experimentado⁵, o que permite entender experiência também como memória” (Corrêa, 2007, p. 204).

O esquecimento da *novidade da adequação* e da *experiência do acontecimento* mascara a heterogeneidade da escrita e, conseqüentemente, não oferece oportunidade efetiva de trabalhar com o processo de escrita do

⁵ Diz o autor: “o ‘já experimentado’ a que me refiro não é simplesmente a memória do já vivido empírico. Muitas vivências simbólicas escapam à remissão a uma ocorrência lingüística particular, mas podem ser pensadas, por exemplo, como feixes de enunciados que, de idades e de espaços díspares, se cruzam e atuam, por recorrência ou apagamento, sobre a dispersão das lembranças para compor uma memória” (Corrêa, 2007, p.204).

aluno. Portanto, segundo Corrêa (2006a, 2007, 2008), para que essa heterogeneidade não seja mascarada e para que haja oportunidade efetiva de trabalhar com o processo de escrita do aluno, é preciso compreender o dinamismo da linguagem entre *a novidade da adequação e a experiência do acontecimento*. Enfim, gostaríamos de destacar que é sob esse dinamismo que pretendemos: (i) olhar para a “relativa estabilidade” da “redação no vestibular”; (ii) compreender a interação entre leitura/escrita.

1.2.2. A leitura nos interstícios da escrita pré-universitária

Como se sabe, a “redação” é uma situação muito marcada por um processo em interação que resulta de um exercício de leitura e de produção de texto. Com relação a essa questão, colocamos em cena a pesquisa de Duarte (1998) realizada, sob o enfoque metodológico do paradigma indiciário, com o objetivo de investigar procedimentos de leitura na realização da prova de redação do Vestibular UNICAMP, uma vez que a leitura de uma coletânea de textos faz parte da proposta. Portanto, ao explicar os procedimentos de leitura, Duarte busca reconstruir o caminho percorrido pelos candidatos com o intuito de entender melhor os motivos que fizeram com que os candidatos escrevessem o que escreveram e da forma como escreveram.

Segundo a autora, a redação é um texto extremamente marcado pela atividade de leitura, logo um material interessante para análise de procedimentos de leitura, pois traz nos seus interstícios marcas de intertextualidade reveladoras desses procedimentos. Apesar das condições de produção serem aparentemente “iguais” para todos os candidatos, os tipos de procedimentos de leitura encontrados levam a pesquisadora a defender a hipótese de que os textos produzidos não se constitui por condições de produção homogêneas, mas condições diversificadas associadas à história de constituição de cada sujeito (caso contrário todas redações seriam iguais). A partir dos indícios levantados, a autora extrai as seguintes generalizações:

Há candidatos que, (...), articulam criativamente, segundo um projeto de escrita, as informações da coletânea. Há candidatos que, (...), condicionados, por vezes, por certas ideologias, produzem sentidos um tanto estranhos, especialmente se

confrontados com o sentido dos textos da coletânea. Há candidatos que, (...), pressupõem o conhecimento da coletânea e escrevem uma redação como se estivessem resolvendo uma tarefa escolar. Há candidato que, (...), trazem um texto “pronto” de casa, o qual muito provavelmente já tenha sido discutido em sala de aula. (Duarte, 1998, p. 143).

Fundamentando-se em uma concepção de leitura como uma atividade discursiva e como um processo de construção de sentido a partir de estratégias de percepção dos sememas, Duarte (1998, p. 32-3), tendo em vista os conceitos de polifonia e intertextualidade, busca marcas de intertextualidade explícita para mostrar os procedimentos de leitura descritos acima. Com base nos resultados obtidos, a autora constata que os diferentes tipos de procedimentos de leitura são consequência da própria história de constituição desses candidatos como sujeitos de linguagem e de seus *projetos de dizer* (que, segundo a pesquisadora, são constituídos dentro dos processos escolares). A pesquisadora, portanto, percebe que o *projeto de dizer* orienta, nessa situação específica, também a maneira como os candidatos lêem. Além disso, os quatro tipos de procedimentos revelam indícios do que venha a ser uma redação de Vestibular (ou seja, do modo como esse “gênero” é entendido nas escolas, por alunos e professores) e de todo um processo histórico-social caracterizador dos sujeitos autores.

Com essa leitura da pesquisa de Duarte, gostaríamos de ressaltar como a redação no evento vestibular propicia uma situação interessante para mostrar como uma perspectiva discursiva (**histórica**) caracteriza-se por abordar a leitura não como uma atividade meramente subjetiva, mas como uma atividade discursiva. Ou seja, nessa perspectiva, não se pode aceitar leituras individuais (cada um lendo como queira), mas sim que há comunidades discursivas que lêem como lêem porque têm a história que têm. Assim como Duarte, acreditamos que “toda leitura se faz em função de um projeto do leitor, motivado pelo seu projeto de escrita” (1998, p. 148). Mas, acreditamos também que todo projeto de escrita é motivado por um projeto de leitura; de que leitura e escrita estão em constante interação. É preciso perceber que *tudo que se escreve se lê e tudo que se lê se escreve*. Dito isso, compreendemos a

interação leitura/escrita como eixo organizador do gênero *redação no vestibular*.

2. Uma questão em foco: a interação leitura/escrita

O presente trabalho é movido pelo pressuposto de que leitura e escrita (em interação) integram cada momento do nosso cotidiano. Essa interação se mostra tão familiar (tão constitutiva das práticas sociais) que comumente se passa despercebida. Por exemplo⁶, em uma atividade rotineira como “uma compra no supermercado”, deparamo-nos tanto com uma atividade de leitura quanto de escrita, pois, para realizá-la escrevemos a lista de produtos que precisamos comprar e, no supermercado, lemos e comparamos rótulos, preços, data de validade, ingredientes etc. Se por um lado, o domínio dessa interação leitura/escrita parece tão automático, por outro, esse domínio significa a possibilidade de acesso a mundos institucionais, por exemplo, o acesso ao ensino superior, e através dele, a possibilidade de acesso a um “mercado de trabalho”.

É sempre útil recordar como a atividade escolar se pauta sobre essas duas **práticas sociais** – leitura e escrita – e o que a escola comumente faz com essas práticas. Partimos do fato de que, nessa esfera, nem todas as práticas de leitura e de escrita são legitimadas a circularem como objeto de ensino. Enquanto umas são esquecidas (ou melhor, silenciadas), outras são privilegiadas. Por sua vez, esse procedimento de exclusão, desenhado pela rede institucional escolar, rege a difusão de “um” modo “normativo” de consumir leitura e escrita. Cercadas pelos “muros da escola” e marcadas por uma linha divisória, leitura e escrita são, então, concebidas como práticas “encerradas em si”. Esse modo escolar de conceber leitura e escrita nos faz lembrar uma certa fase de uma teoria em que o *processo de produção discursiva* era concebido como *uma máquina autodeterminada e fechada em si mesma*.

Do ponto de vista da organização escolar, cada processo tem seu espaço estabilizado, isto é, enquanto a leitura engendra o fazer das “aulas de

⁶ Valemo-nos de um exemplo utilizado por Kleiman na apresentação do livro “os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”.

literatura”, a escrita engendra o fazer das “aulas de redação (produção textual)”. Assim, essas duas práticas vão convivendo em relação, uma ao lado da outra (cada uma *idêntica a si mesma e fechada sobre si mesma*). Sob o princípio da separação, vê-se a escola construir seus sítios de identidade: de um lado, a escrita como uma atividade que não ultrapassa a mera estruturação da língua; do outro, a leitura não ultrapassando a mera decodificação. Na escola, a convergência dessas práticas deixa-se pautar sobre o mito de que a escrita nada mais é do que um mero processo acumulativo de leituras ou de que a leitura nada mais é do que uma mera prótese da escrita.

Ao final do ensino médio, tendo em vista as “dicas para poder arrasar na redação do vestibular”, esse mito aparece sob várias formulações, por exemplo: (1) *quanto mais o estudante lê, melhor (ou mais fácil) ele escreve*; (2) *para o estudante que gosta de uma boa leitura, a redação de vestibular se torna apenas mais uma prova, igual a todas as outras*; (3) *quanto mais você lê ao longo da vida, mais fácil será escrever*. O fato é que esse espaço de conhecimento “logicamente estabilizado” leva a supor que todo sujeito pode ter pleno controle sobre o seu dizer e a concepção de escrita se inscreve em um sistema tradicional em que a linguagem não passa de uma atividade de adequação à situação de produção.

Essa idéia de adequação⁷ valida o posicionamento de que o uso que o sujeito faz da linguagem (seja para “interpretar” ou “escrever” um texto) está intimamente associada à eficácia da comunicação (a palavra nada mais é do que mera transmissão de informação). Em outras palavras, a linguagem é um mero instrumento do qual o sujeito se apropria para se chegar a um fim, a um produto: no caso da escrita, o texto é visto como artefato a ser produzido adequadamente e definido pela situação imediata de comunicação; no caso da leitura, o texto é visto como uma superfície de evidências semânticas e sintáticas que ajudam o leitor a “chegar” naquilo que o autor “quis dizer” – “O” sentido (ou seja, a leitura adequada centra-se na “inteira previsibilidade” de decodifica a mensagem do texto). É preciso, então, silenciar toda e qualquer variedade tida como obstáculo para essa eficácia do produto e do sentido. Sob essas condições de produção, “adequar” é uma mera extensão de “excluir”,

⁷ Segundo Corrêa (2006a; 2007)

“hierarquizar”, “valorizar”. Em suma, essa noção de *adequação* da escrita e da leitura à situação imediata de comunicação omite a historicidade da linguagem; omite a memória que se irrompe na atualidade do acontecimento.

Neste trabalho, defendemos o posicionamento de que leitura e escrita não são a leitura e a escrita de um texto enquanto *uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma*, mas, enquanto discurso que emerge como um *acontecimento*. Isto é, a análise que propomos se volta para o *acontecimento discursivo* do texto que se dá no encontro de uma atualização e de uma memória.

Pensar leitura e escrita, sob a noção de *acontecimento discursivo*, é pensar que essas duas práticas não se restringem a um ato mecânico, automático, de pura estruturação e decodificação da palavra; é pensar nessas práticas como um processo que emerge na rede histórica das formulações.

Nessa perspectiva, ler e escrever são práticas sociais realizadas por sujeitos sociohistóricos que, em um dado momento, constroem enunciados a partir das redes de memória. Se a noção de *adequação* “estabiliza” a linguagem, a noção de *acontecimento* recupera a “dinâmica” constitutiva da linguagem. Se há movimento, é porque há sujeito trabalhando a “historicidade da linguagem”, fazendo com que a linguagem “aconteça”.

Quando dizemos que o presente trabalho é movido pelo pressuposto de que leitura e escrita (em interação) integram cada momento do nosso cotidiano, queremos acreditar no fato de que a interação leitura/escrita seja o caminho para apreender (e melhor compreender) eventos de letramento, pois, muitos desses eventos são processos dessa interação.

Quando buscamos compreender essa interação sob a noção de *acontecimento*, queremos acreditar no fato de que tanto o ato de ler quanto o de escrever é um “processo de compreensão, de intelecção do mundo”; atos que envolvem uma característica essencial e singular do homem que é “a sua capacidade simbólica, a sua capacidade de interagir com o outro pela mediação da palavra” (Brandão, 1994).

2.1. Delimitação do *corpus*

O *corpus* analisado é constituído por *redações* produzidas no Concurso Vestibular da FUVEST/2007. O conjunto de 346 *redações* corresponde a cerca de 1% das *redações* produzidas naquele ano e compreende apenas as *redações* dos candidatos aprovados em primeira chamada.

Esse conjunto de *redações* é composto por 50 *redações* publicadas no site da FUVEST; a esse conjunto, somam-se 296 *redações* cedidas pela própria instituição (vale salientar que essas 296 *redações* foram selecionadas aleatoriamente).

2.2. Perseguindo uma hipótese

De modo geral, essa pesquisa centra-se na perspectiva de que só podemos compreender melhor os eventos de letramento se investigarmos de fato esse processo de interação entre leitura e escrita, pois, tanto leitura quanto escrita são práticas sociais que em interação dão “vida” ao eventos, emoldurando-os, ou seja, leitura e escrita são práticas sociais que estão no acontecimento discursivos desses eventos (lê-se: eventos são situações que emergem de práticas e são, por elas, emoldurados. Consequentemente, essas práticas são mediadas por textos).

Dedicamo-nos, portanto, a investigar a interação leitura-escrita e, como consequência, a apreender o complexo processo revelador do trabalho e das manobras realizadas pelo sujeito com a linguagem nesse processo de interação. Com o objetivo de desvendar esse interesse e de mostrar como leitura e escrita não são atividades estanques em si, mas atividades em constante interação (isto é, em constante relação dialógica – no sentido atribuído por Bakhtin), um caminho interessante seria analisar *redações* produzidas no Concurso Vestibular. Acreditamos que esses textos forneçam dados rentáveis e cruciais⁸ para observar esse processo interacional entre leitura e escrita, uma vez que a prova de *redação* é uma situação de avaliação constituída tanto por um exercício de leitura quanto de produção textual.

⁸ Segundo Possenti (2002), enquanto o dado rentável tem por função precípua confirmar as hipóteses originais de uma teoria, o dado crucial a põe à prova.

Pautando-nos das pesquisas de Corrêa e Duarte que se fundam em reflexões sobre a heterogeneidade discursiva, procuramos investigar a heterogeneidade que liga de maneira constitutiva o Mesmo do discurso com o seu Outro. Ou seja, para investigar a interação leitura/escrita, esta pesquisa parte do pressuposto de que nós falamos com as palavras dos outros para construirmos nossos discursos, pois é impossível um enunciador definir seu posicionamento sem correlacioná-lo a outros. Na esteira dessas reflexões e posicionamentos, lembrando Bakhtin (1999), concebemos a *redação no vestibular* como uma espécie de arena em que se entrecruzam valores sociais e como um processo em interação verbal que comporta duas faces: tanto pelo fato de que procede de alguém quanto pelo fato de que se dirige para alguém.

Nessa arena, é possível identificar aspectos que revelam a dialogia do escrevente com o já-experimentado (associado a um já-lido e já-escrito). Por sua vez, essa dialogia é reveladora de um processo de escritura (a redação no evento vestibular) em que o escrevente põe em cena não a imagem de um autor leitor, mas a imagem de um leitor autor.

Dito isso, acreditamos que o escrevente, ao produzir a redação no evento vestibular, é chamado a inscrever sua competência leitora. Essa competência gera percursos de leituras que vão sendo atados e construindo sentido. Para perseguirmos essa competência leitora, procuramos mostrar como o *escrevente* inscreve no fio discursivo seu estatuto leitor. Para conduzir uma reflexão sobre a leitura nos interstícios da produção escrita no vestibular, lançamos a hipótese de que o estatuto *leitor* do escrevente, no interdiscurso, é constituído por uma dispersão de leituras; no intradiscorso, o estatuto *inscritor* do escrevente é chamado a dar “nó” a essa dispersão.

2.3. Delineando objetivos

Integrando o projeto *Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário* (CAPES/COFECUB - 510/05) coordenado pelo Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (FFLCH/USP) e buscando um diálogo constitutivo com as pesquisas desenvolvidas por Brandão (FFLCH/USP) sob a rubrica *discurso e representação em práticas de leitura e produção textual*, esta pesquisa tem por **objetivo central** tocar na “realidade

viva” da *redação* no Concurso Vestibular: analisar a interação que há entre leitura e produção textual.

Para mostrarmos como a *redação no vestibular* é um acontecimento que se institui na interação *leitura/escrita*, procuramos respeitar a natureza heterogênea da linguagem e compreender a prática de leitura e escrita sob uma perspectiva histórica e discursiva. Nesse sentido, leitura e escrita são vistas como práticas sociais que se desenvolvem não apenas ao longo dos anos escolares, mas, ao longo da vida.

Para podermos chegar a essa questão central, dois **objetivos específicos** foram traçados. O **primeiro** deles é compreender o funcionamento sócio-discursivo do gênero de discurso no qual a interação leitura/escrita está ancorada. O **segundo** é investigar a heterogeneidade que liga de maneira constitutiva o Mesmo do discurso com seu outro. Através dessas marcas lingüísticas de heterogeneidade observamos não apenas como o exercício de leitura do escrevente pode ser percebido na sua produção textual, mas, sobretudo, o modo como o escrevente inscreve seus percursos de leitura, dando-lhes nós... construindo sentidos.

Resumindo, a hipótese a ser perseguida e os objetivos delineados são orientados por uma questão: como a atividade da leitura engendra a atividade de escritura da *redação no vestibular*?

2.4. A estrutura do trabalho

Este trabalho é composto de três capítulos. No primeiro, expomos o percurso teórico-metodológico, ancorado na perspectiva da análise de discurso de linha francesa, que fundamenta nossa discussão sobre a interação leitura/escrita. No âmbito da análise do discurso, interrogamo-nos sobre a relação existente entre os processos discursivos e a língua, recusando qualquer avaliação subjetiva tanto da leitura quanto da escrita. No âmbito da análise do discurso, leitura e escrita não são engendradas por uma língua asséptica e transparente. Nessa perspectiva teórica, a língua constitui o lugar

material onde se realizam os efeitos de sentidos produzidos por sujeitos historicamente situados, inscritos em lugares sociais.

A segunda parte da pesquisa é dedicada ao primeiro objetivo específico: mostrar o funcionamento do gênero *redação no vestibular*. Para podermos mostrar esse funcionamento, fundamentamo-nos nas reflexões de Mikhail Bakhtin e de Dominique Maingueneau. Ambos permitem-nos traçar as balizas teóricas que marcam a complexidade e o avanço das discussões acerca da problemática do gênero no âmbito da análise do discurso.

A terceira parte da pesquisa é dedicada ao segundo objetivo específico: investigar a heterogeneidade que liga de maneira constitutiva o Mesmo do discurso com seu outro. Através dessas marcas lingüísticas de heterogeneidade observamos como o exercício de leitura do escrevente pode ser percebido na sua produção textual.

Para encerrar, nas considerações finais, apresentamos as conclusões da pesquisa e, com base nos resultados obtidos, procuramos responder à questão que nos perseguiu ao longo deste trabalho: a leitura.

Capítulo I

Percurso teórico-metodológico

*Não há saber sem uma prática discursiva definida,
e toda prática discursiva pode definir-se
pelo saber que ela forma.*

Michel Foucault

1. Partindo da análise do discurso (AD)

A presente pesquisa parte de um campo teórico comumente conhecido como “escola francesa de análise do discurso” (doravante AD) cuja inscrição no campo do saber se dá no interior de uma certa tradição francesa em refletir e explicar os textos. Segundo Maingueneau (1997; 2006a), essa tradição é marcada pelo encontro de uma **prática filológica**⁹, de uma **prática escolar** e de uma **conjuntura intelectual** francesa que, sob a égide do estruturalismo dos anos 60, se inscreve na articulação da lingüística saussuriana, do materialismo histórico marxista e da psicanálise freudiana¹⁰.

Da prática filológica, a AD herda um instrumental metodológico de “crítica textual” acostumado a refletir sobre a relação entre texto e história, porém, em uma abordagem fundamentalmente atomista concebendo o texto como um conjunto de vestígios sobre o espírito e os costumes da sociedade. Marcada por uma “estilística orgânica”, havia, portanto, uma necessidade de reconstruir o mundo em que surgiu o texto, relegando a segundo plano questões referentes às condições de possibilidade de um certo tipo de enunciação.

Sob o signo da articulação entre a lingüística, o materialismo histórico e a psicanálise e com a “ambição” de abrir uma fissura teórica e fornecer às ciências sociais um instrumento científico, Pêcheux concebe seu projeto criticando as insuficiências do “método não-lingüístico” da análise do conteúdo vigente nas ciências humanas e inaugura seu objeto teórico, o discurso, conjugando questões sobre a língua, a história e o sujeito (segundo Pêcheux, uma teoria do discurso não pode de forma alguma substituir uma teoria da ideologia, nem substituir uma teoria do inconsciente, mas intervir no campo dessas teorias).

Estamos, portanto, diante de um projeto que reside na investigação da materialidade e da historicidade dos enunciados, ou seja, um projeto que não sacrifica nem o aspecto lingüístico do discurso, nem seu aspecto histórico

⁹ “A análise do discurso ocupou uma boa parte do território liberado pela antiga filologia, porém com pressupostos teóricos e métodos totalmente distintos” (Maingueneau, 1997, p.10).

¹⁰ “O efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure foi um desafio intelectual engajando a promessa de uma revolução cultural, que coloca em causa as evidências da ordem humana como estritamente bio-social” (Pêcheux, 2002, p. 45).

(convém ressaltar que esses dois aspectos são atravessados e articulados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica). Para compreender melhor a imbricação desses três reais (o da língua, o da história e o do inconsciente) na ordem do discurso, põe-se em questionamento a relação existente entre memória e discurso. O trabalho dessa relação busca:

- (a) investigar “a *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (Courtine, 2009, p. 106);
- (b) investigar sobre qual modo material a memória discursiva irrompe na atualidade do acontecimento;
- (c) entender o processo de constituição de um sujeito falante em sujeito ideológico do seu discurso.

Não podemos deixar de ressaltar que tal relação se inscreve não sobre um espaço homogêneo (um espaço institucional neutro e estável), mas sobre um jogo de forças que, por um lado, visa manter uma regularização pré-existente e, por outro, uma desregulação que vem perturbar essa estabilização (Pêcheux, 1999).

Duas questões cercam esse espaço móvel de deslocamentos e de retomadas: “como o trabalho de uma memória coletiva permite, no interior de uma FD, a lembrança, a repetição, a refutação, mas também o esquecimento desses elementos de saber que são os enunciados?” (Courtine, 2009, p. 106). Enfim, “o que significa ‘lembrar-se’, ‘esquecer’ e ‘repetir’ para um sujeito enunciativo considerado no desenvolvimento histórico das práticas discursivas reguladas pelas FD?” (Courtine, 2009, p. 240).

Sob o exercício escolar da “explicitação do texto”, a AD contesta a prática da leitura como simples decodificação e se instaura como um método que arrancaria a leitura da subjetividade (no domínio da lingüística, a AD se propõe a observar as condições de existência, dissimuladas para o sujeito, do efeito leitor constitutivo da subjetividade). Apresentando-se como uma teoria da interpretação ligada às teorias do discurso e da ideologia, a AD se propõe a trabalhar a opacidade do texto e vê nesta opacidade “a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a

inscrição da língua na história para que ela signifique” (Orlandi, 2005, p. 21).

Em outras palavras, a atividade de leitura deve centrar-se não apenas no que está dito, mas também no que está implícito; no que está sempre “já lá”, ou seja, nos pré-construídos, nos discursos transversos, nas citações etc. (a memória discursiva restabelece esses implícitos de que a leitura necessita). Nessa perspectiva, a questão da leitura tem a ver com aquilo que o texto significa e, sobretudo, com o papel controlador que as instituições exercem restringindo “internamente” o modo de significação (o efeito de sentido) do discurso. Portanto, quanto mais o texto estiver ligado a uma instituição, mais o texto é univocamente legível. Dito de outro modo, o que está em jogo para a AD em questão de leitura não é “a leitura de um texto enquanto texto, mas enquanto discurso, isto é, na medida em que é remetido a suas condições, principalmente institucionais, de produção” (Possenti, 2009, p. 13).

Em *Estrutura e acontecimento*, Pêcheux (2002) aponta algumas exigências que são impostas à maneira de como a AD trabalha sobre as materialidades discursivas:

- A descrição do real da língua – é preciso construir procedimentos (nem fenomenológicos, nem hermenêuticos) de apreensão do objeto da lingüística que atuem na fronteira entre o espaço estabilizado da língua e o espaço que escapa a essa estabilidade, ou seja, o analista do discurso precisa atuar lá onde as propriedades lógicas deixam de funcionar (se desestabilizam). Em AD, o real da língua (a estrutura) é o lugar onde se produz a possibilidade do deslocamento e do equívoco;
- Toda descrição do enunciado está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua, isto é, a descrição de um enunciado coloca necessariamente em jogo o discurso-outro. Conseqüentemente, o lugar da interpretação se encontra nesse ponto de deriva possível. Em outras palavras, a possibilidade de interpretar se abre porque todo enunciado só é enunciado quando tomado em uma rede de memória dando lugar ao outro; todo enunciado é sempre um acontecimento, encontro de uma atualidade e uma memória;

- O discurso é estrutura e acontecimento – enquanto a estrutura possibilita a estabilização do enunciado e revela um modo de pensar naquele momento histórico, o acontecimento, nos interstícios do enunciado, inscreve a relação entre memória e esquecimento.

Dito isso, sublinha-se que todo discurso marca a possibilidade de uma estrutura e um acontecimento das redes de memória e dos trajetos sociais, isto é, os efeitos de sentido são agenciados no entrecruzamento do intradiscursivo (estrutura) com o interdiscursivo (o acontecimento). Em suma, haverá sempre incompletude no discurso, pois, “a discursividade é um *acontecimento* que nem a linguagem nem a história podem esgotar inteiramente – haverá sempre espaço para outro sentido, para outro discurso” (Gregolin, 2009, p. 56).

Filiar-se à perspectiva discursiva da AD implica em um rompimento com uma concepção de linguagem reduzida a um instrumento de comunicação que mascara as práticas sociais. Para um analista do discurso, o discurso pertence tanto ao verbal quanto ao institucional; tanto à estrutura quanto ao acontecimento. O que nos interessa, portanto, é apreender o dispositivo enunciativo (sócio-histórico) que une o verbal ao institucional e a estrutura ao acontecimento. Nesse sentido, não podemos pensar os lugares independentemente das palavras que eles autorizam, nem pensar as palavras independentemente dos lugares com os quais elas estão implicadas. Como alerta Maingueneau (2007), isso significaria permanecer aquém das exigências que fundam a análise do discurso.

Nesse trajeto, (re)começando de Michel Pêcheux e chegando às reflexões de Dominique Maingueneau, marcamos um certo modo de entender a prática da AD. Ressaltamos, ainda, que esse percurso teórico anda de mãos dadas com o desafio de analisar a escrita de pré-vestibulandos.

2. (Re)Começando de Pêcheux

No texto *A análise do discurso: três épocas*, longe de abarcar a totalidade histórica de uma disciplina, Pêcheux (1983) faz uma síntese dos deslocamentos e questionamentos que cercaram o seu projeto teórico. Seguindo o autor, esse breve percurso histórico (revelador de embates,

reconstruções e retificações) pode ser resumido por três proposições: (I) AD-1: *exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural*; (II) AD-2: *da justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual*; (III) AD-3: *a emergência de novos procedimentos da AD, através da desconstrução das maquinarias discursivas*.

Essa passagem da construção/exploração à desconstrução da “maquinaria discursiva” (dispositivo analítico concebido autodeterminado e fechado sobre si mesmo) é regida pelo modo como a relação identidade/alteridade é concebida. Em outras palavras, à medida que os estudos enunciativos insistem nas reflexões sobre o “outro” como constitutivo da fala de qualquer sujeito, a análise do discurso, trabalhando num espaço em que “a insistência da alteridade na identidade discursiva coloca em causa o fechamento desta identidade”, passa a questionar a noção de “maquinaria discursivo-estrutural”. Instaura-se um golpe à maquinaria discursiva subordinada ao primado do *mesmo*. Para compreender melhor esse golpe, faz-se necessário compreender melhor a noção de “maquinaria discursivo-estrutural” que é implodida com o primado teórico do *outro* sobre o *mesmo*.

Em sua **primeira fase** (1969), a AD concebe o processo discursivo como uma maquinaria fechada em si mesma, atribuindo-o a um “sujeito-estrutura” interpelado pela ideologia. Essa concepção de sujeito influenciada pelo althusserianismo determina os sujeitos como “servos” assujeitados e suportes de seus discursos, recusando, portanto, tanto o sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso quanto o sujeito universal. Dentro desse quadro teórico, supõe-se um procedimento metodológico lingüisticamente regulado que, a partir de um *corpus* fechado de seqüências discursivas dominado por *condições de produção* estáveis e homogêneas, constrói o espaço da distribuição combinatória das variações empíricas dessas seqüências.

Essa *exploração metodológica da maquinaria discursiva* (associada à concepção do sujeito assujeitado pela estrutura) está subordinada ao primado do mesmo, isto é, a uma perspectiva de homogeneidade enunciativa. Sendo assim, o outro como alteridade discursiva empírica, reduzido ao mesmo, é o “fundamento combinatório da identidade de um mesmo processo discursivo”. Enquanto alteridade estrutural, o outro é simplesmente uma diferença entre máquinas discursivas fechadas sobre si mesmas, ou seja, o outro é “uma

diferença entre mesmos”. Há, no entanto, um maior silenciamento do outro o que permite uma maior “estabilização” dos processos discursivos. Embora falte à primeira fase uma reflexão mais aprofundada sobre as questões enunciativas, há aspectos positivos que precisam ser acentuados e que mostram a sua importância para os “estudos discursivos de linha francesa”.

Um desses aspectos é sua **inscrição definitiva na ciência lingüística**. Na guerra contra as diversas formas de evidência empírica da leitura e na busca por uma análise do “discurso inconsciente” das ideologias, a análise do discurso reserva um lugar privilegiado à lingüística, solicitando-a para fora do seu domínio¹¹. Esse espaço (de aproximações e deslocamentos) é circunscrito pela leitura que Pêcheux faz do *Curso de Lingüística Geral*, pela recepção da gramática gerativa, pela proximidade com Harris (que inspira o estabelecimento de todo o dispositivo analítico), pela reformulação do esquema da comunicação proposto por Jakobson, pela reticência à subjetividade de Benveniste (segundo Pêcheux, um retrocesso ao sujeito psicológico banido da cena teórica por Saussure e pelo estruturalismo) e pela inspiração nos trabalhos de Culioli (Cf. Gadet et al., 1997). Sob essa conjuntura lingüística, acentuamos como a proposta teórico-metodológica de Pêcheux se constitui impregnada pela releitura de Saussure. Essa “aventura teórica” sobre o pensamento saussuriano pode ser sentida com respeito à concepção geral de língua e à retificação de duas exclusões teóricas: *a exclusão da fala no inacessível da ciência lingüística* e *a exclusão das instituições “não-semiológicas” para fora da zona de pertinência da ciência lingüística*.

Incorporando a visão saussuriana de que a língua se funda sobre a *passagem da função ao funcionamento*, Pêcheux levanta a hipótese de que os textos, assim como a língua, também funcionam. Outra concepção incorporada é de língua como *instituição social*. Sendo assim, a língua não é mera expressão do sujeito individualizado, nem um simples instrumento de comunicação. Tomado esse posicionamento, a língua (no sentido lingüístico da expressão) “constitui a base invariante sobre a qual se desdobra uma

¹¹ “Se a lingüística é solicitada a respeito destes ou daqueles pontos exteriores a seu domínio, é porque, no próprio interior do seu domínio (em sua prática específica), ela encontra, de um certo modo, essas questões, sob a forma de questões que lhe dizem respeito (...). A Lingüística não seria afetada por exigências em direção à ‘Semântica’ se ela já não tivesse se encontrado, de algum modo, com essas questões... no seu interior” (Pêcheux, 1975, p.88).

multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos” (Pêcheux, 1983, p. 311).

Incomodado pela oposição língua/fala, Pêcheux questiona essa “ingênua” dicotomia que, segundo ele, se constitui num obstáculo à constituição da AD. Se, por um lado, a exclusão da fala foi suficiente para delimitar o objeto da lingüística e permitir analisar o funcionamento da língua, por outro, essa exclusão não permite a constituição de um novo objeto – o discurso. Para ele, a retificação dessa exclusão mostra a possibilidade de definir um nível intermediário entre a singularidade individual da fala e a universalidade do sistema da língua. Esse nível, portanto, diz respeito à emergência da discursividade, instaurando uma nova perspectiva na relação entre língua e discurso.

Nessa perspectiva, compreende-se que as manifestações discursivas não são caóticas, mas regularidades apreensíveis, uma vez que essas manifestações se desenvolvem sobre a base de um sistema lingüístico. Estando os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentido, a língua, remetendo à idéia de funcionamento (no sentido saussuriano), constitui o *lugar material* onde se realizam esses efeitos de sentido (Pêcheux e Fuchs, 1975). Na contramão do efeito subjetivo da leitura, a tarefa, então, é tornar operacionalmente manipulável esse *lugar material*, evitando a intervenção de considerações incontroladas sobre a significação. Portanto, Pêcheux defende que **a significação é da ordem da língua** (está aqui um deslocamento do pensamento saussuriano). Desse modo, **o problema posto ao analista do discurso é saber compreender e descrever o funcionamento dessa materialidade lingüística na produção de sentido**. Diz o autor de *Semântica e Discurso*:

O sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso* (Pêcheux, 1975, p.91).

Outro aspecto, consequência do primeiro, é o rompimento com uma concepção de linguagem reduzida a um instrumento de comunicação que mascara as práticas políticas. É preciso ressaltar que esse rompimento não diz que a linguagem não serve para comunicar, apenas não limita a linguagem à “parte emersa do iceberg” – a comunicação (cf. Henry, 1997). Interessa à AD desvendar a parte imersa do iceberg. Portanto, **o discurso é pensado não como uma simples transmissão de informação entre sujeitos, mas como “efeito de sentidos” entre sujeitos que, mesmo sem “saber”, ocupam lugares “determinados” no sistema de produção.** Porém, esse processo é apagado e não vemos senão as aparências externas e as consequências. Tudo isso conduz Pêcheux a renunciar à concepção de linguagem como instrumento da comunicação “para compreender como este processo se situa em um mesmo movimento, ao mesmo tempo realizado e mascarado, e o papel que nele desempenha a linguagem” (Henry, 1997, p. 26). Partindo dessas questões, Pêcheux instaura a tese de base da análise do discurso que diz: **todo discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção** (que devem ser levadas em conta para compreendermos o “efeito de sentido” de um discurso). Em outras palavras, “o laço que une as ‘significações’ de um texto às suas condições não é meramente secundário, mas constitutivo das próprias significações” (Pêcheux; Haroche; Henry, 2007, p. 20).

Na perspectiva da AD, **a noção de condições de produção** rompe com uma certa prática que se limita a inserir o funcionamento do discurso apenas nas instâncias enunciativas imediatas (as “circunstâncias do discurso”). Interessa à análise do discurso, apreender não apenas a instância enunciativa imediata, mas, sobretudo, a instância enunciativa institucional, marcada por características sócio-históricas. A instância enunciativa imediata só vai interessar ao processo discursivo na medida em que, mesmo nela, funcionam condições históricas de produção (cf. Possenti, 2004).

A questão, segundo Pêcheux, reside na **compreensão das condições de produção sócio-histórica de um processo discursivo a partir das supostas formações imaginárias que são colocadas em jogo e que designam o lugar dos interlocutores na estrutura de uma formação social.** Em outras palavras, o que é dito ou enunciado não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que os interlocutores ocupam. Tudo isso implica dizer que o

locutor, a partir do seu próprio lugar, tenha a habilidade de “prever” onde o seu interlocutor o “espera”. Conseqüentemente, a antecipação do que o outro vai pensar é constitutiva de qualquer discurso. No entanto, a formação imaginária não se limita apenas à imagem que os interlocutores atribuem a *si* e ao *outro*, mas, se estende à imagem que eles atribuem ao “referente” (ou seja, o ponto de vista dos interlocutores sobre esse *objeto imaginário*). A importância da noção de condição de produção reside em possibilitar ao dispositivo analítico uma forma de verificar/observar como o discurso é engendrado pela relação entre as *relações de força* (exteriores à situação do discurso) e as *relações de sentido* que se manifestam nessa situação (Pêcheux, 1969, p. 87).

É importante salientar que esse jogo de imagens, estabelecido pelas condições de produção a partir das quais o discurso é pronunciado, só se constitui à medida que o próprio processo discursivo se constitui, ou seja, o funcionamento da série de formações imaginárias não é estabelecido antes que o sujeito enuncie seu discurso, partindo do lugar que ocupa na estrutura da formação social. Além disso, não podemos deixar de acentuar que a noção de condições de produção corresponde a uma retomada das posições teóricas de Althusser sobre o efeito sujeito nos aparelhos ideológicos do estado. Portanto, o sujeito interpelado pela ideologia desconhece as determinações que o colocaram em seu lugar e se reconhece em papéis reais ou imaginários no interior da intersubjetividade. Em outras palavras, o sujeito, determinado pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica, não é livre para dizer o que quer, quando quer e onde quer.

Em suma, a noção de condições de produção permite à análise do discurso pensar a situação de interioridade/exterioridade do discurso em relação a seu contexto sócio-histórico e, como conseqüência, pensar que o sujeito não é um organismo humano individual, mas determinado na estrutura de uma formação social caracterizada por “meio do *modo de produção* que a domina” e por “um estado determinado pela *relação de classes* que a compõem”. Por fim, sob essa noção de condições de produção, pode-se afirmar que o processo discursivo remete conjuntamente:

A um exterior específico: o aparelho hegemônico correspondente às posições ideológicas de classe e à base lingüística constitutiva da reprodução/transformação de uma

formação social; a um interior específico: os mecanismos reais/imaginários que mobilizam, por refração, o referente ideológico no interior do complexo dominado por formações sociais/discursivas (Guilhaumou, 2008, p. 62).

Embora Pêcheux, na autocrítica à AD-1, afirme que “a existência do *outro* esteja subordinada ao primado do *mesmo*”, podemos observar que suas reflexões sobre as condições de produção se mostram um terreno bastante fecundo para o primado do *outro*. Pois, se, por um lado, as condições situadas de produção correspondem às relações de forças internas entre os protagonistas do discurso, por outro, as condições ampliadas de produção permitem observar como o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ou seja, todo discurso remete a um outro, respondendo-o direta ou indiretamente. Além disso, as condições ampliadas de produção supõem que a *antecipação das representações imaginárias* é constitutivo de todo discurso e, constantemente, atravessada por um “já-ouvido” antes e um “já-dito” alhures do referente, do outro e de si mesmo¹². Diz o autor:

as diversas formações resultam de processos discursivos anteriores (proveniente de outras condições produção) que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a ‘tomadas de posição’ implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco (Pêcheux, 1969, p. 85).

Apesar dos limites e bloqueios dessa primeira AD¹³, duas questões postas por Pêcheux são definitivas para a sua prática:

¹² O exemplo dado por Pêcheux é o do orador que, ao evocar um determinado acontecimento (que já foi objeto de discurso), faz ressuscitar no ouvinte esse já-acontecido, com as deformações que a atualização produz. Essa atualização do já-acontecido exige do orador uma habilidade em saber prever onde o ouvinte o “espera” (em outras palavras, um modo de fazer o orador, a partir do seu próprio lugar de orador, experimentar o lugar do ouvinte).

¹³ Em *Elementos para uma história da análise do discurso na França*, Malidier faz uma avaliação crítica dessa primeira AD, defendendo sua contribuição simultânea tanto aos estudos lingüísticos (por ter proposto aos lingüistas um modo de abordar a relação entre língua e história) quanto aos estudos marxistas (por ter promovido questionamentos sobre a linguagem, levando os marxistas a saírem do discurso da filosofia marxista da linguagem). Nessa avaliação, Malidier procura acentuar o paradoxo que cerca esse cenário de irrupção da AD, pois, o que a constitui é o que a bloqueia. Por exemplo, o fechamento do *corpus* discursivo, a homogeneidade produzida pelo *corpus*, a dissociação entre descrição e interpretação são objetos de críticas não apenas de analistas do discurso e de lingüistas, como também de pesquisadores de outras áreas. No campo da lingüística, faz-se crítica também ao modo como a AD, na sua constituição, abraça a homogeneidade da língua (em termos saussurianos) que assegura a regulação das exclusões e os recalques fora do objeto (com a crise das lingüísticas

(1) uma delas é a de que **a prática da AD se faz lingüística**. Em outros termos, a lingüística se mantém como o principal lugar institucional da AD, uma vez que esta supõe um procedimento lingüístico de determinação das relações inerentes ao texto. Seguindo Courtine (2009), “o discurso, como objeto, conserva uma relação determinada com a língua” (p. 29), conseqüentemente, “qualquer procedimento em análise do discurso encontra na lingüística seu campo de validação” (p. 29);

(2) outra é a de que **a prática da AD produz no discurso uma relação do lingüístico com o exterior da língua**. Em outras palavras, foge-se do risco de reduzir o discurso à língua e busca-se compreender a materialidade discursiva como uma materialidade ao mesmo tempo lingüística e histórica. Por isso insistimos na importância da noção de condições de produção que, embora tenha sido alvo de críticas (que Pêcheux procura responder na segunda fase da AD), propõe, sobretudo aos lingüistas, um modo de abordar a relação que une as “significações” do texto às suas condições sócio-históricas. É, então, nessa perspectiva que vemos a afirmação de Pêcheux que *o discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas*. Em outras palavras, **AD é uma empreitada teórica concebida como um dispositivo que, constitutivamente, coloca em relação o campo da língua e o campo da sociedade apreendida pela história**.

A **segunda fase**, conhecida como a “época das tentativas”, é marcada por *atualizações e perspectivas a propósito da análise do discurso automática* (título do artigo escrito a quatro mãos com a parceria de C. Fuchs¹⁴). Entre “tentativas”, Pêcheux promove o deslocamento teórico no modo como o

formais e o avanço da lingüística enunciativa, as críticas se intensificam). Frente a esse agitado cenário de críticas, fazia-se necessário um questionamento tanto do objeto quanto dos seus instrumentos operacionais. Ou seja, as desconstruções e reconfigurações do quadro teórico dessa primeira AD é resultado (e regulado) por uma nova conjuntura que se desencadeia na França em torno de 1975. Essa reviravolta no campo da lingüística, por exemplo, é marcada pela chegada tardia (mas massiva) da pragmática, da filosofia da linguagem, da análise da conversação; pelo sucesso das teorias enunciativas; pela recepção de *marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin/Volochinov).

¹⁴ Segundo Pêcheux, era preciso refletir melhor a relação entre a lingüística e a teoria do discurso. A presença de uma lingüista como Fuchs era, então, indispensável à empreitada teórica que se desenhava.

processo discursivo passa a ser percebido, embora o dispositivo analítico da AD continue sendo a maquinaria discursiva. Nesse deslocamento, **a questão da construção do corpus desempenha um papel central**, uma vez que o objeto de estudo deixa de ser a “máquina” fechada em si mesma e passa a ser concebido nas relações entre as máquinas discursivas estruturais. Como diz Pêcheux, ultrapassa-se o nível da justaposição contrastada.

O que vai desestruturar a primeira idéia de maquinaria discursiva e promover esse novo enfoque são as noções de formação discursiva e interdiscurso. Acentua-se, então, a relação da maquinaria discursiva com o seu exterior, cujas evidências lingüísticas são fornecidas por pré-construídos e discursos transversos (elementos que vêm de outro lugar e invadem uma formação discursiva). Invadida por “um exterior específico” (o interdiscurso), o discurso enquanto unidade começa a dar lugar à dispersão. Assim, ao privilegiar as relações interdiscursivas, insiste-se na alteridade discursiva e a idéia de que o discurso “vacila” (ou seja, de que ele é uma dispersão de outros discursos) passa a ser levada até as últimas conseqüências. Nesse quadro, o sentido de uma seqüência discursiva não existe em si mesma, mas, ao contrário, é “materialmente concebível” quando pertencente a esta ou àquela formação discursiva e na sua relação com o interdiscurso (isto é, o conjunto de outras seqüências que intervêm para constituí-la e orientá-la).

Embora o discurso seja concebido como o resultado da irrupção de um “além” exterior e anterior, conserva-se o fechamento da maquinaria e, conseqüentemente, o sujeito continua sendo concebido como efeito de assujeitamento, ou seja, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade (a ilusão de estar na fonte do sentido), o sujeito é interpelado pela ideologia e conduzido a ocupar o seu lugar na formação social. Porém, esse quadro do materialismo histórico, atravessado por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, é refinado pela formulação da teoria dos “dois esquecimentos”. Acerca dessa teoria, Pêcheux reformula suas questões referentes à leitura: (i) **como o efeito leitor, constitutivo da subjetividade, se caracteriza, uma vez que suas condições de existência são dissimuladas para o próprio sujeito?** (ii) **O que, neste esquecimento, pertence especificamente ao domínio da lingüística?**

Através dessa teoria do esquecimento, busca-se esboçar uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciador. Conseqüentemente, com relação às condições de produção, deixa-se de confundir as “relações de lugar” com “o jogo de espelho de papéis interiores a uma instituição”, pois o que faltava no texto de 1969, “era uma teoria do imaginário localizada em relação ao real”, que feche definitivamente a porta aberta à possibilidade de uma interpretação “interpessoal” do sistema das condições de produção (cf. Pêcheux, 1975).

