

LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA

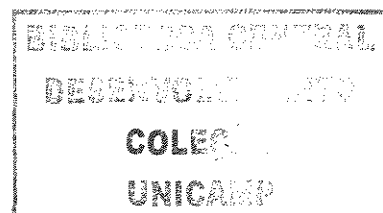
**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Curso de Lingüística**

**MANOBRAS E ESTRATÉGIAS DE AUTORIA:
A SINGULARIDADE DO SUJEITO NA PRODUÇÃO ESCRITA
EM LÍNGUA ESPANHOLA**

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Lingüística

Orientador: Prof. Dr. Sírio Possenti

Campinas
2005



Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

B229m

Baptista, Livia Márcia Tiba Rádis.

Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola / Livia Márcia Tiba Rádis Baptista. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Sírio Possenti.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Autoria. 3. Língua espanhola. 4. Escrita. I. Possenti, Sírio. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Moves and Strategies of Authorship: the subject's particularities in writing in Spanish.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): *Discourse* Speech analysis; Authorship; Spanish; Writing.

Área de concentração: Análise do Discurso.

Titulação: Doutorado. *em Linguagem*

Banca examinadora: Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, Profa. Dra. Raquel Salek Fiad e Prof. Dr. John Robert Schmitz.

Data da defesa: 30/05/2005.

LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA

**MANOBRAS E ESTRATÉGIAS DE AUTORIA:
A SINGULARIDADE DO SUJEITO NA PRODUÇÃO ESCRITA
EM LÍNGUA ESPANHOLA**

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Linguística

Orientador: Prof. Dr. Sírio Possenti

Aprovada em maio de 2005

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sírio Possenti
(Orientador)

Profa Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

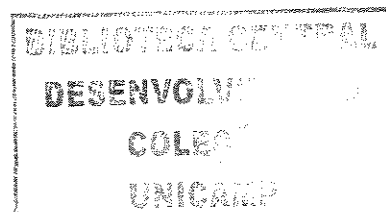
Profa Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Campinas
2005

Este exemplar e a redação manuscrita da tese
defendida por Lívia Márcia Tiba Baptista
e aprovada pela Comissão Julgadora em
01/08/2005



200517336

ADE / 52
 HAMADA
 TUNICAMP
 3229 m
 EX
 BO BC/ 65397
 C/ 6-86-05
 C ☐ D ☒
 CO 11.00
 TA 24-8-05
 CPD

Ficha catalográfica

Bib. ID. 362871

Nome (autor)
 Baptista, Livia Márcia Tiba Rádis
 Título do trabalho
 Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola
 Título do trabalho (em inglês)
 Moves and Strategies of Authorship: the subject's particularities in writing in Spanish
 Orientador
 Prof.Dr. Sírío Possenti
 Titulação
 Doutorado
 Palavras-chave em português (até 5)
 1. Análise do discurso. 2. Autoria. 3. Espanhol. 4. Escrita
 Palavras-chave (termos correlatos) em inglês
 1. Speech analysis. 2. Authorship. 3. Spanish. 4. Writing
 Área de concentração
 Análise do Discurso
 Descrição dos participantes da banca
 Dr. Sírío Possenti (orientador).
 Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão; Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández;
 Dra. Raquel Salek Fiad e Dr. John Robert Schmitz
 Data de defesa
 30 de maio de 2005
 Ano do trabalho (que será impresso na página de rosto)
 2005
 Resumo eletrônico (Microsoft Word) do trabalho

AGRADECIMENTOS

Pelas diferentes formas de participação e intervenção neste trabalho, agradeço a:

Sírio Possenti (pela orientação e pela interlocução)

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Isabel Gretel María Eres Fernández

Maria Luisa Ortiz Alvarez

Neusa Maria Bastos

John Robert Schmitz

Magali Pedro

Maria Helena Fioravante Peixoto

Maria Inês Pinheiro Cardoso Salles

Aos professores que conduziram o meu exame de qualificação de área: Ingedore Koch e Wanderley Geraldi

A todos os meus alunos do passado, do presente e os do futuro.

A todos os que fizeram parte de minha trajetória nos anos dedicados a este trabalho.

Dedicatória

Aos meus pais,
Ao Gandhi e à Kami,
pela sua participação na minha vida e na minha história.

À Irene Rigrîi Martins (in memoriam),
de quem não pude me despedir no momento de sua partida e
sabe que permanece, encantada, na memória.

SUMÁRIO

RESUMO	11
INTRODUÇÃO	15
Parte I	Algumas questões para reflexão
Capítulo I	REVISÃO DOS CONCEITOS DE AUTOR E AUTORIA
1.1. Autoria e autor: breve revisão	21
1.2. Foucault e a autoria	22
1.3. Modernidade e autoria	28
1.3.1. Schneider e Barthes: autoria, plágio e morte do autor	35
1.4. Polifonia, locutor e autoria	40
1.5. Singularidade e autoria	47
1.6. Subjetividade, sujeito e autoria	49
1.6.1. Subjetividade e sujeito: incursões no campo filosófico	50
1.6.2. Subjetividade e sujeito: incursões no campo lingüístico	62
1.6.3. Subjetividade e sujeito: incursões no campo discursivo	73
Capítulo II	AUTORIA E PRÁTICA ESCOLAR
2.1. Considerações iniciais: autor, autoria e textos escolares	83
2.2. Prática escolar e autoria	89
2.3. Autoria e não-autoria dos e nos textos escolares	94
2.4. As condições de produção e a autoria em segunda língua	104
2.5. Competência escrita, competência discursiva, estratégias e manobras de autoria	110
Parte II	Algumas questões teórico-metodológicas
Capítulo III	PARADIGMA INDICIÁRIO, ENUNCIÇÃO, PROCESSAMENTO TEXTUAL, REFERENCIAÇÃO E AUTORIA
3.1. Notas a respeito do paradigma indiciário e suas contribuições para a investigação das estratégias e manobras de autoria	121
3.1.1. Paradigma, epistemologia e subjetivismo/objetivismo	124
3.1.2. Dado crucial e dado rentável, rigor metodológico e paradigma indiciário	128
3.1.3. O paradigma indiciário e o modelo qualitativo de investigação	133
3.2. Notas a respeito da perspectiva enunciativa e suas contribuições para a investigação das estratégias e manobras de autoria	142
3.3. Notas a respeito do processamento textual, da referenciação e da autoria	147

Parte III	Algumas questões para a análise e a interpretação	
Capítulo IV	ESTRATÉGIAS E MANOBRAS DE AUTORIA (I)	
	4.1. A história dos textos, a autoria e os indícios de ação do sujeito	153
	4.2. O processo de referenciação e as estratégias e manobras de autoria	156
	4.3. Análise das estratégias e manobras de autoria na recategorização lexical por rotulação	157
Capítulo V	ESTRATÉGIAS E MANOBRAS DE AUTORIA (II)	
	5.1. Análise das estratégias e manobras de autoria na recategorização lexical por argumentação	209
	5.2. A tomada de posição e o processo de referenciação por rotulação e por argumentação	230
Capítulo VI	CONCLUSÃO	
	6.1. Os tipos de manobras identificados no <i>corpus</i>	241
	6.2. Considerações a