Seguindo a autocrítica de Pêcheux, a AD-2 manifesta muito poucas inovações do ponto de vista teórico. Porém, elas conduzem cada vez mais a uma implosão da noção de maquinaria discursiva estrutural fechada em si, uma vez que as noções de formação discursiva, interdiscurso e pré-construído insistem (direta ou indiretamente) na alteridade no interior da identidade discursiva; no primado do outro sobre o mesmo; na “dispersão” sobre “unidade”; na “heterogeneidade enunciativa” sobre a “homogeneidade enunciativa”. A noção de “dispersão”, ao atravessar o modo como a AD concebe o sujeito assujeitado e, conseqüentemente, sua concepção de linguagem, propõe que o sujeito é duplamente afetado pela criação ilusória de uma realidade discursiva através do *esquecimento n°1* (tem-se a ilusão de estar na fonte do sentido) e do *esquecimento n°2* (ancorado em sua situação de enunciação, o sujeito tem a ilusão de que “sabe o que diz”); recusa-se a idéia de que o sujeito é marcado por uma unidade e deflagra-se uma dispersão que lhe é constitutiva.

Nessa perspectiva, o sentido escapa a toda redução que tenta alojá-lo numa configuração mecânica da língua, na medida em que, o deslize, a falha e a ambigüidade são constitutivos da língua. Em suma, a AD começa a largar mão da “homogeneidade” da “maquinaria discursiva” e passa a questionar a “heterogeneidade” discursiva produzida pela “dispersão” do sujeito. A AD passa, então, a lidar com discursos menos estabilizados, produzidos a partir de condições de produção mais heterogêneas. Impulsionado por esse quadro de rupturas, é chegada a hora de Pêcheux “domesticar as desconstruções” que acompanham o desenvolvimento da AD em sua terceira fase. O que vinha sendo anunciado na segunda fase com as reflexões sobre o modo como o

discurso mantém relação com o seu exterior materializa-se definitivamente nos trabalhos da análise do discurso.

A **terceira fase** marcada pela acentuação do *primado do outro sobre o mesmo* assiste à desconstrução/desestabilização das “maquinarias discursivas” e à explosão do procedimento por etapas, com ordem fixa. Dá-se, então, início à constituição de “máquinas paradoxais”. Convoca-se uma materialidade discursiva que se encontra em torno de um triplo real: o da língua, o da história e o do inconsciente. Chega-se o momento de começar a “quebrar os espelhos”: a AD não só precisa refletir sobre a crise no campo político-histórico, como também precisa incorporar à sua prática a evolução das teorias lingüísticas. A esse estado de crise, podemos acrescentar, ainda, a necessidade de “olhar” para os discursos ordinários, novas materialidades discursivas para além do objeto de estudo eleito, os “discursos políticos” (mais freqüentemente os de esquerda). Sob a conjuntura dessas mudanças, Pêcheux redefine (mas, também desconstrói) vários pontos do seu projeto teórico. O que se coloca em cena é um novo modo de tramar a relação entre língua e história, visto que a questão do discurso é posta sob o signo da *heterogeneidade enunciativa* e do *princípio da descontinuidade*. Em outras palavras, o discurso é um lugar de rupturas, assim como a língua e a história que o engendram.

Como se vê, a terceira fase da análise do discurso é marcada por uma reorientação do projeto teórico e político da Análise do Discurso, ou seja, o modo de se pensar a produção de sentido e o modo de se proceder na análise dos discursos. Exibe-se um fato incontornável regido pela *heterogeneidade constitutiva do discurso*. Dito isso, os sentidos são sempre “contaminados” pela fala do outro que os atravessa e, portanto, produzidos no cruzamento entre uma atualidade e uma memória. Dito de outro modo, os sentidos acontecem em uma dispersão (a margem de um enunciado é sempre povoada por outros enunciados). O interdiscurso é constituído por essa dispersão (daí seu caráter heterogêneo). A interpretação vem do modo como ele é engendrado pelo intradiscurso, isto é, a interpretação se dá no constante jogo entre a descontinuidade (da ordem do interdiscurso; da história) e a regularidade (da ordem do intradiscurso; da língua). Conforme ressalta Gregolin:

A produção de sentido se dá, portanto, em uma tensão dialética entre dispersão e regularidade, entre repetição e deslocamentos. Esse caráter heterogêneo do discurso leva à necessidade de se pensar na interdiscursividade, de tomar como objeto de análise as relações entre o intradiscurso e o interdiscurso, a fim de compreender as inter-relações entre a estrutura e o acontecimento (Gregolin, 2009, p. 52).

Definitivamente, instaura-se um fato incontornável: “não há discurso que possa se destacar completamente dos trás-mundos (ou dos pré-mundos) que o habitam” (Pêcheux, 1983, p. 9). Como conseqüência, o constante jogo entre a descontinuidade do histórico e a regularidade da linguagem. É, então, sob essa tensão que se dá a produção de sentido, levando a análise do discurso a tomar como objeto de análise as relações entre o intradiscurso e o interdiscurso. O ponto de interrogação reside agora sobre como um *corpo interdiscursivo de traços* se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela, mas também nela (Pêcheux, 1983: 317). Enfim, emerge uma grande questão: *o discurso é estrutura ou acontecimento?*¹⁵

Para Pêcheux, não se trata de conceber o discurso como uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura interna que desembocaria em um apagamento do acontecimento, nem “se trata de pretender aqui que todo discurso é um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe” (Pêcheux, 1983, p. 56). O discurso é tanto estrutura quanto acontecimento.

¹⁵ *Discurso: estrutura ou acontecimento?* é o título da comunicação realizada na conferência “Marxismo e Interpretação da Cultura: Limites, Fronteiras, Coerções” em 1983. A análise do discurso surgiu na forma de um trabalho político a partir da (re)leitura do materialismo histórico, um campo ideologicamente estruturado. No entanto, a crise das esquerdas instaura um momento de “desmarxização”, ou seja, é preciso “deslocar-se da leitura marxista que insistia na *luta de classes*, pois o panorama econômico estava em transformação: a ‘classe operária’ estava desaparecendo, adquirindo uma nova identidade” (Gregolin, 2004: 154). Pêcheux, portanto, reconhece que as bases epistemológicas da análise do discurso se vêm tensionadas e que algo falhou com relação ao mecanismo ideológico de interpelação-assujeitamento. Ou seja, se há algo que falha na prática política, há algo que falha na interpelação ideológica. Portanto, os rituais que regulam as práticas ideológicas não podem mais ser levados às últimas conseqüências como um ritual sem falhas, pois há sempre um lapso ou um ato falho que o racha (Pêcheux, 1982). Como diria o próprio Pêcheux (1983: 42), “vamos parar de proteger Marx e de nos proteger nele. Vamos parar de supor que ‘as-coisas-a-saber’ que concernem o real sócio-histórico formam um sistema estrutural”, isto é, é preciso encarar a história como “uma disciplina de interpretação e não uma física de tipo novo”. É preciso “virar a página” do estruturalismo.

Por ser **acontecimento** (o encontro entre uma atualidade e uma memória), o discurso retoma formulações anteriores e abre a possibilidade para que outros discursos sejam formulados a partir dele; por ser **estrutura**, o discurso é uma materialidade lingüística que possibilita esse encontro, ou seja, o acontecimento discursivo só é possível porque há uma *estrutura* que o possibilita e que, também, é responsável pelo efeito de sentido produzido (os enunciados têm uma forma material que produz efeito de sentido).

Para exemplificar essa “tensão dialética” constitutiva do discurso, Pêcheux toma como tema o enunciado “On a gagné”, gritado repetidamente pelos parisienses que se unem em massa na Praça da Bastilha para festejar a vitória eleitoral de François Mitterrand, e nos mostrar como ele é trabalhado em *seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele evoca*. Por exemplo, a mídia faz circular o enunciado “On a gagné” apegado ao acontecimento e o confronta com outras formulações políticas que atravessam a França no dia 10 de maio de 1981 como “F. Mitterrand é eleito presidente da República Francesa”; “A esquerda francesa leva a vitória eleitoral dos presidencialistas”; “A coalizão socialista-comunista venceu as eleições”.

No entanto, embora a transparência do conteúdo os remeta ao mesmo fato, os enunciados não estão evidentemente em relação interparafrástica, ou seja, não constroem as mesmas significações (daí a opacidade do conteúdo). Tomados pelo ângulo da transparência, os enunciados acima são logicamente estabilizados: desse ponto de vista, segundo Pêcheux, pode-se dizer que no dia 10 de maio, depois das 20 horas, qualquer uma das “proposições” tornou-se verdadeira. Porém, o sentido não é evidente, não é transparente, mas opaco, uma vez que cada enunciado imerge em uma rede de relações associativas implícitas.

Com relação a “On a gagné”, Pêcheux é intrigado pela peculiaridade desse enunciado, pois, se comparado a slogans políticos construídos sobre os ritmos de marcha (por exemplo, ‘ce n’est qu’un debut/continuons le/combat!’ ou ‘nous voulons/nous aurons/ sa/-tisfaction’), sua materialidade discursiva não tem nem o conteúdo nem a forma nem a estrutura enunciativa de uma manifestação política. Pelo contrário, seu modo de enunciação (ritmo e melodias determinados) retoma o grito coletivo dos torcedores de uma partida esportiva cuja equipe acaba de ganhar. Se esse grito realmente materializasse

a festa da vitória da equipe, o seu significado estaria logicamente contido em seu resultado (tal equipe ganhou o jogo contra outra; ponto final). Porém, o grito em questão é um acontecimento político que ao atravessar a tela da TV apresenta a univocidade lógica dos “resultados esportivos” (não é o acontecimento político em si que apresenta essa univocidade lógica, mas o acontecimento político midiaticizado).

Como se vê, o acontecimento de um enunciado o insere em uma rede de outros enunciados (paráfrases e deslocamentos), ou seja, não há enunciado independente das redes de formulações. É importante ressaltar que o discurso ao mesmo tempo em que retoma formulações anteriores abre possibilidade de que outros enunciados sejam formulados a partir dele. A questão, então, ao analisar o acontecimento discursivo de um enunciado, é mostrar como ele retoma formulações anteriores e as reinsere em outras cadeias discursivas. Isto é, não há de um lado o histórico e de outro a linguagem. A própria estrutura lingüística é o lugar onde se produz a possibilidade do deslocamento e do equívoco. O intradiscursivo (estrutura) entrecruza-se com o interdiscursivo (o acontecimento) para produzir efeitos de sentido. Os sujeitos são, assim, duplamente determinados; eles agenciam a possibilidade da regularidade e da desregulação.

O conceito de heterogeneidade enunciativa acentua o primado teórico do *outro* sobre o *mesmo*, isto é, a reflexão sobre a identidade discursiva toma conhecimento da sua alteridade que lhe é constitutiva. Dizer, então, que o discurso é heterogêneo é assumir um funcionamento que se constitui na relação intrínseca entre o *mesmo* do discurso (seu “interior”) com o seu *outro* (seu “exterior”). Como conseqüência, a irrupção da heterogeneidade enunciativa na instância discursiva conduz a análise do discurso a tematizar as formas lingüístico-discursivas do *discurso outro*. Mas, não podemos compreender esse cenário como uma simples invasão da “heterogeneidade enunciativa”, pois, a análise do discurso já “adubava” essa “vacilação discursiva” ao introduzir a noção de interdiscurso – uma espécie de golpe contra a noção de maquinaria estrutural fechada. Esse golpe, por sua vez, abre caminho para uma concepção de discurso como acontecimento, encontro entre uma atualidade e uma memória.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que o discurso é resultado de uma memória em que formulações anteriores são retomadas, ele também abre a possibilidade de ser atualizado, ou seja, de que outros discursos sejam formulados a partir dele. Falar da heterogeneidade enquanto acontecimento discursivo é pensar não apenas na retomada de um já-dito, mas, também, no modo como esse já-dito é trabalhado quando inserido em outra cadeia discursiva. É sobre essa retomada (repetição) que se apóia a noção de memória discursiva (ou seja, a relação entre memória e discurso é pensada a partir das noções de interdiscursividade e de acontecimento discursivo. São essas duas noções que, a nosso ver, agenciam/engendram a atualidade de uma memória. Afinal, a memória tende a absorver o acontecimento). “Entendida não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (Pêcheux, 1999, p. 50), a memória “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ de que sua leitura necessita” (Pêcheux, 1999, p. 52). Como consequência, a noção de memória nos remete ao esquecimento nº1 caracterizado pela *inacessibilidade, para o locutor-sujeito, aos processos que constituem os discursos transversos e os pré-construídos de seu próprio discurso*.

Nessa perspectiva, a memória não pode ser concebida como um espaço homogêneo, mas, necessariamente, heterogêneo, isto é, “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (Pêcheux, 1999, p. 56). Em outras palavras, a memória corresponde ao saber discursivo (o interdiscurso) que faz com que, ao falarmos/escrevermos, as palavras façam sentido; com que o discurso se apóie em uma tradição, fazendo circular formulações já enunciadas. Parte-se, então, da questão dos “implícitos” enquanto reveladora desse saber discursivo sob a forma de pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.

Essa questão dos “implícitos” interessa à AD na medida em que esses processos sintáticos e semânticos (objetos lingüísticos) estejam em relação com a sua exterioridade (objeto histórico) e sejam tomados como

acontecimentos discursivos. Nesse sentido, o acontecimento discursivo materializa o contato entre o acontecimento histórico e o acontecimento lingüístico. Portanto, na perspectiva da AD, a questão dos “implícitos” faz pensar a materialidade do sentido e do sujeito; faz pensar a historicidade do texto (sua discursividade). Em suma, a questão dos “implícitos” interessa à AD por acentuar o escopo da relação do interdiscurso com o intradiscurso. Como conseqüência, a atualidade dessa relação faz irromper *uma* “memória discursiva” que coloca em jogo forças “internas” que visam manter uma regularização pré-existente como os “implícitos” que essa memória veicula e forças “externas” que visam perturbar/desregularizar a rede de “implícitos” (cf. Pêcheux, 1999).

Com essa (re)leitura das reflexões de Pêcheux, procuramos acentuar alguns questões de base para a prática da disciplina da AD e que estão nos interstícios da pesquisa. São princípios que marcam não só o modo como concebemos o termo “discurso”, mas também o modo como conduzimos a análise das redações:

2. Todo discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção;
3. O sujeito é afetado pela criação ilusória de uma realidade discursiva através do esquecimento nº1 e esquecimento nº 2. Em outras palavras, na unidade, deflagra-se uma dispersão que lhe é constitutiva;
4. Todo discurso se constitui no interdiscurso. Ele precede o discurso;
5. Todo discurso se encontra no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória.

3. Análise do Discurso e a Lingüística da Enunciação: efeitos de sentido

No curso das reflexões desse campo teórico interdisciplinar, persegue-se a formação de sentido para além da unidade que o sujeito dá a seu texto, ou seja, o que está em jogo é o laço que liga as significações de um texto às suas condições sócio-históricas (essa relação não é de nenhuma forma secundária,

mas constitutiva das próprias significações). Em outras palavras o que está em jogo é o efeito de sentido que se apreende da relação entre o eixo vertical – encontra-se o interdiscurso onde teríamos o já-dito – e o eixo horizontal – o intradiscurso que representa as formulações desse já-dito (o que dizemos em um dado momento, sob dadas condições). Nessa perseguição do efeito de sentido, (re)coloca-se em cena a seguinte questão: “o que *pode* a lingüística quando se trata do *sentido*?”. A língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido, logo, quais são os fenômenos lingüísticos postos em questão?

No seio das reflexões da AD, defendemos o posicionamento de que sua prática se faz lingüística. Neste trabalho, compreendemos a prática da AD em sua relação interdisciplinar com a lingüística enunciativa. Nessa relação interdisciplinar, entendemos enunciação não como operações advindas apenas de um locutor (um conceito idealista de sujeito), mas como operações que regulam a retomada e a circulação do discurso, ou seja, operações que nos permitem observar a relação existente entre um modo de enunciação e um lugar social (em se tratando da análise do discurso, não é possível contentar-se com uma definição estritamente lingüística da enunciação como colocação individual da língua). Portanto, ao se apropriar *do aparelho formal da enunciação* e enunciar *sua posição de locutor* por meio de *formas específicas* que, por sua vez, remetem à instância em que o enunciado é produzido, o locutor *se apresenta como sujeito (homem no mundo falando com outro homem) que assimila a cultura, a perpetua e a transforma* (Benveniste, 1995; 2006). Resumindo, para operar com uma concepção *discursiva* da enunciação, é preciso insistir na idéia da “enunciação como acontecimento em um tipo de contexto e apreendido na multiplicidade de suas dimensões sociais e psicológicas” (Charaudeau e Maingueneau, 2004, p. 193). Mesmo centrado em uma concepção discursiva, não deixamos de lado sua dimensão lingüística; é preciso “olhar” para o sistema de coordenadas abstratas associadas a uma produção verbal, ou seja, é preciso levar em consideração a situação de enunciação (os embreantes):

Todo **enunciado**, antes de ser esse fragmento de língua natural que o lingüista procura analisar, é o produto de um

acontecimento único, sua **enunciação**, que supõe um *enunciador*, um *destinatário*, um *momento* e um *lugar* particulares. Esse conjunto de elementos define a **situação de enunciação** (Maingueneau, 1996, p. 5).

Mais precisamente, na perspectiva da AD, mobilizam-se as problemáticas ligadas à enunciação em dois níveis que, segundo Maingueneau, estão em constante interação:

O nível *local* das marcações de discurso citado, de reformulações, de modalidades etc., que permite confrontar diversos posicionamentos ou caracterizar gêneros de discurso; O nível *global*, em que se define o contexto no interior do qual se desenvolve o discurso. Nesse nível, pensa-se em termos de cena de enunciação, de situação de comunicação, de gênero do discurso (Charaudeau e Maingueneau, 2004, p. 195).

Logo, em nossa pesquisa, compreender uma maneira de dizer no seio do acontecimento lingüístico-discursivo nos permite trabalhar as redações de vestibular em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que elas evocam; permite-nos olhar não apenas para as regularidades discursivas do gênero *redação de vestibular*, mas, também, para as suas singularidades; permite-nos mostrar os deslocamentos e disfarces que afetam a representação de um gênero (de um ritual); permite-nos mostrar que não há ritos genéricos sem falhas, sem rupturas... sem um sujeito em constante trabalho com a linguagem. Tais reflexões nos conduzem a determinados posicionamentos da AD, no quadro das reflexões de um Pêcheux que busca as falhas/procedimentos de deslocamentos no compacto bloco discursivo. Diz o autor:

Levar até a última conseqüência a interpelação ideológica como ritual supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura: 'uma palavra por outra' é uma definição (um pouco restritiva) da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual chega a se quebrar no lapso ou no ato falho (Pêcheux, 1990, p. 17).

Para abordar o modo como a análise do discurso comporta a enunciação, valho-me das reflexões de Jacqueline Authier-Revuz – que aborda como as teorias enunciativas reservam um lugar essencial à reflexividade da atividade discursiva – e de Dominique Maingueneau – que mostra como a análise do discurso se enraíza em conhecimentos lingüísticos enunciativos. No curso de suas reflexões, proponho-me a ressaltar duas questões essenciais que estão em constante diálogo: a *heterogeneidade enunciativa* e o *primado do interdiscurso*. Em outras palavras, acredito que, do ponto de vista da análise do discurso, a enunciação é principalmente tomada no interdiscurso. Justifico a importância desse diálogo com duas longas citações (uma passagem de *A propósito da análise do discurso: atualizações e perspectivas* e outra de *Gênese dos discursos*):

(1)

Os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que têm por característica colocar o “dito” e em conseqüência rejeitar o “não-dito”. A enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o “universo do discurso”), e o que é rejeitado. (...) o estudo das marcas ligadas à enunciação deve constituir um ponto central da fase da análise lingüística da ADD, e que este estudo induz modificações importantes na concepção de língua. (Pêcheux e Fuchs, 1975, p. 175-6).

(2)

Quando os lingüistas precisam encarar a heterogeneidade enunciativa, são levados a distinguir duas formas de presença do “Outro” no discurso: a heterogeneidade “mostrada” e a heterogeneidade “constitutiva”. Só a primeira é acessível aos aparelhos lingüísticos, na medida em que permite apreender seqüências delimitadas que mostram claramente sua alteridade (discurso citado, auto-correções, palavras entre aspas etc...). A segunda, ao contrário, não deixa marcas visíveis: as palavras, os enunciados de outrem estão tão intimamente ligados ao texto que não podem ser apreendidos por uma abordagem lingüística *stricto sensu*. Nossa própria hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro (Maingueneau, 2005, p. 33).

Nesse sentido, o analista do discurso precisa encarar a *heterogeneidade enunciativa* não por uma abordagem estritamente lingüística, mas refletir sobre sua relação com a atividade discursiva. Nessa perspectiva, a *heterogeneidade* não pode ser interpretada como uma espécie de “envelope” do discurso; como uma fonte única pontilhada de fragmentos citados. Inscrevendo-se num quadro em que o interdiscurso tem precedência sobre o discurso, ou seja, inscrevendo-se num quadro marcado pela relação inextricável entre o Mesmo do discurso e seu Outro, a AD vê-se obrigada a repensar a distinção espontânea entre o “interior” e o “exterior” de um discurso, e fazer da relação entre o Mesmo e seu Outro o fundamento da discursividade. Resumindo, “quando se fala da heterogeneidade do discurso não se pretende lamentar uma carência, mas tomar conhecimento de um funcionamento que representa uma relação radical de seu *interior* com o seu *exterior*”; além disso, quando se fala de heterogeneidade discursiva propõe-se não o discurso em si como unidade de análise, mas um espaço de trocas entre vários discursos. É preciso, então, ter em mente que determinados discursos estão associados a certos trajetos interdiscursivos e não a outros, e isto faz parte integrante de sua especificidade, de sua identidade (cf. Maingueneau, 1997; 2005).

Na trilha dos trabalhos que abordam a heterogeneidade enunciativa, nossa preocupação é dupla:

observar as rupturas enunciativas no “fio discursivo” como a ação de um processo de escrita que ora se prende aos ritos institucionais, ora os rompe;

ancorar a AD na lingüística, principalmente, na lingüística enunciativa.

Quando falo em ancorar a AD na lingüística, não estou pensando na materialidade do sentido apreendida por uma teoria lingüística sistemática (estrutural), mas por uma teoria lingüística apreendida na tensão entre língua e história. Da perspectiva da AD, uma análise lingüística não pode ser levada a cabo sem fazer apelo a um saber discursivo, uma vez que, determinadas formas sintáticas não são acidentais, mas características de um funcionamento discursivo (um modo de enunciar).

Nesse sentido, compreende-se a análise lingüística na sua heterogeneidade enunciativa; compreende-se o espaço discursivo funcionando como o espaço de uma “memória discursiva” apreendida na relação entre intradiscurso (dimensão horizontal que remete ao “fio discurso”) e interdiscurso (dimensão vertical que remete ao “outro no discurso”/ao histórico); compreende-se o sujeito não como a fonte do sentido, pois o sentido é a incessante retomada do já-dito, isto é, o sentido se forma na história através do trabalho da memória (Maldidier, 2003, p. 93). Em suma, é preciso cercar o sentido na constante relação heterogênea entre sujeito/língua/história. Essa tríade nos permite revelar uma maneira de dizer, pois há algo que não está simplesmente no que é dito, que acreditamos estar no acontecimento lingüístico-discursivo – na materialidade lingüística que toma efeito.

4. “Cercando” a perspectiva histórica do letramento

Gostaríamos de colocar em cena uma passagem literária que, certamente, ecoará nas entrelinhas desta pesquisa; uma passagem que deve ser lidas não como simples citação, mas como um posicionamento teórico-metodológico. Em cena, o posicionamento “roseano”:

(...) balizando posição-limite da irrealidade existencial ou de estática angústia – e denunciando ao mesmo tempo a goma-arábica da língua quotidiana ou círculo-de-giz-prender-peru – será aquela do cidadão que viajava de bonde, passageiro único, em dia de chuva, e, como estivesse justo sentado debaixo de goteira, perguntou-lhe o condutor por que não trocava de lugar. Ao que, inerte, humano, inerte, ele responde: – “Trocar... com quem? (Guimarães Rosa, *aletria e hermenêutica*, 1994, p. 520)

O posicionamento de Rosa, valendo-se da metáfora da *goma arábica* e do *círculo-de-giz-de-prender-peru*, denuncia o cerco que controla a linguagem; denuncia a instituição (quotidiana) que torna o sujeito *inerte*; em suma, denuncia a linguagem *estática*. Essa denúncia do espaço institucional não tem função apenas de delatar, de mostrar que há sempre uma instituição que controla as práticas discursivas, mas, sobretudo, de questionar o espaço institucionalizado; de mostrar que a linguagem é também acontecimento. Como

alerta Pêcheux em *Estrutura ou acontecimento*, é preciso começar a procurar as falhas desse bloco compacto institucionalizado que “se passa como se, frente a essa falsa-aparência de um real natural-social-histórico homogêneo coberto por uma rede de proposições lógicas, nenhuma pessoa tivesse o poder de escapar totalmente” (Pêcheux, 2002, p. 32).

Nesse sentido, nossa pesquisa não busca ressaltar apenas a dimensão institucional da linguagem ou apenas a dimensão da singularidade do acontecimento, mas a relação entre essas duas dimensões. É, então, nesse espaço de tensão entre instituição e singularidade do acontecimento que se situa o constante trabalho do sujeito com a linguagem.

Retomando as palavras de Malidier (2003), *é preciso trabalhar nos limites da língua e do discurso, lá onde a língua encontra o sujeito*. Esse trabalho limítrofe, além de colocar a imbricação do real da língua e da história, coloca em jogo duas outras questões (enunciativas): o modo de enunciação de um discurso e suas respectivas rupturas enunciativas no fio do discurso. Em suma, observar o modo como o sujeito trabalha a linguagem é observar a constante encenação entre o discursivo (real da língua/real da história) e o enunciativo (modo de enunciação/rupturas enunciativas).

Nesse sentido, procuramos mostrar ao longo da análise dos dados que por trás de toda produção escrita considerada acabada pelo escrevente, há um complexo processo revelador do trabalho e das manobras realizadas pelo sujeito com a linguagem, isto é, há sempre um sujeito trabalhando/articulando a dimensão institucional da linguagem e a dimensão singular do acontecimento.

Uma vez que não há discurso sem língua, uma teoria (lingüística) adequada deve considerar a linguagem como acontecimento, ou seja, a linguagem enquanto ponto de encontro de uma atualidade e uma memória. Trabalhar com essa acepção de linguagem nos leva a compreender os elementos lingüísticos não como simples elementos de uma língua fechada em si mesma, como um *círculo-de-giz-de-prender-peru*, mas como elementos de língua associados a um certo posicionamento discursivo, a uma certa instituição discursiva. Sendo assim, nossa proposta é mostrar não apenas um dito, mas um modo de dizer. Como diria Maingueneau (2005, p. 94), um discurso é uma “maneira de dizer” específica, um *modo de enunciação*.

Frente a essa proposta, procuramos acentuar a palavra “processo”, pois, um dos nossos grandes desafios está no seio desta palavra: o gênero discursivo “redação de vestibular” – nosso objeto de pesquisa – é “produto” de um processo, isto é, como produto, ele não deixa de ter marcas de uma enunciação; não deixa de ser o *lócus* da materialidade lingüística, ou seja, o *lócus* em que o sujeito deixa marcas de sua inscrição no processo discursivo. Porém, nosso desafio é mostrar como a redação de vestibular se institui como gênero em processo sócio-histórico e cultural. Para compreender essa “textualidade discursiva” (o termo “textualidade discursiva” abarca o gênero enquanto produto – sua materialidade textual – e o gênero enquanto processo sócio-histórico – sua materialidade discursiva), assumimos o posicionamento de que, mesmo que as propriedades formais e funcionais de signos complexos possam auxiliar no estabelecimento da textualidade, é a adequação entre a forma do signo e um contexto mais amplo que determina sua coerência em última instância.

Uma outra questão posta na passagem de *Aletria e hermenêutica* (Guimarães Rosa, 1967) é a resposta dada pelo passageiro único (– “Trocar... com quem?”). Esse passageiro preso à goma-arábica da língua cotidiana entende o enunciado como simples unidade de língua, ou seja, o verbo “trocar” *diz* que, para realizar um ato de troca, é preciso que algo seja trocado com alguém: este “algo” existe (o lugar), porém não há a outra entidade exterior localizável (o outro passageiro). Preso à goma-arábica da oração (unidade da língua), a palavra existe para o passageiro “único” como palavra da língua neutra; a palavra existe por sua natureza gramatical que “não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica” (Bakhtin, 2003, p. 278).

O passageiro “único” compreende a pergunta do condutor não como um enunciado acabado, isto é, a pergunta do condutor não adquire sentido pleno, não tem aspecto expressivo. O passageiro “único” (inerme e inerte) não ocupa em relação à pergunta do condutor uma *ativa posição responsiva* – de *simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para a ação*. Lemos na passagem de *Aletria e hermenêutica* dois enunciadores:

(1) o ponto de vista do passageiro “único” que no seu *círculo-de-giz-de-prender-peru* “toma” **a palavra no sistema gramatical da língua**. A palavra “trocar” é recebida, simplesmente, no seu acabamento gramatical, sem *colorido expressivo*, sem *acabamento*; é a palavra neutra sem *eco e ressonância do outro*, sem *endereçamento*, sem *elo com a cadeia da comunicação discursiva*. O acontecimento *círculo-de-giz-de-prender-peru* da palavra “trocar” não se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*, mas na fronteira do sistema lingüístico, na relação com a materialidade pura – a língua consigo mesma. Se a *goma-arábica quotidiana* o levou a perceber a palavra “trocar” como reflexo dado e acabado de um contexto fechado único (o sistema da língua), certamente, o passageiro “único” está com a razão: “– Trocar... com quem?”. A significação da palavra “trocar” é determinada em sua relação apenas com o referente lingüístico;

(2) o ponto de vista do condutor que toma a palavra “trocar” no todo do *enunciado concreto*; o que está em jogo é a compreensão ativamente responsiva da **palavra como unidade real da comunicação discursiva**. A palavra do condutor é emoldurada pela alternância dos sujeitos do discurso e reflete a situação extraverbal da linguagem. Isto é, a palavra, envolvida pelo contexto, dispõe da *capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta*. Nesse sentido, a essência do acontecimento bivocal da palavra se dá *na fronteira de dois sujeitos* (ou seja, o condutor não é “único”). Sua relação com o sentido é dialógica, pois, sua palavra avança à procura da compreensão responsiva, ou seja, sua “palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da 'alma' do falante, não pertence apenas a ele” (Bakhtin, 2003, p. 327-8). Assim, “ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece também para si” (Bakhtin, 2003, p. 394). Em suma, o que procuramos colocar em jogo ao longo desta pesquisa se traduz na seguinte passagem:

Em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu

discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (...) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele” (Bakhtin, 2003, p. 300).

Nessa perspectiva, questionando a unicidade enunciativa do sujeito, procuramos acentuar e mostrar ao longo da análise o quanto o gênero discursivo “redação de vestibular” é pleno de *tonalidades dialógicas* e, conseqüentemente, interrogamos como o sujeito, na prática escrita, inscreve o *outro* no fio textual discursivo.

Capítulo II

O gênero em foco

*uma homogeneidade enunciativa que se instaura
não implica de modo algum que,
de agora em diante e por décadas ou séculos,
os homens vão dizer e pensar a mesma coisa.*

Michel Foucault

1. Problematizando uma prática discursiva

Ao lermos a instrução da prova de redação (FUVEST 2007), deparamo-nos com a seguinte formulação: “redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto”. Como se vê, o posto dessa formulação denomina a *redação no vestibular* como um texto dissertativo-argumentativo. Poderíamos, então, contentarmo-nos com esse “olhar institucionalizado” e buscar entender o funcionamento da *redação* como um texto simplesmente dissertativo-argumentativo.

Do ponto de vista institucional, o caráter institucionalizado da *redação* se resume a um acontecimento *uniestilístico*: um plano textual fechado e homogêneo, caracterizado pela simples organização de *n* seqüências do mesmo tipo (todas dissertativo-argumentativas).

No entanto, as *redações* selecionadas nos revelam dados que nos permitem questionar esse acontecimento *uniestilístico*. Como, então, justificar os dados abaixo que não correspondem a seqüências “puramente” dissertativo-argumentativas:

- (1) Toma-se o coração como um vagão de um trem. O trajeto é longo, por vezes difícil, pessoas entram e saem, algumas ficam por bastante tempo, outras não, mas deixam sempre sua marca, sua importância para a integridade do trem. (Texto 17, §1º)¹⁶.
- (2) Ele não sente, não pensa, não fala... não é seu companheiro, não apóia, não segura a mão... portanto, não pode de maneira alguma ser um amigo; entretanto, é assim que temos tratado nossos amigos: como chocolates. (Texto 37, §4º).
- (3) Quando eu era garoto, amigo era um gordinho de carne e osso (mais carne que osso) que jogava no gol porque se saísse dali nós perdíamos o jogo de verdade. (Texto 51, §3º).
- (4) Pedi-lhe desculpas e logo coloquei-o a lembrar, comigo, tudo o que já havíamos passado juntos ao longo de nossos anos de amizade: não precisei lembrar de muito para que ele notasse (...). (Texto 52, §2º).
- (5) Um dia alguém me perguntou quantos amigos eu tinha. Pareceu-me uma resposta fácil a princípio, porém não consegui responder logo de cara e fiquei

¹⁶ A notação (Texto 17, §1º) implica dizer que o exemplo foi extraído do primeiro parágrafo do Texto de número 17. Vale salientar que os textos de numeração até 50 correspondem às redações publicadas no site da FUVEST; a partir do número 51, os textos correspondem às redações cedidas pela instituição.

com essa dúvida durante um longo período. Refleti e não obtive nem o verdadeiro sentido da amizade. (Texto 176, §1º).

Do ponto de vista da lingüística textual, uma possível resposta a essa questão seria dizer que o texto é “uma estrutura hierárquica complexa que compreende n seqüências – elípticas ou completas – do mesmo tipo ou de tipos diferentes” (Adam, 1991, p. 16). Dando continuidade a discussão, um lingüista textual diria que é notável a variedade de seqüências tipológicas no gênero, pois os gêneros mostram uma grande heterogeneidade tipológica.

Nesse sentido, o lingüista textual diria que a *redação no vestibular* é um gênero textual cuja armadura comunicativa vê-se preenchida por seqüências tipológicas de base bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si (cf. Marcuschi, 2003, p. 27). Portanto, quando a instituição nomeia a *redação* como “dissertação”, não se está nomeando o gênero, mas o predomínio de uma seqüência de base. Se a *redação* é, portanto, um gênero textual, ela não pode ser reduzida a um “tipo textual”¹⁷. É preciso reivindicar um “olhar” para além da sua tessitura dissertativo-argumentativa.

Tomar essa tessitura como o todo acabado da *redação* é limitar-se ao seu plano textual. Não buscamos compreender a *redação* simplesmente como um texto (como um conjunto fechado de seqüências tipológicas), mas, um texto enquanto prática discursiva ligada a campos da atividade humana. Dito isso, nosso objetivo para este capítulo é não simplesmente entender o funcionamento textual dessa prática, mas, sobretudo, ver a *redação no vestibular* como um *gênero instituído* caracterizado pelo seu acontecimento pluriestilístico.

Nesse sentido, a *redação* não é simplesmente uma fórmula pronta e acabada. Como fenômeno de emergência da linguagem – estando em constante movimento –, a *redação* continua se fazendo à medida que seu campo de atividade humana se desenvolve e se complexifica. Graças a essa dinamicidade:

¹⁷ Para a lingüística textual, a expressão “tipo textual” designa “uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*” (Marcuschi, 2003, p. 22).

- Propomo-nos a “ver” a *redação* como um gênero instituído que “radiografa” a pluralidade estilística, lingüística e discursiva de uma cultura dominada pela “escrita”;
- Propomo-nos a compreender toda a riqueza e a diversidade do seu conteúdo, da sua forma e do seu material;
- Procuramos mostrar como, por baixo das “cortinas” dessa cultura dominada pela “escrita tecnológica”, há outras manifestações, outras culturas, outras “barracas de feira”¹⁸. Em outras palavras, procuramos acentuar a existência de **outros estilos** para além do dissertativo-argumentativo, de **outras linguagens** para além do “padrão culto escrito” e de **outros discursos** para além dos “muros da escola”.

Essa pluralidade estilística, lingüística e discursiva (i) marca o quanto os gêneros não são fixos e puros; (ii) marca como os gêneros só existem no processo de interação verbal; (iii) marca como os gêneros, num determinado momento social e histórico, não podem deixar de tocar “os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação” (Bakhtin, 2002a, p. 86). No caso das *redações*, o acontecimento *pluriestilístico* marca, sobretudo, como a escrita do *escrevente* pré-universitário enquanto “discurso na vida” é engendrada por fios de leitura que vão tendo seus percursos construídos no intradiscurso.

¹⁸ Fazemos aqui referência a uma passagem de *Questões de literatura e de estética* em que Bakhtin aborda a questão da prosificação da cultura. Para o autor a prosaica, diferente da poética, constitui-se historicamente de forças descentralizadoras que fogem da centralização cultural, nacional e política do mundo verbal-ideológico; a prosaica foge das altas camadas sócio-ideológicas oficiais. Para Bakhtin, a prosificação da cultura colocava em xeque a cultura letrada “poética”, mostrando que, por baixo, “nos palcos das barracas de feira, soava um discurso jogralesco, que arremedava todas as ‘línguas’ e dialetos, desenvolvia a literatura das fábulas e das *soties*, das canções de rua, dos provérbios, das anedotas. Nesses palcos não havia nenhum daqueles centros lingüísticos onde o jogo vivo se realizava nas ‘línguas’ dos poetas, dos sábios, dos monges, dos cavaleiros, etc.” (Bakhtin, 2002a, p. 83).

2. Dos estudos lingüísticos: a “hora e vez” do gênero...

Em pleno **século XX**, a partir do momento em que os estudos do discurso e do texto se consolidam, os estudos lingüísticos (enunciativos, discursivos e pragmáticos), orientados pela contestação bakhtiniana à poética e à retórica, promovem uma “renovação” do conceito de gênero para além do campo teórico de base retórico-literária¹⁹, voltando-se para o funcionamento de textos ordinários.

Esse caminho sem volta (e frutífero) tem gerado um cenário complexo, constituído por várias vozes/perspectivas. No entanto, essa dispersão de vozes é constitutivamente atravessada pela recepção do texto *os gêneros do discurso*, visto como um verdadeiro manifesto teórico em favor de uma lingüística dos gêneros (cf. Bouquet, 2004). Diante dessa crescente discussão, várias são as operacionalizações²⁰ dessa questão, gerando um cenário complexo constituído de várias vozes. Para exemplificar brevemente esse cenário, podemos citar:

(i) o **ponto de vista da lingüística textual** que operacionaliza a noção de gênero, tratando principalmente da organização cognitiva, pré-lingüística, subjacente à descrição da organização da textualidade com base na tipologia de seqüências, como o fez Adam em seus estudos. As seqüências, como unidades constituintes da textualidade, permitem abordar a heterogeneidade composicional do texto. Nessa perspectiva, “o texto deve ser visto como uma estrutura hierárquica complexa abrangendo *n* seqüências – elípticas ou completas – de mesmo tipo ou tipo diferente” (Adam, 1991, p. 16). Assim, ao observarmos no texto as combinações das seqüências (narrativa, descritiva,

¹⁹ A base retórica remonta à classificação de Aristóteles em três gêneros de fala pública: *epidítico* (o gênero do discurso solene, que distribui o elogio ou a reprimenda. Seu lugar institucional é o da celebração), *deliberativo* (o gênero que visa a determinar o que convém fazer e não fazer. Seu lugar institucional é a assembléia ou o conselho) e *judiciário* (o gênero que determina o justo e o injusto. Seu lugar institucional é o tribunal). A base literária remota à classificação de Platão em três gêneros: *lírico*, *épico* e *dramático*.

²⁰ O termo “operacionalização” faz referência ao modo como cada ponto de vista aborda a questão do gênero, partindo das reflexões centrais propostas por Bakhtin. Ou seja, no seio de cada proposta, a reflexão está associada de algum modo às idéias propostas por Bakhtin. Sem dúvida, se por um lado podemos aproximar os diferentes pontos de vista pelo fato de se voltarem às reflexões bakhtinianas, por outro, podemos diferenciá-los pelo modo como as abordam (ou seja, cada ponto de vista faz o recorte que lhe convém. Como diria Saussure, o ponto de vista constrói o objeto).

argumentativa, explicativa e dialogal-conversacional), veremos sua complexidade, suas várias modalidades de encaixamento hierárquico;

(ii) a **perspectiva interacionista sociodiscursiva** que, além de considerar o texto como uma unidade comunicativa, sustenta o posicionamento de que ele se distribui em gêneros adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas. Nesse construto sociohistórico, os gêneros são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais, ou seja, os gêneros apresentam características relativamente estáveis em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, promovendo, portanto, a elaboração de diferentes espécies de textos (cf. Bronckart, 2003). Ainda nessa perspectiva, no domínio do ensino, o gênero pode ser considerado “um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (Scheneuwly e Dolz, 2004, p. 75), ou seja, o gênero é operacionalizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares;

(iii) a perspectiva **semiollingüística** que defende uma operacionalização dos gêneros na articulação e na correlação de três níveis: o *nível situacional* – contrato global do domínio de comunicação –, o *nível das restrições discursivas* – a organização discursiva e seus modos advindos dos dados situacionais – e o *nível da configuração textual* – formas textuais recorrentes que testemunham regularidades de um texto (cf. Charaudeau, 2004);

(iv) A perspectiva da **análise do discurso**²¹ considera os gêneros de discurso não como formas que se encontram à disposição do enunciador a fim de que este molde seu enunciado. Na verdade, os gêneros são operacionalizados como dispositivos de comunicação sócio-historicamente

²¹ “Desde os anos 90, pesquisadores desenvolvem trabalhos sobre *as mudanças das práticas discursivas* que dão um lugar importante aos fenômenos genéricos definidos como instituições de *fala*, articulando uma identidade enunciativa com um lugar social ou com uma comunidade de locutores. Essa perspectiva se distancia da primeira análise do discurso francesa, que desconstruía os gêneros para selecionar enunciados dispersos em uma pluralidade de domínios de discursos, a fim de relacioná-los a posicionamentos historicamente determinados” (Charaudeau e Maingueneau, 2004, p. 251-2).

condicionados, submetidos a um conjunto de condições de êxito (cf. Maingueneau, 2001).

3. O gênero na trilha das propostas pedagógicas...

No Brasil, a problemática dos gêneros segue a trilha das propostas pedagógicas, que, desde a década de 80, têm privilegiado o texto como principal unidade de ensino em sala de aula. Segundo Rojo (2006), esse acontecimento se dá em reação à democratização da escola, questionando o modo de acesso do alunado à cultura escrita, uma vez que essa população que adentrava a escola apresentava diferentes tipos e níveis de letramento. Promoveu-se, então, um deslocamento dos objetos de ensino que não mais se limitavam aos textos literários do cânone e à gramática normativa. Frente a esse quadro, a questão posta era: como, então, instrumentalizar o texto do aluno? Na busca de uma resposta possível, “os achados da lingüística textual, dos estudos do texto e a tipologia textual adentram as salas de aula” (Rojo, 2006, p. 52). Nesse cenário, entender a prática de leitura e escrita é muito mais que um problema da Lingüística; é um problema urgente para a educação (ou melhor, para uma política educacional).

Diante dessa necessidade, as práticas pedagógicas, na missão de ensinar os alunos a dominarem a escrita e a leitura de textos de esferas de atividades diversas, vêem no gênero um instrumento de ensino/aprendizagem que pode “recobrir” as “novas exigências”. O conceito de gêneros vem “determinar/delimitar” as novas práticas pedagógicas, uma vez que

os gêneros são entidades da vida e não da gramática: gêneros são o que são; gêneros são o que existe; não são abstrações do gramático, mas fazem os discursos da vida funcionar. São universais concretos, cristalizações históricas e sócio-culturais de práticas de linguagem necessárias às atividades humanas (Rojo, 2006, p. 58).

Em outras palavras,

na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade,

em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observando o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos (Brait, 2002, p. 16).

É, portanto, sob a instituição desse campo da lingüística aplicada ao ensino de língua que lingüistas brasileiros voltam suas atenções às teorias do gênero. Esse cenário “aplicado”, movido por essa atenção didática, é engendrado pelo constante diálogo entre as concepções bakhtiniana de gêneros discursivos e estudos ligados à lingüística textual (Adam), ao interacionismo sociodiscursivo (Bronckart) ou ao socioconstrutivismo vygotskiano (Schneuwly e Dolz).

Esse contexto é inflado não apenas pelas questões teóricas expostas acima, mas, sobretudo, pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujo texto dirigido ao ensino de língua portuguesa apropriase do gênero como objeto de ensino; como uma ferramenta importante no desenvolvimento de práticas didáticas ligadas à leitura e à produção de texto. Sobre essa questão, Fiorin diz:

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática (Fiorin, 2006, p. 60).

Vejamos, então, passagens do PCNs (1998) que materializam essa prática diretamente calcada nas reflexões de Bakhtin (sem citações explícitas) – uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de gênero (ver grifos nossos):

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições

de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (p. 21);

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (p. 23).

No curso dessa reflexão pedagógica, a explosão das pesquisas que tomam por base teórica a noção de gênero busca validar a articulação entre os objetos escolares e as práticas sociais. Essa articulação não deixa de engendrar o modo como nos propomos a “enxergar” a *redação no vestibular*, porém, a motivação é propor uma compreensão do gênero enquanto acontecimento *pluriestilístico, plurilingüístico e pluridiscursivo* (essas questões estão centradas nas reflexões de Mikhail Bakhtin). Para operacionalizarmos esse acontecimento, pautamo-nos nas categorias enunciativas propostas por Dominique Maingueneau com vistas a abordar os modos de genericidade aos quais os gêneros instituídos estão submetidos. Esse diálogo entre Bakhtin e Maingueneau é constitutivo do modo como refletimos sobre a noção de gênero do discurso. Além disso, ele nos permite mostrar a importância que os estudos do gênero têm para a análise do discurso.

4. (Re)começando de Bakhtin

Sem dúvida, as reflexões contemporâneas acerca dos gêneros não podem deixar de mencionar o trabalho de Bakhtin, cujo pensamento redimensiona a problemática dos gêneros do discurso, não a limitando às questões de literatura e retórica. Segundo pesquisadores da obra de Bakhtin, esse impulso se deve, justamente, à publicação do artigo “os gêneros do discurso” (verdadeiro manifesto em favor de uma lingüística do gênero). Além disso, no todo de sua obra, pode-se observar como os gêneros constituem de fato uma preocupação constante do seu pensamento. Isto é, por toda sua obra,

é possível encontrar indício dessa reflexão que culmina no “manifesto” escrito entre 1952 e 1953 em Saransk²².

Por exemplo, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (livro publicado com a assinatura de Volochinov em Leningrado, 1929-1930), pode-se ler indícios desse “manifesto”. Neste livro, o autor faz a seguinte observação sobre “o problema dos gêneros lingüísticos”:

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal.* Estas últimas inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política (Bakhtin, 1999, p. 43).

Poderíamos, então, traduzir a passagem acima dizendo que os gêneros, sócio-ideologicamente determinados, são formas da comunicação verbal em relação orgânica com suas formas de enunciação. Portanto, uma das regras metodológicas, segundo Bakhtin (1999, p. 44), é justamente “não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entende-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema)”. Além dessa observação metodológica, o estudo do gênero deve ser situado num projeto metalingüístico que, tendo em vista o discurso (*a língua em sua integridade concreta e viva*), ultrapassa os limites da lingüística:

Temos em vista o *discurso*, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela lingüística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por esse motivo as nossas análises

²² Adendo de “os gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 446).

subseqüentes não são lingüísticas no sentido rigoroso do termo. **Podem ser situadas na metalingüística**, subtendendo-a como um estudo (...) daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam (...) os limites da lingüística” (Bakhtin, 2002b, p. 181).

Na perspectiva de Bakhtin, um estudo do gênero precisa tocar naquilo que o engendra, não a língua enquanto língua, mas a língua enquanto discurso, em *sua integridade concreta e viva*. Sob esse princípio, o autor propõe uma definição de gênero que busca:

- Compreender a riqueza e a diversidade dos gêneros como um elo (de possibilidades multiformes) existente entre sociedade e linguagem;
- Observar a extrema heterogeneidade dos gêneros que, por sua vez, refletem o caráter e as formas de uso da linguagem que são tão multiformes quanto os campos de atividade;
- Evidenciar o modo como cada campo da atividade humana, ao utilizar a linguagem, elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados;
- Atentar para uma dupla relação orgânica entre os tipos relativamente estáveis de enunciados e o seu referido campo:
 - ✓ Cada campo tem condições de existência e finalidades específicas que são refletidas não só pelo conteúdo temático e estilo do gênero, mas, acima de tudo, por sua organização composicional;
 - ✓ À medida que um determinado campo se desenvolve e se torna mais complexo, os gêneros diversificam-se e diferenciam-se (não podemos esquecer que todo esse desenvolvimento se dá num processo sócio-histórico; num ponto de encontro de uma atualidade e uma memória).

- Mostrar-nos que os gêneros nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, ou seja,

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (...). As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros discursivos, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). (Bakhtin, 2003, p. 282-3).

Dando continuidade à nossa (re)leitura, chegamos a um outro momento da obra de Bakhtin (2002a): *o problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*. Sob o alicerce do princípio dialógico que visa a não separar a linguagem cotidiana (o discurso na vida) da linguagem artística (o discurso na arte), esse texto nos permite abordar o gênero tanto como unidade quanto como diversidade estética da cultura humana; ele nos cede elementos que nos conduz a uma abordagem do gênero como um acontecimento plurilingüístico, pluridiscursivo e, sobretudo, pluriestilístico.

Esse acontecimento nos permite tocar na heterogeneidade discursiva dos gêneros; permite-nos compreender o modo como cada gênero toca o “discurso da vida” e não pode dele ser divorciado. Do contrário, correremos o risco de cair no “fetichismo” de estudar o discurso enquanto artefato (num campo de investigação em que o objeto de estudo é apenas a estrutura do “texto” em si) ou o risco de restringir-nos a estudar o discurso enquanto a psique individual do criador ou do contemplador.

No caso das *redações no vestibular*, o seu acontecimento pluriestilístico, por exemplo, permite-nos compreender como essa prática escrita não apenas reflete e refrata *o discurso na escola* (ou seja, a cultura escolar), como também reflete e refrata *o discurso na vida* (ou seja, uma cultura cotidiana para além dos “muros” da cultura escolar). Esse acontecimento, na esteira das reflexões

de Bakhtin, mostra-se no modo como **material**, **conteúdo** e **forma** são trabalhados:

I.

O **material** corresponde à língua. *Mas que importância tem a língua concebida de modo estritamente lingüístico para o objeto estético?* O gênero, enquanto objeto estético, precisa da língua por inteira como meio vivo e concreto onde vive a consciência do artista da palavra. Ingressando o objeto estético, a língua não é um sistema abstrato de formas normativas e palavras neutras, indiferente aos valores extralingüísticos; a língua, *ideologicamente saturada*, torna-se como que “esparça, penetrada de intenções, totalmente acentuada”, dito de outro modo, “uma opinião plurilíngüe concreta sobre o mundo” (Bakhtin, 2002a, p. 100). Enquanto opinião plurilíngüe, a língua coloca-se não apenas nos limites de seu território, mas, também, nos limites do território outrem. Daí o fato da palavra da língua ser uma “palavra semi-alheia”, ou seja,

Ela [a palavra] só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é no dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio (Bakhtin, 2002a, p. 100).

Enfim, o material estético do gênero é a língua em seu aspecto plurilíngüe; é a língua “viva” (desenvolvendo-se) que penetra no objeto estético do gênero. E, portanto, a cada enunciação, vê-se o cruzamento de forças centrípetas e forças centrífugas que, em relação, fazem caminhar, ao lado da centralização verbo-ideológica e da unidade da língua, ininterruptos processos de descentralização (é nessa relação dialógica que a língua acontece). Diz Bakhtin:

Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilingüismo vivo o seu aspecto lingüístico e o estilo da

enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação ao participar de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). [...] É possível dar uma análise concreta e detalhada de qualquer enunciação, entendendo-a como unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal. O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilingüismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual (Bakhtin, 2002a, p. 82).

No caso das *redações no vestibular*, vemos essa questão plurilingüística da seguinte forma: as forças centrípetas institucionais correspondem ao “olhar” centralizador verbo-ideológico da língua; um “olhar” que busca, simplesmente, avaliar a adequação do texto produzido ao “padrão culto escrito da língua”. A força centrípeta institucional se mostra revestida de uma expressividade *unilíngüe*, ou seja, ela centraliza a língua em seu aspecto verbal-ideológico mais prestigiado.

Essa força não apenas vai controlar a produção textual no evento vestibular, como vai engendrar toda uma prática pedagógica do ensino médio que se volta para a “aprovação no vestibular”. Nesse cenário, evita-se qualquer acontecimento plurilíngüe e tudo não passa de uma mera atividade de adequação lingüística. Como consequência, a língua é vista como um mero sistema de prescrição, promovendo a circulação de fórmulas dicotômicas “adequação x não adequação”; “formal x informal”, etc.

Porém, por baixo desse palco institucional, temos um outro palco em que as forças centrífugas soam o jogo “vivo” da língua; o constante conflito com outros “padrões” (a língua se mostra *pluri*). A língua escapa o “controle” que o sujeito “pensa” ter sobre ela; a língua em seu acontecimento *plurilingüístico* rompe com o ritual institucionalizado.

II.

O **conteúdo**²³ nos conduz a ver como “todo ato cultural vive por essência sobre fronteira: nisso está sua serenidade e importância; abstraído da fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre” (Bakhtin, 2002a, p. 29). Trata-se do acontecimento do ato na sua realização viva. Nesse sentido, resumidamente, pode-se dizer que, do ponto de vista do seu conteúdo estético, a *redação no vestibular*, não vive nem se movimenta no vazio, mas num espaço tenso daquilo que é definido reciprocamente pela linguagem escolar (que promove uma dicotomia radical entre oral/escrito) e pela linguagem cotidiana (em que essa relação oral/escrito se mostra mais tênue). Em outras palavras, pode-se dizer que a *redação no vestibular* é uma prática textual viva e significativa num mundo²⁴ também vivo e significativo, habitado por práticas variadas de letramento em que oralidade e escrita se interpenetram.

III.

Inseparável do conteúdo e inteiramente realizada no material, a **forma** não pode ser compreendida apenas como técnica²⁵; é através da forma que o autor-criador experimenta sua relação axiológica ativa com o *conteúdo*, isto é, na percepção da atividade escrita (por exemplo), o autor-criador não visa às palavras ou à sintaxe, mas com as palavras e com a sintaxe visa ativamente um conteúdo: envolvendo-o, formando-o e arrematando-o. Nesse sentido, conforme o pensamento bakhtiniano, o autor-criador torna-se ativo na forma e por meio dela; isto é, na forma e pela forma, o autor-criador narra, disserta, descreve, explicita, por meio da forma ele expressa seus argumentos, pontos de vista, polêmicas. Tendo em vista essa relação, pode-se estudar a forma em duas direções:

²³ Segundo Bakhtin (2002a, p. 44), “a análise do conteúdo é extremamente difícil, e em geral não se pode escapar a uma certa dose de subjetivismo, que é condicionada pela própria essência do objeto estético; porém, o cuidado científico do pesquisador sempre pode mantê-lo nos devidos limites e levá-lo a recusar o que há de subjetivo na sua análise”.

²⁴ Segundo Bakhtin (2002a, p. 39), “tudo o que é conhecido deve ser posto em relação com o mundo onde se realiza a ação humana”.

²⁵ Segundo Bakhtin (2002a), isto é característico tanto do formalismo, como do psicologismo.

- Como **forma arquitetônica** – neste caso, o estudo volta-se para a organização do conteúdo, ou seja, volta-se para o interior do objeto estético puro. De modo mais detalhado,

as formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, história etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na singularidade (Bakhtin, 2002a, p. 25).

- Como **forma composicional** – neste caso, o estudo volta-se para a materialidade do texto, porém não pode ser interpretada como forma de um material, uma vez que ela é determinada não apenas pela natureza do material dado, mas, também, pelo seu objeto estético. Isto é, essas formas, ao permitirem a organização do material, apresentam “um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a forma arquitetônica” (Bakhtin, 2002a, p. 25).

É a partir dessas questões que lemos a “clássica” definição de gênero proposta por Bakhtin:

Todos **os diversos campos da atividade humana** estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto **os campos da atividade humana**, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes **desse ou daquele campo de atividade humana**. Esses enunciados refletem **as condições específicas e as finalidades de cada referido campo** não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente **determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação**. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas **cada campo de utilização da língua elabora seus tipos**

relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (Bakhtin, 2003, p. 262).

Conforme pudemos observar na leitura de sua definição, Bakhtin ressalta a cada instante a relação intrínseca existente entre os gêneros (tipos relativamente estáveis de enunciados) e seus campos de atividade humana (ver negritos). Nesse sentido, os gêneros não podem ser definidos apenas pela relação indissolúvel de três elementos (o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional), mas, como essa relação *reflete as condições específicas e as finalidades de cada referido campo*; como essa relação *é determinada pela especificidade de um determinado campo da comunicação*; como essa relação *é proferida pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana*; como essa relação, mesmo sendo tão multiforme, *não contradiz a unidade nacional de uma língua*. Resumindo, um gênero, na perspectiva de Bakhtin, só pode ser estudado quando em relação com o seu campo de atividade humana.

Para estudar essa relação em sua extrema heterogeneidade, Bakhtin propõe uma classificação dos gêneros do discurso em primários e secundários. Segundo o teórico russo, não se trata de uma diferença funcional, mas de uma diferença que põe em jogo o caráter da relação estabelecida entre o gênero e o seu respectivo campo de atividade humana, podendo ser essa relação: simples (os gêneros primários) ou complexa (os gêneros secundários).

Enquanto os primários são os gêneros da vida cotidiana que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, os secundários são produzidos em condições culturais mais complexas e, em seu processo de formação, absorvem os gêneros primários, transformando-os. Essa classificação é de grande importância teórica, lançando luz sobre a natureza do enunciado que deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades. Em nosso corpus, por exemplo, os provérbios que aparecem nos interstícios das *redações*. Mantendo a forma e o significado cotidiano, eles integram a realidade concreta das *redações*, que é uma prática escrita da esfera escolar e não um acontecimento da vida cotidiana.

Dando continuidade à reflexão de Bakhtin, o próximo passo é examinar *a relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero*. Diz o autor: “todo

estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 265). Nesse sentido, pode-se dizer que a questão de estilo não está reduzida a uma relação pessoal e inefável entre um autor e sua escritura.

Ao abordar essa relação entre estilo e gênero, Bakhtin afirma que todo enunciado pode refletir a individualidade de quem escreve. Porém, nem todos os gêneros são igualmente propícios ao estilo individual: se, por um lado, há gêneros mais flexíveis e que são mais propícios ao reflexo da individualidade, por outro lado, há gêneros mais estereotipados que requerem uma forma padronizada e que são menos propícios a tal reflexo de individualidade. Em suma, Bakhtin procura mostrar como o estilo, indissociável de determinadas unidades temáticas e de determinadas unidades composicionais, integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento.

Estando ligados aos mais diversos campos de atividade humana, os gêneros refletem o constante elo existente entre sociedade e linguagem, ou seja, de modo mais imediato (ou não), preciso (ou não) e flexível (ou não), os gêneros são *correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem*, refletindo as mudanças que transcorrem na vida social. Portanto, “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (Bakhtin, 2003, p. 268).

Essas reflexões apenas reafirmam a questão metodológica de princípio metalingüístico, uma vez que a questão do gênero não oblitera a fronteira entre a gramática e a estilística; dito de outro modo, nenhum estudo estilístico pode dispensar observações e incursões gramaticais. Para Bakhtin, fenômenos estilísticos e fenômenos gramaticais devem “combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua” (2003, p. 269). Dito isso, o autor procura mostrar que um ponto de vista lingüístico e um ponto de vista discursivo sobre o mesmo fenômeno “não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro” (p.269).

Por exemplo, o estudo que propõe sobre o “discurso relatado” (Bakhtin, 1999): um problema sintático abordado não sobre os princípios e métodos tradicionais da lingüística, mas como um fenômeno sintático que se aproxima

das fronteiras do discurso. Nessa perspectiva, as definições lingüísticas do “discurso relatado” não podem ser completamente divorciadas das definições ideológicas, isto é, a elucidação de problemas mais elementares da sintaxe do “discurso relatado” só será possível se esses problemas lingüísticos forem combinados com uma compreensão das bases da comunicação verbal (determinada pelo campo da atividade humana).

Portanto, ao propor uma questão metodológica de princípio metalingüístico, Bakhtin defende que

a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época (Bakhtin, 1999, p. 154).

No seio dessa metodologia, para melhor compreender a natureza dos gêneros, é preciso vinculá-la à natureza do enunciado concreto – *unidade real da comunicação discursiva*. Afinal, os gêneros são *tipos relativamente estáveis de enunciado*. Vejamos, então, algumas características do enunciado (que estão vinculadas à noção de gênero):

a) **A alternância dos sujeitos do discurso** – sob o princípio da atividade responsiva da linguagem, todo enunciado é emoldurado pela interação ativa entre os participantes (falante e ouvinte) da comunicação discursiva²⁶; isto é, todo enunciado é uma unidade real determinada “tanto pelo fato de que precede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (Bakhtin, 1999, p. 113). Essa alternância dos sujeitos do discurso “cria para o enunciado a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados”. Ademais, pode-se dizer que o enunciado tem um princípio

²⁶ Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2003, p. 271).

absoluto (antes do seu início, os enunciados de outros) e um fim absoluto (depois do seu término, os enunciados responsivos de outros), ou seja, pode-se dizer que *cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados*.

b) **A conclusibilidade** – intimamente ligada à alternância dos sujeitos do discurso, essa segunda peculiaridade funciona como uma espécie de aspecto interno dessa alternância, uma vez que é necessária para gerar uma atitude responsiva. Em outras palavras, o ouvinte só pode responder ao enunciado do falante se houver alguma conclusibilidade; se puder perceber o *todo* do enunciado, ou seja, o *projeto de discurso* do falante. Diz Bakhtin:

Em cada enunciado, abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa idéia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. (...) Por isso os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o *todo* do enunciado em desdobramento (Bakhtin, 2003, p. 281-2).

c) **A relação do enunciado com o próprio falante** – o primeiro elemento dessa relação, determinado pela tarefa do falante, trata-se tanto das escolhas dos meios lingüísticos quanto das escolhas dos gêneros do discurso (ou seja, o primeiro elemento corresponde às *peculiaridades estilístico-composicionais*). O segundo elemento dessa relação está relacionado a um traço constitutivo do enunciado, sua *entonação expressiva* que, como consequência, determina o estilo individual. Por isso,

toda palavra usada na fala real possui apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra. (Bakhtin, 1999, p. 132).

Para Bakhtin, a expressão não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva fora de nós; ela existe do contato lingüístico com a realidade concreta. Como se vê, a expressão não pertence à própria palavra (como aspecto da língua neutra); a expressão acontece na interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Toca-se aqui na questão da alteridade, uma vez que a experiência individual do falante com o enunciado se dá em processo de assimilação das palavras do outro. Dito isso, a *entonação expressiva* deve ser vista sob a interação de dois aspectos da palavra: como palavra dialógica (cheia de ecos de outros enunciados) e como expressão individual, pois, “uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão” (Bakhtin, 2003, p. 294).

d) **A relação do enunciado com outros participantes da comunicação discursiva** – sendo o enunciado um elo na cadeia da comunicação discursiva, o papel do outro é de extrema importância para o falante que constrói o enunciado, pois, desde o início, ele espera uma ativa compreensão responsiva do seu ouvinte. Ou seja, *é como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta*. Esse caminhar procurando antecipar a resposta do destinatário exerce fortes influências sobre as escolhas dos recursos lingüísticos feita pelo falante. Resumindo, o **endereçamento** (ou **direcionamento**) é uma peculiaridade constitutiva do enunciado, pois coloca em cena não apenas o modo como o falante percebe e representa para si os seus destinatários, mas, sobretudo, a força que isto tem sobre a composição e o estilo do enunciado. Ademais, não podemos esquecer que esse endereçar é determinado pelo campo da comunicação discursiva que tem sua concepção típica de destinatário.

Dessa (re)leitura do pensamento bakhtiniano, procuramos acentuar alguns aspectos considerados essenciais a um estudo dos gêneros:

- *A relação intrínseca existente entre os gêneros e seus campos de atividade humana*. Colocar essa relação no cerne das questões nos permite mostrar como linguagem e instituição estão imbricados, e,

portanto, todo esforço em conceber um determinado gênero na sua interioridade lingüística está condenado ao fracasso quando não se estabelece “a relação entre as propriedades do discurso, as propriedades daquele que o pronuncia e as propriedades da instituição que o autoriza a pronunciar-lo” (Bourdieu, 1998, p. 89).

- *A relação orgânica que o gênero mantém com o estilo (onde há estilo há gênero)* nos permite mostrar como os campos de atividade humana elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados pela constante tensão existente entre *estilo individual* e *estilo genérico* (sempre há relação dialógica entre os estilos. Todo gênero está submetido a um primado pluriestilístico). Como diria Brandão,

embora cada gênero tenha suas características específicas, um gênero não é, necessariamente, uma “fôrma” que se impõe ao falante/escritor. Enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, o gênero é relativamente “estável”, mas essa estabilidade é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre as restrições genéricas, forças de caráter social, cultural e individual (estilísticas) que determinam ou mudanças num gênero, ou seu apagamento, ou sua revivescência. Essa tensão entre estabilidade x variabilidade se faz marcar de maneira específica nos diferentes gêneros (Brandão, 2005, p. 23).

- *O acontecimento do gênero sempre se desenvolve na fronteira de dois sujeitos.* Valendo-nos das palavras de Bakhtin, diríamos que o gênero constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal* de dois sujeitos socialmente organizados, inseridos numa determinada cultura²⁷ (mas, não determinante). Resumindo, o gênero só pode ser definido no seio dessa interação: não como uma forma lingüística, mas como “uma forma enunciativa que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra” (Machado, 2005, p. 158).

²⁷ Para Bakhtin, a cultura é uma unidade aberta, não um sistema fechado em suas possibilidades (Machado, 2005).

5. AD e a problemática dos gêneros

A transformação dos modos de comunicação e, conseqüentemente, das práticas discursivas modificou em profundidade as condições de exercício da pesquisa em análise do discurso. Como se sabe, inicialmente (1969), a AD estava presa a *corpora* de discurso político. A escolha por esse tipo de *corpus* tinha a função estratégica de possibilitar maior êxito à teoria, uma vez que se objetivava fornecer às ciências sociais um instrumento científico de que elas tinham necessidade. Privilegiado esse tipo de *corpus*, Pêcheux tinha em vista uma teoria e uma sistematização do método de Althusser, cujo objetivo era abrir o marxismo para novas elaborações teóricas sem perder o que Marx havia produzido.

Indissociável da idéia de um Sujeito “assujeitado”, o objetivo era fragmentar o texto para dele extrair enunciados dispersos em uma pluralidade de domínios de discursos, fazendo imergir o discurso no interdiscurso, a fim de relacioná-los a posicionamentos historicamente determinados. Se Pêcheux não levou em conta os dispositivos dos gêneros, não foi tanto pelo fato dele não dispor dos recursos metodológicos necessários, mas porque sua concepção de análise do discurso os excluía (cf. Charaudeau e Maingueneau, 2004; Maingueneau, 2008). Para “mostrar” essa concepção, citamos duas passagens da obra de Pêcheux em que a questão é indiciada, mas não discutida (os dispositivos dos gêneros não passam de meros exemplos parentéticos dos conceitos de *condição de produção*, *formação discursiva* e *formação ideológica*):

Um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas (...) isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera”. Esta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso, através de variações que são definidas ao mesmo tempo pelo campo dos possíveis da patologia mental aplicada ao comportamento verbal e pelos modos de resposta que o funcionamento da instituição autoriza ao ouvinte: **a esse respeito, um sermão e uma conversa a bandeiras despregadas “funcionam” de modo diferente.** Em certos casos, o ouvinte, ou o auditório, pode *bloquear* o discurso ou, ao contrário, *apoiá-lo* por meio de intervenções

diretas ou indiretas, verbais ou não-verbais (Pêcheux, 1969, p. 77-8);

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta classes, determina *o que pode e deve ser dito* (**articulado sob a mesma forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.**) (Pêcheux, 1975, p. 160).

Embora as duas referências aos gêneros se mostrem indiciárias, é possível tecer alguma discussão e, como conseqüência, levantar alguns elementos de base para um estudo da noção de gênero no campo da análise do discurso. Além disso, essas duas passagens enfatizam, sobretudo, como unidades fundamentais com as quais a análise do discurso trabalha (condições de produção e formação discursiva) coexistem com a noção de gênero.

Na primeira passagem, lê-se a noção de gênero coexistindo com a de condições de produção. Essa articulação entre *condições de produção e modos de funcionamento dos gêneros* corresponde a um procedimento analítico-metodológico que o analista do discurso não pode deixar de lado: em matéria de análise do discurso, faz-se necessário validar o estatuto sócio-histórico dos gêneros do discurso, pois o funcionamento dos gêneros não é integralmente lingüístico, mas associado às condições de produção que os engendram.

Na segunda passagem, lê-se a noção de gênero coexistindo com a de formação discursiva. Nesse sentido, os gêneros são modos heterogêneos de funcionamento das formações discursivas e correspondem à lógica de um aparelho, ou melhor, aos rituais de um aparelho institucional.

Visto que os gêneros, em sua multiplicidade, são apreendidos por meio da atividade social que os sustenta, um analista do discurso não pode deixar de analisar as condições de existência dos gêneros e, sobretudo, *o conjunto de atos realizados por um sujeito em vias de produzir um enunciado* (Maingueneau, 2005). Em suma, um analista do discurso precisa apreender a atividade discursiva do gênero em sua dupla dimensão: social e textual. Portanto, passa-se a admitir que os enunciados se apresentem não como

simples fragmentos de língua desta ou daquela formação discursiva, *mas também como amostras de um certo gênero do discurso.*

No curso dessas reflexões, os “gêneros” são considerados dispositivos sócio-históricos de comunicação a que a análise do discurso, por relacionar falas a lugares, atribui um papel importante sobre a interpretação dos enunciados. Nesse sentido, um analista do discurso não pode interpretar um enunciado se não souber a qual gênero relacioná-lo, pois o discurso sempre se apresenta na forma de um gênero particular. Conforme Maingueneau, a competência comunicativa é antes de tudo uma **competência genérica**, pois,

mesmo não dominando certos gêneros, somos geralmente capazes de identificá-los e de ter um comportamento adequado em relação a eles. Cada enunciado possui um certo estatuto genérico, e é baseando-nos nesse estatuto que com ele lidamos: é a partir do momento em que identificamos um enunciado como um cartaz publicitário, um sermão, um curso de língua etc., que podemos adotar a ele a atitude que convém (Maingueneau, 2001, p. 44).

Como se vê, a competência genérica não só desempenha um papel essencial na interpretação de um enunciado, como também permite assegurar a comunicação verbal. Ademais, conforme Maingueneau (2001), o domínio dessa competência é um fator de considerável “economia” cognitiva para o locutor. Sobre esse ponto, Maingueneau reforça seu posicionamento com a seguinte passagem de *Os gêneros do discurso*:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (Bakhtin, 2003, p. 283).

Nesse sentido, o que é, de fato, ser enunciador de um gênero? Para Maingueneau, é preciso que o enunciador seja capaz não apenas de reconhecer a forma relativamente estável que um enunciado possui, mas que também seja capaz de moldar o seu discurso em formas de gêneros. Para compreendermos melhor essa questão na obra de Maingueneau, valemo-nos da breve reflexão que o autor faz da prática do pastiche no segundo capítulo de *Gênese dos discursos* (a competência discursiva). Diz o autor:

para explicar a possibilidade de um pastiche, é-se naturalmente levado a supor uma certa “competência” naquele que o produz. Ele não pode, com efeito, produzir textos a não ser que, pela familiaridade com um conjunto final de enunciados que decorrem de um discurso fortemente individuado, tenha interiorizado suficientemente bem as regras que lhe subjazem para poder produzir um número infinito de novos enunciados a partir delas. Dada a complexidade da estruturação textual, o produtor do pastiche seria completamente incapaz de explicitar o sistema que ele conseguiu dominar a partir de um número limitado de performances efetivas. Nisso sua situação é, *mutatis mutandis*, comparável à do falante de uma língua, com a diferença de que a prática do pastiche supõe dons miméticos particulares (Maingueneau, 2005, p. 55-6).

Além de ressaltar a importância da competência genérica para os estudos discursivos, essa passagem faz ecoar o posicionamento bakhtiniano de que é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente, portanto, “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade” (Bakhtin, 2003, p. 285).

Como se vê, para a análise do discurso, a noção de “competência” exerce um papel importante na reflexão sobre os gêneros do discurso. Ela leva um analista do discurso a tratar o processo de comunicação dos gêneros como um ato de enunciação associado a normas da interação verbal. Ademais, a noção de competência genérica engloba tanto a metáfora do *contrato* (Maingueneau, 1996) quanto os conceitos de *rito genético* e de *vocação enunciativa* (Maingueneau, 2005).

A metáfora de *contrato* corresponde a uma tradução imediata do princípio de cooperação. Nesse princípio, os sujeitos envolvidos no ato de

comunicação se esforçam por fazer a atividade discursiva ter êxito, reconhecendo a si e a seu co-enunciador os direitos e deveres vinculados à atividade comunicativa. Portanto, diante de um determinado gênero, tanto o locutor quanto o seu alocutário estruturam suas expectativas que derivam de um acordo tácito.

No caso da *redação no vestibular*, o *corretor*, por exemplo, estrutura suas expectativas que derivam de um acordo tácito a que o *escrevente* deve se agarrar para dar conclusibilidade ao seu projeto de dizer. Porém, na trilha das reflexões de Maingueneau (1996, p.144), mais do que a pertinência a um gênero, o que importa é a maneira como o escrevente gere suas relações com o gênero. O que está em jogo não é a simples inclusão num molde preestabelecido. Respeitar esse acordo é apenas uma dimensão constitutiva do gênero.

Essa metáfora do *contrato* anda lado a lado com a noção de *ritos genéticos*, isto é, com o “conjunto de atos realizados por um sujeito em vias de produzir um enunciado” (Maingueneau, 2005, p. 139). No caso das *redações no vestibular*, os atos realizados pelo *escrevente* visam a um acordo tácito “mínimo”: a elaboração de um texto que seja dissertativo e que não fuja do tema. O não cumprimento desse acordo tácito mínimo é tomado como pressuposto inquestionável para que a prova não seja objeto de correção em qualquer outro de seus aspectos (estrutura e expressão).

A noção de *ritos genéticos*, segundo Maingueneau (2005), valida o posicionamento de que a escrita não é “pura inspiração”, pois mesmo em casos limites, como o da literatura, a escrita não pode ser reduzida a uma relação pessoal e inefável entre um autor e a sua escritura: mesmo neste caso o discurso define restrições, isto é,

mesmo que cada escritor tenha uma maneira única de fabricar seus textos, isso não impede que, em suas grandes linhas, ela seja implicitamente condicionada pelo estatuto do discurso literário de um momento e para uma sociedade dados, assim como pela “escola” à qual ele se liga, querendo ou não (Maingueneau, 2005, p. 139).

Como bem alerta o Maingueneau (1996), muitas vezes pode-se pensar que uma grande obra deve se colocar fora de qualquer imposição genérica; “ser por si mesma seu próprio gênero”. Porém, não é nada disso que acontece, pois, conforme nos mostra Maingueneau, existem obras consagradas que respeitam o contrato genérico: por exemplo, as tragédias de Racine que respeitam com “escrúpulos” as normas da tragédia francesa e isso não significa que elas não apresentam originalidade, pois, “a submissão às regras lhe permite ao mesmo tempo definir espaços fechados e assumir uma liberdade impossível” (1996, p. 141).

O mesmo pode ser dito das *redações no vestibular*, pois não é o fato do *escrevente* respeitar com “escrúpulos” as normas do gênero que não há “espaço” para o *escrevente* refletir/mostrar a sua individualidade. Arriscamos dizer que a individualidade do *escrevente* é mostrada no modo como ele gere suas relações com o gênero. Nos exemplos abaixo, as mesclas de “estilos textuais” nos permitem mostrar esse “gerenciamento”:

(1)

O maravilhoso filme O Náufrago, estrelado por Tom Hanks, evidencia o quanto a solidão pode ser dolorosa. O protagonista ao ver-se sozinho em uma ilha, em função da queda do avião que o transportava, encontra, em uma bola, seu melhor amigo. Wilson, nome dado à bola pelo personagem principal, mostra aos espectadores do filme **o valor de uma amizade plena, a qual é tão importante e tão antiga na história** (Texto 41; §1º).

(2)

Toma-se o coração como um vagão de um trem. O trajeto é longo, por vezes difícil, pessoas entram e saem, algumas ficam por bastante tempo, outras não, mas deixam sempre sua marca, sua importância para a integridade do trem. Assim são os amigos: *independentes* de quem, quando e onde – imprevisíveis. “Amizade verdadeira”? Eis aí uma ilusão. A verdade está mesmo em desfrutar o que é real, nessa relação, nesse sentimento, sem deixar que o conceito utópico atrapalhe o embarque dos passageiros (Texto 17; §1º).

Tanto em (1) quanto em (2), podemos observar como o *escrevente* “brinca” com o contrato genérico, porém não o transgride: é isso que o corretor espera da sua inscrição enunciativa, a não transgressão do contrato genérico e, conseqüentemente, o cumprimento do princípio de cooperação.

Em (1), conforme podemos observar, o *escrevente* se valida da narração para expor seu ponto de vista sobre a amizade (*tão importante e tão antiga*), ou

seja, ele rompe com uma “cláusula” do contrato (o tipo textual), mas não com a outra (o tema). Além disso, a formulação final (em negrito) desse parágrafo introdutório valida a cena narrativa inicial, pois “resgata” o tom dissertativo “esperado”. Através da asserção final (**a amizade é tão importante e tão antiga**), o *escrevente* inscreve seu texto na cena enunciativa que se espera dele. Em outras palavras, a asserção final (mais dissertativa) legitima toda a cena narrativa que a antecede. A asserção final mostra como o *escrevente* é detentor de um certo saber “dissertativo”.

Portanto, seja o indivíduo um escritor “genial” ou um *escrevente* pré-universitário, ele jamais será um sujeito livre, tão pouco um sujeito assujeitado. Porém, a competência genérica delimita o que é necessário possuir para enunciar legitimamente, isto é, o gênero do discurso, a seu modo, “filtra” a aparição de uma comunidade discursiva²⁸. O sujeito, então, deve sentir-se chamado a inscrever-se nessa comunidade. Maingueneau denomina esse chamado como *vocação enunciativa*²⁹, isto é, “condições postas por uma formação discursiva para que um sujeito nela se inscreva, ou, melhor, se sinta 'chamado' a inscrever-se nela” (2005, p. 137).

Seguindo essas considerações postas por Maingueneau, pretendemos mostrar como cada *escrevente* a seu modo é um sujeito ao mesmo tempo singular e coletivo, ou seja, a escrita é uma atividade enunciativa em que o sujeito é chamado a se inscrever entre atos de singularidade e de coletividade. Dito isso, admitimos, assim como Maingueneau, que os *ritos* e os *contratos genéticos* andam de mãos dadas com certas vocações enunciativas que supõem “uma harmonização mais ou menos estrita entre as práticas individuais

²⁸ Para Maingueneau, *comunidade discursiva* corresponde aos “grupos que existem somente pela e na enunciação de textos que eles produzem e fazem circular: há a imbricação de uma certa configuração textual e do modo de existência de um conjunto definido de indivíduos. Fenômeno de enlaçamento recíproco: a comunidade é consolidada e legitimada pelos discursos que são o produto dessa comunidade” (2006b: 138-9). Esse conceito, segundo o analista do discurso, foi introduzido em *Gênese dos discursos* para “insistir no fato de que os modos de organização dos homens e de seus discursos são indissociáveis, que as doutrinas são inseparáveis da estrutura das instituições que as permitem emergir e as mantêm (...) seus membros partilham um certo número de modos de vida, de normas, etc. Pode-se perguntar se a comunidade discursiva deve incluir apenas os *produtores* de textos ou se ela se estende àqueles que participam de sua elaboração ou de sua difusão” (2005, p.138).

²⁹ Por exemplo, no caso do humanista devoto, “a 'vocação enunciativa' vai concernir essencialmente a indivíduos membros de uma ordem regular, que tenham se beneficiado de uma ampla formação humanista, exercendo responsabilidades como pregador, administrador, pedagogo etc...; é entre essa população que se encontrarão as pessoas que se sentirão mais insistentemente 'chamadas' a produzir textos devotos” (Maingueneau, 2005, p. 137).

do autor e as representações coletivas nas quais ele se reconhece e que comunidades mais ou menos verão encarnadas nele” (2005, p. 139).

Na trilha das reflexões de Maingueneau, podemos observar como a noção do gênero tem um papel importante na disciplina da análise do discurso. Portanto, segundo o autor, se a noção de gênero tem um papel importante na disciplina da análise do discurso, é porque esta não apreende lugares sociais independentemente dos enunciados que eles autorizam e dos textos que tais lugares tornam possível, nem apreende os textos sem levar em conta os lugares sociais aos quais pertencem (lugares sociais que são partes integrantes dos textos).

Nesse sentido, para que se possa refletir sobre os dispositivos comunicacionais que os textos implicam, é preciso fugir de perspectivas redutoras lingüísticas que reflitam sobre a materialidade textual em si sem levar em conta sua natureza sociointeracional, ou de perspectivas redutoras sociológicas que reflitam sobre a ancoragem social do discurso sem levar em conta sua materialidade textual. Para a análise do discurso, a questão, porém, não é nem a organização textual considerada em si mesma nem a situação comunicacional, mas a imbricação entre o modo de enunciação e o lugar social em que os gêneros emergem.

6. Da prática discursiva ao gênero instituído

Já em *Gênese dos discursos* (2005), Maingueneau remete à problemática dos gêneros. Conferindo-lhe um estatuto para além do formal, o autor diz que “o gênero define também as condições de utilização dos textos”, ou seja, a maneira pela qual os textos são produzidos e consumidos estão interligadas e estritamente associada ao seu estatuto genérico.

Enquanto prática discursiva, o que está em jogo não é apenas a órbita da estrita textualidade, mas, sobretudo, o que se “faz” com os textos (seu modo de consumo) e como eles são difundidos. Sob essa perspectiva, Maingueneau propõe que, no interior de uma formação discursiva, a coexistência de textos não é livre, pois, “o gênero da prática discursiva impõe restrições que se relacionam com o contexto histórico e com a função social dessa prática” (2005, p. 147). Em outras palavras, os gêneros do discurso estão “submetidos

por sua prática discursiva a um certo número de condições que definem a sua legitimidade” (2005, p. 148).

Seguindo as reflexões de Maingueneau, pode-se dizer que a *redação no vestibular*, pelo simples fato de pertencer à prática discursiva, supõe tacitamente o conjunto virtual daquelas com as quais ela pode legitimamente ser associada. Nesse sentido, esse tipo de prática textual *anda de mãos dadas não somente com “condições de emprego” específicas, mas também com uma concepção particular da “vocalização enunciativa”*

Como se vê, o analista do discurso deve se questionar sobre a maneira de conceber as coerções genéricas. A tendência é então passar de uma “concepção do gênero como conjunto de características formais” a uma “concepção institucional”. Segundo Maingueneau (1997, p. 35-6), “isso não significa que o aspecto formal é secundário, mas apenas que é preciso articular o 'como dizer' ao conjunto de fatores do ritual enunciativo”, ou seja, “a cada gênero associam-se momentos e lugares de enunciação específicos e um ritual apropriado. O gênero, como toda instituição, constrói o tempo-espço de sua legitimação”. Além disso, “o gênero funciona como o terceiro elemento que garante cada um a legitimidade do lugar que ocupa no processo enunciativo”. Portanto, se a AD não pode deixar de refletir sobre o gênero quando aborda um *corpus*,

o importante é não se limitar à constatação de que existe este ou aquele gênero, mas estabelecer a hipótese segundo a qual *recorrer, preferentemente, a estes gêneros e não a outros é tão constitutivo da forma discursiva quanto o “conteúdo”* (Maingueneau, 1997, p. 38)

Observamos que tanto em *Gênese do discurso* (2005) quanto em *Novas tendências em análise do discurso* (1997), Maingueneau preocupa-se em abordar a eficácia enunciativa dos gêneros, procurando articular uma “maneira de enunciar” ao ritual que eles implicam.

Essa eficácia enunciativa corresponde, na obra de Maingueneau, à situação enunciativa onde o gênero se manifesta, porém, vale salientar que essa cena enunciativa em que o analista se pauta não pode ser confundida com o contexto empírico em que o texto é produzido. Quando o autor fala de

cena enunciativa, ele está levando em consideração o processo enunciativo “do interior”, uma vez que “o texto é o rastro de um discurso em que a fala é encenada” (Maingueneau, 1998, p. 85). Pautado por essa questão, Maingueneau chega à reflexão sobre o regime genérico instituído.

6.1. A propósito dos gêneros instituídos

Em oposição ao **regime de genericidade conversacional** (gêneros que não estão ligados a lugares institucionais, a papéis e a scripts relativamente estáveis, isto é, gêneros cuja composição e temática se mostram instáveis, uma vez que suas restrições se dão por ajustamentos e negociações entre os parceiros), Maingueneau (2004; 2006a; 2006b) define os **gêneros instituídos** como uma categoria que recobre os “gêneros autorais” (uma categoria mais destinada ao modo de recepção do texto³⁰) e os “gêneros rotineiros” (dispositivos de comunicação adaptados às circunstâncias³¹).

Dito de outro modo, falar em gêneros instituídos implica em conferir aos textos uma dimensão tanto “autoral” quanto “rotineira”: (i) “autoral” por serem determinados pelo autor que “reivindica, partir de uma decisão unilateral (não negociada), a definição parcial da estrutura da sua atividade discursiva” (Maingueneau, 2006b, p. 147); (ii) “rotineiro” por seus parâmetros resultarem da “estabilização de restrições ligadas a uma atividade verbal que se exerce de maneira repetitiva, em uma determinada situação social” (Maingueneau, 2004, p. 47).

Para considerar os gêneros instituídos em toda a sua diversidade (autoral e rotineira), Maingueneau propõe uma distinção em quatro modos de genericidade a partir da relação que se estabelece entre “cena genérica” e “cenografia”. Cada gênero é associado a uma “cena genérica” que corresponde

³⁰ Lê-se nesse enunciado a seguinte consideração: “são gêneros determinados pelo próprio autor e eventualmente por um editor (...) atribuindo a uma certa obra uma determinada etiqueta genérica, indica-se como se pretende que o texto seja recebido, impõe-se um quadro para sua atividade discursiva” (Maingueneau, 2004, p. 46).

³¹ Lê-se nesse enunciado a seguinte consideração: “são os que melhor correspondem à definição de gênero do discurso, visto como dispositivo de comunicação e definido em uma perspectiva sócio-histórica (...). No interior dos gêneros rotineiros, pode-se definir uma escala: de um lado estão os gêneros totalmente ritualizados, que deixam uma margem de variação mínima; de outro, estão aqueles que, no interior de um *script* pouco restritivo, deixam um grande espaço para variações individuais” (Maingueneau, 2004, p. 46).

à própria cena que o gênero prescreve, atribuindo “papéis aos atores, prescreve o lugar e o momento adequados, o suporte, a superestrutura textual para textos de gênero particular” (Maingueneau, 2006b, p. 149). Já a “cenografia”, produzida pelo texto, não é uma cena prescritiva e “resulta de escolhas dos produtores do discurso” (Maingueneau, 2006b, p. 149).

6.2. Do quadro cênico à cenografia: uma relação em quatro modos

Na perspectiva de Maingueneau, o *quadro cênico*, definido pela ação conjunta das cenas “englobante” e “genérica”, corresponde ao espaço relativamente estável no qual o texto está pragmaticamente falando em conformidade (para Possenti [2008], dizer que o *texto está pragmaticamente falando em conformidade* não tem nada a ver com “intencionalidade”, mas com seu modo de funcionamento sociohistorico).

I.

Quanto à “cena englobante”, esta corresponde ao *tipo de discurso*, isto é, corresponde às práticas sociais mais amplas que permitem o agrupamento dos gêneros; nessa perspectiva, tipo e gêneros são tomados numa relação de reciprocidade, pois, “todo *tipo* é um agrupamento de gênero, todo gênero só se define como tal por pertencer a um determinado tipo” (Maingueneau, 2007, p. 30). Esse agrupamento, por sua vez, responde a duas lógicas diferentes: (i) a lógica do co-pertencimento a um mesmo *aparelho* institucional; (ii) a lógica da dependência em relação a um mesmo *posicionamento*.

No caso da *redação*, abordar a instância jurídica do vestibular nos permitiu observar como uma determinada prática verbal instituída acontece no interior de um contexto institucional. Como se vê, é preciso situar o acontecimento do texto na cena englobante que, associada à lógica institucional, engendra tanto o **contrato genético** quanto o **rito genético**.

II.

Quanto à “cena genérica”, esta corresponde ao gênero do discurso, sendo normalmente caracterizada por parâmetros situacionais tais como o estatuto dos participantes, a finalidade, o enquadramento espaço-temporal, o

tipo de organização textual. Em outras palavras, podemos dizer que a “cena genérica” centra-se na constante interação entre seu **contrato genético** – prescrito pela instituição e “encenado” pelos parceiros legítimos (ou seja, mais do que a pertinência a um gênero, a questão é tentar compreender como os parceiros legítimos encenam suas relações com esse gênero) – e seu **rito genético** – “conjunto de atos realizados por um sujeito em vias de produzir um enunciado” (Maingueneau, 2005, p. 139).

Dito isso, ressaltamos a importância da “cena genérica” para compreender o funcionamento da *redação no vestibular*, uma vez que essa cena é parte integrante do universo de sentido que a redação simultaneamente pressupõe e pretende impor (ou seja, a “cena genérica” não é exterior ao texto, mas uma das suas condições):

Se toda enunciação constitui certo tipo de ação sobre o mundo cujo êxito implica um comportamento adequado de seus protagonistas, os gêneros não poderiam ser considerados “procedimentos” que o autor utilizaria como o desejasse a fim de transmitir de uma maneira específica um “conteúdo” estável (Maingueneau, 2006a, p. 229).

Resumindo, se a comunicação verbal supõe a existência de gêneros do discurso, nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero. Para tal, os parâmetros acima citados são mobilizados, possibilitando acabamento (conclusibilidade) ao projeto discursivo.

III.

Quanto à “cenografia”, Maingueneau a define não pela sua imposição ao quadro cênico, mas instituída pelo próprio discurso. A cenografia, na verdade, se mostra para além da cena *dita* no texto, levando o quadro cênico a se deslocar para segundo plano. É o que acontece com o exemplo das “dez primeiras *Provinciais* de Pascal” mostrado por Maingueneau: nelas, o leitor encontra-se preso numa armadilha, pois, os textos não se apresentam como um conjunto de libelos (embora sua cena genérica seja esta), mas como uma série de “cartas” dirigidas sucessivamente a um amigo na província.

Neste caso, “a cena epistolar não é uma cena genérica, mas uma *cenografia* construída pelo texto, a cena de fala pela qual o texto pretende originar-se” (Maingueneau, 2006b, p. 113), conseqüentemente, a cenografia epistolar faz o libelo passar ao segundo plano. Na verdade, o que o texto vai desenrolando deve permitir validar a cenografia epistolar por intermédio da qual o conteúdo se manifesta. Como se vê, a cenografia não pode ser compreendida simplesmente como

um quadro ou uma decoração, como se o discurso viesse do interior de um espaço já construído, independente desse discurso. A enunciação, ao se desenvolver, esforça-se em estabelecer progressivamente seu próprio dispositivo de fala. O discurso, em seu próprio desenrolar, pretende convencer, instituindo a cena de enunciação que o legitima (Maingueneau, 2004, p. 49).

Desse modo, a cenografia implica um processo de enlaçamento paradoxal, pois desde a sua emergência, a cena de enunciação suposta inicialmente vai sendo validada progressivamente pela própria enunciação, isto é, se, por um lado, a cenografia legitima o enunciado, por outro, ela deve ser legitimada pelo enunciado. Como diz Maingueneau, “a cenografia é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra” (2001, p. 87).

Para compreender esse enlaçamento enunciativo, o leitor dispõe de indícios variados: por exemplo, um acesso à cenografia pode se dá no tratamento da deixis discursiva que se distingue em três pólos indissociáveis **enunciador** e **co-enunciador**, **cronografia** e **topografia**; um outro acesso pode ser as indicações paratextuais. Como se vê, os indícios que vão possibilitar o leitor a (re)construir a cenografia de um discurso podem ser vários; são indícios não impostos pelo tipo ou pelo gênero, mas engendrados pelo texto. No caso das redações, a cenografia é observada por meio do modo como o escrevente engendra seus percursos de leituras (abordaremos essa questão no capítulo seguinte).

IV.

No entanto, nem todos os gêneros são suscetíveis de suscitar uma cenografia: enquanto uns se limitam à cena genérica, outros “exigem” a

escolha de uma cenografia. Pensando nessa relação entre cena genérica e cenografia, Maingueneau propõe uma distinção dos gêneros instituídos em quatro modos de genericidade (2004):

- ✓ *gêneros instituídos tipo 1*: trata-se dos gêneros mais estabilizados, caracterizados por admitirem nenhuma ou pouca variação. Os participantes obedecem ao cerco do estilo genérico, caracterizado por fórmulas e esquemas composicionais pré-estabelecidos. Os exemplos citados por Maingueneau são listas telefônicas, certidões de nascimento, formulários burocráticos, atos notariais, trocas entre comando de aviões e a torre de controle etc.;
- ✓ *gêneros instituídos tipo 2*: trata-se dos gêneros em que os locutores são chamados a produzirem enunciados individualizados, porém eles não podem fugir do cerco genérico, devendo obedecer às coerções do *contrato* e dos *ritos genético*. Poderíamos concluir que, nestes casos, a cenografia “preferencial” está “colada” à cena genérica. Os exemplo citados por Maingueneau são: telejornais, *fait divers*, guias de viagem, correspondências de negócios etc.;
- ✓ *gêneros instituídos tipo 3*: trata-se dos gêneros em que os locutores são chamados a produzirem enunciados “mais” individualizados, não havendo, portanto, uma cenografia preferencial. É da natureza desses gêneros incitar a inovação sem precisar questionar a cena genérica. O exemplo-modelo citado por Maingueneau é o texto publicitário que não permite prever através de qual cena ele será enunciado, porém sua função não é questionar a cena genérica;
- ✓ *gêneros instituídos tipo 4*: trata-se dos gêneros em que os locutores são chamados a produzirem enunciados “propriamente” individualizados, ou seja, trata-se dos “gêneros autorais

propriamente ditos, para os quais a própria noção de gênero é problemática”.

Para Maingueneau, os gêneros de tipo 4 estão bem próximos dos de tipo 3, porém são por natureza “não saturados” – *gêneros cuja cena genérica caracteriza-se por uma incompletude constitutiva*. Nestes casos, o autor “plenamente” individualizado auto-categoriza sua produção verbal, ou seja, o autor define o modo como seu texto deve ser difundido e consumido. Lembramos que tal procedimento faz parte de um ato de *posicionamento* e está assentado em uma certa *memória intertextual* – segundo Maingueneau, “é em relação a esta memória que os atos de categorização genérica ganham sentido e é esta mesma memória que conserva o traço do gesto dos autores”.

Centrando-nos não na classificação em si, mas pensando sobre esse regime de genericidade como uma relação entre cena genérica e cenografia que se dá dentro de um *continuum* que tem como base dois domínios enunciativos (rotineiro³² e autoral³³), podemos pensar na seguinte observação:

- em uma das pontas, os gêneros “totalmente” ritualizados que se limitam às coerções da cena genérica. Nestes casos, as variações quando existem são mínimas e, conseqüentemente, as cenas enunciativas se mostram mais rotineiras e menos autorais;
- na outra ponta, os gêneros “propriamente” autorais que exigem a escolha de uma cenografia, colocando em questionamento a própria cena genérica. Nestes casos, as variações são máximas e, portanto, as cenas enunciativas se mostram menos rotineiras e mais autorais;
- entre as duas pontas, os gêneros que ora estão suscetíveis a cenografias variadas (“mais” autoral), ora limitam-se ao cumprimento da cena genérica (“mais” rotineiro). Nestes casos, as enunciações rotineiras e autorais não mostram limites nítidos de encenação, embaralham-se. É

³² Rotineiro no sentido de que há um conjunto de atos a ser respeitado para que faça de um texto uma resenha e não um ensaio, por exemplo.

³³ Autoral no sentido de que há traços de relação pessoal entre o autor e sua escritura.

nesse embaralhar-se que vemos as cena enunciativa das “redações” no vestibular.

O quadro abaixo dá uma noção esquemática desse posicionamento:

Quadro 1. Representação da relação entre cena genérica e cenografia tendo em vista a relação entre enunciação rotineira e enunciação autoral

Cena Genérica		Cenografia				
		Enunciação rotineira (+ + + + +)	Enunciação rotineira (+ + + + -)	Enunciação rotineira (+ + + - -)	Enunciação rotineira (+ + - - -)	Enunciação rotineira (+ - - - -)
Enunciação autoral (- - - - +)	Enunciação autoral (- - - + +)	Enunciação autoral (- - + + +)	Enunciação autoral (- + + + +)	Enunciação autoral (+ + + + +)		

Com esse raciocínio, é possível trabalhar com o dado de que não existem gêneros instituídos completamente livres de traços “rotineiros”, nem gêneros com total ausência de traços “autorais”. Além disso, trabalhar nos interstícios da relação entre quadro cênico e cenografia permite-nos operacionalizar e entender o funcionamento que se dá na juntura do discurso e das instituições que produzem e fazem circular os enunciados. Nesse sentido, seria errado:

Conferir aos gêneros “propriamente” autorais um estatuto essencialmente individual, ou seja, ver nestes gêneros “apenas uma relação pessoal e inefável entre um autor e sua escritura, uma pura inspiração” (Maingueneau, 2005, p. 139). Mesmo nestes casos, o discurso define restrições;

Conferir aos gêneros “totalmente” ritualizados um estatuto essencialmente formal, pois o gênero, por mais ritualizado que seja, define também as condições de emprego (modo de difusão e modo de consumo) dos textos que pertencem a ele (Maingueneau, 2005, p. 144).

Em suma, nos interstícios da obra de Maingueneau, lemos a tripla interpelação da cena enunciativa como um modo de compreender que “a enunciação não tem só ‘um rio acima’, ela tem também ‘rio abaixo’, a saber, as *condições de emprego* dos textos” (Maingueneau, 2005, p. 140). Ou seja, a tripla interpelação da cena enunciativa permite-nos operacionalizar melhor a ligação que há entre a maneira pela qual o texto é produzido e a maneira pela qual é consumido.

Por exemplo, os gêneros literários são comumente concernidos a indivíduos e não a instituições. Porém, segundo Maingueneau, olhar para o modo como um determinado escritor fabrica seus textos não nos impede de olhar para o estatuto de um discurso literário de um momento, ou seja, “não há incompatibilidade entre ritos pessoais e ritos ‘impostos’ por um pertencimento institucional e discursivo” (2005, p. 139). Portanto, um analista do discurso, ao abordar a noção do gênero, precisa supor “uma harmonização mais ou menos estrita entre as práticas individuais do autor e as representações coletivas nas quais ele se reconhece e que comunidades mais ou menos amplas verão, por sua vez, encarnadas nele” (Maingueneau, 2005, p. 139).

7. O gênero “redação no vestibular”: das condições de produção

Para concebermos a *redação no vestibular*, o primeiro passo é, sem dúvida, a abordagem das suas condições de produção. Respeitamos aqui um dos princípios metodológicos da análise do discurso, pois é **impossível analisar a redação no vestibular como um texto, considerado apenas seu material verbal (*opus operatum*)**. A análise não é a análise de um gênero enquanto texto, mas enquanto discurso remetido às suas condições de produção.

Em outras palavras, o texto não é uma realidade evidente, um objeto concreto dado à intuição (estratégico), mas um processo discursivo associado a condições de produção dadas. Portanto, os laços que une os gêneros às suas condições produção não são meramente secundários, mas, incorporados à sua prática. Dessa forma, o gênero *redação no vestibular* é pensado na correspondência existente entre a materialidade lingüística e questões que

surjam do seu exterior: quem escreve, qual o sujeito dessa prática escrita, e como é possível caracterizar a emergência do sujeito na *redação*? Do que fala a *redação*, como identificar a existência de temas determinados? Em quais condições a *redação* é produzida, mas também compreendida e interpretada? Em que medida tais condições inscrevem-se na relação do discurso com a língua? Como o exterior da língua se reflete na organização lingüística da *redação*? (cf. Courtine, 1981).

Olhar para as condições de produção da *redação no vestibular* é, portanto, um modo de mostrar como o escrevente, ao produzir seu texto, não é um sujeito completamente livre, embora ele seja um sujeito dotado de uma história singular. Olhar para as condições de produção é tocar naquilo que o escrevente tem de coletivo; um coletivo que está em constante diálogo com a sua singularidade. Em suma, o emprego desse dispositivo sócio-histórico de comunicação (a *redação no vestibular*) depende das condições de produção em que se desenvolve, ou seja, as condições de produção garantem parte da significação desse dispositivo.

Em matéria de AD, a noção de condições de produção (em seu nascedouro) está alicerçada no materialismo histórico marxista que diz respeito à “superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada” (Pêcheux & Fuchs, 1975: 165). Tais como descritas pelo materialismo histórico, as condições de produção correspondem às representações de lugares que um atribui ao outro e dependem da estrutura das formações sociais e decorrem das relações de classes.

Desempenhando um papel essencial na construção dos corpora (vários textos reunidos em função das hipóteses do analista sobre suas condições de produção consideradas estáveis), a noção de condição de produção é entendida como um conjunto dos dados não-lingüísticos que organizam um ato de enunciação: (1) há os dados que decorrem apenas da situação de comunicação (de ordem situacional); (2) outros que decorrem de um saber pré-construído que circula no interdiscurso (de ordem do conteúdo discursivo). Em outras palavras,

é certo que um sujeito falante é sempre parcialmente sobredeterminado pelos saberes, crenças e valores que circulam no grupo social ao qual pertence ou ao qual se refere, mas ele é igualmente sobredeterminado pelos dispositivos de comunicação nos quais se insere para falar e que lhe impõem certos lugares, certos papéis e comportamentos (Charaudeau & Maingueneau, 2004, p.115).

Pensando nessa abordagem das condições de produção, acreditamos ser importante pôr em jogo o princípio organizador da constante relação que se dá entre *modus operandi* e *opus operatum*. O *modus operandi* corresponde a um conjunto de *pressuposições* que “controla nossas atividades sem estar efetivamente presente na consciência do operador ou manifesto no produto da operação, o *opus operatum*” (Mey, 2001, p. 67). Dito isso, abordamos o *modus operandi* que propicia uma certa percepção e atividade de uma prática escrita, levando os sujeitos envolvidos nesse processo a partilharem um certo “espírito” de texto. Quais são então as condições de produção que possibilitam a comunidade discursiva a partilharem o “espírito” das *redações no vestibular*? Para melhor abordarmos as condições de produção da *redação no vestibular*, propomos uma divisão em duas instâncias (queremos salientar que essa divisão é de caráter estritamente didático para facilitar a compreensão do leitor; na verdade, essas instâncias se constituem imbricadas): a instância jurídico-institucional do vestibular e a instância da prova de redação.

7.1. Considerações sobre a instância jurídico-institucional do vestibular da FUVEST

O exame vestibular, surgido em 1911, no Governo Hermes da Fonseca, foi implantado pelo então Ministro da Justiça e de Negócios Interiores, Rivadávia Corrêa, cuja reforma substituiu o sistema de admissão ao ensino superior que existia desde o período imperial pela realização de exames calcados em questões dissertativas e provas orais, feitas pelos corpos docentes das faculdades. O legislador do Decreto 8.659, em 5 de abril de 1911, “teve o cuidado de, ao instituir o exame de admissão às escolas de ensino superior, procurar evitar que ele pudesse ser um elemento de distorção dos

objetivos básicos do então ensino fundamental” (Netto, 1985: 45). Além disso, Netto ressalta que a preocupação dessa reforma era promover “uma avaliação global do desenvolvimento intelectual do candidato” (p.45) e aferir “sua capacidade para empreender estudos em nível superior sem vinculação a carreira ou cursos específicos” (p.45).

Contudo, foram os exames orais que deram a tônica de alguns vestibulares da Universidade de São Paulo (USP) entre as décadas de 30 e 50 – apesar de os cursos de Humanas preferirem cobrar a escrita de seus candidatos. Desde o início de sua aplicação (janeiro de 1934), os exames para ingressar na USP já eram denominados “vestibular”, porém, sua natureza era claramente eliminatória e não classificatória, além de apresentarem um caráter heterogêneo, pois cada faculdade era responsável por seu próprio exame, não havendo um preparo mais sistemático dessa avaliação:

Cada unidade resolvia a questão do ingresso de alunos à sua forma, pedindo diferentes matérias, mudando o seu rol de cobranças em certos momentos, mas sempre envolvendo o seu corpo docente e lidando com números muito diversos de candidatos. Cada qual tinha o seu 'estilo' de prova, de maneira a imprimir no vestibular departamental as características do corpo docente e do curso no qual os aprovados – ou seja, os considerados aptos – se adaptariam. Tal variação refletia a autonomia de cada escola dentro da universidade, e vigorava devido ao Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído pelo decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 (Samara, 2007, p. 32).

Com a explosão do público universitário na década de 60, houve uma inversão nas porcentagens e o número de aprovados passou a ser maior do que o de vagas. Para eliminar assim a questão dos “excedentes”, instituiu-se a execução, em todo território nacional, do concurso vestibular classificatório por meio do decreto 68.908, de 13 de julho de 1971. Assim estava previsto no artigo segundo: “O Concurso Vestibular far-se-á rigorosamente pelo processo classificatório, com o aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas”. Como consequência,

O vestibular transformava-se num instrumento para descartar candidatos e não para selecioná-los, aumentava o grau de dificuldade das provas, tornando-as incompatíveis com aquilo que de fato, era ensinado no colegial. O distanciamento entre o que era ensinado ao aluno no secundário e o que era pedido ao candidato no vestibular criou um vazio entre o ensino secundário e o superior no qual, com muito senso de oportunismo, os conhecidos “cursinhos” se insinuaram e floresceram (Netto, 1985, p. 43).

Dando continuidade ao decreto 68.908, o artigo sexto previa que o conteúdo das provas do Concurso Vestibular se limitasse às disciplinas obrigatórias do ensino médio, acrescido *eventualmente de uma língua estrangeira moderna*. Seu parágrafo segundo complementava:

As provas do Concurso Vestibular serão idênticas para toda a instituição ou para o grupo de instituições nêle interessadas, admitindo-se prefixação de perfis e outras formas de ponderação por universidade, federação de escolas ou estabelecimento isolado e por áreas em que desdobre o 1º Ciclo (Decreto 68.908, de 13 de julho de 1971).

Por meio desse decreto, cria-se todo o arcabouço jurídico que permitiria a fundação de instituições para vestibulares como a Fuvest e a Vunesp (Samara, 2007). Assim, em 20 de abril de 1976, com o intuito de unificar todos os vestibulares da Universidade de São Paulo para dar conta do vertiginoso crescimento do público universitário e de criar uma instituição regularizada que a representasse na seleção do seu corpo discente, o conselho universitário aprova o anteprojeto do Estatuto para a “corporificação” da Fundação Universitária para o Vestibular como uma forma de resistência frente ao processo de ensino que vinha ocorrendo desde 1966. Tal unificação cria um padrão de exigência, mandando “sua mensagem às redes de escolas particulares e públicas quanto ao que julga aceitável ou não no ensino, e quanto ao perfil de estudante que deseja em seus quadros” (Samara, 2007). As discussões de 1976 são, então, marcadas pelo raciocínio de que a força moral da universidade pública e seu corpo docente teriam que “fazer frente aos tópicos da reforma do ensino dos quais discordassem, assim como (...) impor um padrão de formação aceitável para o público que doravante o receberia”

(Samara, 2007). Respondendo às necessidades da instituição universitária, a FUVEST tem como tarefa:

Planejar, organizar e supervisionar o concurso vestibular, gerenciando todos os serviços das diferentes etapas do exame, e até mesmo contratando para tais pessoas físicas ou jurídicas; promover e encaminhar ao Cepe a análise dos vestibulares ano a ano; proporcionar atividades de pesquisa e extensão de serviços à comunidade na área educacional, desde que relativas ao processo de seleção de candidatos à USP; promover atividades diversas relacionadas ao seu campo de trabalho e articulá-las com outras entidades (Samara, 2007, p. 51).

Para o primeiro vestibular da Fuvest, foram discutidas suas normas e procedimentos gerais que, sem grandes modificações, vigoram até a atualidade. Regulamentou-se, então, um modo de avaliação operante em que

a seleção dos candidatos seria feita em duas etapas. A primeira, aberta a todos os inscritos, se constituiria de uma prova de conhecimentos gerais (núcleo obrigatório de disciplinas do segundo grau), com questões de múltipla escolha. A segunda, somente para os mais bem classificados – em número de três por vaga – seria formada de uma avaliação por disciplina, de natureza analítico-expositiva. Na segunda etapa, dependendo da carreira, haveria prova especial de aptidão, com caráter classificatório. Além disso, foi regulamentado como se procederiam as inscrições, as opções de carreiras (foram permitidas duas, a princípio), as taxas de inscrição, os pesos das disciplinas em cada carreira existente e até as matrículas posteriores dos classificados (Samara, 2007, p. 55).

A relação do exame com o ensino médio e as demandas sociais sempre foi reconhecida, acarretando em mudanças ano a ano. Por exemplo, “em 1991, somente a prova de redação manteve-se eliminatória, e, em 1993, ela também deixou de ser”. Além disso, “o exame vestibular se adequou às Diretrizes Curriculares Nacionais, que tendem a valorizar menos os conteúdos e mais as habilidades e competências”, cobrando do candidato maior poder de interpretação, de reflexão e de atualização pelos meios de comunicação. Mas, segundo Samara (2007), isso não significou o final da crise, cujo cerne da questão é a deficiência na formação do candidato ao nível superior,

principalmente, o aprofundamento da crise no ensino público. A FUVEST, como o “vestíbulo” para a entrada na Universidade de São Paulo, tornou-se um termômetro dessa crise e, sendo constantemente visada pelos movimentos de inclusão social, é chamada a adaptações a novas situações:

No momento atual, as universidades, a sociedade civil e as instâncias governamentais discutem questões relativas à inclusão social no ensino universitário, existe uma expansão no ensino superior estadual, pensa-se em ações afirmativas por parte das próprias universidades [a autora se refere à USP, à UNICAMP e à UNESP], aventa-se a possibilidade da criação de cotas para afro-descendentes e egressos do ensino público. Tudo isso leva a USP, a Unicamp e a Unesp a repensar seus padrões de exigência nos vestibulares, sua relação com os ensinos fundamental e médio, e até seu papel social. Todas, com seus respectivos vestibulares, vivem um momento histórico que aponta para muitas mudanças (Samara, 2007, p. 129-130).

Com relação a essa questão da inclusão social³⁴, no manual do candidato de 2007 (foco de interesse da nossa pesquisa), lê-se a seguinte passagem:

PROGRAMA DE INCLUSÃO SOCIAL

Os candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas terão direito ao Sistema de Pontuação Acrescida, mediante a aplicação de um fator de acréscimo de 3% nas notas da 1ª e 2ª fases, conforme determina o Artigo 15 e seus parágrafos, que fazem parte da Resolução CoG nº 5338, de 19 de junho de 2006, reproduzidos nesse Manual à página 33 (Manual do candidato, 2007, p. 29).

Vale salientar que, em conjunto com o CoG – Conselho de Graduação –, a Fuvest delibera a pré-seleção de nove livros a serem cobrados na prova de língua portuguesa (atualmente, esta lista é a mesma para o vestibular da Unicamp). Outras deliberações são:

quais matérias serão cobradas nos exames de primeira e de segunda fase, quais critérios de desempate para os candidatos de segunda fase, quais os novos cursos que foram criados na

³⁴ Quanto a esse dado, no vestibular de 2007, 23,5% dos candidatos aprovados em primeira chamada participaram do processo INCLUSP.

USP e que o vestibular deve também atender, a relação vagas/curso, a proporção de candidatos por vaga que deve ser selecionada na primeira fase, como deve ocorrer a opção de cada candidato em sua inscrição, se há opção por língua inglesa ou francesa, a relação de pesos de cada disciplina nas provas, quais documentos os candidatos precisam apresentar para se inscreverem no exame e, se aprovados, para depois se matricularem (o que não é mais da alçada da Fuvest, e sim dos departamentos), se a Fuvest deve incluir mais questões para a análise do perfil sociocultural dos candidatos, e quais são elas, se a nota da primeira fase influi na nota final do aprovado ou não, quais as notas mínimas desejáveis em cada matéria para não haver reprovação imediata, se deve haver modificações no processo de inscrição (Samara, 2007, p. 133).

O edital da resolução deliberada pelo Conselho de Graduação (CoG) é publicado oficialmente no *Manual do candidato*, visando a estabelecer normas e a dispor sobre as disciplinas e respectivos programas para o Concurso Vestibular. Composta por 04 (partes), a resolução é dividida em: (i) disposições gerais; (ii) inscrições; (iii) provas; (iv) classificação e matrícula. Para nossa pesquisa, uma vez que procuramos analisar a prática escrita dos pré-universitários (na relação entre instituição/avaliação), interessa-nos abordar as condições de produção desse processo de avaliação tendo em vista três itens: (i) disposições gerais; (ii) provas; (iii) classificação.

Quanto às **disposições gerais**, lêem-se as seguintes deliberações:

(i) que o Concurso Vestibular ficará a cargo da Fuvest (Artigo 4º)³⁵;

(ii) que o Concurso Vestibular se destina aos candidatos que concluíram ou estejam em vias de concluir o curso de ensino médio ou equivalente (Artigo 2º);

(iii) que o Concurso Vestibular é um processo classificatório, realizado em duas etapas, versando sobre o conjunto das disciplinas do núcleo comum do Ensino Médio: Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Português e Inglês (Artigo 3º)³⁶;

³⁵ “Parágrafo único – À FUVEST caberá, com a antecedência necessária, a responsabilidade de tornar públicos: datas e locais de realizações das provas; datas, locais e formas de divulgação de listas de convocados, bem como todas as informações relacionadas ao Concurso Vestibular”.

³⁶ Nesse Artigo, é deliberado, ainda, o total de vagas para os cursos de graduação da Universidade de São Paulo: em 2003, foram fixadas oito mil duzentas e setenta e seis vagas;

(iv) que o Concurso Vestibular visa avaliar tanto *o conhecimento comum às diversas formas de educação do ensino médio quanto a aptidão intelectual do candidato para estudo superior* (Artigo 1º).

Quanto às **provas**, determina-se como a primeira fase e a segunda serão realizadas:

(i) para todas as carreiras, a primeira fase, sob a forma de testes de múltipla escolha, é constituída por prova de conhecimentos gerais, ou seja, o conjunto de disciplinas que constituem o núcleo comum obrigatório do ensino médio (em 2007, a primeira fase apresentou 90 questões). Para essa fase, o candidato pode aproveitar a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Segundo consta no edital, a nota do ENEM, sem levar em conta a nota da redação, é aproveitada apenas para efeito de convocação para a segunda fase (Artigo 10: § 1º e § 2º);

(ii) com uma pontuação máxima de 160 pontos, a segunda fase, de natureza analítico-expositiva, é constituída por um conjunto de até 4 (quatro) provas, dependendo da carreira. Por exemplo, um candidato ao curso de letras faz prova de Português, História e Geografia; já um candidato ao curso de medicina faz prova de Português, Biologia, Química e Física, enquanto um candidato ao curso de engenharia faz prova de Português, Matemática, Química e Física. Na segunda fase do vestibular, a prova de Português, incluindo a elaboração de uma redação, é obrigatória para todos os candidatos e vale 40 (quarenta) ou 80 (oitenta) pontos, dependendo da carreira. Por exemplo, para o candidato ao curso de letras, a prova vale 80 (oitenta), enquanto o candidato ao curso de medicina faz a mesma prova valendo 40 (quarenta). Porém, independente da carreira, a nota da redação corresponde a 50% (ou seja, metade) dessa pontuação (pode-se estar aí um dos indícios atribuídos à importância dada à escrita da redação).

Quanto à **classificação**, é importante ressaltar o Artigo 16, cuja formulação dos parágrafos assegura que o candidato só é desclassificado caso

em 2004, oito mil quinhentas e quarenta e sete vagas; em 2005, nove mil quinhentas e sessenta e sete vagas; em 2006, nove mil novecentas e cinquenta e duas vagas; em 2007, dez mil duzentas e duas vagas.

obtenha *um número total de pontos igual a zero no conjunto das provas de 2ª fase*, ou *falte em mais de 50% das provas exigidas na 2ª fase, pela carreira em que estiver escrito*. Isso implica dizer que o candidato não é desclassificado se zerar a redação (é claro que o fato de zerar a redação dificulta as suas chances de aprovação, mas não o elimina do processo).

Procurando atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.294/96), bem como incorporar as orientações gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), constantes do Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), e do Parecer CEB nº 3, de 26/06/98, o exame vestibular da FUVEST preocupa-se em avaliar a percepção “orgânica” do conteúdo, a capacidade e a habilidade do candidato em realizar inter-relações entre os conteúdos trabalhados, construindo “pontes entre a teoria e a prática” e a percepção “orgânica” dos conteúdos, mobilizando seus conhecimentos diversos, raciocínio e capacidade crítica.

Espera-se que o candidato ao concurso vestibular demonstre competência para leitura e compreensão de diferentes textos, em linguagens diversificadas; capacidade de expressão de seus conhecimentos, reflexões e pontos de vista nas diferentes normas de língua portuguesa; conhecimentos básicos nas áreas de Ciências Humanas, Biológicas e Exatas, bem como em língua estrangeira. Espera-se, em suma, que demonstre competência para compreender conceitos, situações e fenômenos, nos referenciais próprios de cada área, além de utilizar esses conhecimentos para analisar e articular informações, resolver problemas e argumentar de forma coerente a respeito das situações apresentadas.

Dessa forma, privilegia-se a apropriação de conhecimento, de informações e de linguagens, além da capacidade de reflexão e de investigação em situações que apresentem dimensões prática, conceitual e sócio-cultural. O conhecimento esperado não se reduz, portanto, à memorização de fatos, datas, fórmulas ou ao uso automatizado dessas e outras informações ou técnicas específicas (Manual do candidato, 2007, p. 35).

Como elo de passagem para o próximo bloco, vale ressaltar que o exame de redação não era obrigatório. Com a promulgação do Decreto nº 79.298, em 24 de fevereiro de 1977, entra em vigor a “inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa” (Art. 1º, alínea d) no

concurso vestibular das instituições federais e particulares que compõem o ensino superior. Essa inclusão da prova de redação surge como uma resposta imediata às discussões travadas na época que denunciavam o uso incorreto, ineficaz e inadequado do português escrito, e uma grave crise no ensino e aprendizagem do português nas escolas (Soares, 1978, p. 53).

Crítica a todo esse processo, Soares (1978) defende que a capacidade de redigir estaria condicionada a fatores que ultrapassam o âmbito do contexto escolar, sendo simplista a inferência de que os estudantes aprenderiam a redigir se se incluísse a prova de redação no vestibular. Tal avaliação, segundo a autora, reforça as desigualdades sociais, beneficiando, mais uma vez, “as classes mais favorecidas, aqueles que oriundos das classes médias e alta, já trazem para a escola um domínio da língua muito próximo do que é exigido por ela” (Soares, 1978, p.55).

No vestibular da FUVEST, a redação de um texto *dissertativo-argumentativo* se impôs como modelo de texto adequado às exigências da instituição que, há muitos anos, exige que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentando com pertinência e expressando-se coerentemente, com clareza e adequação gramatical.

7.2. Da prova de redação

Com relação à prova de redação, espera-se que o candidato *demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentando com pertinência e expressando-se de modo coerente e adequado*. Ou seja, a instituição focaliza na adequação do texto do candidato a um certo tipo de “expressão” (o domínio da variante padrão culta da língua) e a um certo tipo de seqüências textuais: as seqüências dissertativo-argumentativas. Como se vê, por parte da instituição, há uma valorização de um certo tipo de expressão escrita e, como conseqüência, os candidatos (sob influência das “orientações” recebidas no ensino médio) procuram responder à essa “expressão”.

A atribuição da nota à prova de redação, isto é, seu processo de avaliação (a recepção do texto), merece um procedimento especial e diferente das demais provas. Os corretores devem atribuir notas de 0 a 4 aos seguintes critérios: **tema e desenvolvimento, estrutura e expressão**. A saber:

- **Do tema e desenvolvimento**, espera-se que o texto do candidato se configure como um tipo dissertativo e atenda ao tema proposto, pois “a elaboração de um texto que não seja dissertativo ou a fuga completa ao tema será tomada como pressupostos inquestionáveis para que a prova não seja objeto de correção em qualquer outro de seus aspectos, recebendo, portanto, nota zero”. Na abordagem e progressão do tema, além de a instituição avaliar a habilidade do candidato em “ler e articular adequadamente os textos da coletânea para abordar o tema”, avalia-se também sua capacidade crítico-argumentativa (Manual do candidato, 2007, p. 42);

- **Da estrutura**, a instituição olha para os aspectos de coesão e coerência textual, ou seja, avalia-se o modo como os candidatos relacionam e organizam seus argumentos, sendo avaliadas negativamente “a falta de encadeamento das ideias, a circularidade ou quebra de progressão argumentativa”. Outros aspectos estruturais são considerados negativos, por exemplo, “a cópia de trechos da coletânea, ou a simples paráfrase, (...) bem como uso inadequado de conectivos” (Manual do candidato, 2007, p. 42);

- **Da expressão**, a instituição avalia a adequação do texto ao “padrão culto escrito da língua”, examinando “aspectos gramaticais como ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação”. Além disso, espera-se a defesa do ponto de vista adotado a partir da exposição precisa dos argumentos selecionados e do uso *expressivo* do vocabulário. Para revelar tal competência, o candidato deve evitar “a presença de clichês ou frases feitas e, ainda, o uso inadequado de vocábulos” (Manual do candidato, 2007, p.42).

Vemos o processo de avaliação (correção) da prova “organizado” (concluído, em termos bakhtinianos) pelo eixo ESCRITA → LEITURA: ao se deparar com o texto do candidato, o corretor o recebe como uma produção

escrita produzida num certo contexto, fazendo parte de uma certa tradição escrita que valoriza a prática de um certo tipo textual.

Do ponto de vista institucional, a leitura do corretor é uma leitura avaliativa à “caça” de indícios que “cercam” a escrita do candidato em um tipo de texto, em um tema imposto, em um certo modo de argumentar, em um padrão culto da língua etc. Ademais, a avaliação do corretor limita o ato de leitura do candidato a um atividade de adequação (por exemplo, a avaliação de como o candidato lê e articula adequadamente os textos da coletânea).

Compreendemos o processo de avaliação como um processo de “leitura institucionalizado”: o corretor se inscreve como “destinatário instituído”, ou seja, o corretor é a figura do destinatário que representa uma instituição; do destinatário autorizado a se inscrever nos interstícios da escrita do pré-vestibulando na busca de indícios que “institucionalizam” essa prática textual. Em suma, como representante da instituição, o corretor está autorizado a “ler” o processo de adequação dessa escrita aos critérios de avaliação institucional. Vale ressaltar que tanto as condições de produção de avaliação quanto as de produção textual são pautadas por condições imediatas “cercadas” pela “proposta” da prova de redação.

Em 2007, com relação à prova de redação, todos os candidatos tiveram de escrever uma *dissertação em prosa, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto: a amizade*. Para tal, os candidatos tiveram de se apoiar na leitura de uma coletânea composta por 04 (quatro) excertos – cada “um” expondo seu ponto de vista sobre a amizade. São eles:

Em primeiro lugar (...) pode-se realmente “viver a vida” sem conhecer a felicidade de encontrar num amigo os mesmos sentimentos? Que haverá de mais doce que poder falar a alguém como falarias a ti mesmo? De que nos valeria a felicidade se não tivéssemos quem com ela se alegrasse tanto quanto nós próprios? Bem difícil te seria suportar adversidades sem um companheiro que as sofresse mais ainda.

(...)

Os que suprimem a amizade da vida parecem-me privar o mundo do sol: os deuses imortais nada nos deram de melhor, nem de mais agradável.

Cícero, **Da amizade**.

Aprecio no mais alto grau a resposta daquele jovem soldado, a quem Ciro perguntava quanto queria pelo cavalo com o qual acabara de ganhar uma corrida, e se o trocava por um reino: “Seguramente não, senhor, e, no entanto eu o daria de bom grado se com isso obtivesse a amizade de um homem que eu considerasse digno de ser meu amigo”. E estava certo ao dizer se, pois se encontramos facilmente homens aptos a travar conosco relações superficiais, o mesmo não acontece quando procuramos uma intimidade sem reservas. Nesse caso, é preciso que tudo seja límpido e ofereça completa segurança.

Montaigne, **“Da amizade”** (adaptado).

Amigo é coisa pra se guardar,
Debaixo de sete chaves,
Dentro do coração...
Assim falava a canção
Que na América ouvi...
Mas quem cantava chorou,
Ao ver seu amigo partir...
Mas quem ficou,
No pensamento voou,
Com seu canto que o outro lembrou

(...)

E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
E quem há de negar que esta lhe é
superior?

(...)

Caetano Veloso, **“Língua”**.

Fernando Brant/Milton Nascimento
“Canção da América”.

Além dos textos, o escrevente tinha de levar em consideração a seguinte instrução:

INSTRUÇÃO: A amizade tem sido objeto de reflexões e elogios de pensadores e artistas de todas as épocas. Os trechos sobre esse tema, aqui reproduzidos, pertencem a um pensador da Antigüidade Clássica (Cícero), a um pensador do século XVI (Montaigne) e a compositores da música popular brasileira contemporânea. Você considera adequadas as idéias neles expressas? Elas são atuais, isto é, você julga que elas têm validade no mundo de hoje? O que sua própria experiência lhe diz sobre esse assunto? Tendo em conta tais questões, além de outras que você julgue pertinentes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto.

Podemos ressaltar na leitura da instrução três elementos constitutivos³⁷ que permitem acabamento tanto ao processo de escrita quanto ao processo de avaliação. São eles: (1) **adequação ao tema** – *a amizade tem sido objeto de reflexões e elogios de pensadores e artistas de todas as épocas*; (2) **leitura “adequada” do tema**, isto é, leitura dos textos da coletânea e adequação de respostas às questões postas (que suscitam a habilidade de leitura dos candidatos) – *os trechos sobre esse tema, aqui reproduzidos, pertencem a um pensador da Antigüidade Clássica (Cícero), a um pensador do século XVI (Montaigne) e a compositores da música popular brasileira contemporânea. Você considera adequadas as ideias neles expressas? Elas são atuais, isto é, você julga que elas têm validade no mundo de hoje? O que sua própria experiência lhe diz sobre esse assunto?*; (3) **adequação à tipologia textual** (dissertativo-argumentativo) – *tendo em conta tais questões, além de outras que você julgue pertinentes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto.*

Somam-se a esses elementos, a importância, a competitividade e o clima de tensão que cercam (e constituem) essa situação de avaliação que representa para muitos jovens uma espécie de rito de passagem necessário entre o fim do ensino médio e o ingresso ao ensino superior.

³⁷ Num eixo diacrônico, o mesmo pode ser observado em outros concursos:

Em 2003, adequação a um certo tipo de texto (dissertativo-argumentativo) – *escreva uma dissertação em prosa; apresente argumentos que deem sustentação ao ponto de vista que você adotou*; adequação ao tema, apoiada na leitura dos textos da coletânea – *com apoio dos três textos apresentados (...) você deverá discutir manifestações concretas de afirmação ou de negação da auto-estima entre os brasileiros*;

Em 2004, adequação a um certo tipo de texto (dissertativo-argumentativo) – *redija uma dissertação em prosa (...) argumentará em favor da concepção do tempo com a qual você mais se identifica*; adequação ao tema, apoiada na leitura dos textos da coletânea – *você apontará, sucintamente, as diferentes concepções do tempo, presente nos três textos*;

Em 2005, adequação a um certo tipo de texto (dissertativo-argumentativo) – *redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo a apresentar seu ponto de vista sobre o assunto*; adequação ao tema, respondendo à seguinte pergunta – *tendo em vista as motivações do grupo, você julga [esse julgamento implica que o candidato se apoie na leitura dos textos da coletânea] que o programa por ele desenvolvido se justifica?*;

Em 2006, adequação a um certo tipo de texto (dissertativo-argumentativo) – *redija uma dissertação em prosa, argumentando sobre o que leu acima e também sobre os outros pontos que você tenha considerado pertinentes*; adequação ao tema, apoiada na leitura dos textos da coletânea – *os três textos acima apresentam diferentes visões de trabalho.*

7.3. Os constituintes situacionais do gênero “redação no vestibular”

Neste momento do capítulo, abordaremos alguns constituintes da cena genérica da *redação no vestibular*. Esses constituintes nos permitem mostrar como a redação é um gênero instituído de tipo 2. Um gênero que se institui na obediência às coerções genéricas e às coerções institucionais. Vejamos, então, como se dá essa “obediência”.

7.3.1. Uma finalidade

Define-se ao se responder uma pergunta implícita “estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”. A escrita de uma redação no vestibular tem uma finalidade bastante particular que é a aprovação no vestibular e, como consequência, ter o direito de ingressar no ensino superior. De modo mais preciso, poderíamos dizer o seguinte: por parte do *escrevente*, a sua finalidade explícita é redigir uma *redação no vestibular* que seja convincente diante da banca examinadora, portanto, uma *redação* que mostre sua capacidade dissertativo-argumentativa a fim de obter avaliação; por parte do *corretor*, a finalidade explícita é permitir essa aprovação, avaliando a capacidade dissertativo-argumentativa do candidato.

Do ponto de vista bakhtiniano, poderíamos dizer que o *escrevente*, tendo em vista a finalidade explícita da aprovação, precisa dar acabamento ao seu projeto de discurso para que o *corretor* possa perceber o “*todo* do enunciado”. Esse “todo perceptível” é visto pela instituição como uma atividade de adequação:

- com relação à forma, o texto “adequado” deve se configurar como **dissertativo e atender ao tema proposto**;
- com relação ao conteúdo, o texto deve mostrar a habilidade do candidato de ler e articular “adequadamente” os textos da coletânea para abordar o tema;

- com relação ao material, o texto deve mostrar “adequação” ao “padrão culto escrito da língua”.

Como se vê, tendo em vista sua aprovação no vestibular, o *escrevente* obedece a um rito de “adequação” bastante rígido. Ou seja, o *escrevente* é chamado pela instituição a se inscrever nesse evento de “modo adequado”. Nesse sentido, poderíamos dizer que a finalidade exerce uma real influência sobre as formas lingüísticas por meio da qual os gêneros são realizados. Nas *redações*, o objetivo básico é visivelmente corroborar com o contrato “determinado” pela instituição; uma prática escrita que se institui no constante “fazer com” a instituição.

Retomando as palavras de Maingueneau, “a correta determinação dessa finalidade é indispensável para que o destinatário possa ter um comportamento adequado”. Nas palavras de Bakhtin, o *corretor* só poderá responder ao enunciado do *escrevente* se houver alguma “conclusibilidade” que, no caso das *redações*, é pautada pela “exauribilidade” do tipo de texto e do tema (pois, o não reconhecimento desse *todo* é tomado como “pressuposto inquestionável para que a prova não seja objeto de correção”).

7.3.2. Circunstâncias adequadas

“Todo gênero do discurso implica certo tipo de lugar e de momento apropriados ao seu êxito. Não se trata de coerções ‘externas’, mas de algo constitutivo” (Maingueneau, 2006, p. 235). O “lugar” diz respeito ao espaço institucionalizado onde esse texto pode ser produzido. No caso das *redações no vestibular*, o local para realização do exame é determinado previamente pela FUVEST e precisa acontecer em uma sala que loda dezenas de candidatos (o candidato só poderá prestar exame no local determinado pela FUVEST). Nas salas, há presença de fiscais para evitar qualquer tipo de fraude.

Quanto à inscrição temporal, podemos falar da sua periodicidade que é anual e que, freqüentemente, acontece na primeira quinzena de janeiro. As provas de português e redação abrem a segunda fase do processo seletivo. Em 2007, o exame foi realizado do dia 07 ao dia 11 de janeiro, sendo a prova

de redação realizada no primeiro dia, em 07 de janeiro. Além dessa data pré-estabelecida pela instituição, há também o limite do tempo para realização da prova. A instituição estipula um tempo de 4(quatro) horas para realização das provas de português e redação³⁸. Todos os candidatos devem comparecer ao local de prova no mesmo horário, sendo vedada a participação de qualquer candidato que chegue ao local após o início da prova. Iniciada às 13horas, a prova deve ser finalizada às 17horas. O cumprimento do tempo estabelecido pela instituição “reveste” a prova de um clima de tensão; saber administrar esse tempo é necessário para realização da *redação*, ou seja, “saber aproximadamente quanto tempo é necessário para a realização do gênero é parte essencial da competência genérica” (Maingueneau, 2006b, p. 160).

7.3.3. Certo uso do material (da língua)

Segundo Maingueneau (2006b), todo locutor se acha *a priori* diante de um repertório bem amplo de variedade lingüística. É esse material vivo que penetra o objeto estético do gênero. No caso da *redação no vestibular*, o contrato genético institucionalizado impõe ao locutor um dado uso lingüístico: o “padrão culto escrito” é a língua institucionalizada que regulariza a prática escrita no vestibular (o *escrevente* é chamado institucionalmente a “inscrever”, no seu *projeto discursivo*, um código prescritivo – variante de prestígio e registro formal da linguagem). A língua, regulada por forças centrípetas institucionais, mostra-se em seu acontecimento *unilingüe*, ideologicamente centralizada e homogênea.

Porém, o material vivo que penetra a enunciação escrita do pré-vestibulando se dá no cruzamento dialógico das forças centrífugas (institucionais) com as forças centrífugas (variacionais) que promovem ininterruptos processos de descentralização do código prescritivo. Podemos, então, dizer que os textos produzidos pelos pré-universitários não se desenvolvem na compacidade (centralizadora e homogênea) da língua, mas em seu acontecimento *plurilingüe*. Sobre essa questão, Corrêa aponta que,

³⁸ Para as demais provas, a instituição estipula um tempo de 3horas.

no processo de escrita, o escrevente oscila entre a representação dos sons que produz em sua variedade lingüística falada e a convenção ortográfica que a escola ensina. Pode-se, pois, localizar nessa oscilação, um modo de emergência da heterogeneidade da escrita em seu aspecto ortográfico (Corrêa, 2001, p. 150).

Para o autor, tal observação caracteriza a relação dialógica existente entre os gestos articulatórios do oral/falado em gestos gráficos do letrado/escrito. Valendo-nos dessa afirmação de Corrêa, evita-se um olhar normativo e, portanto, evitam-se como critério as noções de erro ou desvio. Esse *reconhecimento da heterogeneidade escrita em aspectos da representação gráfica*³⁹ (características da dimensão sonora da linguagem) que engendra o acontecimento *plurilingüe* das *redações* pode ser observado nas formulações abaixo:

- (1) Sofreu diversas mudanças na maneira como o ser humano a concebe e, atualmente, **adquire** as formas do sistema capitalista, sendo cada vez mais difícil de se encontrar. (...) Demonstra-se, assim, o direcionamento do sentimento da amizade à uma idéia de **escasses** e, conseqüentemente, de luta para *obte-lo*. (Texto 14, §2º).
- (2) Essa constatação é secular, aparece nos “Ensaio” de Montaigne na época do Renascimento por exemplo, e denota que **intrinsecamente** o ser humano tende a se aproveitar do que lhe é favorável em detrimento da moral e princípios. (Texto 50, §3º).

O reconhecimento desse acontecimento plurilingüístico pode ser observado também no eixo lexical. Ao buscar marcar sua expressividade pelo léxico, podemos encontrar expressões que mostram uma relação “informal” do escrevente com a linguagem. Essa relação faz parte da vida do escrevente e penetra nos interstícios do “padrão culto escrito”. Observemos as formulações a seguir:

- (3) Quando eu era garoto, amigo era um gordinho **de carne e osso (mais carne que osso)** que jogava no gol porque se saísse dali nós perdíamos um jogo de verdade. (Texto 51, §3º).

³⁹ Não é nosso objetivo estender essa questão. Queremos apenas apontar alguns acontecimentos plurilingües, tomando como base às reflexões de Corrêa. Portanto, caso o leitor tenha interesse nessas questões, ver Corrêa (2001; 2004).

- (4) No entanto, na terra o sol é para todos, assim como as relações humanas. Até mesmo **onde ele nasce quadrado** existem almas que se encontram. (Texto 65, §2º).

Tanto em (3) quanto em (4), podemos observar como o escrevente ao inscrever no fio discursivo as expressões em negrito aproxima o mundo institucionalizado regrado pelo “padrão culto escrito” do seu mundo “cotidiano” em que as fronteiras entre oralidade e escrita são mais tênues. Ou seja, o *escrevente* “levanta o véu culto” da linguagem e deixa soar uma linguagem menos tensa, menos “adequada” para esse rito de escritura.

Nesse sentido, podemos defender a idéia de que a *redação no vestibular* é, para além dos muros da instituição, um acontecimento plurilingüístico engendrado pela constante tensão de forças centralizadoras e forças descentralizadoras. Saber controlar essa tensão é parte essencial da competência genérica do escrevente. Relembrando Pêcheux (1990), diríamos que levar esse “saber” até as últimas conseqüências é supor que o *rito genético* não tem falhas ou rachaduras, porém basta o contato com o mundo cotidiano (o discurso da vida) para mostrar que o *rito genético* (por mais estabilizado que seja) está suscetível a rupturas.

7.3.4. A apresentação do texto

A *redação* enquanto materialidade lingüística em si está associada a um plano textual que desempenha um papel fundamental na composição do sentido. Conforme pudemos observar, a *redação* é escrita em uma página contendo 34 linhas. Os alunos escrevem em média um texto de 30 linhas.

Saber administrar o uso dessas linhas faz parte da competência genérica do escrevente. Por exemplo, em nosso *corpus*, não encontramos nenhum texto escrito com menos de 20 linhas. Essas coerções genéricas devem ser obedecidas, pois, certamente, um texto de 10 linhas seria desqualificado pela sua extensão. Em suma, a *redação no vestibular* deve apresentar uma extensão mínima para ser validada. Passemos, então, à análise de um texto selecionado aleatoriamente:

A importância da amizade

Desde a antiguidade a amizade é tema de reflexões. Estas já ressaltavam os benefícios de se ter uma pessoa na qual confiar e com a qual partilhar as emoções, tanto boas como ruins. O fato é que, se antes já era difícil encontrar alguém para chamar verdadeiramente de amigo, hoje isso é ainda mais complicado, tornando-se evidente a importância dessa forma de relacionamento.

Montaigne, pensador do século XVI, já ressaltava a dificuldade de se encontrar uma amizade íntima e segura em seu texto “Da amizade”. Nos tempos atuais, a competitividade no mercado de trabalho e a valorização dos bens materiais agravam o problema, no caso dos adultos. Enquanto isso, os jovens, inseridos em um mundo digital formado por jogos individuais e sites que priorizam a quantidade ante a qualidade dos relacionamentos, também encontram-se muitas vezes, sem ter com quem compartilhar a confusão de emoções e as descobertas que caracterizam esse período da vida. A verdade é que esse “isolamento coletivo” ao qual nossa sociedade se submete sem perceber tem origens na infância, quando o medo e a insegurança dos pais não permitem que a criança aprenda a relacionar abertamente com pessoas desconhecidas.

E é justamente nessa sociedade adversa que a importância de se ter uma amizade se revela. Afinal, aquele que não tem com quem (RASURA) comemorar vitórias e dividir as preocupações que a nossa realidade traz. Acaba se abstendo de momentos de felicidade, ao mesmo tempo em que passa por mais momentos de angústia. Mas o que algumas pesquisas recentes mostram é que estas pessoas não são apenas mais tristes que aquelas que contam com o apoio e consolo de um amigo íntimo, como são também mais propensas a ter problemas de saúde, desde doenças comuns do dia-a-dia a doenças graves de difícil cura.

Portanto, Milton Nascimento estava certo ao cantar que “Amigo é coisa pra se guardar, / Debaixo de sete chaves”. Afinal, em uma sociedade formada por cidadãos competitivos e inseguros, encontrar alguém disponível a partilhar sentimentos abertamente não é só difícil, como beira o impossível. Mas em tempos nos quais a razão prevalece, a comprovação científica de que a amizade íntima é importante pode servir como um alerta à sociedade. Se esse “isolamento coletivo” não for combatido, o aumento da competitividade e da insegurança tende a piorar a situação e o relacionamento entre amigos ficará cada vez mais superficial e vulnerável, assim como a saúde dos cidadãos.

A primeira consideração diz respeito ao título. Dentre as cinqüentas redações que foram publicadas no site da FUVEST, quarenta redações apresentavam um título, ou seja, um percentual de 80% das redações. Esse dado é relevante, uma vez que as instruções da prova não solicitavam que o *escrevente* desse um título à sua *redação*. O que podemos dizer desse dado? Para o *escrevente*, a imagem que ele faz do texto está associada a um título, ou seja, sem título não há texto.

Ademais, o título é um modo de organização tópica do texto; um modo de enquadrar a tese a ser defendida. No caso da *redação* acima, o título mostra o que o *escrevente* pretende desenvolver ao longo dos quatro parágrafos: o *escrevente* pretende mostrar ao *corretor* “a importância da

amizade”. Essa informação que é dada no título é retomada logo no primeiro parágrafo de modo implícito (**os benefícios de se ter uma pessoa**) e de modo explícito (tornando-se evidente **a importância dessa forma de relacionamento**). Esses dois modos de retomada orientam argumentativamente o modo como o objeto de discurso (**a importância da amizade**) será construído. O título, ao introduzir um tópico, sinaliza o projeto de dizer do *escrevente*.

A segunda consideração diz respeito ao número de parágrafos. Dividido em quatro parágrafos, esse texto segue a ordem canônica de um texto difundido pela prática pedagógica. O gênero *redação no vestibular* é composto pelos seguintes movimentos:

(i) uma introdução correspondente ao primeiro parágrafo – apresentação da tese (**a importância da amizade e a dificuldade de encontrar alguém para chamar verdadeiramente de amigo**);

(ii) os dois parágrafos seguintes correspondente ao desenvolvimento da tese apresentada – enquanto, no segundo parágrafo, o *escrevente* desenvolve o tópico **a dificuldade de se encontrar uma amizade íntima** devido à “competitividade no mercado de trabalho e à valorização dos bens materiais”, no terceiro parágrafo, o *escrevente* desenvolve o tópico **a importância da amizade** mostrando que “quem não tem um amigo acaba se abstendo de momentos de felicidade”;

(iii) por fim, o quarto parágrafo que corresponde à conclusão – o *escrevente* reformula o que foi apresentado na introdução, buscando mostrar uma solução para o problema apresentado que é **a dificuldade de se encontrar uma amizade íntima**. Diz o *escrevente*: “Se esse ‘isolamento coletivo’ não for combatido, o aumento da competitividade e da insegurança tende a piorar”.

Essa estrutura de divisão é comum na produção textual de pré-universitário mostrando a imagem de texto que foi difundida por uma certa prática pedagógica. Em nosso *corpus*, observamos que a maior parte das

redações são estruturadas em quatro ou cinco parágrafos. Por exemplo, dentre as cinqüentas *redações* publicadas no site da FUVEST, observou-se que mais de 80% das *redações* estavam divididas em quatro ou cinco parágrafos.

Sem dúvida, nota-se que toda produção textual é argumentativamente estruturada com base na leitura que o *escrevente* faz da coletânea de textos e da instrução. Ou seja, por meio dessa leitura o *escrevente* dá acabamento ao seu texto e se endereça à banca de corretores. Essas estratégias de leitura, em suma, resumem-se a um modo explícito ou a um modo interpretativo. No texto selecionado, podemos encontrar as duas estratégias:

(i) Um modo explícito de ler os textos de Montaigne e Milton Nascimento mostrado através do discurso relatado em estilo indireto (**Montaigne, pensador do século XVI, já ressaltava a dificuldade de se encontrar uma amizade íntima e segura em seu texto “Da amizade”**) e da citação aspeada (**Milton Nascimento estava certo ao cantar que “Amigo é coisa pra se guardar, / Debaixo de sete chaves”**);

(ii) Um modo interpretativo de ler o texto de Cícero mostrado ainda no primeiro parágrafo (**Desde a antiguidade a amizade é tema de reflexões. Estas já ressaltavam os benefícios de se ter uma pessoa na qual confiar e com a qual partilhar as emoções, tanto boas como ruins**). Ao dizer “desde a antiguidade”, o *escrevente* remete ao texto de Cícero, mas não o explicita. Quando diz “estas já ressaltavam”, “estas” refere-se às “reflexões de Cícero”. Isso só pode ser afirmado pelo enunciado que vem logo a seguir “os benefícios de se ter uma pessoa na qual confiar e com a qual partilhar emoções, tanto boas como ruins”. Trata-se de uma “reformulação-tradução” do texto de Cícero.

Dito isso, queremos dizer que o *escrevente* fará, constantemente, uso dessas estratégias para estruturar seu texto e, assim, poder mostrar à banca corretora não só o modo como segue as coerções genéricas, mas, sobretudo, para mostrar ao *corretor* a sua competência leitora.

Dando continuidade às reflexões sobre o plano de texto, pode-se dizer que a *redação no vestibular* mostra um plano **convencional** validando seu modo de enunciação argumentativo; os textos, em termos de seqüência (e,

conseqüentemente, no seu modo de enunciar), podem ser enquadrados como predominantemente **argumentativo**, uma vez que o dito põe em evidência o encaixamento de dois movimentos básicos: “**demonstrar-justificar** uma tese e **refutar** uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa” (Adam, 2008, p. 232); parte-se de premissas para admitir uma conclusão-asserção (essa passagem da premissa à conclusão-asserção é garantida por “procedimentos argumentativos”). Para exemplificar, vejamos como a *redação no vestibular* obedece a um plano textual **convencional**, sendo a premissa formulada no início e, na conclusão, retomada sob a forma de uma asserção conclusão exemplos abaixo:

<p>Texto 41</p> <p>Parágrafo introdutório (§ 1º)</p> <p>O maravilhoso filme <u>O Náufrago</u> (GRIFO DO VESTIBULANDO), estrelado por Tom Hanks, evidencia o quanto a solidão pode ser dolorosa. O protagonista ao ver-se sozinho em uma ilha, em função da queda do avião que o transportava, encontra, em uma bola, seu melhor amigo. Wilson, nome dado à bola pelo personagem principal, mostra aos espectadores do filme <PREMISSA> o valor de uma amizade plena, a qual é tão importante e tão antiga na história.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Conclusão (§ 5º)</p> <p>Amor pode até ser confundido com amizade, mas relações superficiais jamais. <ASSERÇÃO> A amizade é um sentimento magnífico o qual o homem preserva há muito tempo e continuará a preservar. Amigo, com certeza, é coisa <i>pra</i> se guardar, ainda que esse amigo seja uma humilde bola.</p>	<p>Texto 21</p> <p>Parágrafo introdutório (§ 1º)</p> <p>Confiança. Este é o principal fator de relacionamento entre duas pessoas. Independentemente da época, <PREMISSA> os homens sempre procuram alguém com quem podem dividir suas idéias e encontrar segurança. O livro “As Boas Mulher da China”, da jornalista Xinran, mostra a história de uma pequena garota chinesa, mal tratada pelo pai, que encontrou, em uma mosca, o companheirismo e a atenção inexistente no ambiente familiar.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Conclusão (§ 4º)</p> <p><ASSERÇÃO> A relação de amizade é atemporal e completa o homem no sentido de lhe ajudar a suportar as adversidades. Em qualquer faixa etária, <ASSERÇÃO> a amizade é fundamental para se manter uma vida feliz, desde que não traga influências negativas para o convívio social.</p>
---	--

Para finalizar nossas considerações sobre o plano textual, mostraremos como a produção textual desse gênero está centrada no modo como o *escrevente* segue as instruções dadas a ele. O caráter de “obediência” às

coerções genéricas pode ser observado no modo como o *escrevente* busca responder às perguntas postas na instrução: “você considera adequadas as idéias expressas nos trechos?”; “Elas são atuais, isto é, você julga que elas têm validade no mundo de hoje?”; “o que sua própria experiência lhe diz sobre esse assunto?”. A “obediência” se fia nessa “preocupação” em responder o que a instituição lhe pede; fiar-se a essa “obediência” é um modo do *escrevente* validar o seu projeto de dizer e, como conseqüência, promover a adesão do *corretor*. Vejamos os enunciados abaixo:

6. Devo admitir, que Cícero, já na antigüidade, estava certo por perceber que “aqueles que suprimem a amizade, privam o mundo do sol”. (Texto 72, §1º).
7. Dentre as muitas representações de amizade a que mais me agrada é a de montaigne, que expõe a amizade como sendo uma relação sem reservas, distante de qualquer tipo de superficialidade, valendo mais que um “reino”. (Texto 71, §4º).
8. Quando eu era garoto, amigo era um gordinho de carne e osso (mais carne do que osso) que jogava no gol porque se saísse dali nós perderíamos o jogo de verdade. (Texto 51, §3º).

As formulações (1) e (2) mostram-se como respostas explícitas à pergunta “**você** considera adequadas as idéias expressas nos trechos?”; já a formulação (3) mostra-se como uma resposta explícita à pergunta “o que **sua** própria experiência lhe diz sobre esse assunto?”.

9. Já na Antigüidade Clássica, era notável a relevância dada à amizade. O pensador Cícero afirma que não podia haver felicidade sem ter um amigo ao lado que compartilhasse esse sentimento. **Isso é extremamente atual e adequado**, uma vez que o homem tende a buscar companhia, seja para festejar uma grande conquista ou suportar as adversidades. (Texto 41, §2º).
10. Embora tenha perdido espaço no mundo contemporâneo, **a amizade cantada por Milton ou Caetano é extremamente atual**, pois sintetiza as carências e desejos de todas as pessoas. (Texto 13, §6º).
11. **A coletânea de textos selecionados procura mostrar a importância que se deve atribuir à amizade verdadeira.** As idéias de felicidade mútua e de transparência que se devem atribuir a esse

nobre sentimento, são, **seguramente, válidas para qualquer tempo**, visto que a superioridade do valor universal da amizade transcende os limites impostos pelas mais diversas sociedades. (Texto 28, §1º).

As formulações (4) e (5) mostram-se como respostas explícitas às perguntas: “você considera **adequadas** as idéias expressas nos trechos?” e “Elas são **atuais**, isto é, você julga que elas têm validade no mundo de hoje?”. Parece-nos, também, evidente o modo como, nessas formulações, o locutor mostra no fio discursivo uma relação direta com a pergunta; através do uso “X é **atual**” ou “X é **adequado**”, o locutor marca explicitamente que ele está respondendo à pergunta pela progressão repetida dos atributivos: *atual* e *adequado*.

Na formulação (6), a ancoragem na pergunta “Elas são atuais, isto é, você julga que elas têm **validade no mundo de hoje?**” dá-se através do uso do atributivo *válidas* que retoma o nome *validade*. Porém, não podemos deixar de observar que o locutor retoma todo o sintagma: *validade no mundo de hoje* → *válidas para qualquer tempo*. Como se vê, esse processo de retomada não se dá por uma simples repetição, mas por um processo de reformulação da expressão *no mundo de hoje* em *para qualquer tempo*.

Parece-nos evidente a observação da ancoragem proporcionada pelo uso dos advérbios *extremamente* e *seguramente*. Através desses indicadores atitudinais, o locutor marca no fio discursivo o seu “julgamento”, a sua “avaliação” do que lhe é perguntado: “Elas são atuais, isto é, você **julga** que elas têm validade no mundo de hoje?”. Nestes casos, diferente das formulações (1) e (2) em que o locutor se mostra diretamente responsável pelo enunciado, o locutor se mostra indiretamente responsável pelos enunciados que reproduz. Ou seja, os indicadores atitudinais *extremamente* e *seguramente* dão ao enunciado uma entonação expressiva “mais” individual, porém essa entonação não é “direta” quanto em *me agrada* (1) e *devo admitir* (2).

12. É claro que, como bem afirmou o pensador do século XVI, Montaigne, não é nada fácil conquistar-se uma relação de “intimidade sem reservas”. Todavia, desde que se encontre a amizade verdadeira, pode-se descobrir um sentimento, às vezes,

superior até ao mais sublime amor de um homem por uma mulher. (Texto 06st, §1º).

13. A amizade representa uma das relações mais puras e belas que existem. Pensadores famosos como Cícero e Sêneca viam a amizade como um bem indispensável à vida. **Já dizia Cícero:** “Os que suprimem a amizade da vida aparecem-me privar o mundo do sol”. (Texto 20st, §1º).

As formulações (7) e (8) mostram-se como respostas à pergunta: “você considera adequadas as idéias expressas nos trechos?”. Nesses casos, o locutor mostra a leitura que faz da pergunta, porém, os indícios não se mostram tão evidentes quanto os das formulações anteriores. Pode-se observar como o uso de “é claro que” e “já dizia” ancora os enunciados no tópico da questão “considerar as idéias adequadas”. Há uma continuidade tópica da questão sem elementos que marquem explicitamente a ancoragem no par pergunta-resposta. Em (7), essa ancoragem se mostra pelo índice de modalidade “é claro que”; o leitor mostra que a idéia de Montaigne é adequada, sem duvidar do ponto de vista de Montaigne (*encontramos facilmente homens aptos a travar conosco relações superficiais, o mesmo não acontece quando procuramos uma intimidade sem reservas*).

Vê-se que o locutor se mostra no fio discursivo, mas não se marca. Poderíamos dizer que se trata de uma estratégia indireta de chamar a responsabilidade para si, pois, na verdade, ao dizer “é claro que”, o locutor evoca uma enunciação mais coletiva, ele não assume a responsabilidade do dizer, atribuindo-o a um hiperenunciador.

14. Diante da superficialidade do mundo atual, **ter alguém com quem contar e confiar**, seja familiar, colega ou companheira, **é necessário**, não apenas para aliviar o peso dos desafios, como incentivar e seguir em frente, revelando o valor do verdadeiro amigo. (Texto 152pb, §5º).
15. **As crianças, ao entrarem na escola**, aprendem como é bom ter amigos para brincar. **Quando adolescentes**, as amizades moldam o comportamento social do indivíduo. Geralmente, o envolvimento com drogas acontece por influência dos supostos “amigos”. (Texto 07st, §2º).

Nas formulações (9) e (10), parece-nos evidente que o locutor está respondendo, respectivamente, às perguntas “você considera adequadas as idéias expressas nos trechos?” e “o que sua própria experiência lhe diz sobre esse assunto?”; porém, a estratégia utilizada diferencia-se das anteriores por não dramatizar o par pergunta-resposta; ele mostra, mas não deixa marcas do processo. Em (9), o enunciado em negrito pode ser lido como uma alusão, como um eco do discurso de Cícero (excerto da coletânea). A linha que separa a voz do locutor e o discurso de Cícero é tênue. Ao se validar dessa estratégia, o locutor, de modo indireto, responde dizendo que considera adequado o ponto de vista de Cícero (é tão adequado que se mascara na voz do locutor).

Os exemplos mostrados nos permitem concluir como o plano textual está “colado” às condições imediatas de produção da “prova de redação”. Abordaremos, brevemente, como o plano textual da *redação no vestibular* está assentado no modo como a temporalidade é inscrita.

7.3.5. *Um modo de inscrição da temporalidade*

Mostraremos, então, como o plano textual é estruturado pelo encadeamento temporal dos fatos. Centrando-se na instância enunciativa **cronográfica**, o escrevente vai engendrando suas leituras, contando-as ao corretor, mostrando-o como essa sucessão de leituras vai influenciado uma à outra e se transformam num encadeamento progressivo, coeso e coerente.

Resumindo, queremos dizer que a **cronografia** é a instância que dá fio ao *projeto de dizer* do escrevente, ou seja, a **cronografia** dá o “nó” que a dispersão de leituras “evoca”. Para exemplificar o que acabamos de dizer, vejamos as formulações abaixo:

Texto 202

1º§ **Atualmente**, na sociedade moderna em que vivemos, muitos dos valores e julgamentos são baseados nas aparências (...).

2º§ **Desde criança**, com nossos primeiros contatos sociais, somos levados a nos relacionar com pessoas (...).

3º§ **Ao passar do tempo**, com o desenvolvimento emocional que passamos, é comum vermos o distanciamento (...).

5º§ Diante da superficialidade do **mundo atual**, ter alguém com quem contar e confiar (...).

Texto 209

1º§ **Na pré-história**, a Revolução do Neolítico permitiu ao homem que fixasse residência (...). **A partir de então**, considerou-se que o ser-humano começou a concretizar a necessidade de se organizar em Estados (...).

2º§ **Das polis gregas às Megalópoles atuais**, a indústria (ainda que primitiva) mostrou-se (...) **as revoluções industriais** fizeram emergir a face obscura da tecnologia (...). **Passada a euforia do progresso**, a insensibilidade (...).

4º§ **Nesses momentos históricos** de crise existencial de uma sociedade (...).

5º§ **Até hoje**, não se encontrou arma mais afetiva (...).

A partir dessas observações, partindo do pressuposto de que o homem é um ser situado no tempo, proponho-me a mostrar como a categoria do **tempo** representa uma instância enunciativa fundadora da escrita. Os dados acima mostram como o escrevente é um narrador (observador) do seu tempo ao lançar o olhar sobre os acontecimentos, percorrendo, constantemente, numa direção que vai do passado ao presente. Em outras palavras, ao mostrar a continuidade desses acontecimentos, o escrevente inscreve suas leituras *no tempo crônico* que, segundo Benveniste (2006, p. 71), *é o tempo dos acontecimentos, que engloba também nossa própria vida enquanto seqüência de acontecimento*. Como se vê, o processo de assimilação do tempo é um dado relevante para mostrar como a cronografia tem um significado fundamental para entender o modo como o escrevente expõe o seu ponto de vista sobre a “amizade”: o “desde” (implícito e explícito) compõe o elemento moldurador do posicionamento discursivo, governando a inscrição do sujeito no tempo. Para exemplificar, vejamos as formulações abaixo:

(1) A amizade povoa o pensamento humano **há milhares de anos** (Texto 200, §1º);

(2) **Desde** o surgimento das relações humanas (Texto 201, §1º);

(3) **Desde criança** a atitude mais natural que temos é formar laços de amizades (Texto 197, §1º);

(4) **É muito antiga** a necessidade do homem de fazer amizade (Texto 191 §1º);

- (5) **Desde que nasci**, estive rodeado de pessoas (Texto 65, §1º);
- (6) **Desde períodos pré-históricos**, o ser humano busca relações de amizade (Texto 74, §1º);
- (7) **Desde** a Antiguidade Clássica **até** os dias atuais (Texto 104, §1º);
- (8) A amizade foi sempre muito discutida, **desde** a Antiguidade Clássica **até** o mundo contemporâneo (Texto 128, §1º);
- (9) A amizade tem sido muito importante **há muito tempo** (Texto 164, §1º);

7.3.6. *Escrevente e corretor: o estatuto dos interlocutores legítimos*

Segundo Maingueneau, a competência discursiva está em relação estreita com os modos de subjetividade enunciativa; portanto, para legitimar o seu dizer, cada discurso define *o estatuto que o enunciador deve conferir-se e o que deve conferir a seu destinatário*. Dito isso, um dos critérios situacionais para definição do gênero diz respeito ao “estatuto” que o enunciador e o destinatário devem assumir. Segundo Maingueneau, “a fala num gênero do discurso não parte de qualquer um nem é dirigida a qualquer um, mas de um indivíduo detentor de um estatuto a outro” (2006, p. 235).

A observação do modo como o enunciador de um discurso se mostra ou é mostrado nos permite refletir sobre o seu processo de adesão a uma certa posição discursiva. Na perspectiva da AD,

o enunciador não é um ponto de origem estável que se “expressaria” dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta em um quadro profundamente interativo, em uma instituição inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado. (Maingueneau, 2005b, p. 75).

Lemos nessas reflexões de Maingueneau uma remissão a um dos eixos temáticos da obra de Benveniste: a subjetividade da linguagem que diz respeito à capacidade do locutor para se propor como sujeito. A atividade enunciativa mobiliza uma correlação de subjetividade, isto é, supõe a presença de duas instâncias enunciativas: de um lado um EU, a instância do enunciador; do outro lado um TU, instância do destinatário a quem o enunciador se dirige e em

relação à qual constrói seu próprio discurso. Além disso, a instância do enunciador não se concebe sem a instância do destinatário e vice-versa. Retomando as palavras de Benveniste, “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (1995, p. 285).

Em termos bakhtinianos, essa alternância dos sujeitos do discurso – peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva – tem ligação com a situação imediata que emoldura o enunciado dando-lhe forma e estilo. Nesse sentido, pode-se observar como a questão da interação verbal dos interlocutores está em estreita relação com a questão dos gêneros do discurso, pois, ao falarmos de interação verbal, somos conduzidos a um dos traços constitutivos do gênero que é o seu *direcionamento a alguém*, o seu *endereçamento*, pois, como diria Bakhtin,

ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar **a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele**. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o *estilo* do enunciado (Bakhtin, 2003, p. 302).

Como se pode observar, a complexidade dessa questão ultrapassa o sentido *stricto sensu* dado a interação verbal que, associada ao esquema informacional jakobsoniano, implica na simples transmissão de mensagem entre destinador e destinatário. Da perspectiva discursiva de Pêcheux, não se trata necessariamente de transmissão de informação, mas, sobretudo, de um “efeito de sentido” produzidos na interação entre sujeitos (enunciador e destinatário) que ocupam *lugares determinados na estrutura de uma formação social*. (Re)Lembrando, Pêcheux defende a hipótese de que, no processo discursivo, funciona uma série de formações imaginárias que designam o lugar que o enunciador e o destinatário se atribuem cada um a si e ao outro, a *imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro*.

Nessa perspectiva, somos levados a compreender que tanto a composição quanto o estilo da “redação de vestibular” dependem não apenas do modo como o escrevente percebe e representa para si o destinatário, mas também do modo como o destinatário percebe e representa para si o escrevente. Em suma, o discurso, como efeito de sentido, só se torna possível entre sujeitos, orientados pela dupla face da palavra

[...] determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1999, p. 113).

Como se vê, a verdadeira essência do acontecimento da vida do texto sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*. Ou seja, o sentido do texto não está na palavra em si, nem na *alma do falante*, nem na *alma do interlocutor*, mas no *efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro* (cf. Bakhtin, 1999; 2003). Dito isso, gostaríamos de ressaltar que o processo de análise põe em jogo, sobretudo, o modo como a “redação de vestibular” mostra, na materialidade lingüística, o acontecimento interativo social que se dá entre os sujeitos da enunciação. A nosso ver, esse acontecimento é regido/engendrado por uma **competência leitora**.

A enunciação do texto mostra como o modo de enunciar do sujeito *escrevente* depende da sua **competência leitora**, ou seja, para legitimar o seu dizer, o *escrevente* confere para si uma imagem de **leitor competente**. Essa imagem está associada, sem dúvida, à imagem que ele confere ao sujeito *corretor* (seu destinatário). Em suma, queremos dizer que é o estatuto **leitor** do escrevente que está em jogo, pois, no fio discursivo do seu texto, o escrevente

se mostra como membro de uma comunidade leitora. Afinal, ele é chamado pela instituição a exercer o seu papel de leitor “competente”. Para finalizar, afirmamos que toda essa questão nos remete à dimensão intertextual; modo como o escrevente **lê** os textos da coletânea e a rede de correspondência tecida com outros saberes (literários, histórico, popular, cotidiano etc). Eis os exemplos abaixo em que o *escrevente* mostra a textualização desses saberes:

(a) exemplos de textualização do saber literário:

1. **O livro Dom Quixote retrata** as aventuras deste, mas sempre acompanhado por seu inseparável escudeiro e amigo, Sancho. Esse apoiou o companheiro até nos momentos de extrema loucura. Isto mostra o significado de uma verdadeira amizade. (Texto 280, §1º);
2. As amizades também são muito vulneráveis devido a desconfiança. **Existem vários Escobares e Dons Casmurros na sociedade atual.** Não só a desconfiança em relação a traição, mas a falta de confiança em relação ao que o outro quer oferecer (Texto 172, §4º);
3. O ser humano é o único ser que existe, na acepção filosófica do verbo “existir”, pois é o único ser que tem consciência da própria morte. **Como disse o poeta Fernando Pessoa**, (RASURA) todos os humanos vivem sob a condição de “cadáveres adiados”. (Texto 24, §2º);
4. Assim como o amor, a amizade é algo que, para dar certo depende de pensamentos comuns entre as partes envolvidas e, também como amar, é de (RASURA) grande importância à condição humana. **O poeta Vinícius de Moraes escreveu** (sobre o amor): “Que não seja imortal posto que é chama / Mas que seja infinito enquanto dure”. Se a amizade também for chama, vivamo-na o mais intensamente possível, dure o quanto durar. (Texto 23, §4º);
5. **A escritora Raquel de Queiróz dizia que** nascemos e morremos sós e – talvez – por causa disso necessitemos tanto viver acompanhados. A idéia explicita o quanto é precária a condição humana e o quanto irremediável é o seu desconsolo solitário. **Mas Raquel aponta também** para o fato de que qualquer redenção quanto a isto se dá nos estreitos limites da vida. A amizade e os laços de afeto, mesmo ao confirmarem nossa transitoriedade, são a única forma de nos redirmos desse próprio estado transitório e de – minimamente – afirmarmos o que em nós é humano. (Texto 48, §3º);
6. **Justamente como foi ilustrado numa passagem do romance romântico “Iracema” de José de Alencar**, em que Marim abandona sua amada índia tabajara por longo tempo para lutar ao lado de seu amigo, guerreiro da tribo dos Potiguaras, a quem devia a lealdade e a cumplicidade de um irmão (Texto 06, §3º).

(b) exemplos de textualização do saber histórico, filosófico, sociológico:

1. **Segundo Voltaire:** “Os maus não adjungem mais do que cúmplices, os interesseiros reúnem sócios, o comum dos homens mantém relações, os príncipes têm cortesãos; só os virtuosos têm amigos.” Amizade e Virtude são indissociáveis, essenciais para uma existência feliz, mas muito raras. Por isso, filósofos, músicos e poetas de todos os tempos consideram-nas verdadeiros presentes. (Texto 03, §1º);
2. **Para Jean-Paul Sartre, grandioso filósofo, “o inferno são os outros”.** Assim, as relações entre os seres humanos **são vistas por ele** como símbolo de conflitos, não só externos, mas também internos. Entretanto, os homens, desde os primórdios da civilização, encontram-se diante da necessidade de manter bons relacionamentos para sobreviverem. A amizade, então, adquiriu enorme importância na sociedade e o caráter valioso dela se propagou até nossos dias atuais. (Texto 16, §1º)
3. **A amizade é uma preciosidade e é fundamental à sustentação do “organismo social” ao qual se referia o pai da sociologia, Émile Durkheim.** Uma sociedade perfeita seria uma sociedade feliz consigo mesma, fortificada por laços interpessoais de amizade. Infelizmente, o sistema capitalista dificulta cada vez mais as relações entre as pessoas. **Adam Smith acreditava que o homem era movido pelo “egoísmo”, mas o que realmente ocorre é que o liberalismo criado por Smith é que torna os indivíduos mais egoístas.** A amizade sempre manteve sua importância, mas a desigualdade social, o mundo movido à dinheiro e à contatos certamente dificultam ainda mais encontrar um verdadeiro amigo. Vive-se então em uma época de “organismos sociais” absolutamente sem sustento, sociedade infelizes e um mundo caótico. (Texto 24, §4º);
4. Contudo, vive-se hoje em um ambiente de extrema competição. **E como dizia Hobbes:** “O homem é o lobo do homem”: mais fácil é para o ser humano aniquilar o adversário a unir-se a ele e dividir os resultados. Desse modo de pensar faz tão facilmente quanto surge. Assim termina quando não há mais necessidade. Triste a realidade daqueles que não tem/tiveram uma amizade verdadeira. (Texto 38, §4º)
5. **Bawman, um sociólogo contemporâneo que estuda a sociedade do ocidente atual, diz,** em um dos seus livros, que o homem de hoje é um homem de relações *flúidas*, que tem dificuldade em estabelecer laços fortes. De fato, a família tem cada vez menos importância na vida das pessoas, especialmente dos jovens, e as relações amorosas vêm se tornando cada vez mais momentâneas (se não instantâneas). (Texto 39, §1º)

(c) exemplos de textualização do senso comum (provérbios, ditados e máximas):

1. **A sabedoria popular prega que “nenhum ser humano é uma ilha”, e essa máxima** é confirmada pelo cantor e compositor Tom Jobim, quando diz que “é impossível ser feliz sozinho”. (Texto 01, §2º);
2. Não só nas horas difíceis, mas principalmente nas boas, as amizades ajudam na formação do caráter e personalidade, como citado no dito popular “**diga-me com quem anda que te direi quem és**”, e elas “devem ser guardadas debaixo de sete chaves”. (Texto 260, §4º);
3. **O homem é um ser social.** Essa máxima, proferida milhares de vezes nos mais diversos contextos pode ter sido esvaziada pela repetição, mas nem por isso deixou de ser verdadeira. (Texto 299, §1º);
4. Como diz o ditado: “**contamos os amigos nos dedos das mãos**”, é muito raro encontrar amizade incondicional e verdadeira. (Texto 83, §1º);
5. Quem não se decepcionou com um amigo que “**atire a primeira pedra**”. (Texto 72, §3º);
6. Essas sim que devemos valorizá-las e cultivá-las pois, **como diz a sabedoria popular, podem ser contados com os dedos.** (Texto 94, §1º).

Capítulo III

Lendo e escrevendo: atando “nós”, construindo sentidos

*(...) a leitura da palavra não é apenas precedida
pela leitura do mundo mas por uma certa
forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’ (...)*

Paulo Freire

1. Considerações iniciais

Até o presente momento do trabalho, procuramos acentuar os critérios situacionais da *redação no vestibular*. Esses critérios mostraram-se importantes para que pudéssemos entender melhor o funcionamento desse *gênero instituído de segundo grau*. No entanto, para que possamos tomar a *redação no vestibular* em seu sentido mais “amplo” precisamos penetrar no “acontecimento pluriestilístico” dessa prática discursiva, exercendo influência de dentro. Desafiamos-nos, portanto, a tocar naquilo que consideramos essencial para a “realidade pluriestilística” da *redação* no Concurso Vestibular: o modo como o *escrevente pré-universitário* inscreve o acontecimento discursivo da leitura (seus percursos de leitura) nos interstícios da sua escrita.

Da prova de redação, conforme já abordamos:

- (i) A FUVEST (instituição responsável por planejar, organizar e supervisionar o Concurso Vestibular para ingresso na Universidade de São Paulo) espera do candidato a elaboração de uma “dissertação em prosa”, atendendo ao tema proposto. Segundo os critérios de avaliação⁴⁰, a elaboração de um texto que não seja dissertativo ou a fuga completa do tema será tomada como pressuposto inquestionável para que a prova não seja objeto de correção. Avalia-se, também, a habilidade do candidato em ler e articular adequadamente os textos da coletânea, sendo considerada negativa a cópia de trechos da coletânea, ou a simples paráfrase;
- (ii) Tanto no processo de elaboração quanto no de correção, a prova de redação se mostra um exercício de leitura e de produção textual. Interessa-nos, portanto, trabalhar no espaço limítrofe desse acontecimento – lá onde leitura e escrita se interagem – para que possamos compreender melhor que tanto leitura quanto escrita não são atividades “encerradas em si”.

Tocar na *interação entre leitura e escrita* não é o mesmo que tocar na *relação entre leitura e escrita*: (i) na *relação*, as questões se voltam para a

⁴⁰ Vale salientar que esses critérios estão presentes no *Manual do candidato*.

demarcação das convergências e das divergências entre leitura e escrita; (ii) na *interação*, as questões se voltam para o modo como essas duas práticas historicamente constituídas geram *atitudes responsivas* uma na outra.

Embora nos centremos na investigação do modo como o *escrevente* agencia sua figura de leitor nos interstícios da produção textual, acreditamos, assim como Reuter (1995), que o interessante dessa interação é não apenas observar *como o ato de ler influencia o ato de escrever*, mas, também, observar *como o ato de escrever influencia o ato de ler*. Dito isso, é preciso perceber que *tudo que se escreve se lê e tudo que se lê se escreve* (Alves Martins *apud* Reuter, 1995); que “ler e escrever são competências que não podem ser definidas em absoluto, como competências cognitivas independentes das condições sociais e culturais de seu desenvolvimento e de sua implementação” (Barre-de-Miniac, 2006:52).

Na esteira dessas reflexões, propomos que leitura e escrita não sejam competências compreendidas separadas em absoluto, mas em interação, ou seja, *escrever é ler* de alguma maneira, assim como *ler é escrever* de alguma maneira. Além disso, propomos que tais competências em interação não possam ser compreendidas independentemente das suas condições socioculturais. Todavia, não as limitamos a um mero condicionamento sociocultural, pois, há sempre um sujeito leitor/escritor atuando e promovendo o acontecimento dessa interação.

No caso das redações, defendemos o posicionamento de que há sempre um escrevente tecendo o fio discursivo, procurando dar unidade a sua dispersão de leituras, construindo para o corretor a “ilusão” de um produto linear, coerente e coeso, com “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”. Essa ilusão é motivada por um *projeto de discurso ou vontade de discurso* do escrevente que se faz em função de uma competência: mostrar a imagem de leitor.

Nesse sentido, acreditamos que uma análise da interação leitura/escritura só pode se mostrar fecunda se fizer explodir a transparência da linguagem e a unidade do sujeito leitor/escritor. Por mais estabilizado que seja o espaço discursivo em que observamos a interação leitura/escritura, não podemos supor que o sujeito leitor/escritor está na fonte do sentido, como se nada lhe escapasse, como se a linguagem fosse transparente e os sentidos

pudessem ser “devidamente” controlados. Para nós, todo trabalho com o texto deve levar em conta o complexo processo de trabalho e de manobras realizadas por um sujeito histórico e culturalmente situado: “os sujeitos são *históricos e atuam*” (Possenti, 2002:102).

Como se vê, trabalhamos com a idéia de que os sujeitos não são meramente condicionados pelos acontecimentos sociohistóricos, mas agenciadores desses acontecimentos. Retomando uma passagem de *O discurso: estrutura ou acontecimento*, diríamos que os sujeitos fazem trabalhar “o acontecimento em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar” (Pêcheux, 2002, p.19).

Ao longo do capítulo, esperamos mostrar como os percursos de leitura do *escrevente* promovem o acabamento pluriestilístico do gênero instituído *redação no vestibular*. Para mostrarmos, no intradiscurso, os “nós” que esses percursos de leitura dão à dispersão de leituras, decidimos agrupar esse processo em dois grandes percursos: um percurso engendrado pela *intertextualidade interna* (percurso de **leitura interna**) e outro percurso engendrado pela *intertextualidade externa* (percurso de **leitura externa**). Através desses dois grandes percursos, procuramos explorar não apenas uma dispersão de leituras, mas, sobretudo, o modo como os *escreventes* fazem circular saberes escolares e não-escolares. Por meio desses percursos, procuramos mostrar como “lendo e escrevendo” o *escrevente* vai construindo sentidos, que se encontram no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória discursiva.

2. Leitura e memória: assumindo a metáfora do nó

Mobilizando a noção de *memória discursiva*, dá-se ao texto do pré-universitário um estatuto histórico tanto no seu *acontecimento a ler* quanto no seu *acontecimento a escrever*. Da perspectiva discursiva que assumimos, referimo-nos não à noção de memória como memória individual (psicológica), mas, à noção de memória que diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas, isto é, refiro-me à memória dos acontecimentos (históricos) suscetíveis de vir a se inscrever no fio discursivo; em suma, trata-se de uma memória que supõe o enunciado inscrito na história.

A memória se reporta não aos traços corticais *dentro* de um organismo, nem aos traços cicatriciais *sobre* este organismo, nem mesmo aos traços comportamentais depositados *por* ela no mundo exterior ao organismo, mas sim a um conjunto complexo, preexistente e exterior ao organismo, constituído por séries de *tecidos de Índices legíveis*, constituindo um corpus sócio-histórico de traços. (Pêcheux, 2011, p. 142).

A noção de memória proposta por Pêcheux pauta-se nas reflexões de Foucault em *Arqueologia do saber*:

Os numerosos trabalhos de M. Foucault em arqueologia textual fornecem, evidentemente, o essencial do quadro de referência da presente problemática, do ponto de vista da abordagem sócio-histórica. É, aliás, largamente, em relação a *Arqueologia do saber* (NRF, 1969), propondo uma redefinição de documento como monumento, e de enunciado como nó em rede, que as perspectivas de análise do discurso tais como estão aqui assumidas encontraram ocasião de se redefinirem. (Pêcheux, 2011, p. 143).

Sobre essa questão da memória, Pêcheux coloca em jogo hipóteses alternativas, intrinsecamente ligadas à análise de discurso enquanto prática que se define especificamente em torno dos espaços discursivos não estabilizados logicamente. Eis duas dessas hipóteses que consideramos importantes para analisar os dois percursos de leitura:

1. A condição essencial da produção e interpretação de uma seqüência não é passível de inscrição na esfera individual do sujeito psicológico: ela reside de fato na existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos que constitui o espaço de memória da seqüência. O termo *interdiscurso* caracteriza esse corpo de traços como materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma seqüência dada, na medida em que esta materialidade intervém para constituir tal seqüência. O não-dito da seqüência não é, assim, reconstruído sobre a base de operações lógicas internas, ele remete aqui a um já-dito, ao dito em outro lugar: assim, a noção discursiva de pré-construído deve ser distinta da noção lógica de pressuposição, da mesma forma a noção discursiva de discurso transversal se distingue da noção lógica de implicação.

2. a língua natural não é uma ferramenta lógica mais ou menos falha, mas sim o espaço privilegiado de inscrição de traços linguageiros discursivos, que formam uma memória sócio-histórica. É esse corpo de traços que a análise do discurso se dá como objeto. (Pêcheux, 2011, p. 145-6).

Na trilha das reflexões de Maingueneau (2005), a noção de memória parece-nos imbricada à análise da intertextualidade, pois, apreender a memória discursiva é um modo de analisar os “tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas” (Maingueneau, 2005, p. 82). A nosso ver, é essa memória que faz circular formulações anteriores (já enunciadas), tornando possível o acontecimento do intertexto (*conjunto de fragmentos que um discurso cita efetivamente*). Nesse sentido, é possível afirmar que a memória discursiva funciona como um princípio regulador da aceitabilidade intertextual, determinando tanto o conjunto de fragmentos que o discurso pode citar quanto o que não pode.

Para melhor abordarmos a relação existente entre leitura e memória, assumimos a **metáfora do nó** como um modo de reconhecer a “trama de leituras” que o *escrevente* encena na sua escrita. Sob a **metáfora do nó**, procuramos mostrar como leitura e escrita vivem de modo simbiótico; assim como a escrita se alimenta da leitura, o inverso também é verdadeiro. Tal metáfora nos permite compreender como o *escrevente* reagrupa no intradiscurso uma dispersão de gestos de leitura. Relacionando esses acontecimentos dispersos (que se dão no interdiscurso), o *escrevente* deixa emergir o acontecimento *pluriestilístico* de uma prática escrita “institucionalmente” ritualizada. O modo como concebemos a **metáfora do nó** pauta-se nas palavras de Alfredo Bosi e Michel Foucault:

- Sob as palavras de Alfredo Bosi, a **metáfora do nó** nos remete à “imagem de vários fios unidos de modo intrincado, de tal maneira que não se possa seguir o percurso de um sem tocar nos outros. A operação que os desata e os estira, um ao lado do outro, só ganha sentido histórico e

formal se o intérprete os reunir de novo” (Bosi, 2010, p. 398). Nesse sentido, a nossa operação é, portanto, “desatar e estirar” os nós que o *escrevente* dá ao relatar tanto a leitura dos excertos da coletânea quanto as leituras além-coletânea.

- Sob as palavras de Foucault, a **metáfora do nó** nos remete à imagem de *nó em uma rede*. Essa imagem nos permite mostrar como o dizer no fio discursivo das *redações* escapa o “cerco” do quadro cênico; como as “margens” desse texto não são nítidas, ou seja, como o texto não é uma unidade que se encerra si, mas uma unidade relativa e variável que se constrói a partir de um campo complexo de discursos. Diz Foucault: “as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, as primeiras linhas e o ponto final, além de sua configuração interna e a forma que o autonomiza, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede” (2002, p. 26)

Portanto, sob a **metáfora do nó**, propomo-nos a apreender a redação de vestibular nesse espaço de sistema de remissões ao discurso outro (aos textos da coletânea, a outros textos e a outros enunciados). Isso significa dizer que nossa unidade de análise não é somente o texto em si mesmo, mas, sobretudo, o espaço discursivo que emerge de uma prática interdiscursiva.

Nessa perspectiva, não podemos considerar as redações como uma unidade homogênea, mas como um processo enunciativo-discursivo que atua em verdadeiro nó sob um sistema de remissões a palavra do outro; sob um complexo sistema que se constrói nas relações intersubjetivo-dialógicas e em que se intrincam questões sobre *língua, história e sujeito*.

Para analisar esse sistema de remissão à palavra do outro e, sobretudo, o modo como se dá esse processo de remissão à palavra do outro (isto é, o modo como o discurso outro é textualizado), precisamos (a) inquietar-nos com o imenso formigamento de vestígios dos gestos de leitura que um indivíduo deixa em torno de si; (b) trabalhar as redações de vestibular nos limites da língua e do discurso, lá onde a língua encontra o sujeito; (c) estar pronto para

acolher cada momento dos gestos de leitura em sua irrupção de acontecimentos (cf. Foucault, 2002).

No caso das *redações*, perseguimos o imenso formigamento de vestígios deixados tanto pelos gestos de leitura interno ao evento (referimo-nos às leituras dos excertos da coletânea) quanto pelos gestos de leitura externo ao evento (referimo-nos às leituras além-coletânea). Observar esses gestos de leitura permite-nos “enxergar” os tipos de relações intertextuais que a prática discursiva em questão define como legítimos. Ademais, ao mostrarmos essas relações, encontramos-nos na juntura do discurso e das instituições que produzem e fazem circular os gestos de leitura.

Partindo do princípio dialógico de que nós falamos com as palavras dos outros para construirmos nossos discursos e da afirmação de que “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (Bakhtin, 2003: 297), investigamos o modo como o *escrevente* pré-universitário textualiza o discurso outro ao tomar um posicionamento. O processo de análise procura mostrar as diferentes *tonalidades* de textualização do discurso outro. No caso das *redações de vestibular*, essas diferentes *tonalidades* de apropriação do discurso outro nos permitem observar um duplo itinerário performático do escrevente na construção do seu ponto de vista sobre o tema: i) uma prática de leitura resultante da interpretação/articulação dos textos da coletânea; ii) uma prática de leitura além-texto da coletânea, resultante da mobilização de saberes legitimados que circulam na esfera escolar ou fora dela.

Perseguindo esse duplo itinerário performático, defendemos o posicionamento de que o processo de textualização (*assimilação, reelaboração e reacentuação*) do discurso outro é uma atividade constitutiva do *endereçamento* do gênero *redação de vestibular*. Segundo Bakhtin (2003), esse processo de apreensão do discurso outro tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso. Nesse sentido, o discurso “outrem” existe para o escrevente em dois aspectos: i) *como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados*; ii) *como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão* (Bakhtin, 2003, p. 294).

Ao observarmos esse triplo itinerário performático, não podemos deixar de ressaltar o reflexo da individualidade do escrevente, pois, ao textualizar o discurso outro, o escrevente o reveste de matizes de sua *entonação expressiva*. Dito isso, pretendemos mostrar como a textualização do discurso outro está constitutivamente emoldurada pela *entonação expressiva* do escrevente que penetra e se dissemina no discurso do outro, pois:

Um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for o objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo (Bakhtin, 2003, p. 289).

Segundo Volochinov (*apud* Bakhtin, 449):

A entonação estabelece um vínculo estreito da palavra com o contexto extraverbal: a entonação viva parece levar a palavra para os seus próprios limites. [...] A entonação está sempre na fronteira do verbal e do não-verbal, do dito e não-dito. Na entonação, a palavra contata imediatamente com a vida. E é antes de tudo a entonação que o falante contata com os ouvintes: a entonação é social *par excellence*.⁴¹

Para mostrarmos os modos como os gestos de leitura são inscritos no fio discursivo, tomamos a apreensão do discurso alheio como questão balizadora dos dois percursos de leitura. Essa apreensão deve ser vista da seguinte forma:

- (i) como um processo metalingüístico do modo como o locutor interpreta o discurso outro;
- (ii) o modo ativo como o locutor recepciona/legitima/autoriza/faz circular o discurso outro;
- (iii) o modo responsivo como o discurso outro é emoldurado pela *entonação expressiva* do locutor que o relata.

⁴¹ Volochinov, V. N. "A palavra na vida e a palavra na poesia". *Zvezdá*, 1929, nº6, pp. 252-3.

3. Leitura e heterogeneidade enunciativa

Na história da análise do discurso, a consolidação da figura de Jaqueline Authier-Revuz é datada a partir da sua participação no colóquio “Materialidades Discursivas” em abril de 1980. Da lingüística, Authier-Revuz trazia elementos decisivos à problemática da heterogeneidade discursiva, colocando em evidência a presença do discurso outro no próprio discurso, isto é, as rupturas enunciativas no “fio discursivo” (cf. Maldidier, 2003). Essa problemática encontra-se no centro da questão do sujeito e da sua relação com a linguagem, pois, mostra como o dizer não é transparente. O dizer não é um reflexo direto do real do processo enunciativo, pois, em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso, ele escapa ao enunciador (Authier-Revuz, 1990; 1998; 2004). Sabemos que as reflexões da autora não estabeleceram o texto como objeto de estudo e tampouco se propuseram a refletir sobre a leitura. Entretanto, acreditamos que suas reflexões sobre a heterogeneidade enunciativa podem nos fornecer elementos interessantes para a discussão que buscamos neste capítulo.

Ao observar as “rupturas” enunciativas, Authier se interroga sob o modo como o outro se inscreve na seqüência do discurso sob a forma de “heterogeneidade mostrada”, compreendida na sua negociação com a “heterogeneidade constitutiva”. Nessa perspectiva, a lingüística precisa se constituir na sua relação com o seu exterior, recorrendo a abordagens que questionem o sujeito narcísico como fonte e senhor do seu dizer, ou seja, é preciso recorrer a um “exterior pertinente” para o campo lingüístico da enunciação, pois

quaisquer que sejam as precauções tomadas para delimitar um campo autonomamente lingüístico, num domínio como o da enunciação, o exterior inevitavelmente retorna implicitamente ao interior da descrição e isto sob a forma “natural” de reprodução, na análise, das evidências vivenciadas pelos sujeitos falantes quanto a sua atividade de linguagem (Authier-Revuz, 1990, p. 25).

É, então, em relação exterior à lingüística que Authier se propõe em descrever as formas lingüísticas mostradas que representam diferentes modos da negociação do sujeito com o a heterogeneidade constitutiva de seu discurso. Para investigar a relação entre esses dois planos (mostrado e constitutivo), a autora se filia aos trabalhos que questionam a unicidade discursiva: de um lado, a problemática dialógica do Círculo de Bakhtin e o interdiscurso de Pêcheux; do outro, a abordagem freud-laciana do sujeito e de sua relação com a linguagem.

Com relação ao dialogismo, a autora acentua a preocupação do Círculo em refletir sobre uma teoria da **dialogização interna do discurso**. Isso implica dizer que nenhuma palavra é neutra, mas “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” por um já dito, ou seja, as palavras são, sempre e inevitavelmente, “as palavras dos outros”. É nesse sentido que se constitui, segundo Authier, a teoria bakhtiniana da produção do sentido e do discurso, colocando “os outros discursos não como ambiente que permite extrair halos conotativos a partir de um nó de sentido, mas como um centro exterior constitutivo, aquele do já dito, com o que se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso” (Authier-Revuz, 1990, p. 27).

Com relação ao **discurso como produto do interdiscurso**, Authier se filia à AD, cujas análises, para dar conta da produção do discurso (maquinaria estrutural ignorada pelo sujeito), se voltam para o interdiscurso, ou seja, para as marcas recuperáveis do interdiscurso no intradiscurso (noção de pré-construído). Nesse processo, o sujeito é visto não como um enunciador capaz de escolhas, intenções e decisões, mas como suporte e efeito do seu discurso, ou seja, o sujeito é na realidade um efeito-sujeito.

Partindo do princípio de que *sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas*, a autora tem por objetivo observar na estrutura material da língua a polifonia não intencional de todo discurso, ou seja, observar a dupla concepção de uma **fala fundamentalmente heterogênea** e de um **sujeito dividido/descentrado**, efeito da linguagem. Isto é, um sujeito resultado de uma estrutura discursiva complexa atravessada pelo inconsciente. Essa divisão é, então, apagada e reconstrói-se a imagem (ilusão) do sujeito autônomo, por isso Freud coloca que *não há centro para o sujeito fora da ilusão*. Seguindo esse percurso teórico, Authier-Revuz ressalta como as teorias da enunciação

não podem esquecer de que o Outro é constitutivo do sujeito e do seu discurso.

Diz a autora:

Em ruptura com o EU, fundamento da subjetividade clássica concebida como o interior diante da exterioridade do mundo, o fundamento do sujeito é aqui deslocado, desalojado, em um lugar múltiplo, fundamentalmente heterônimo, em que a exterioridade está no interior do sujeito. Nesta afirmação de que, **constitutivamente**, no sujeito e no seu discurso está o **Outro**, reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente, que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para a lingüística, esquecer. (Authier-Revuz, 1990, p. 29).

Para a autora, “é a estrutura material da língua que permite que, através da linearidade de uma cadeia, se inscreva a polifonia de um discurso” (Authier-Revuz, 2004: 62). Nesse sentido, circunscrever um ponto de heterogeneidade é opô-lo à unicidade da língua, do discurso, do sentido e remetê-lo a um alhures, a um exterior explicitamente especificado ou dado a especificar. Através dessas marcas de heterogeneidade, o discurso constitui a sua identidade, demarcando de que outro é preciso se defender e a que outros é preciso recorrer para se constituir. Dito isso, uma dupla designação é operada pelas formas da heterogeneidade mostrada: “a de um lugar para um fragmento de estatuto diferente da linearidade da cadeia e de uma alteridade a que o fragmento remete” (Authier-Revuz, 1990, p. 30). No caso das *redações*, estamos tomando os percursos de leitura sob a forma de pontos de heterogeneidade. Ou seja, os percursos de leitura remetem a alhures, a um exterior explicitamente especificado ou dado a especificar.

Ademais, essas formas colocam um exterior em relação ao discurso que se constitui e remetem à figura do enunciador “observador” que “se coloca em qualquer momento distante da sua língua e de seu discurso, isto é, de se ocupar, diante deles, tomando-os localmente como objeto” (Authier-Revuz, 1990, p. 32). Vejamos, então, como a autora aborda a divisão da heterogeneidade mostrada em *marcada* (modo explícito) e *não-marcada* (modo interpretativo).

3.1.O mostrado explícito

As formas marcadas (explícitas) de heterogeneidade mostrada (formas desviantes do domínio do dito) representam as forças centrípetas da heterogeneidade constitutiva, construindo uma proteção necessária para que um discurso seja mantido, assegurando a identidade do “eu”, dando corpo ao discurso (pelos contornos, limites que traçam) e forma ao sujeito enunciador (pela atividade metalingüística que encenam). Em outras palavras, “é ao corpo do discurso e à identidade do sujeito que remetem as diversas formas da heterogeneidade mostrada em sua relação com a heterogeneidade constitutiva” (Authier-Revuz, 1990: 34). Para a autora, as formas marcadas correspondem a modos explícitos de representação do discurso outro. Por exemplo, o outro do discurso relatado – formas sintáticas que designam um outro ato de enunciação: o *discurso direto* e o *discurso indireto*.

No **discurso direto**, “são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples porta-voz” (Authier-Revuz, 2004, p.12). Vejamos alguns enunciados extraídos do *corpus*:

(1) **“Amigo é coisa pra se guardar, debaixo de sete chaves”**. Esse trecho da música de Fernando Brant e Milton Nascimento fala sobre um assunto muito comum em trabalhos artísticos. A amizade. (Texto 287, §1º).

(2) **Em sua obra, Cícero, importante pensador da antiguidade diz: “os que suprimem a amizade da vida parecem-me privar o mundo do sol”**, ou seja, assim como o sol é um dos responsáveis pela vida em nosso planeta, a amizade é uma razão para viver. (Texto 140, §4º).

(3) **“Tenho duas mãos e o sentimento do mundo” escreveu Carlos Drumond de Andrade**. O poeta expressa a necessidade que ele e todos possuem de partilhar seus sentimentos (...). (Texto 340, §1º).

Linguisticamente falando, podemos ver que, nos enunciados acima, o *escrevente* relata as falas aspeadas como realmente proferidas por Fernando Brant e Milton Nascimento, Cícero e Drumond; o *escrevente* dramatiza um efeito de autenticidade. Esse é o efeito de sentido que o discurso direto constrói pelo fato de supostamente indicar as “próprias palavras” do enunciador citado. Um outro elemento característico do discurso direto é uso de verbos

introdutores. Nos enunciados acima, podemos observar o uso de *verbos dicendi* (**fala e diz**) e uso de *verbos scribendi* (**escreveu**).

Podemos dizer que, nos exemplos acima, o *escrevente* mostra um enunciador (que é outra pessoa) asseverando um certo posicionamento. O *escrevente* introduz em seu discurso uma voz que não é a sua, mas que é responsável pelo posicionamento que o *escrevente* atribui a si. Tudo isso que acabamos de dizer pode ser traduzida nas seguintes palavras de Ducrot:

Neste caso, X (que é, ao mesmo tempo falante e locutor) faz ouvir, numa enunciação que reivindica como sua, a voz de Y asseverando que ele sabe tudo. Expressarei esse fato dizendo que o enunciado, embora dado a X como autor da enunciação (=locutor), atribui, no entanto, a Y (=enunciador da asserção de onisciência) uma asserção que X não assume como sua, mas que, contudo é dada como efetuada na própria enunciação pela qual X é responsável. (Ducrot, 1987, p. 141).

No **discurso indireto**, “o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do sentido dos propósitos que ele relata” (Authier-Revuz, 2004, p.12). Vejamos alguns enunciados extraídos do *corpus*:

(4) Todavia, tais relações não são exclusivas dos tempos atuais: **pensadores como Montaigne alertavam já que** eram mais comuns as relações superficiais oferecidas do que as amizades verdadeiras. (Texto 10, §3º).

(5) **Já afirmava Cícero na antiguidade que** suprimir as amizades da vida seria igual privar o mundo do sol. No entanto, na terra o sol é para todos, assim como as relações humanas. (Texto 65, §2º).

(6) **Pessimistas afirmam que** o capitalismo selvagem e a urbanização estão gradativamente esfriando os vínculos afetivos e desagregando a sociedade. (Texto 76, §3º).

Linguisticamente falando, o discurso indireto é marcado pelo uso de verbos introdutórios, porém as palavras do outro não são realmente citadas de modo aspeado; o *escrevente* relata o “conteúdo do pensamento” do outro. Isso mostra, brevemente, como o discurso indireto ouve de forma diferente o discurso outro; como a *análise é alma do discurso indireto*. Retomando as palavras de Bakhtin, o discurso indireto “integra ativamente e concretiza na sua

transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado” (Bakhtin, 1999, p. 159).

3.2.O mostrado interpretativo

As formas não marcadas (interpretativas) da heterogeneidade mostrada são mais arriscadas por jogarem com a diluição do outro no um; em outras palavras, as formas não marcadas constituem as forças centrífugas que diluem as fronteiras do outro no mesmo. Nesse sentido, o que está em jogo no campo da enunciação é a relação entre as condições reais de existência de um discurso e da representação que dele se dá. Por exemplo, no fragmento abaixo, é apenas em função do contexto (de uma exigência de coerência textual) que os enunciados em negrito podem ser caracterizados como discurso direto livre:

(7) Ora, mas será *possível* “viver a vida sem conhecer a felicidade de encontrar num amigo os mesmos sentimentos?” **Claro que não**. A quebra dos *vinculos* sociais só podem trazer um profundo mal-estar individual e coletivo. (Texto 08, §4º).

Podemos observar que se instaura uma ambigüidade contextual. O *escrevente*, ao dizer “claro que não”, fala tanto de sua perspectiva quanto da perspectiva do enunciador de “viver a vida sem reconhecer a felicidade de encontra num amigo os mesmos sentimento?”. Há duas interpretações possíveis: (i) o *escrevente* toma para si o ponto de vista outro, interpreta-o e responde de sua própria perspectiva, ou seja, “claro que não” seria uma resposta dada pelo próprio *escrevente* à pergunta posta por Cícero; (ii) o *escrevente* assume o ponto de vista outro e responde de seu próprio ponto de vista, ou seja, “claro que não” seria uma possível resposta dada por Cícero. Em suma, mostramos como o enunciado “claro que não” expressa a fala do locutor de sua própria perspectiva, mas, de modo ambíguo, reflete também o posicionamento de Cícero. Tudo isso só pode ser observado por estar ancorado no contexto imediato.

Dando continuidade à discussão sobre formas mostradas não-marcadas, vale ressaltar exemplos de citação escondida ou alusão que, segundo Authier-

Revuz, derivam do reconhecimento pelo interlocutor de um “já-dito” em outro lugar. Eis os enunciados abaixo em que o *escrevente* textualiza trechos de “Canção da América” (um dos textos da coletânea):

(8) Também vale regar as sementes não tão próximas, para que virem as mais belas plantas da floresta que é nosso coração. Amizade pura é fundamental ontem, hoje e sempre **para o lado esquerdo do peito**. (Texto 68, §4º).

(9) Enfim, sem a amizade nada seríamos e não existe nada mais belo que aquela famosa frase: “suportaria, sem dor, que todos os meus amores tivessem partidos, porém, morreria se fossem embora todos os meus amigos” para nos convenceremos de que não há valor no mundo que pague **uma amizade guardada debaixo de sete chaves, dentro do coração!** (Texto 123, §6º).

Tomando as reflexões de Maingueneau (2006b; 2011) sobre o discurso relatado, poderíamos dizer que as duas formulações acima correspondem a exemplo de *participação* – palavra-valise que funde “participação” e “citação”. Essa noção difere da citação prototípica por não marcar em nenhum momento o discurso outro. Retomando as palavras de Authier-Revuz, a *participação* pode ser compreendida como um caso em que o outro é integrado à cadeia discursiva sem ruptura sintática. Nos dois exemplos acima, vê-se que o *escrevente*, em nenhum dos dois exemplos, não faz uso de marcas tipológicas (as aspas), nem explicita a fonte. Esse fenômeno é uma forma particular de co-enunciação, pois:

- Ao recorrer à participação, o *escrevente* não diz com precisão que se trata de uma citação, nem quem é o autor citado. O *escrevente* conta com o conhecimento prévio do *corretor*. Essa citação deve ser reconhecida como um trecho de “Canção da América” pelo *corretor*, sem que o *escrevente* diga explicitamente que está citando. Isto é, cabe ao *corretor* perceber que há aí uma citação escondida ou alusão à “Canção da América”.
- Ao enunciar “para o lado esquerdo do peito” ou “uma amizade guardada debaixo de sete chaves, dentro do coração”, o *escrevente* põe o *corretor* na posição de um membro da mesma

comunidade discursiva que partilha dos mesmos saberes e das mesmas condições imediatas de produção.

Como se vê, o reconhecimento de uma *participação* depende ao mesmo tempo de fatores lingüísticos e extralingüísticos. Os exemplos destacados nas formulações (8) e (9) correspondem a *participações* em contato direto com as condições imediatas de produção. Vejamos, portanto, um exemplo em que o *escrevente* recorre a uma citação reconhecida de Fernando Pessoa sem deixar qualquer marca explícita de uma citação prototípica. Diante de uma reminiscência à conhecida frase de Fernando Pessoa “tudo vale a pena se a alma não é pequena”, o *escrevente* põe o corretor na posição de um membro da comunidade que partilha uma certa memória discursiva literária. Eis o enunciado:

(10) Encontros, reencontros, sorrisos, risadas, verdades, segredos, muitos amigos para todos nós. **Assim mais uma vez, tudo valerá a pena se a minha alma e a de todo mundo não for pequena.** (Texto 72, §4º).

Conforme pudemos observar, a atenção dada às formas de heterogeneidade mostrada (marcada e não-marcada) “pode contribuir, no âmbito do discurso, para manter a distinção entre o eu pleno e o sujeito que, ele, atropela e para evitar de denunciar o domínio como ilusão do sujeito, para recolocar tal distinção no nível dos mecanismos produtores dessa ilusão” (Authier-Revuz, 1990, p. 36). Ademais,

as formas de heterogeneidade mostrada, no discurso, não são um reflexo fiel, uma manifestação direta – mesmo parcial – da realidade incontornável que é a heterogeneidade constitutiva do discurso; elas são elementos da *representação* – fantasmática – que o *locutor* (se) dá de sua *enunciação*. (Authier-Revuz, 2004, p. 70).

Com base nas reflexões da autora, as formas marcadas atribuem ao outro um lugar lingüisticamente descritível, mas é preciso, assim como a consideração da heterogeneidade constitutiva, uma ancoragem no exterior do lingüístico. Em suma, a hipótese da autora é a seguinte:

A heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela também não é “independente”: ela corresponde a uma forma de *negociação* com essa heterogeneidade constitutiva – *inelutável mas que lhe é necessário desconhecer*; assim, a forma “normal” dessa negociação se assemelha ao mecanismo da *denegação*. (Authier-Revuz, 2004, p. 72).

É nessa negociação que os percursos de leitura se instituem e que os “nós” entre heterogeneidade mostrada e constitutiva vão se constituindo, dando sentido ao projeto discursivo do *escrevente*. Esses “nós” nos permitem mostrar como o EU não está só, há um Outro que o persegue; mas, ao mesmo tempo, esses “nós” nos permitem mostrar discursos outros (percursos de leituras), eles nos permitem mostrar um trabalho do EU. Em suma, a identidade segue em direção à alteridade; ao circunscrever essa alteridade, a identidade se afirma e delimita até onde esse outro pode penetrá-la. É nesse delimitar que se dá o trabalho visível do *escrevente*. Quando dizemos que o trabalho é visível, não estamos dizendo que este trabalho é consciente. *Visível* não é sinônimo de *consciência*.

4. A leitura entre intertextualidades internas e externas

Para abordar essa relação, filiamo-nos às considerações de Maingueneau sobre intertextualidade. Para o autor, enquanto o *intertexto* corresponde ao conjunto de fragmentos que o discurso cita efetivamente, a *intertextualidade* corresponde aos tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítima. Essa intertextualidade é, então, evocada sob dupla modalidade: *interna* (isto é, memória discursiva interior ao campo) e *externa* (isto é, memória discursiva exterior definida em sua relação com outros campos).

Perseguindo as reflexões de Maingueneau (2005), compreendemos, portanto, como a intertextualidade desenha implicitamente um *modo de coexistência* dos textos na produção textual das redações, ou seja, a intertextualidade delimita uma espécie de “biblioteca constituinte” fiadora dos fragmentos que podem/devem ser citados efetivamente. Dito isso, o intertexto

que emerge nos interstícios das redações diz obliquamente quais “fragmentos de textos” são legitimados pela instituição.

No caso das redações, é possível observar como esse intertexto está associado a um *corpo de enunciadores consagrados (autorizados)* e como engendra, sobretudo, a modalidade *interna* da intertextualidade. Podemos, então, remeter essa questão aos critérios de constituição de *uma massa documental pertinente para uma posição enunciativa determinada*, pois, ao tecer sua rede intertextual, *o discurso constrói em um mesmo movimento o grafo de seu espaço documental*. É nesse movimento que a “biblioteca constituinte” inscrita nos interstícios das redações faz circular direta ou indiretamente, por exemplo, citações “célebres” de autores literários e de pensadores consagrados (e de suas obras), citações proverbiais, citações de máximas etc. Além de funcionar como fator de qualificação do escrevente, delimitando que “saber” é necessário possuir para enunciar legitimamente, o intertexto (isto é, o conjunto “citável” dessa biblioteca) valida a imagem de leitor que o escrevente é chamado a nela se inscrever. Em outras palavras, queremos dizer (e mostrar) que a legitimação discursiva do *projeto de dizer* do escrevente supõe uma certa “competência leitora”.

5. Da leitura interna

A **leitura interna** corresponde à atividade de leitura engendrada pelas condições imediatas de produção, ou seja, corresponde, apenas, aos gestos de leituras que decorrem da leitura dos quatro textos que compõem a coletânea da prova. Sabemos que o candidato é chamado pela instituição a se inscrever, expondo seu ponto de vista sobre o assunto a partir da leitura desses textos (relembrando: tendo em vista os textos e a instrução, pede-se que eles redijam uma dissertação em prosa, expondo seu ponto de vista sobre o assunto).

Partindo do princípio de que essa coletânea de textos faz parte da memória discursiva interna do evento, vejamos, então, como o projeto de dizer do *escrevente* se constitui de atos remissivos a essa memória discursiva interna. Decidimos chamar essas relações intertextuais que o rito genético define como legítimas de **intertextualidade interna**. Resumindo, a leitura

interna é um percurso caracterizado por uma prática da intertextualidade interna. Entre as *redações*,

- (a) algumas se caracterizam por mostrarem essa intertextualidade de modo explícito (marcado), conforme podemos observar nos formulações (1) e (2) a seguir;
- (b) outras se caracterizam por mostrarem essa intertextualidade de modo interpretativo (não marcado), conforme podemos observar nas formulações (3) e (4). Neste caso, por meio do princípio de cooperação, o *escrevente* conta com a capacidade do *corretor* de reconhecer a presença do intertexto pela ativação do texto-fonte que faz parte da memória discursiva interna ao evento. Eis exemplos dessas estratégias de leitura:

(1) A amizade, para os povos da antigüidade clássica, era a melhor e mais agradável dádiva dos imortais. Esta face das relações humanas é valorizada desde o início da evolução até a contemporaneidade. (Texto 04, §1º).

(2) Apesar do sentimento possuir defeitos, ele é essencial à vida, **como afirmado por Cícero, um pensador da Antigüidade Clássica: “os que suprimem a amizade da vida parecem-me privar o mundo do sol”.** Ninguém é capaz de viver sem que se tenha com quem conversar, discutir ou rir, sem motivo algum. (Texto 60, §3º).

(3) **Com um amigo é possível compartilhar diversos momentos:** de alegria e vitórias em que ele vibra como você; de tristeza e de derrotas em que ele dá o ombro amigo para chorar. (Texto 67, §3º).

(4) Amizade pura é fundamental ontem, hoje e sempre **para o lado esquerdo do peito.** (Texto 68, §4º).

Vejamos, então, como se dá a intertextualidade interna marcada:

(5) A amizade representa uma das relações mais puras e belas que existem. Pensadores famosos como Cícero e Sêneca viam a amizade como um bem indispensável à vida. **Já dizia Cícero: “Os que suprimem a amizade da vida parecem-me privar o mundo do sol”.** (Texto 20, §1º)

(6) A amizade é considerada, desde tempos remotos, como um dos maiores tesouros do homem. **A seu respeito, Cícero, pensador da antigüidade clássica, teria afirmado: “os deuses imortais nada nos deram de melhor, nem de mais agradável”.** (Texto 31, §1º).

(7) **Cícero disse sobre a amizade: “os deuses imortais nada nos deram de melhor, nem de mais agradável”**, só falta ao homem poder usufruir melhor desta dádiva dos deuses, aprendendo a equilibrar o trabalho e o lazer. (Texto 105, §5º).

Nos três exemplos selecionados, verifica-se que a citação do excerto de Cícero aparece sob a forma de discurso relatado em estilo direto, antecedido por dois pontos e destacado do resto do texto pelo recurso das aspas. Ademais, vê-se que o discurso citado é introduzido por um verbo *dicendi* (**dizia** e **afirmar**). A mensagem relatada, segundo Authier-Revuz, tem a função de um SN substituindo as funções de objeto direto do verbo *dicendi*. Sendo assim, o “discurso direto oferece uma estrutura sintática inteiramente particular, na qual *qualquer coisa* pode vir a funcionar como objeto direto do introdutor sem perturbar a gramaticalidade da frase” (Authier-Revuz, 1998, p. 139).

Comumente o discurso direto é tido como de funcionamento “fiel” e “objetivo” no plano semântico-enunciativo, porém, conforme podemos observar nos exemplos acima, o discurso direto não pode ser nem objetivo nem fiel, uma vez que a situação de enunciação do texto de Cícero é reconstruída pelo *escrevente* que a relata. Segundo Maingueneau (2001, p. 141), “é essa descrição necessariamente subjetiva que condiciona a interpretação do discurso citado”. Portanto, ao citar um determinado fragmento e não outro, o *escrevente* dá a ele um enfoque pessoal, revestindo-o de entonações expressivas argumentativas. Trata-se de uma citação direta em que o *escrevente* delimita entre aspas o ponto de vista que ele busca apreender para validar o seu posicionamento.

Nos exemplos (5) e (6), as citações emergem para validar as formulações que as antecedem (*a amizade representa uma das relações mais puras e belas que existem e a amizade é considerada, desde tempos remotos, como um dos maiores tesouros do homem*), ou seja, as formulações preparam o terreno argumentativo para emersão das citações que ajudam a reforçar o posicionamento do *escrevente*.

No exemplo (7), o procedimento é diferente, a citação reveste e valida a formulação que a sucede (*só falta ao homem poder usufruir melhor desta dádiva dos deuses, aprendendo a equilibrar o trabalho e o lazer*). Neste caso, a citação prepara o terreno argumentativo para o posicionamento do *escrevente*.

Através dessas estratégias, o *escrevente* mostra ao *corretor* uma dupla competência: lingüística – por intermédio de um saber citar – e discursiva – por intermédio de um saber argumentar.

Resumindo, nestes casos, por intermédio do discurso direto, o *escrevente* não só valida o seu posicionamento como explicita sua adesão ao posicionamento de Cícero. Ademais, em nenhum momento, podemos dizer que o discurso outro não sofre influência por parte do *escrevente*; pelo contrário, tanto a escolha do fragmento quanto a posição que ele ocupa no texto (antecedendo ou sucedendo o posicionamento defendido pelo *escrevente*) mostram a presença de um sujeito trabalhando a linguagem. Como se vê, a individualidade do *escrevente* citante não é jamais apagada: as aspas que delimitam o fragmento a ser citado resultam de um trabalho interpretante do *escrevente*.

(8) No entanto, desde Cícero, o valor da amizade já era reconhecido, e **Montaigne, desde o século XVI, reconhecia não só seu valor como a dificuldade em encontrar pessoas ávidas por um relacionamento verdadeiro e íntimo.** (Texto 12, §2º).

(9) **O pensador latino Cícero acreditava ser difícil viver de fato a vida sem um amigo verdadeiro, capaz de ter os mesmos sentimentos e compartilhar momentos de felicidade.** Entretanto, apesar de ser tão importante a amizade, encontrar um verdadeiro amigo é uma grande dificuldade. (Texto 24, §3º).

(10) **Montaigne, pensador do século XVI, já ressaltava a dificuldade de se encontrar uma amizade íntima e segura em seu texto “Da amizade”.** Nos tempos atuais, a competitividade no mercado de trabalho e a valorização dos bens materiais agravam o problema, no caso dos adultos. (Texto 30, §2º).

(11) **Caetano disse que o amor estava para a poesia assim como a amizade está para a prosa,** a beleza da vida e da literatura, nos mostra que há também a poesia em prosa e prosa poética, e que amor e amizade podem se misturar. Que se misturem o elogio e o vitupério! (Texto 40, §4º).

Nos quatro exemplos selecionados, (8), (9), (10) e (11), verifica-se um outro processo de citação: o discurso relatado de estilo indireto. Na trilha das reflexões de Authier-Revuz e Maingueneau, evitamos reforçar a prática pedagógica de que o discurso indireto é um discurso direto subordinado e assumimos o discurso indireto não como uma variante morfossintática derivável do discurso direto, mas o como um funcionamento de modo diferente do discurso direto.

Conforme podemos observar nos exemplos acima, por intermédio do discurso indireto, o *escrevente* citante traduz as falas citadas, isto é, o *escrevente* relata um outro ato de enunciação usando suas próprias palavras. Como se vê, “não são as palavras exatas que são relatadas, mas sim o *conteúdo do pensamento*” (Maingueneau, 2001, p. 149). Portanto, pode-se dizer que diferente do discurso direto que mostra uma cadeia significativa, o discurso indireto enuncia um conteúdo. Nesse sentido, o discurso indireto corresponde a uma operação de “reformulação-tradução”; diferente do discurso direto que corresponde a uma operação de “citação-exposição” (cf. Authier-Revuz, 1998).

Dando continuidade às diferenças, podemos observar que, diferente do discurso direto, o discurso indireto é muito mais restritivo, pois exige um verbo *dicendi* regendo uma subordinada objetiva direta. Ou seja, diferente do discurso direto que exige recursos gráficos para delimitar a citação, o discurso indireto apenas exige um verbo introdutor. São os verbos introdutores (**reconhecia, acreditava, ressaltava e disse**) que mostram a existência de um discurso relatado. No entanto, “à semelhança do discurso direto, a escolha do verbo introdutor é bastante significativa, pois condicionam a interpretação, dando um certo direcionamento ao discurso citado” (Maingueneau, 2001, p.150).

Todavia, observa-se um outro modo mais simples e mais discreto para o *escrevente* mostrar sua atividade leitora interpretativa dos textos da coletânea e indicar que não é o responsável por um enunciado: trata-se da modalização em discurso segundo que se caracterizam pelo uso da expressão “segundo”. Diz Authier-Revuz: “as formas do tipo *segundo fulano* inscrevem-se num paradigma de elementos modalizadores diversos, cuja especificidade, em seu interior, é a de modalizar pela referência a um outro discurso” (1998, p. 135). Por exemplo:

(12) **Considerando-se a declaração do soldado a *Ciro*, a dificuldade em se encontrar um amigo, é problema antigo.** Nunca foi fácil encontrar pessoas dispostas a confiar integralmente em outras, a dedicar-se ao próximo e manter a ética. (Texto 03, §3º).

(13) **Como *Cícero* sabiamente menciona,** a emoção é *inócuo* se não compartilhada, e um amigo lhe permitirá explorar os melhores emoções da vida até sua plenitude energética. (Texto 05, §4º).

(14) **É claro que, como bem afirmou o pensador do século XVI, Montaigne, não é nada fácil conquistar-se uma relação de “intimidade sem reservas”.** Todavia, desde que se encontre a amizade verdadeira, pode-se descobrir um sentimento, às vezes, superior até ao mais sublime amor de um homem por uma mulher. (Texto 06, §3º).

(15) Não importa se é amizade de mãe, casais enamorados ou amigo de infância, deve ocorrer troca de amor. Logo, não deve haver uma relação de superioridade entre amor e amizade **como afirma Caetano Veloso em sua música “língua”**, mas sim de igualdade. (Texto 41, §2º)

Dos gestos de leitura engendrados pela prática da *intertextualidade interna marcada*, observou-se que, nas *redações de vestibular*, as citações sob as formas de discurso relatado em estilo indireto e modalização em discurso segundo são mais comuns do que as formas de discurso relatado em estilo direto. O que dizer dessa observação?

Do ponto de vista discursivo, percebe-se um cuidado do *escrevente* em seguir as normas do contrato genérico que considera aspectos negativos a cópia de trechos da coletânea ou o simples ato de paráfrase. Nesse sentido, pode-se dizer que o *escrevente*, ao evitar a citação em seu estilo direto, crê estar evitando a simples reprodução de trechos da coletânea. Dito isso, concluímos que o *escrevente* faz circular uma prática pedagógica que se pauta sobre a idéia de que o “discurso direto” não passa de uma reprodução “fiel” do discurso citado. Além disso, o objetivo do *escrevente* é mostrar ao *corretor* sua habilidade de “leitor crítico”, ou seja, o *escrevente* busca mostrar sua capacidade interpretativa dos textos da coletânea e uma reprodução “fiel” desses textos está longe de mostrar essa capacidade. Já o discurso indireto ou a modalização em discurso segundo é visto pelo *escrevente* como uma atividade de “leitura interpretativa” em que ele deixa penetrar sua voz na voz do outro. O *escrevente* tem a ilusão de que está falando com as próprias palavras.

Pautando-se nas reflexões de Maingueneau, ainda sobre a intertextualidade interna marcada, podemos observar, no interior dessa prática discursiva, que certos enunciados da coletânea foram mais destacados que outros. Esses casos de destacamentos, regidos pela lógica da citação de

fragmentos cujo texto-fonte está logo ao lado, são chamados de “destacamentos fracos”. Vejamos, então, como certos fragmentos dos textos da coletânea mostram-se *destacáveis*.

a) gestos de leitura do excerto de Cícero

Em primeiro lugar (...) [e1] **pode-se realmente “viver a vida” sem conhecer a felicidade de encontrar num amigo os mesmos sentimentos?** [e2] **Que haverá de mais doce que poder falar a alguém como falarias a ti mesmo?** [e3] **De que nos valeria a felicidade se não tivéssemos quem com ela se alegrasse tanto quanto nós próprios?** [e4] **Bem difícil te seria suportar adversidades sem um companheiro que as sofresse mais ainda.** (...) [e5] **Os que suprimem a amizade da vida parecem-me privar o mundo do sol:** [e6] **os deuses imortais nada nos deram de melhor, nem de mais agradável.**

Conforme pudemos observar, o excerto de Cícero apresenta-se constituído por seis enunciados [e] *destacáveis*. Vejam que os três primeiros enunciados são fragmentos fortemente candidatos à destextualização por sua enunciação interrogativa, curta e generalizante. Ademais, esses enunciados mostram fortes argumentos nos quais o *escrevente* pode se apoiar para expor seu ponto de vista sobre a amizade. Os três últimos enunciados mostram-se como totalidades que enunciam verdades sobre a “amizade”. Ao enunciar as “verdades” desses enunciados, o *escrevente* busca a adesão do *corretor*, citando o que poderia/deveria ser dito pelo *corretor*. Além disso, o *escrevente* mostra-se como um membro da comunidade pré-universitária que age plenamente de acordo com o seu pertencimento. Afirmamos isso porque encontramos no *corpus* vários indícios em que o *escrevente* textualiza os enunciados destacados acima. Eis os exemplos:

(1) Assim como disse Cícero, um pensador da Antigüidade Clássica [e1] **“pode-se realmente “viver a vida” sem conhecer a felicidade de encontrar num amigo os mesmos sentimentos?”**. Portanto, nunca deixe seu mundo sem [e5] **o sol da amizade**. (Texto 142, §4º).

(2) Porém, não se deve esquecer que nem todos são interesseiros e que é necessário gozar de bons momentos, pois como já dizia Cícero, [e1] **como se pode realmente**

“viver a vida” sem conhecer a felicidade de encontrar num amigo os mesmos sentimentos? (Texto 220, §3º).

(3) É complicado viver sem a felicidade de se encontrar num amigo. Assim como, [e2] **não há nada mais doce do que confiar inteiramente em alguém.** [e3] **A felicidade seria desnecessária se não houvesse com quem o homem compartilhá-la,** como o mestre e o discípulo, cujas vitórias e alegrias de um, são também do outro. (Texto 04, §2º).

(4) Cícero questionou, na Antigüidade Clássica: [e2] **“que haverá de mais doce que poder falar a alguém como falarias a ti mesmo?”**. E de fato, o que seria de nossas vidas sem ter alguém com quem pudéssemos compartilhar nossos sentimentos de alegria, ou com quem nos consolar em momentos de agonia? (Texto 119, §3º).

(5) O filósofo da Antigüidade Clássica Cícero disse algo muito importante sobre esse tema: [e3] **do que adiantaria a felicidade se não tivéssemos alguém com quem compartilhá-la?** Ou ainda, imagine como seria difícil passar por sofrimentos sem ter alguém com quem dividi-los. (Texto 106, §3º)

(6) Ora, mas será possível [e1] **“viver a vida sem conhecer a felicidade de encontrar num amigo os mesmos sentimentos?”** Claro que não. A quebra dos vínculos sociais só podem trazer um profundo mal-estar individual e coletivo. Assim, cada vez mais precisamos de psicólogos, psiquiatras, livros de auto-ajuda, tratamentos e a toda sorte de remédios e a anti-depressivos. Não é difícil entender a razão dessa medicalização da vida cotidiana. Cícero já sabia quão difícil é [e4] **“suportar adversidades sem um companheiro que as sofresse mais ainda”**. (Texto 08, §4º).

(7) A amizade representa uma das relações mais puras e belas que existem. Pensadores famosos como Cícero e Sêneca viam a amizade como um bem indispensável à vida. Já dizia Cícero: [e5] **“Os que suprimem a amizade da vida aparecem-me privar o mundo do sol”**. (Texto 20, §1º).

(8) Apesar do sentimento possuir defeitos, ele é essencial à vida, como afirmado por Cícero, um pensador da Antigüidade Clássica: [e5] **“os que suprimem a amizade da vida parecem-me privar o mundo do sol”**. Ninguém é capaz de viver sem que tenha com quem conversar, discutir ou rir, sem motivo algum. (Texto 60, §3º).

(9) Devo admitir, que Cícero, já na antigüidade, estava certo por perceber que [e5] **“aqueles que suprimem a amizade, privam o mundo do sol”**. (Texto 72, §1º).

(11) A frase de Cícero de que [e6] **os deuses imortais não criaram nada de melhor de melhor e mais desagradável do que a amizade** é impossível discordar. (Texto 80, §4º).

(12) Cícero sobre a amizade: [e6] **“os deuses imortais nada nos deram de melhor, nem de mais agradável”**, só falta ao homem poder usufruir melhor desta dádiva dos deuses, apreendendo a equilibrar o trabalho e o lazer. (Texto 105, §5º).

Por meio desses exemplos, mostramos como os seis enunciados que constituem o excerto de Cícero são candidatos ao estatuto de enunciados

citáveis. Esses enunciados não apenas assentam o dizer do *escrevente* no contexto da prova, como fazem parte de um *arquivo interno* ao evento. Ademais, essas citações não apenas dizem o ponto de vista de Cícero; elas mostram o que do excerto de Cícero foi interessante citar.

b) gestos de leitura do excerto de Montaigne

Aprecio no mais alto grau a resposta daquele jovem soldado, a quem Ciro perguntava quanto queria pelo cavalo com o qual acabara de ganhar uma corrida, e se o trocava por um reino: “Seguramente não, senhor, e, no entanto eu o daria de bom grado se com isso obtivesse a amizade de um homem que eu considerasse digno de ser meu amigo”. E estava certo ao dizer se, **pois se encontramos facilmente homens aptos a travar conosco relações superficiais, o mesmo não acontece quando procuramos uma intimidade sem reservas**. Nesse caso, é preciso que tudo seja límpido e ofereça completa segurança.



(1) É claro que, como bem afirmou o pensador do século XVI, Montaigne, **não é nada fácil conquistar-se uma relação de “intimidade sem reservas”**. Todavia, desde que se encontre a amizade verdadeira, pode-se descobrir um sentimento, às vezes, superior até ao mais sublime amor de um homem por uma mulher. (Texto 06, §3º).

(2) Montaigne, pensador do século XVI, já ressaltava **a dificuldade de se encontrar uma amizade íntima e segura** em seu texto “Da amizade”. Nos tempos atuais, a competitividade no mercado de trabalho e a valorização dos bens materiais agravam o problema, no caso dos adultos. (Texto 30, §2º).

(4) Montaigne, em suas reflexões, oferece alguns elementos que nos permitem abordar melhor a questão. **Ao apresentar a amizade como um tipo de relacionamento no qual se busca uma intimidade sem reservas**, Montaigne põe o foco em um aspecto das relações pessoais que, se foi complexo em seu tempo, seguramente é problemático na sociedade ocidental contemporânea. (34§4)

(5) Existem aqueles que se consideram amigos de verdade e na menor oportunidade traem e desaparecem. **Isso ocorre pelo fato de haver muitas pessoas aptas a travar relações superficiais e poucas aptas a travar uma amizade plena** como afirmou, corretamente, o pensador Montaigne no século XVI. (Texto 41, §3º)

(6) Como Montaigne escreveu: “... **encontramos facilmente homens aptos a travar conosco relações superficiais, o mesmo não acontece quando procuramos uma intimidade sem reservas**”. (Texto 68, §4º).

(7) A obtenção de um amigo é uma conquista que pode levar anos para se concretizar. Como ressaltou Montaigne, em “Da Amizade”, **encontramos facilmente pessoas que queiram manter relações supérfluas e superficiais conosco**. (Texto 106, §2º).

(8) Montaigne estava certo em sua passagem: “... **encontramos facilmente homens aptos a travar conosco relações superficiais**” (Texto 154, §3º).

Esses exemplos implicam em um modo “cristalizado” de ler o excerto de Montaigne. Ao centrar a leitura desse excerto no enunciado destacado, o *escrevente* mostra como seu projeto de dizer é alimentado pela iconografia de sua época. A repetição desse enunciado mostra uma representação cristalizada que o *escrevente* tem da amizade. Essa cristalização, por sua função ideológica, não reflete simplesmente a incapacidade de senso crítico do *escrevente*, mas permite a coesão social, dando identidade a um determinado grupo social (cf. Brandão, 2006).

Os dados nos mostram como esses modos de representação do discurso outro são atravessados por leituras cristalizadas (estereotipadas), fazendo circular o imaginário social que inspira e alimenta um determinado grupo e sua época. Partindo, então, do princípio de que falamos com as palavras dos outros para construirmos nossos discursos, pode-se afirmar o seguinte: quando o pré-construído próprio à natureza da atividade de leitura se torna repetitivo, automatizado, uma representação coletiva congelada, cristalizada em um grupo social, temos uma **leitura estereotipada**. O mesmo pode ser observado nos gestos de leitura de “Canção da América”.

c) gestos de leitura de “Canção da América”

**Amigo é coisa pra se guardar,
Debaixo de sete chaves,
Dentro do coração...
Assim falava a canção
Que na América ouvi...
Mas quem cantava chorou,
Ao ver seu amigo partir...
Mas quem ficou,
No pensamento voou,
Com seu canto que o outro lembrou**



(1) Em uma sociedade marcada pelas aparências e pela necessidade de obter vantagens, o cinismo e a desconfiança prevalecem nas relações sociais, dificultando o surgimento e o cultivo de amizades verdadeiras. **Estas, cada vez mais raras, devem ser “guardadas a sete chaves”**, como diz a Canção da América. (Texto 21, §2º)

(2) Portanto, Milton Nascimento estava certo ao cantar que **“Amigo é coisa pra se guardar, / Debaixo de sete chaves”**. Afinal, em uma sociedade formada por cidadãos competitivos e inseguros, encontrar alguém disponível a partilhar sentimentos abertamente não é só difícil, como beira o impossível. (Texto 30, §4º).

(4) **“Amigo é coisa pra se guardar/ debaixo de sete chaves/ Dentro do coração.../ Assim falava a canção/ Que na América ouviu...”**. A Canção da América de Milton Nascimento e Fernando Brant demonstra o quão preciosa é uma amizade. (Texto 67, §1º).

(5) **“amigo é coisa pra se guardar / debaixo de sete chaves”**, essa citação de Milton Nascimento resume bem qual é o valor do amigo, principalmente no mundo de hoje. (Texto 130, §4º)

(6) Como diz a música de Milton Nascimento e Fernando Brant, **“amigo é coisa pra se guardar / debaixo de sete chaves”** e, ao acharmos alguém com tanto valor, é preciso agradecer. (Texto 142, §2º).

(7) (...) mas todos sabem que a recompensa é certa, **pois se trata de um bem para “se guardar debaixo de sete-chaves”**. (Texto 160, §5º).

(8) Eu sabia que **“amigo é coisa pra se guardar, debaixo de sete chaves, dentro do coração”** como fala “Canção da América”, mas ainda, o que é ser amigo? (Texto 176, §3º).

(9) (...) afinal, como diria Milton Nascimento, **“amigo é coisa pra se guardar, debaixo de sete chaves”** (Texto 194, §5º).

(10) **“Amigo é coisa pra se guardar (...) dentro do coração”**. Este trecho da música “Canção da América” revela o tal qual é importante uma amizade. (Texto 213, §1º).

(11) Por todos esses motivos é adequado ratificar o verso de Canção da América que diz que **“amigo é coisa pra se guardar a sete chaves”** (Texto 245, §5º).

(12) **“Amigo é coisa pra se guardar, debaixo de sete chaves, dentro do coração...”**, eternizada na voz de Milton Nascimento, a “Canção da América” representa bem esse sentimento que existe “desde que o homem é homem”. (Texto 342, §1º).

Diferente dos excertos de Cícero e Montaigne, o enunciado destacado de “Canção da América” circula no imaginário de nossa sociedade com um estatuto de provérbio; como uma fórmula cristalizada sobre a amizade; como um enunciado facilmente memorizável. Assim como os slogans, faz parte da natureza desse enunciado ser repetido em bloco compacto. Esse enunciado é afetado pela doxa e repousa sob um já-dito do imaginário social que “enaltece” a amizade. Ademais, esse “enunciado destacado” pode ser interpretado como “enunciado destacado por natureza”, uma vez que já faz parte do imaginário social sobre a amizade.

Vejamos mais de perto um texto em que o *escrevente* mostra um cuidado em seguir a leitura explícita dos textos da coletânea. Além de o *escrevente* explicitar a leitura dos textos da coletânea, chamou-nos a atenção o modo como essas leituras aparecem no fio discursivo do texto: na mesma seqüência que os textos são apresentados na prova. Resumindo, o que parece ser determinante para a escrita dessa redação é a utilização necessária (explícita) da coletânea. Eis o texto:

O valor da amizade

A amizade é considerada, desde tempos remotos, como um dos maiores tesouros do homem. A seu respeito, Cícero, pensador da Antigüidade Clássica, teria afirmado: “os deuses imortais nada nos deram de melhor, nem de mais agradável”.

Como tudo o que é precioso, no entanto, a amizade verdadeira é difícil de ser encontrada. O pensador Montaigne chegou a escrever que “se encontramos facilmente homens aptos a travar conosco relações superficiais, o mesmo não acontece quando procuramos uma intimidade sem reservas”. Esse escrito data do século XVI, e no entanto ainda pode ser considerado extremamente válido nos dias de hoje.

A amizade verdadeira ainda existe, é claro. Mas a competitividade do mundo atual jogou as pessoas numa rede de hipocrisias, onde não somente é cada vez mais difícil diferenciar quem são os verdadeiros amigos, como esses amigos são cada vez mais raros.

A internet, tão saudade por diminuir distâncias, aparentemente teve efeito contrário nas relações interpessoais: essas podem ter crescido em universo, no entanto são cada vez mais superficiais. No site de relacionamentos Orkut, a quantidade de “amigos” é ostentada como símbolo de popularidade ou “status”, embora seja comum adicionar à sua lista de “amigos” pessoas com o quais você nunca mais voltará a falar.

Sendo a amizade um bem tão precioso e raro, deve ser valorizada quando encontrada. É de se fazer valer, portanto, as famosas palavras de Milton Nascimento: “amigo é coisa pra se guardar / debaixo de sete chaves”.

Em uma música, Caetano Veloso afirma que o amor é superior à amizade. Discordo. Se o amor referido for o carnal, esse costuma ter uma duração inferior a muitas amizades. Quantos casais não há em que o amor carnal se foi, mas a amizade os mantém unidos? E se o amor referido for simplesmente o sentimento universal, o autor estaria partindo do pressuposto que não há amor na amizade, algo totalmente impensável, ao menor em uma amizade verdadeira.

6. Da leitura externa

Relembrando Maingueneau (2005), a intertextualidade corresponde aos *tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas*. No caso das *redações*, observamos que além das relações intertextuais internas resultantes da leitura dos textos da coletânea, o *escrevente* traz para o fio discurso outras vozes que não fazem parte dessa memória interna ao evento. Os pontos de vista expostos pelos candidatos não surgem isoladamente, nem se limitam apenas à leitura dos textos da coletânea. Ao escreverem seus textos, na tentativa de responderem às expectativas da banca examinadora, os escreventes mobilizam diversas leituras/diversos saberes: literário, histórico, sociológico, etc.

Através dessa intertextualidade externa, o *escrevente* faz circular um repertório de leituras que ora está ligado a práticas escolares (esse repertório é mostrado por meio da citação literária, por exemplo), ora está ligado a práticas do cotidiano (esse repertório é mostrado por meio da citação proverbial, por exemplo). Ao abordar essa intertextualidade externa, investigamos como o *escrevente* inscreve no fio discurso sua história de leitor, trazendo para os interstícios da sua produção escrita um já-lido e já-experimentado; construindo os sentidos e validando seu ponto de vista. Ademais, essa intertextualidade externa mostra a habilidade do *escrevente* em perceber o campo intertextual adequado para a situação. Isso mostra como escrita e leitura vão dialogando à medida que o texto vai sendo construído. Desse percurso externo, gostaríamos de centrarmo-nos no seguinte conjunto de enunciados:

(1) Assim como o amor, a amizade é algo que, para dar certo depende de pensamentos comuns entre as partes envolvidas e, também como amar, é de grande importância à condição humana. **O poeta Vinícius de Moraes escreveu (sobre o amor): “Que não seja imortal posto que é chama / Mas que seja infinito enquanto dure”**. Se a amizade também for chama, vivamo-na o mais intensamente possível, dure o quanto durar. (Texto 23, §5º).

(2) Mas a realidade é que apesar dessas amizades verdadeiras perdurarem atualmente, amizades duvidosas e falhas também acompanharam a evolução do tempo. **Nunca se saberá se Escobar era realmente amigo de Bentinho ou um traidor, mas se sabe que relações mentirosas, como julgava Bentinho que fosse a de Escobar com ele, existem realmente**. Assim como as demais relações humanas, a amizade sofreu mudanças (...). (texto 113, §3º).

(3) Portanto, não podemos tomar a amizade como uma arma, mas sim, como uma flor. **A flor de Drumond que “furou o asfalto” e simboliza a esperança para uma vida mais pacífica e harmoniosa.** (Texto 236, §4º).

(4) **A sabedoria popular prega que “nenhum ser humano é uma ilha”, e essa máxima** é confirmada. (Texto 01, §2º).

(5) **Como diz o ditado: “contamos os amigos nos dedos das mãos”,** é muito raro encontrar amizade incondicional e verdadeira. (Texto 83, §1º).

(6) Não só nas horas difíceis, mas principalmente nas boas, as amizades ajudam na formação do caráter e personalidade, como citado no dito popular **“diga-me com quem anda que te direi quem és”,** e elas “devem ser guardadas debaixo de sete chaves”. (Texto 310, §4º).

Sob o primado do interdiscurso, propondo-nos a apreender a *redação no vestibular* no espaço de sistema de remissões ao discurso outro, chamou-nos a atenção, no corpus selecionado, o modo como o *escrevente* encena a “citação literária” – isto é, como o *escrevente* encena um certo modo de ler literatura – e o modo como ele encena uma leitura de práticas cotidianas centradas na citação de ditos populares, máximas e provérbios. Primeiramente, vejamos o que esse conjunto de “citações literárias” nos diz.

6.1. A citação literária

Segundo Certeau (2002), “a citação conjuga efeitos de interpretação (ela permite produzir texto) com efeitos de alteração (ela in-quieta o texto)”. Quanto à citação literária nos interstícios da escrita de pré-universitários, podemos acrescentar os efeitos de representação de uma certa prática escolar de “ler literatura”; mais do que inquietar o texto e permitir sua produção, essas citações nos permitem tocar no modo como a escola aborda a leitura de textos literários. Resumindo, partimos do pressuposto de que essas citações refletem uma prática escolar que evoca uma compreensão textual pautada em perguntas como: *de que fala o texto? Quais são as idéias centrais contidas no texto?* Vejamos o que nos dizem os enunciados abaixo:

(1) A literatura portuguesa é repleta de grandes laços de amizade. **O afeto entre Poti e Martim, em “Iracema”, ou então de José Fernandes e Jacinto, em “A cidade e as Serras”, nos mostra que nenhuma pessoa é feliz se não tem verdadeiros amigos.** Uma amizade, palavra tão banalizada na atualidade, torna-se quase que uma

necessidade e sonho para alguns, **como é o caso do menino mais velho em “Vidas Secas”**, obra na qual as dificuldades reprimem o diálogo e as andanças não deixam nascer a amizade. (Texto 235, §2º).

(2) As amizades também são muito vulneráveis devido a desconfiança. **Existem vários Escobares e Dons Casmurros na sociedade atual.** Não só a desconfiança em relação a traição, mas a falta de confiança em relação ao que o outro quer oferecer. (Texto 172, §4º).

Nos exemplos acima, vemos como o *escrevente* apenas faz uso da referência literária para exemplar “laços de amizade”. O *escrevente* cita exemplos de leituras, mas não as comenta. Essas citações são, ideologicamente, marcadas pelas famosas questões escolares “de que fala esse texto?”, centrando-se numa avaliação “simplista” da temática da obra. As citações refletem apenas uma leitura de conformidade com o tema da prova. Em (1), vê-se que essa relação com o tema da prova é explicitada no fio discursivo (*o afeto entre Poti e Martim*). Além disso, o *escrevente* indica a fonte da leitura.

Em (2), o processo de citação, embora seja uma mera exemplificação do tema, ocorre de modo diferente: trata-se de uma *participação*, uma vez que não diz com precisão que se trata de uma citação nem quem é o autor citado. O locutor conta com o conhecimento literário do seu interlocutor: trata-se de dois personagens do livro “Dom Casmurro” de Machado de Assis; essa relação entre Escobar e Dom Casmurro era pautada pela “desconfiança em relação a traição”. A leitura que o *escrevente* textualiza encarna o *senso comum*, o espaço inquestionável dessas obras.

(3) **A obra “A Cidade e As Serras”, do escritor Eça de Queiros, retrata, justamente, a situação citada acima. Jacinto, por ser um homem rico e detentor de bens possui diversos amigos, muito dos quais falsos e interesseiros. A falsidade e o interesse revelam-se quando, Jacinto adoentado, sofrendo de depressão, somente recebe auxílio e força de Zé Fernandes, seu único amigo no romance.** (texto 226, §4º).

(4) No ser humano, contudo, a relação é mais complexa por haver vários tipos de amizade. Há aquela em que não se dá valor algum ao amigo, porém, quando mais precisamos, ele está lá ajudando. **É o caso do burrinho pedrês, de Guimarães Rosa**, o desacreditado burrinho salvou a vida de dois vaqueiros que o sub-estimavam. Há também a amizade falsa, e essa é pior. **Exemplo do caso entre Bentinho e Escobar, de Dom Casmurro de Machado de Assis:** supondo que houve traição, como Escobar teve coragem de trair Bento com Capitu? Ou, supondo que não houve adultério, como Bentinho pôde duvidar cegamente de uma amizade tão pura? O que pode passar na mente de alguém é realmente complicado. (Texto 228, §3º).

(5) Há um tempo atrás, o poder a fidelidade que a amizade implica seriam expressos por Machado de Assis em *Dom Casmurro*, no qual o Bentinho e Escobar seriam exemplos de tal relação. **Amigos desde a época de seminário, ambos construíram uma amizade muito sólida que seria abalada pela paranóia e pelos ciúmes de Bentinho, certo da traição de seu amigo com sua esposa.** Ser amigo implica ser fiel e confiante, qualidades que estão em jogo no romance e que estão ameaçadas, devido à artificialidade que tal relação adquiriu. (texto 305, §3º).

Nos exemplos acima, o *escrevente* narra a “estória”. Mas, essa narração mostra-se uma mera atividade de adequação ao tema. Mais uma vez, a atividade de leitura centra-se na clássica questão: *de que fala o texto?* Uma atividade de leitura que se pauta apenas no conteúdo da obra. O trabalho que a escola faz com a leitura é conduzir o aluno a um espaço-comum; saber ler é saber contar a “narrativa”. Em outras palavras, queremos dizer que a atividade de leitura na escola não forma leitores críticos, mas leitores que saibam “ler conforme”, ou seja, os enunciados em negrito nos mostram meras **leituras associativas**.

Nas citações literárias, podemos dizer que, em um primeiro plano, é a imagem de um leitor crítico que o *escrevente* procura encenar, mas, ao encená-la, vê-se que ele se mostra não como um leitor comentador da obra; mostra-se um leitor que sabe fazer associações de conteúdo. Esse indício mostra o papel da escola no modo de conduzir as aulas de leitura literária, afinal, muitas das obras citadas pelos *escreventes* fazem parte da lista de livros obrigatórios que o candidato tem de ler⁴². Vê-se um esforço explícito do *escrevente* em manter a ordem discursiva, a ordem escolarizada. Não é a voz do texto literário que está sendo encenada, mas a voz de uma ordem escolar que cristaliza o conteúdo do texto, desconstruindo a possibilidade de “sentidos”, cercando um “sentido”, uma “verdade”. As condições de produção postas em cena não se limitam a simples leitura que o *escrevente* fez da obra, mas ao modo como essa leitura é atravessada pela esfera escolar que cerca esse sujeito.

⁴² Em 2007, a lista de obras obrigatória para leitura foi: *Auto da barca do inferno* - Gil Vicente; *Memórias de um sargento de Milícias* - Manuel Antônio de Almeida; *Tracema* - José de Alencar; *Dom Casmurro* - Machado de Assis; *A cidade e as serras* - Eça de Queirós; *Vidas secas* - Graciliano Ramos; *A rosa do povo* - Carlos Drummond de Andrade; *Poemas completos de Alberto Caieiro* - (heterônimo de Fernando Pessoa); *Sagarana* - João Guimarães Rosa.

Em outras palavras, não se trata apenas da assimilação da palavra literária, mas do modo como essa palavra literária é engendrada pela esfera escolar que esgota a leitura na mera decodificação do conteúdo. Nessa perspectiva, acredita-se que realizar uma leitura qualificada é apenas uma questão de discernir o que está no texto. A “voz” que realiza o trabalho interpretativo e que dá “vida” ao “sentido” do texto literário é a “voz escolar”.

6.2. Entre provérbios, máximas e ditos populares

Para dar continuidade à investigação desse processo de leitura externa, colocaremos em cena não apenas o modo como o escrevente inscreve no fio discursivo a “autoridade proverbial”, mas, também, o modo como esse escrevente inscreve, no *fio discursivo*, enunciados que captam o “tom proverbial” – isto é, trata-se de enunciados que não são provérbios legítimos, mas que fazem circular um “modo proverbial” de dizer. Para dar início a essa discussão, tomemos como exemplo as duas formulações abaixo:

Enunciado proverbial

(1) Não só nas horas difíceis, mas principalmente nas boas, as amizades ajudam na formação do caráter e personalidade, como citado no dito popular “**diga-me com quem anda que te direi quem és**”, e elas “devem ser guardadas debaixo de sete chaves”. (Texto 310, §4º).

Enunciado com “tom proverbial”

(2) Então, quando se encontra a pessoa certa para uma amizade, deve-se valorizá-la ao extremo, já que **um amigo é um porto seguro em qualquer tempestade**. (Texto 220, §4º).

Na formulação (1), nota-se não apenas a inscrição no fio discursivo do provérbio *diga-me com quem anda que te direi quem és*, mas também o modo como o escrevente “reconhece”⁴³ o enunciado definitivamente como um discurso outro, ou seja, o escrevente “reconhece” no fio discursivo o eco de seu encontro com o exterior. Isso se deve ao uso das aspas, marcadores gráficos

⁴³ Faço uso das aspas para justificar o fato de que não se trata de um *reconhecimento* que manifesta plena consciência do sujeito, mas, na realidade, trata-se de uma ilusão que coloca esse sujeito como posição de juiz e dono das palavras.

que atestam no fio discursivo o deslocamento de enunciados que “pertencem” definitivamente ao Outro.

A propósito da citação proverbial, pode-se dizer ainda que tal fenômeno enunciativo (de autoridade) marca “a adesão onde o 'locutor' se apaga diante de um 'Locutor' superlativo que garante a validade da enunciação. Geralmente, trata-se de enunciados já conhecidos por uma coletividade, que gozam o privilégio da intangibilidade” (Maingueneau, 1997, p. 100). Partindo dessas considerações iniciais sobre a enunciação proverbial, pode-se, portanto, compreender o provérbio como um caso de discurso relatado, pois,

ele retoma não as palavras de *outro* especificado, mas aquelas de todos os outros, fundidas nessa 'impessoalidade' característica da forma proverbial. Mais do que apenas atribuir a responsabilidade da asserção de um provérbio a uma personagem distinta do locutor, como ocorre na polifonia comum (Ducrot, 1980, 43), assiste-se na polifonia proverbial à mistura da voz do locutor com todas as vozes que antes dele proferiram o mesmo adágio (Maingueneau, 2010, p. 172).

A formulação (2) continua sendo um caso de discurso relatado, não no seu modo explícito de representação de um discurso outro – como acontece em (1) – mas no seu modo interpretativo de apreender o Outro, constitutivo do seu dizer. Assumindo a oposição (explícito vs interpretativo) proposta por Authier-Revuz (1998, p. 143-5) e as reflexões de Maingueneau sobre o primado do discurso, compreendemos esse processo de “interpretação” do discurso outro como um processo de “tradução” associada a uma captação do “tom proverbial” que o escrevente faz penetrar no fio discursivo. Dito de outro modo, esse processo de “tradução” corresponde a um modo não marcado de negociação do escrevente com a alteridade. Nesse sentido, arriscamos dizer que em (2), diferentemente de (1), a nítida fronteira entre identidade e alteridade se desfaz. É essa questão que pretemos mostrar, pois, de um modo ou de outro, ela nos conduz a refletir sobre uma outra fronteira que se desfaz, a fronteira entre oralidade e escrita.

Filiando-nos às reflexões de Maingueneau, acreditamos que ambas as formulações – o provérbio em si (1) e a captação proverbial (2) – apresentam uma característica em comum: a *destacabilidade*. Ou seja, assim como a

formulação proverbial, os enunciados que captam o “tom proverbial” são apresentados como destacáveis. Além disso, tais enunciados atualizam uma memória proverbial fiando-se a um valor generalizante que fala a uma espécie de “auditório universal” – nos termos utilizados por Perelman.

Para chegar às considerações sobre a captação proverbial, valemo-nos primeiro de alguns estudos sobre a enunciação proverbial. Nesse sentido, podemos mostrar o que se entende por “provérbio” para, posteriormente, sustentar a hipótese de que os enunciados de “tom proverbial” trazem no seu “acontecimento” a atualização de uma memória proverbial e, portanto, poder mostrar que as fronteiras entre oralidade e escrita não são tão nítidas.

Dito isso, pretendemos não apenas analisar o modo como se dá essa *captação proverbial* (ou seja, observar em que medida esses enunciados se aproximam dos provérbios), mas também discutir a relação existente entre oralidade e escrita (ou seja, mostrar como esse processo enunciativo de captação proverbial marca a heterogeneidade da escrita). Por fim, acreditamos que o estudo dessas formulações nos permitirá compreender não apenas a riqueza e a diversidade do gênero em questão, mas, também, compreender que o escrevente é “aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, aquele que tem o dom de falar indireto” (Bakhtin, 2003, p. 315).

6.2.1. *A enunciação proverbial*

Publicada em setembro de 2000, a revista *Langages* nº 139, dedicada à “fala proverbial” (*la parole proverbiale*), mostra como os provérbios têm se tornado um objeto de interesse para os lingüistas, deixando de ser uma manifestação folclórica marginal (ou seja, uma manifestação languageira menor)⁴⁴. Seu estudo se revela fecundo, sobretudo, pelo fato de colocar em evidência “un fonctionnement linguistique dont les principaux rouages se retrouvent ailleurs en langue” (Anscombe, 2000, p. 3). Maingueneau (2011) também ressalta como as pesquisas lingüísticas têm dado um privilégio crescente ao estudo dos provérbios. Para o analista do discurso, os provérbios

⁴⁴ Apresentação da revista : “jusqu’à une date relativement recente, les proverbes ne faisaient pas l’objet d’un très grand intérêt de la part des linguistiques. Considérés comme une manifestation langagière mineure (...) les proverbes font bien partie de la langue en tant que système, et non en tant que manifestations d’un quelconque folklore marginal” (Anscombe, 2000, p.3)

se mostram um objeto de estudo interessante por ocuparem uma posição singular em matéria de expressões cristalizadas. Diz o autor: “são as únicas seqüências cristalizadas que fazem parte da língua, que revelam da competência lingüística, como atestam os numerosos dicionários de língua que contêm listas de provérbio” (Maingueneau, 2011, p. 41).

Da estrutura proverbial

Iniciamos esse percurso teórico-analítico com o trabalho desenvolvido por Greimas (*les proverbes et les dictons*, 1970) cuja proposta é abordar as características formais dos provérbios e ditados. Para o autor, os provérbios constituem *séries finitas*, ou seja, correspondem a *um sistema de significação fechado* cujos elementos significativos são escolhidos nos limites da língua e de um período histórico dado. Além disso, “tem-se a impressão de que o locutor abandona voluntariamente sua voz e toma emprestada outra para proferir um segmento da palavra que não lhe pertence como própria, que ele apenas cita”⁴⁵ (Greimas, 1970: 309). Essa afirmação de Greimas valida a hipótese de que o provérbio é o discurso relatado por excelência.

Para Greimas, esse apagamento do locutor atrás da voz de um enunciador distinto depende, sobretudo, de fatores lingüísticos. Quais são, então, as características formais dos provérbios? A primeira estaria relacionada a uma distinção dos ditados, pois, enquanto estes são elementos não conotados (denotativos), os provérbios são considerados elementos conotados. Os exemplos utilizados são, respectivamente, (1) *bonjour lunettes, adieu fillettes* e (2) *chose promise, chose due*. No caso do provérbio (1), “o significado não se situa no nível da significação de *lunnetes* ou de *fillettes*, o sentido [...] se encontra lá onde ocorrem as considerações sobre a juventude e a velhice” (1970: 310). No caso do ditado (2), “não temos necessidade de procurar a significação do [enunciado] fora da intencionalidade linear onde ela se encontra” (1970: 311). Dando continuidade a essas características formais (cf. Greimas, 1970: 311-313):

⁴⁵Tradução para “on a l'impression que le locuteur abandonne volontairement sa voix et en emprunte une autre pour proférer un segment de la parole qui ne lui appartient pas en propre, qu'il ne fait que citer”

- (i) Primeiramente, o autor chama a atenção para a característica arcaizante do léxico utilizado nas construções dos provérbios ou dos ditados. Sendo possível, a partir de um estudo histórico, datar exatamente a época de suas formações (por exemplo: *agora Inês é morta*);
- (ii) Quanto ao estatuto verbal, ambos (provérbios e ditados) se encontram no presente do indicativo (*deus ajuda a quem cedo madruga*), no imperativo (*pense duas vezes antes de agir*) ou no imperativo tematizado⁴⁶ (*é melhor prevenir do que remediar*);
- (iii) A estrutura rítmica binária, no plano sintático, opõe ora duas proposições (*pense rápido, fale devagar*), ora duas proposições sem verbo (*dia de muito, véspera de pouco*) e ora dois grupos de palavras no interior da proposição (*falar é prata, calar é ouro*);
- (iv) Essa mesma estrutura rítmica binária é, também, reforçada pelo plano lexical, ora pela repetição de palavras (*quem tudo quer, tudo perde*), ora por um par lexical em oposição (*os últimos serão os primeiros*).

Vejamos, então, no fio discursivo das redações, um exemplo de formulação (não proverbial) que assimila essas características proverbiais descritas por Greimas:

(3) Colegas, companheiros, relações superficiais são fáceis de encontrar. **A amizade não se encontra, se conquista.** (Texto 171, §5º).

Com base na descrição de Greimas, pode-se observar que, quanto ao estatuto verbal, a formulação acima se encontra no presente do indicativo assim como em *deus ajuda a quem cedo madruga*; quanto ao plano sintático, a estrutura rítmica binária opõe duas proposições assim como em *pense rápido*,

⁴⁶ « l'impératif thématisé au présent de l'indicatif réunit les deux possibilités : *il faut lier le sac avant qu'il soit plein* » (Greimas, 1970, p.312).

fale devagar, além disso, essa mesma estrutura binária é reforçada pelo plano lexical pelo par *encontra/conquista*. Em suma, podemos afirmar que a formulação acima não se apresenta como um enunciado de uma forma qualquer, mas com propriedades específicas de uma formulação proverbial.

Dando continuidade às considerações greimasianas, o autor constata que a formação arcaizante confere aos provérbios um tipo de autoridade que revela a “sabedoria dos antigos”. Em outras palavras, um procedimento comparável ao “era uma vez” dos contos de fada. O fato, também, de ser enunciado no presente do modo indicativo ou imperativo ajuda a constatar seu caráter de “verdade eterna”, assegurando a permanência de uma “ordem moral” sem variação. Um outro elemento que contribui significativamente para a “mise en ordre” do mundo moral que rege a sociedade é o léxico, colocando em evidência relações de causalidade, sucessão, dependência (traduz a “natureza das coisas”).

O mundo-provérbio

No campo da literatura, vale ressaltar o ensaio *o mundo-provérbio*⁴⁷ de Antonio Candido (2004). Logo de saída, ao falar sobre os “lugares fechados”, o autor nos conduz a um pressuposto importante para o estudo dos provérbios: seja sob a forma de provérbio, ditado ou máxima, a enunciação proverbial (de um lugar-comum) faz “os homens parecerem os mesmos, uma geração depois da outra, encasulados na fixidez do costume” (p.81). Essa tonalidade dominante de fechamento sugere “o caráter cerrado do grupo e dos indivíduos” (p.81) e, conseqüentemente, sugere um acontecimento enunciativo em uma estrutura circular (um já-dito), “como se cada geração recomeçasse no mesmo ponto, com o imobilismo das organizações sociais estagnadas” (p.81). É o que se pode observar nas formulações abaixo:

(5) **“Nenhum homem é uma ilha”**. Frase marcante em alguns momentos ao longo de nossas vidas. (Texto 195, §1º).

(6) **O homem é um animal social**, e como tal busca se moldar a sociedade que vive. (Texto 286, §1º);

⁴⁷ Com subtítulo “Ensaio sobre *I Malavoglia*”, o ensaio saiu na revista *Língua e Literatura*, nº1, 1972.

(7) **O homem é um ser social.** Essa máxima, proferida milhares de vezes nos mais diversos contextos pode ter sido esvaziada pela repetição, mas nem por isso deixou de ser verdadeira. (Texto 349; §1º);

A escrita pré-universitária é um “fazer com” a instituição, mas não podemos negar a astúcia desse escrevente, pois, sua prática escrita é também uma “história” de desvios e rupturas, na tentativa de romper os círculos e aliviar o peso opressivo da instituição que o cerca. Retomando as palavras de Cândido, esse **acontecimento em experimentação**⁴⁸ mostra como “as veleidades de abertura nada mais são do que o arrepio passageiro de uma pedra caindo na água parada e alterando apenas por um momento o liso da superfície” (p.87). A formulação abaixo, assim acredito, reflete bem esse “acontecimento em experimentação”, pois, ao atualizar o sentido de um “dito” atestado (*este remédio não tem contra-indicações nem efeitos colaterais*), o escrevente promove um desvio desse “dito” atestado apenas substituindo um termo lexical por outro (vale ressaltar que os termos não tem semelhança lexical):

(8) Cultive suas amizades existentes, abra espaço para novas, afinal, **amizade não tem contra-indicação nem efeitos colaterais.** (Texto 78, §4º).

Procuramos trazer para esta pesquisa o intuito principal do ensaio de Cândido que é “analisar a convergência do elemento lingüístico e do elemento social no encontro de uma solução admiravelmente adequada para sugerir o mundo fechado” (p.92). Nesse sentido, é possível mostrar como os provérbios, alicerçados na tradição e no lugar-comum, são incorporados ao domínio da memória discursiva, “que constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciadador na formação dos enunciados ‘preconstruídos’, de que sua enunciação apropria-se” (Courtine, 1999, p. 18).

Dando continuidade às reflexões de Cândido, pode-se dizer que os provérbios (assim como, o lugar-comum e as fórmulas) amarram a argumentação/dissertação à linguagem do mundo popular, isto é, amarram

⁴⁸ Utilizamos aqui uma expressão que vem da seguinte passagem: “Mas justamente aí entra a astúcia do escritor, sob a forma de uma certa experimentação” (p.87).

práticas de oralidade na escrita. O provérbio é, então, a forma-forte do lugar-comum e da repetição; a expressão da amarração “pétrea” do discurso e do mundo que forma um sistema coeso e vai assumindo um cunho regular (de recorrência), dando *um ar de meio rifão às expressões marcantes*. No seu limite, o dito proverbial é investido de um caráter semi-religioso, sentencioso. Só assim, para podermos estabelecer, no plano da análise, uma convergência entre a estrutura social e a linguagem (Candido, 2004, p. 94).

Pensando nessa convergência e nos estudos da AD, é necessário acentuar que o estatuto da memória pregnante do provérbio: o que se *anuncia para adiante é o que sempre foi atrás* (Candido, 2004: 98). Por fim, valemo-nos de algumas conclusões do ensaio em que o autor aborda a *sufocação por todos os lados*: (i) “o lugar-comum sufoca a mensagem individual e a absorve no coletivo”; (ii) “a repetição (...) obriga a reconsiderar os mesmos objetos”; (iii) “o provérbio (...) impõe uma norma ideológica eternizada”.

Provérbio e a história social da linguagem

No campo da história social da linguagem, o estudo de Obelkevich (1997) sobre os provérbios – “um dos gêneros folclóricos mais antigos e mais amplamente distribuídos” – centra-se na investigação do modo como eles têm sido empregados (isto é, mostrando seus usos e usuários) e do seu significado. No entanto, conforme aponta o historiador, uma das principais tarefas de quem se dedica a esse estudo é “ouvir a voz por trás do texto, invocando a oralidade que está além da alfabetização” (Obelkevich, 1997, p. 43). Em outras palavras, pode-se dizer que o estudo dos provérbios possibilita uma reflexão não-dicotômica da relação entre oralidade e letramento.

Embora os provérbios possam ser facilmente reconhecidos, seu estudo não se faz sem dificuldades. Segundo o historiador, uma dessas dificuldades reside na sua própria definição, mesmo parecendo haver um consenso geral de que os provérbios são “ditos populares tradicionais que oferecem sabedoria e conselhos, de maneira rápida e incisiva” (Obelkevich, 1997, p. 44).

Apesar dessa dificuldade em defini-los, o autor parte do fato de que os provérbios são, primordialmente, um gênero oral (mesmo, sendo muito usados na escrita) cuja forma interna compacta facilita sua veiculação e memorização.

Porém, o que define os provérbios é, na realidade, sua função externa (comumente, moral e didática). Nesse sentido, pode-se dizer que as pessoas usam os provérbios não pelo fato de serem facilmente memorizados, mas para dizer ao seu auditório o que fazer ou que atitude tomar em relação a uma determinada situação. Dito isso, o historiador chega a uma possível definição: “os provérbios são ‘estratégias para situações’, mas estratégias de autoridade, que formulam uma parte do bom senso de uma sociedade, seus valores e a maneira de fazer as coisas” (Obelkevich, 1997, p. 45).

Porém, vale ressaltar que esse tom de autoridade, arraigado na própria língua, está associado à sua característica de impessoalidade, isto é,

- (i) oferecendo conselhos estereotipados para problemas recorrentes, o tom de autoridade está associado ao fato de o enunciado estar em terceira pessoa e apresentar uma existência própria (independe de autores, falantes e ouvintes), deixando que o ouvinte/leitor tire suas próprias conclusões;
- (ii) quando citado na fala ou na escrita, é preciso que essa palavra outrem (da comunidade ou do senso comum), com aura de atemporalidade (de verdade imutável a respeito da natureza humana), seja marcada por alguma fórmula introdutória.

Por exemplo, os enunciados proverbiais abaixo, ao serem citados, são marcados pelas fórmulas introdutórias *a sabedoria prega que e como diz o ditado*. Além disso, pode-se observar o caráter de verdade imutável pelo uso do presente omnitemporal ou gnômico⁴⁹, ou seja, pode-se observar pelo uso do presente dos verbos *ser* e *contar* que o momento de referência é um “sempre” implícito (verbos com aspecto não-pontual, indefinido. Em outras palavras,

⁴⁹ Quando o momento de referência é ilimitado e, portanto, também é o momento do acontecimento, Fiorin (1999) classifica o tempo presente como *presente omnitemporal ou gnômico*. Segundo o lingüista, trata-se do “presente utilizado para enunciar verdades eternas ou que se pretendem como tais. Por isso é a forma verbal mais utilizada pela ciência, pela religião, pela sabedoria popular (máximas e provérbios)” (Fiorin, 1999, p.151).

corresponde a um tempo presente “genérico” que não se opõe ao passado ou ao futuro⁵⁰):

(9) A sabedoria popular prega que “**nenhum ser humano é uma ilha**”, e essa máxima é confirmada. (Texto 01, §2º).

(10) Como diz o ditado: “**contamos os amigos nos dedos das mãos**”, é muito raro encontrar amizade incondicional e verdadeira. (Texto 83, §1º).

Quanto ao uso, Obelkevich acredita que os provérbios possam acontecer em qualquer situação (em qualquer estado espírito), atravessando as fronteiras normais da linguagem e representando um registro polivalente e multifuncional com existência própria. Mas, segundo o historiador, é o seu papel moral e educacional que vem primeiro, promovendo a internalização e o reforço das normas sociais. Esse controle social, no entanto, não se deve apenas ao conteúdo e finalidade dos provérbios, mas por serem sociais ou públicos em seu modo de atuação. Quando em situação de conflito, Obelkevich afirma que “os provérbios são usados menos por sua verdade ou sabedoria, do que para que se tirem vantagens de sua impessoalidade; ao expressar desaprovação de forma indireta, eles atenuam a crítica e fazem que uma reação mal-humorada seja menos provável” (1997, p. 48).

Se por um lado, em situações de conflito, os provérbios são considerados um método que ajuda as pessoas a lidar com fontes crônicas de tensão, por outro, em situações de ausência de conflito, os provérbios funcionam faticamente, pois, ao trocarem provérbios conhecidos, as pessoas indicam boa vontade, assegurando ao seu auditório que compartilham valores comuns e apreciam a sociabilidade em si. Por fim, referindo-se ao valor estético dos provérbios, Obelkevich defende a hipótese de que “as pessoas podem usar os provérbios porque soam bem – porque elas apreciam sua forma e fraseologia, sua perspicácia, imagem e estilo verbal” (1997, p. 49).

O próximo passo do historiador é abordar o problema “aparente” do “significado” dos provérbios. Obelkevich inicia esse problema descartando a possibilidade de uma provável homogeneidade discursiva entre os provérbios, uma vez que em uma determinada língua pode haver centenas de provérbios,

⁵⁰ Maingueneau, D. (1999). L'énonciation em linguistique française.

significando/dizendo coisas diferentes. Porém, “se há alguma coisa em comum, isso não está no seu conteúdo manifesto, mas no latente – sua anonímia, impessoalidade, recurso à tradição e assim por diante” (p.50). Em outras palavras, ao descartar essa provável homogeneidade discursiva, o autor defende a hipótese de que o significado de um provérbio depende não apenas do que é dito, mas também do seu contexto de uso. Isto é, sem o contexto, uma parte do significado fica inevitavelmente perdida (no entanto, essa é uma dificuldade com que se deparam os historiadores).

É preciso lutar contra o inconveniente do método que extrai os documentos de seu contexto *histórico* e elimina as *operações* dos locutores em circunstâncias particulares de tempo, de lugar e competição. É preciso olhar para os modos como as coisas ou as palavras são usadas. Sendo assim, o *ato* da palavra proverbial não pode ser separado da sua circunstância. Diz Certeau:

Como os utensílios, os provérbios ou outros discursos são *marcados por usos*, apresentam à análise as *marcas do ato* ou processos de enunciação; significam *operações* de quem foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como *modalizações* conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto uma *historicidade* social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadro normativos mas como *instrumentos manipuláveis por usuários* (1999, p. 82).

Além do contexto, o fato dos seus significados mudarem com o passar do tempo e poderem variar em relação ao espaço, definitivamente, descarta a possibilidade de uma provável homogeneidade discursiva dos provérbios. Ou seja, os provérbios, apesar de toda sua coerência, estão longe de serem estáticos. No entanto, embora esse caráter dinâmico (histórico) dos provérbios e de seus significados aconteça lentamente, há um momento de clímax na história de seus usuários. Diz Obelkevich:

Ela possui um clímax – o abandono dos provérbios pelas classes educadas – e um resultado, na qual os provérbios se tornaram uma fonte de divisão e conflito, o local de uma ‘luta de significado’. O que estava então em jogo não era o significado desde ou daquele ditado, mas a validade dos provérbios em si (1997, p.58).

Por exemplo,

Na Inglaterra do século XVI, as pessoas educadas estudavam, usavam e valorizavam os provérbios; no início do século XX, elas há muito já os haviam rejeitado. Na história desse declínio – interrompido apenas por uma revitalização temporária no século XIX – encontra-se tanto a transformação da cultura das elites quanto o rompimento de seus laços com a cultura do povo (1997, p.59).

Os provérbios perdem seu prestígio em razão de mudanças na própria cultura letrada que, segundo Obelkevich, se intensifica com o aumento na demanda por “originalidade” na linguagem. Portanto, nesse domínio romântico, marcado pela “apoteose” da individualidade criativa, não existe lugar na escrita para a cultura oral do provérbio (traçando, então, um paralelo com o campo educacional, podemos dizer que o ideal de escrita é fruto dessa prática romântica que busca, constantemente, o momento apoteótico de individualidade criativa do escrevente).

Além dessa exaltação pela criatividade, exalta-se a figura do autor e, conseqüentemente, os aforismos passam a falar com mais autoridade do que os provérbios. Assim, usar um aforismo significa identificar-se com o gênio do autor e elevar-se acima de plebe comum. Já os provérbios, diferentemente dos aforismos, “colocam o coletivo acima do individual, o recorrente e estereotipado acima do excepcional, as regras externas acima da autodeterminação, o senso comum acima da visão individual” (Obelkevich , 1997, p.72). Usá-los seria negar a individualidade do falante e do ouvinte.

O que nos chama atenção nesse estudo de Obelkevich é o fato de o historiador pôr em jogo não o simples significado manifesto do provérbio, mas a sua validade sócio-histórica (o historiador põe em jogo os elos perdidos entre a estrutura lingüística e a estrutura social). Em outras palavras, quando analisado mais de perto, os provérbios não se limitam às questões estruturais fechadas em si, “eles se transformam em variáveis históricas e sociais, uma fonte de divisão e disputas, envolvidas na linguagem da política e na política da linguagem” (p.73). Além disso, afirma Obelkevich: “se a vida social pode ser interpretada como um texto, muitas vezes é o provérbio ou a expressão trivial que fornece pistas para essa leitura” (p.74). Por fim, valemo-nos da justificativa

de que os provérbios são uma fonte privilegiada, um ponto de entrada no domínio mais amplo do oral e das fórmulas. O próximo passo é ocupar-nos das propriedades enunciativas dos provérbios (fórmulas cristalizadas) e dos enunciados com “tom proverbial”, apoiando-nos nas reflexões de Maingueneau.

A fórmula proverbial

Pensando a enunciação proverbial como um ponto de entrada no domínio das fórmulas, vemo-nos na obrigação de explicitar o que entendemos por *fórmula*. No campo da análise do discurso, o termo *fórmula* designa uma expressão lexical, mais freqüentemente, um sintagma nominal que, no plano ideológico, tem um papel fundador e ativo em certa situação histórica. Para tecer considerações sobre o plano ideológico, voltamos ao estudo de Obelkevich (1997) que mostra como, em um determinado momento histórico da Inglaterra (século XVI), o provérbio teve um papel fundador “representativo” dado ao fato de que as classes educadas (letradas) faziam uso constante dessas fórmulas, tanto na fala quanto na escrita.

Em outras palavras, os provérbios possuíam uma autoridade incontestada e seu conhecimento era algo de que uma pessoa podia se orgulhar, e que podia exibir. Para as pessoas letradas, eles não representavam curiosidades folclóricas, mas parte de seu *capital* cultural. Fazendo parte do treinamento de aspirante a escritor, os provérbios, na condição de instrumentos de persuasão ou de ornamento estilístico, eram um dos ingredientes da eloqüência. Essa era uma cultura na qual a intertextualidade era exuberante; na qual, pelos padrões do romantismo, não havia verdadeiros autores, despindo as almas em suas obras; nessa cultura, os provérbios apresentavam um traço representativo indispensável para os sujeitos que eram se viam chamados ao estatuto de escritor (Obelkevich, 1997, p. 59-61). Posteriormente, em razão das mudanças na própria cultura letrada, os provérbios perdem seu prestígio e os aforismos, com seu espírito mais aristocrático, conquistam o espaço deixado pelos provérbios.

Essas considerações colocam em questão a relação entre ideologia e discurso, mostrando como determinadas formulações não estão dissociadas de suas condições sócio-históricas de produção e como questões ideológicas se

traduzem no próprio interior da língua. Parafraseando Pêcheux, o sentido de uma formulação proverbial só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta formulação em sua relação com a instância ideológica.

Dando continuidade à definição de *fórmula*, pode-se dizer que uma fórmula caracteriza-se por seu uso maciço e repetitivo, por sua circulação em um espaço público em uma conjuntura dada e por ser um objeto de conhecimentos amplamente partilhados, mas sempre conflituoso. Além disso, ela dá lugar a um número significativo de transformações e de variações parafrásticas, remetendo à questão de pré-construídos (Charaudeau e Maingueneau, 2004, p. 244-5). No caso dos provérbios, nós os compreendemos como fórmula não pelo seu aspecto conflituoso (polêmico), mas na medida precisa em que eles (i) têm um caráter cristalizado, (ii) inscrevem-se em uma dimensão discursiva, e (iii), funcionando como um referente social imemorial (associado à uma saber popular), operam em um regime de *enunciação aforizante*.

Dito isso, empregamos o termo *fórmula* não no sentido preciso de Krieg-Planque (2010), embora nos apropriemos de algumas propriedades propostas pela autora, a qual propõe uma definição de *fórmula* segundo a apresentação de quatro propriedades essenciais: seu caráter cristalizado, sua inscrição discursiva, seu funcionamento como referente social e sua dimensão polêmica. No entanto, sendo o provérbio uma fórmula que existe fora de qualquer texto e que pertence a um *Thesaurus* de enunciados partilhados por uma comunidade discursiva, apoiamo-nos na noção de *aforização* proposta por Maingueneau para dar mais precisão metodológica ao nosso modo de apreensão da enunciação proverbial.

O estudo de Greimas (2.1) nos mostrou como o caráter cristalizado da *formulação proverbial* é sustentado por uma forma significativa relativamente estável. Neste caso, a *formulação proverbial* é identificada por sua unidade léxico-sintática, isto é, a copresença de elementos lexicais e de uma operação sintática particular (cf. Krieg-Planque, 2010). No caso dos provérbios, essa operação é comumente a justaposição. Porém, se, por um lado, os provérbios são caracterizados por sua cristalização formal (estrutural), por outro, eles são caracterizados por sua cristalização memorial, uma vez que são enunciados que circulam 'em bloco'. Além disso, não podemos esquecer-nos de apontar

que tal caráter cristalizado implica certa concisão dos provérbios, sendo assim uma condição necessária para sua existência. É, portanto, essa concisão que permite sua circulação ou não ‘em bloco’. No entanto, embora a *formulação proverbial* tenha um caráter lingüístico cristalizado, sua análise não pode ficar confinada ao formalismo. Valemo-nos das palavras de Krieg-Planque:

O fato de a fórmula ser coconstruída por um material linguageiro relativamente estável é igualmente necessário a seu funcionamento como lugar-comum do debate, como significante partilhado. Por seu caráter cristalizado, a fórmula se torna identificável, reconhecível e, conseqüentemente, pode funcionar como índice de reconhecimento que permite “estigmatizar” – positiva ou negativamente – seus usuários (Krieg-Planque, 2010, p. 74).

Relembrando o estudo de Obelkevich, se, na Inglaterra do século XIX, os provérbios (assim como os clichês) foram evitados pelas pessoas de “bom gosto” (logo, seus usuários eram estigmatizados negativamente), na Inglaterra do século XVI, observava-se o contrário e, conseqüentemente, os usuários dos provérbios eram estigmatizados positivamente. Além disso, para a mesma “coletividade” que partilha um discurso, é possível afirmar que ora valerá um provérbio, ora valerá outro. Com base na formulação abaixo, poderíamos arriscar dizer que ora vale um provérbio, ora sua paráfrase:

(11) Quem não se decepcionou com um amigo que “atire a primeira pedra”.
(Texto 72, §3º).

Ou seja, tanto há ocasião para o uso do provérbio *quem nunca pecou que atire a primeira pedra*, quando o argumento defendido é de relevância religiosa, quanto há ocasião para o uso da sua paráfrase *quem não se decepcionou com um amigo que “atire a primeira pedra”*, quando se trata de mostrar argumentos para defender um ponto de vista sobre a amizade. Como se vê, cada formulação está associada a condições temáticas e argumentativas específicas. Se *quem nunca pecou que atire a primeira pedra* pode tornar-se *quem não se decepcionou com um amigo que “atire a primeira pedra”*, é porque há um sujeito que promove manobras no dizer. Porém, este sujeito

retira das condições de produção a memória discursiva que permite dar sentido ao seu texto. Dito isso, não estamos deixando de considerar as circunstâncias e as manobras dos sujeitos, mas também não estamos nos limitando apenas ao social e ao histórico.

Em outras palavras, se, por um lado, há algo de individual nesse ato de paráfrase que perturba o acontecimento de um já-dito (no caso, a atualidade de um provérbio atestado), por outro, há algo de social e histórico que precisa ser mantido (no caso, a memória de um provérbio atestado). Nota-se, portanto, que a *formulação proverbial* não é uma mera noção lingüística, mas um acontecimento discursivo que se opera na língua, com ela e por meio dela. Em suma, o caráter discursivo de uma *formulação proverbial* deve-se ao seu acontecimento, isto é, o escrevente no fio discurso faz trabalhar a *formulação proverbial* (*quem nunca pecou que atire a primeira pedra*) em seu contexto de atualidade (a redação no vestibular) e no espaço de memória (um já-dito) que ele convoca e reorganiza. Além disso, esse acontecimento deve reunir duas propriedades que são constitutivas da *formulação proverbial*: funcionar como um referente social e operar em um regime de *enunciação aforizante*.

Dizer, então, que uma *formulação proverbial* funciona como um referente social equivale a designá-la como elemento de um saber comum a todo locutor de uma dada comunidade. No caso da *formulação quem nunca pecou que atire a primeira pedra*, esta pertence ao conjunto de enunciados que comungam de características semânticas comum e que evocam uma certa “notoriedade”, isto é, ela pertence ao conjunto de enunciados ditos proverbiais. Já a *formulação quem não se decepcionou com um amigo que “atire a primeira pedra”* mostra-se um dado interessante por atestar, de modo parafrástico, o uso da *formulação proverbial*. Ou seja, a *formulação quem não se decepcionou com um amigo que “atire a primeira pedra”* não apenas atesta um já-dito proverbial (fazendo-o circular), como também faz atualizar esse já-dito. Em termos retóricos, pode-se dizer que a comunhão dos espíritos faz emergir nessa *formulação* um signo conhecido de todos. Enfim, ela remete a um referente social associado ao *mundo-provérbio*; ela mobiliza um suposto saber proverbial do leitor. Há um texto sob o texto, como se vê, há uma nova *formulação*, calcada na primeira. Passemos a uma outra condição constitutiva das *formulações proverbiais*: seu natureza *aforizante*.

Para Maingueneau (2010; 2011), os provérbios entram na categoria mais ampla dos enunciados destacados *por natureza*; dos enunciados que não possuem contexto situacional nem contexto original. Isso faz com que eles operem em um regime de enunciação específico que o autor propôs chamar *enunciação aforizante* ou, mais brevemente *aforização*. Nesse regime enunciativo, o locutor *aforizador* assume o *ethos* de um locutor que fala do alto, um indivíduo que entra em contato com uma fonte transcendente e exprime uma verdade, uma totalidade vivida. Observa-se, então, uma autoridade posta em cena, ou seja, uma instância chamada *hiperenunciador*, com quem o locutor mostra estar de acordo, é posta em cena.

No caso dos provérbios, a unidade é assegurada pela remissão a um *hiperenunciador* comumente designado como “a sabedoria popular” ou “a sabedoria das nações”. Em termos polifônicos (Ducrot), uma vez que essa unidade enunciativa é atribuída à “sabedoria popular”, o sujeito falante – aquele que profere o provérbio – não é o seu locutor – aquele que se apresenta como seu responsável e que garante a sua veracidade. Sendo assim, o “sujeito falante/escritor” de um provérbio confere a si e a seu ouvinte/leitor o estatuto de membros de uma comunidade: “o locutor [sujeito falante/escritor] cita o que poderia/deveria ser dito pelo seu alocutário [sujeito ouvinte/leitor] e, mais além, por qualquer membro da comunidade que agem plenamente conforme a esse pertencimento” (Maingueneau, 2006, p. 92). Por sua vez, essa comunidade, segundo Maingueneau, “faz mais do que estocar provérbios; ela é depositária de uma experiência que permite aos usuários aplicá-los a situações inéditas oportunamente categorizadas” (2006, p. 94-5).

6.2.2. *Da captação proverbial inscrita na “redação de vestibular”*

Com o intuito de evidenciar a relação oral/escrita na prática escrita de vestibulandos, selecionamos alguns dados indiciários dessa relação. A opção por mostrar esse tipo de evento deve-se ao fato de que, por trás dessa “tensão” escrita, escondem-se traços de singularidade; traços de um sujeito trabalhando. Ou seja, uma vez que há um sujeito trabalhando, há “tensão” no processo discursivo. Quando falamos em “tensão”, não estamos falando em polêmica, mas em memórias discursivas que estão em conflito. No nosso caso,

uma memória discursiva oral em conflito com uma memória discursiva escrita. Segundo Davallon (1999, p. 25), “para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. *É preciso que ele conserve uma força a fim de poder posteriormente fazer impressão*” (grifo nosso).

Nesse sentido, podemos dizer que a memória discursiva escrita (cultura) cria *uma força a fim de poder fazer a impressão* de que um texto escrito culto é homogêneo, sem traços de oralidade. Cria-se, dessa forma, um imaginário da produção escrita pura; de uma produção escrita “adâmica” que não é atravessada (e nem pode ser atravessada) pelo oral. Assim, uma vez que o acontecimento da oralidade não se inscreve no acontecimento da escrita, cria-se a seguinte ilusão: é como se o acontecimento da oralidade não tivesse ocorrido. Na contramão desse imaginário, veremos como o acontecimento da oralidade é absorvido pela memória escrita; veremos como essa absorção se caracteriza por um funcionamento de tipo pré-consciente ou consciente, na medida em que o sujeito trabalhando utiliza-se de estratégias discursivas para formular um modo de dizer escrito mais adequado ao processo de enunciação do evento vestibular. Em suma, procuramos mostrar o constante trabalho do sujeito com a heterogeneidade da escrita, com é o caso da captação proverbial que apóia sua enunciação sobre um pré-construído (cenas já validadas; um já-dito) que enuncia *verdades sobre o homem, aspirando à universalidade*. Vejamos, então, as formulações a seguir:

(12) A procura por amizades verdadeiras e que não são motivadas por interesses antagônicos a esse relacionamento sempre foi valorizada pelo homem. **Quem não se relaciona com o mundo de maneira positiva, pouco descobre sobre si mesmo.**

(13) **Não importa a quantidade. Mais feliz é uma pessoa que tem apenas um amigo de verdade** do que uma pessoa que tem inúmeras relações, porém superficiais.

(14) É importante, por isso, tomar em relação ao amigo certos cuidados que teríamos em um relacionamento amoroso. **Deve-se construir e conservar a amizade como quem lapida um diamante:** delicadamente, com muito zelo.

Os enunciados (12), (13) e (14) nos permitem focalizar um tipo de heterogeneidade menos visível, refletindo como o enunciador apóia a memória discursiva escrita (o Mesmo) sobre a memória discursiva oral (o Outro). O

escrevente tem a ilusão de que a sua produção escrita tem relação direta com uma “escrita pura”. A palavra escrita “culta”, pela sua “tradição”⁵¹, é enunciada de modo a mascarar (ou censurar) a palavra oralizada. Nesse sentido, o escrevente procura se mostra, através do seu modo de enunciar, como um enunciador consciente da “transmissão” de *uma* memória discursiva escrita – o padrão escrito culto. Assim como em um “ritual sagrado”, é pela virtude da palavra escrita “culta” que o texto do vestibulando toma força⁵². Mas, conforme pudemos observar, esse “ritual sagrado” é maculado⁵³ por gêneros de tradição oral. O enunciador apresenta sua enunciação ‘escrita’ como uma retomada de uma enunciação ‘oral’ proverbial; o enunciador faz com que seja ouvida uma outra voz, a da “sabedoria popular”, atribuída a uma memória discursiva oral. Em outras palavras, poderíamos dizer que são enunciados escritos embreados em uma memória discursiva oral.

O tom proverbial pode ser mostrado nos enunciados, apoiando-se em coerções lingüísticas que dão estabilidade proverbial: 1) formulações curtas e geralmente estruturadas de forma binária ([12] *Quem não se relaciona com o mundo de maneira positiva/ pouco descobre sobre si mesmo = Quem nunca comeu melado/ quando come se lambuzo*); 2) formulações recorrem freqüentemente a rimas (por exemplo, *-dade* na formulação [13] *Não importa a quantidade/ Mais feliz é uma pessoa que tem apenas um amigo de verdade = Quem não arrisca/ não petisca*); 3) índice de impessoalidade ([14] *Deve-se construir e conservar a amizade/ como quem lapida um diamante = Vê-se pela aragem quem vai na carruagem*). Do ponto de vista da embreagem enunciativa, poderíamos dizer que estes são enunciados candidatos a generalizações, visto que as formulações são desprovidas de embreantes. Podemos observar, também, como o valor pragmático dos enunciados (12), (13) e (14) mostra-se semelhante ao dos provérbios: “uma asserção sobre a

⁵¹ Utilizamos “tradição” na acepção de Bonvini (2001, p. 39). Segundo o autor, “tradição” se refere à experiência espaço-temporal de um grupo, ou seja, “a tradição só pode ser um ato de comunidade. Ela faz corpo com ela”. No nosso caso, a “tradição” do *padrão escrito culto* cria uma comunidade, cuja prática de letramento reconhece o oral como interferência/ruído no escrito.

⁵² Parafraseamos Bonvini (2001, p. 43) ao falar do ritual da colheita das folhas, pois “cada folha deve ser cumprimentada com palavras rituais especiais que as tornam sagradas. É pela virtude destas palavras que as folhas têm uma força”.

⁵³ Utilizamos o atributivo “maculado” numa conotação da imagem que a instituição faz do texto escrito culto (estamos apenas reproduzindo um suposto enunciador institucional que reconhece a escrita como uma unidade homogênea).

maneira como funcionam as coisas, sobre como funciona o mundo, dizendo o que é verdadeiro” (Maingueneau, 1998, p. 171). Além disso, vê-se que os enunciados são proferidos com um tom “sentencioso” que contrasta com o fluxo habitual da interação oral. Esse tom, por sua vez, contribui para marcar a defasagem entre o enunciador e o responsável pela asserção (instância invisível associada a uma memória discursiva oral).

Esses indícios nos permitem mostrar não só a presença do oral no escrito, mas também a presença de um sujeito trabalhando. Um escrevente que se apropria de um fenômeno de dimensão diferente da citação direta, da “cópia”, mas de um fenômeno de *imitação de um gênero de discurso oral*. Em outras palavras, o escrevente realiza uma estratégia de *captação*. Segundo Maingueneau (1998, p. 173), “captar um texto significa imitá-lo, tomando a mesma direção que ele”. Nos exemplos mostrados, o escrevente não capta simplesmente um provérbio reconhecido, ele é mais ‘audacioso’: o escrevente capta as propriedades lingüísticas (a construção composicional) do gênero provérbio. Mas, ao captar esse gênero, o escrevente procura adaptar o provérbio ao evento vestibular que exige um padrão culto de escrita. Como diria Possenti (2002), nisso não há nada de individual, mas, ao contrário, tudo de social e de histórico relacionado a uma esfera pedagógica.

Conclusão

*O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.*

João Cabral de Melo Neto

Ao final do *curso do rio*, é chegada a hora de *desaguar*... diria João Cabral de Melo Neto: “a um rio sempre espera um mais vasto e ancho mar”. Nesse deságüe, cabe ao analista recolher todos os principais vestígios deixados pelo árduo percurso da análise.

Na introdução desta pesquisa, explicitamos o intuito de analisar um *corpus* composto por textos produzidos no Concurso Vestibular 2007 da Universidade de São Paulo, tendo em vista uma perspectiva histórica do letramento. Para seguirmos esse caminho, filiamo-nos a uma abordagem discursiva de linha francesa que reconhece o discurso no entrecruzamento de dois reais: o da língua – a materialidade lingüística – e o da história. Uma abordagem que não tem por objetivo descrever a língua, mas analisar processos discursivos. Nessa perspectiva, tanto pudemos observar como a atividade de leitura engendra a escrita de pré-universitários quanto pudemos apreender a relação existente entre a prática escrita e o já-experimentado. Com esse objetivo central em foco, tocamos na “realidade viva” da redação do vestibular: a interação leitura/escrita.

Para investigarmos essa interação, tínhamos em mente uma hipótese: o escrevente pré-universitário, ao produzir seu texto no evento vestibular, era chamado a inscrever sua competência leitora. Ou seja, as condições postas pela prática discursiva exigiam, constantemente, uma postura “leitora” do escrevente. Para apreendermos essa “vocalização enunciativa”, decidimos estudar o modo como o *escrevente* inscreve no fio discursivo seus percursos de leitura, ou seja, como o *escrevente* dá “nó” à dispersão de leituras. Para realizarmos tal investigação, procuramos mostrar, no primeiro capítulo, os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa.

Seguindo as reflexões de Pêcheux, a pesquisa ressalta um modo “específico” de entender o objeto denominado discurso. Procuramos ressaltar algumas imposições sobre as quais a AD trabalha a materialidade discursiva: (i) todo discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção; (ii) o sujeito é afetado pela criação ilusória de uma realidade discursiva; (iii) todo discurso se constitui no interdiscurso; (iv) todo discurso se encontra no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória.

Quanto à primeira imposição, a pesquisa procurou mostrar como as condições de produção, imediatas (a prova) e amplas (a esfera escolar, por

exemplo), são constitutivas dos percursos de leitura inscritos e de seus efeitos de sentido, ou seja, vimos como os percursos de leitura são construídos na relação de forças entre as condições imediatas e amplas de produção. Foge-se, portanto, de um duplo risco: o risco de reduzir os percursos de leitura a questões estritamente subjetivas e o risco de compreender o texto como um objeto concreto dado à intuição. Em outras palavras, procuramos mostrar que tanto o texto produzido pelo escrevente quanto os percursos de leitura inscritos no fio discursivo do texto são engendrados pelas condições de produção. Por exemplo, os laços que unem o modo como a redação no vestibular é produzida e o modo como os percursos de leitura são inscritos às condições de produção não são meramente secundários. Esses laços mostram, sobretudo, o modo como a esfera escolar pauta tanto a escrita quanto a leitura desse sujeito (o modo como as práticas escolares de produção textual e leitura são incorporados ao gênero redação no vestibular. Isso nos leva a admitir o gênero redação de vestibular como um gênero da esfera escolar; um gênero que reflete e refrata, sobretudo, as práticas de escrita e de leitura que circulam na escola). Por isso, ao olharmos para os percursos de leitura podemos tecer afirmações sobre o modo como a escola “trata” a leitura.

Essa primeira imposição nos conduz à segunda, pois, ao mostrar seus percursos de leitura, o sujeito é afetado pela ilusão de que esses percursos são “recursos estratégicos” sobre os quais ele pode penetrar conscientemente, ou seja, esse sujeito escrevente é afetado pela ilusão de que ele é “o criador absoluto” desse percurso. O escrevente crê estar em absoluto na fonte de sentido desses percursos, uma vez que tem a ilusão de que sabe o que diz; de que seus percursos refletem a leitura precisa. Um desses indícios: o modo como o “discurso relatado” é manipulado (cria-se a ilusão de que essas estratégias – apropriação do discurso outro – mostram de modo marcado o controle objetivo que o escrevente tem sobre o dito). Resumindo, o sujeito crê que seus processos de leitura se originam a partir do próprio sujeito.

Para podermos mostrar as condições ampliadas de produção e como a ilusão do controle sobre o dito se desfaz, faz-se importante observar a relação do processo discursivo com o seu interdiscurso. No caso das redações, o debruçar sobre interdiscurso nos permite mostrar como esse sujeito é constituído por uma dispersão de leitura e como o discurso em seu processo

deixa traços de um “já-dito” (já-experimentado) esquecido pelo sujeito, ou seja, o interdiscurso nos permite tocar naquilo que não é evidente para o sujeito.

Ao buscar mostrar essa relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, confirmarmos nossa hipótese de que: no intradiscurso, podemos apreender o modo como o escrevente materializa percursos de leitura, isto é, o modo como o escrevente mobiliza linguisticamente suas leituras para se dirigir ao corretor; e, no interdiscurso, podemos entender como esses processos de leitura estão em constante dialogia com a esfera escolar. Diante dessas considerações, podemos afirmar que o escrevente textualiza seus percursos de leitura para o corretor com a escola. Isso nos leva a dois processos: a **leitura “para”** o corretor (que o intradiscurso nos permite mostrar) e a **leitura “com”** a escola (que o interdiscurso nos permite observar).

Como se vê, por meio da unidade que o sujeito dá ao seu texto, deflagramos uma dispersão que lhe é constitutiva e que nos permite tocar na natureza dialógica (heterogênea) da linguagem. Só assim podemos compreender a leitura em seu acontecimento discursivo que se dá no encontro de uma atualidade (apreendida na **leitura “para”** o corretor) e uma memória (apreendida na **leitura “com”** a escola). Em outras palavras, estamos dizendo que a atualidade do acontecimento da leitura é engendrada pelas condições imediatas de produção (na interação escrevente/corretor); já a memória desse acontecimento é engendrada pelas condições amplas de produção (o já-experimentado pelo escrevente na esfera escolar).

Para abordarmos os percursos de leitura, precisou-se olhar para o funcionamento do gênero no qual esses percursos (e nossa hipótese) estavam ancorados. Chegamos, portanto, ao segundo capítulo em que nos debruçamos sobre a problemática do gênero circundando as reflexões de Mikhail Bakhtin e Dominique Maingueneau. Ao delinear o percurso teórico desse capítulo, o pensamento bakhtiniano mostrou-se central no modo como pensamos a noção dos gêneros de discurso. Procuramos, portanto, explicitar como as reflexões de Bakhtin são constitutivas de qualquer pesquisador que se arriscar a refletir sobre os gêneros de discurso. Vimos que isso não é diferente no caso de Maingueneau. O ponto central desse diálogo está no fato de que um estudo dos gêneros de discurso não pode ser limitado à superfície textual. O texto é a realidade imediata dos gêneros discursivos, mas não a sua “realidade viva”.

Nessa perspectiva discursiva, é impossível analisar um gênero de discurso como um texto, considerando apenas sua materialidade verbal. A análise de um gênero não é a análise de um texto enquanto texto, mas enquanto discurso remetido às suas condições de produção. Em outras palavras, o gênero não é uma realidade evidente, um objeto concreto dado à intuição (estratégico), mas um processo discursivo associado a condições de produção dadas. Os laços que unem os gêneros às suas condições produção não são meramente secundários, mas, incorporados à sua prática.

Com base nas reflexões de Bakhtin, acreditamos que todo gênero discursivo em sua plenitude só acontece na sua relação constitutiva com o seu campo de atividade humana. É nessa relação dialógica constitutiva que os elementos extralingüísticos penetram o texto por dentro. Ademais, “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (Bakhtin, 2003, p. 311). No caso das redações de vestibular, podemos dizer que a atualidade desse acontecimento dá-se na fronteira de um sujeito escrevente e de um sujeito corretor, enquanto a verdadeira essência da memória desse acontecimento se constitui no modo como esses sujeitos dialogam com a esfera escolar.

Embora o percurso teórico tenha sido marcado pela relação dialógica entre o pensamento bakhtiniano e as reflexões de Maingueneau, o percurso analítico do segundo capítulo foi marcado pelas categorias propostas por Maingueneau, uma vez que pretendíamos mostrar o que faz da *redação de vestibular* um *gênero instituído de tipo 2*. Nossa proposta foi mostrar as coerções genéricas que cercam a produção textual no vestibular. Sob essas coerções genéricas, o *escrevente* textualiza seus percursos de leitura.

Investigar o modo como esses percursos são textualizados pauta as análises que são mostradas no terceiro capítulo. As análises são engendras pelo seguinte pressuposto: o sentido do texto não está jamais pronto, fechado em si, mas, corresponde a um efeito que se produz em situações dialógicas. Essas situações dialógicas foram mostradas através do “nó” que o *escrevente* procura dar à sua dispersão de leituras. Para apreender esses percursos, decidimos dividi-los em dois: um percurso interno – engendrado pela leitura dos

textos da coletânea – e um percurso externo – engendrado pela leitura de textos além coletânea.

O modo como esses dois percursos são agenciados pelos *escreventes* mostrou-nos como a atividade de leitura dos textos da coletânea é atravessada não somente pela maneira como o *escrevente* lê a instituição corretora, mas, também, pelo modo como o *escrevente* faz emergir no seu dizer uma prática de leitura que circula nos “muros da escola”: uma prática de leitura engendrada por meras atividades de adequação e de associação. Uma prática que se limita a responder perguntas do tipo: “de que fala o texto?”; que se limita ao que está posto na superfície textual, esmagando os pré-construídos e os discursos transversos.

Nesse contexto escolar, a leitura é marcada pela linearidade dos fatos, um simples ato de “contar” fato a fato em sua progressão temporal. Uma prática pautada na leitura linear responde apenas às regras do jogo, mas não as questiona. Em suma, o modo como os *escreventes* lêem os textos da coletânea mostra, na maioria das vezes, que ler é saber do que fala o texto e, conseqüentemente, saber associar conteúdos.

Ao apontar essas questões, queremos acentuar que o modo como a leitura é engendrada nos interstícios da redação não se limita apenas a uma coerção do gênero, ou seja, o modo como a leitura acontece não se limita a condições de produção “aqui” e “agora”. O modo como a leitura é engendrada ultrapassa essas condições imediatas. Nos interstícios dessa prática escrita, o acontecimento da leitura reflete o modo como essa atividade é “consumida” nos “muros da escola”; reflete a memória de uma prática escolar que é atualizada no ato de leitura que acontece na produção textual da redação. Quem é, então, esse sujeito leitor?

Esse leitor é um sujeito orientado por uma cultura escolar que se centra na importância do ato de escrever e que se esquece da importância do ato de ler. Nessa perspectiva, ser um leitor competente é buscar o sentido absoluto; é saber “reproduzir” sentidos cristalizados. A leitura está associada a “o que o texto diz” e não a “como o texto diz”. O texto chega ao leitor como um objeto acabado. Cabe ao leitor reproduzir esse sentido “dominante”. Retomando as palavras de Matêncio,

Tal metodologia fundamenta-se em uma concepção de leitura como uma atividade vinculada unicamente à palavra escrita, desprezando-se toda a atividade simbólica e interativa do homem que ultrapasse esses limites (Matêncio, 2007, p. 22).

Com base no árduo processo analítico e nessas considerações finais, podemos (re)afirmar os três aspectos apresentados na introdução deste trabalho e balizadores da nossa reflexão sobre a linguagem:

- (i) O primeiro deles é que como os percursos de leitura inscrito no texto refletem e refratam a prática de leitura autorizada por uma instituição escolar. Portanto, ao enfatizarmos que as leituras mostradas para o corretor são engendradas com uma determinada prática escolar, tocamos no fato de que conceber os processos de leitura na sua interioridade lingüística estão condenados ao fracasso. Por isso, defendemos o posicionamento discursivo de que a análise de práticas de leitura e de escrita deve se constituir na juntura da linguagem e da instituição que produz e faz circular os enunciados;
- (ii) O segundo deles é que o escrevente está em constante negociação com a heterogeneidade discursiva, com sua dispersão de leitura. No entanto, esse ato de negociação tece o efeito de unidade que se espera de uma *redação no vestibular*. Ao mostrarmos os percursos de leitura interno e externo, acentuamos como o lugar do outro no discurso não é ao lado, mas constitutivo do discurso. É, nesse sentido, que assumimos a concepção da heterogeneidade como própria da escrita e não apenas como presente na escrita;
- (iii) O terceiro que põe em xeque a interação leitura/escrita como uma

mera atividade de adequação. No caso da nossa pesquisa, mostramos como os percursos de leitura inscritos estão em constante negociação com uma memória escolar (com um já-experimentado na esfera escolar). Nesse sentido, o acabamento é dado não apenas pela situação imediata de produção textual, mas, também, por uma certa prática de leitura que já-experimentada nos “muros da escola”. Resumindo, o acabamento desses percursos de leitura é compreendido na experiência do acontecimento.

Por fim, chegamos à resposta da questão posta na introdução: como a atividade da leitura engendra a atividade de escritura da redação no vestibular? Esse engendramento dá se em dois planos, um associado às condições imediatas de produção que nos permite mostrar como **o escrevente lê para a banca corretora** e outro associado às condições amplas de produção que nos permite mostrar como **o escrevente lê com o já-experimentado na escola**. Dito isso, defendemos a tese de que todo percurso de leitura que engendra a atividade escrita é marcado por interação desse duplo acontecimento: a **leitura para a banca** e a **leitura com o já-experimentado**. É nessa interação entre a “leitura para” e a “leitura com” que o escrevente mostra sua competência leitora.

Bibliografia

ADAM, J.-M. (1991). Cadre théorique d'une typologie séquentielle. **Études de linguistique appliquée**. Paris: Didier Érudition, n. 83, p. 7-18, juil.-sept.

_____ (2008). **A lingüística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez.

AUTHIER-REVUZ, J. (1990). Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas, nº19, p. 25-42.

_____ (1998). **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp.

_____ (2004). **Entre a transparência e a opacidade**. Um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS.

BAKHTIN, M. (1999). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____ (2002a). **Questões de literatura e de estética**. 5ªed. São Paulo: Annablume editora.

_____ (2002b). **Problema da poética Dostoiévski**. 3ªed. Rio de Janeiro : Forense Universitária.

_____ (2003). **Estética da criação verbal**. Trad. do Russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

BOSI, A. (2010). **Ideologia e contraideologia**: temas e variações. São Paulo: Companhia das Letras.

BARRÉ-DE-MINIAC (2006). Saber ler e escrever numa dada sociedade. In: CORREA, Manoel L. G. e BOCH, Françoise (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 37-58.

BENVENISTE, E. (1995). **Problemas de lingüística geral I**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes.

_____ (2006). **Problemas de lingüística geral II**. Campinas, SP: Pontes.

BONVINI, E. (2001). Tradição oral afro-brasileira: as razões de uma vitalidade. In: **Projeto história**. Revista do programa de estudos pós-graduação em história e do departamento de história PUC-SP, nº 22. Julho/01, p. 37-48.

BOUQUET, S. (2004). Linguistique générale et linguistique des genres (introduction au numéro). **Langages**, Paris: Larousse, n. 153, p.3-14, mars.

BOURDIEU, P. (1998). **A economia das trocas lingüísticas**. 2ª ed. São Paulo: Edusp.

BRAIT, B. (2002). PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs**. São Paulo/Campinas: EDUC/Mercado Aberto, p 15-25.

BRANDÃO, H. H. N. (1994). O leitor co-enunciador do texto. In: **Polifonia**. Cuiabá: Ed. UFMT, Nº1, p. 85-90.

_____ (2005). Da estilística aos gêneros do discurso no ensino de línguas. In: **Estudos lingüísticos XXXIV**, p. 14-27.

_____ (2006). A escrita de estudantes pré-universitários: representação e estereotípias. In: **Filologia e lingüística portuguesa**, Volume 8, p. 239-250.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF.

BRONCKART, J.-P. (2003). **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ.

CANDIDO, A. (2004). **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades.

CERTEAU, M. (2002). **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes.

CHARAUDEAU, P. (2004). Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (orgs). **Gêneros: reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, p. 13-41.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (2004). **Dicionário de Análise do discurso**. São Paulo: Contexto.

CORRÊA, M. L. G. (2001). Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, Inês (Org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 135-166.

_____ (2004). **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2006). Heterogeneidade e escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. In: **Filologia e lingüística portuguesa**, Volume 8, p. 269-286.

_____ (2006b). A produção escrita de formandos em letras: a experiência do provão. In: OLIVEIRA, M. (org.) **Língua portuguesa em São Paulo: 450 anos**. São Paulo: Humanitas, p. 141-165.

_____ (2007). Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. In: **Filologia e lingüística portuguesa**, Volume 9, p. 201-211.

_____ (2008). O estatuto da lingüística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. In: **Revista da Abralim**, Volume VII, Nº2, p. 243-272.

COURTINE, J.-J. (1999). O chapéu de Clémentis. Observação sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Vol. 12. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, p. 15-22.

_____ (2009). **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar.

DAVALLON, J. (1999). A imagem, uma arte de memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes.

DUARTE, C. (1998). **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. Dissertação/IEL, Unicamp.

DUCROT, O. (1987). **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães [et al.]. Campinas, SP: Pontes.

FIORIN, J. L. (2006). **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática.

FOUCAULT, M. (2002). **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6ª ed. Petrópolis: Vozes.

GADET, F.; HAK, T. (1997) **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP.

GADET, F. et al. (1997). Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP, p. 39-60.

GREGOLIN, M. R. (2009). Linguagem e história: relações entre a lingüística e a análise do discurso. In: BOSCO, J. B. C. (org.) **Sujeito e subjetividade: discursividade contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, p.43-72.

GREIMAS, A. J. (1970). **Du sens**. Paris: Seuil.

GUILHAUMOU, J. (2008). Considerações sobre a análise do discurso: um trajeto crítico em torno de Michel Pêcheux ao final dos anos 1970. In: BARONAS, R. L. & KOMESU, F. (orgs.) **Homenagem a Michel Pêcheux**. Campinas: Mercado de Letras, p. 55-78.

HENRY, P. (1997). Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP, p. 13-38.

KLEIMAN, A. (2005). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7ª impressão. Campinas: Mercado das letras.

KRIEG-PLANQUE, A. (2010). **A noção de “fórmula” em análise do discurso**. São Paulo: Parábola.

MAINGUENEAU, D. (1996). **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1997). **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. 3ªed. Campinas: Pontes.

_____ (2001). **Análise dos textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva & Décio Rocha. São Paulo: Cortez.

_____ (2004). Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (orgs.). **Gêneros: reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, p. 43-57.

_____ (2005). **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar edições.

_____ (2005b). Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto.

_____ (2006a). **Discurso literário**. São Paulo: Contexto.

_____ (2006b). **Cenas de Enunciação**. Organização Sírio Possenti e Maria Cecília Peres de Souza-e-Silva. Curitiba: Criar Edições.

_____ (2007). A análise do discurso e suas fronteiras. In: **Matraga**, v.14, n.20, p.13-37, jan./jun.

_____ (2008). Michel Pêcheux: três figuras. In: BARONAS, R. L. & KOMESU, F. (orgs.) **Homenagem a Michel Pêcheux**. Campinas: Mercado de Letras, p. 79-98.

_____ (2010). **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola.

_____ (2011). A aforização proverbial e o feminino. In: MOTTA, A. R. & SALGADO, L. **Fórmulas discursivas**. São Paulo: Contexto, p.41-58.

MALDIDIER, D. (2003). **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes.

MARCUSCHI, L. A. (2003). Gênero textuais : definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucena, p.19-36.

MEY, J. L. (2001). **As vozes da sociedade**. Tradução de Ana Cristina de Aguiar. Campinas: Mercado de Letras.

NETO, A. R. (1985). **O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias**. Trabalho apresentado no Seminário sobre “Vestibular Hoje” – MEC/SESU/CAPES, Brasília, p. 41-48.

OBELKEVICH, J. (1997). Provérbios e história social. In BURKE, P.; PORTER, R. **História Social da Linguagem**. São Paulo: Editora da Unesp / Cambridge University Press, p. 43-82.

ORLANDI, E. P. (2005). **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2ª ed. Campinas: Pontes.

PÊCHEUX, M (1969). Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP, p. 61-161. 1997.

_____ (1975). **Semântica e discurso**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp. 1997.

_____ (1983). A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP, p. 311-318. 1997.

_____ (1990). Delimitações, inversões, deslocamentos. In: **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas, nº19, p. 7-24.

_____ (1999). **Papel da Memória**. Campinas: Pontes

_____ (2002). **Estrutura ou acontecimento**. 3ª ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes.

_____ (2011). A leitura e memória: projeto de pesquisa. In: **Análise do discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni P. Orlandi**. Campinas: Pontes, p.141-150.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso : atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP, p. 163-252. 1997.

PECHEUX, M.; HAROCHE, C.; HENRY, P. (2007). A semântica e o corte saussuriano : língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. (org.) **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 13-32.

PÉCORA, A. (2002). **Problemas de redação**. 3ª tiragem 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

POSSENTI, S. (2002). **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar edições.

_____ (2008). Um dispositivo teórico metodológico. In: Possenti, S. & Baronas, R. L. **Contribuições de Dominique Maingueneau para a Análise do Discurso do Brasil**. São Carlos: Pedro & João, p. 201-212.

_____ (2009). **Questões para analistas do discurso**. São Paulo : Parábola.

REUTER, Y. (1995). Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique. In : **Pratique**, nº86, Juin, p. 5-23.

ROCCO, M. T. F. (1981). **Crise na linguagem**: a redação no vestibular. São Paulo: Ed. Mestre Jou.

ROJO, R. (2006). O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. **Encontro na linguagem**: estudos lingüísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, p. 51-75.

ROSA, G. (1994). Aletria e hermenêutica. In: **Ficção completa**. Volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, p. 519-526.

SAMARA, E. M. (2007). **30 anos de FUVEST**: a história do vestibular da Universidade de São Paulo, 1976-2006. São Paulo: Edusp.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2004). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras.

SOARES, M. B. (1978). A redação no vestibular. In: **Cadernos de Pesquisa**. Março, n. 24, p. 53-56.

TFOUNI, L. V. (1994). **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez.

VAL, M. G. C. (2004). **Redação e textualidade**. 3ª tiragem 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.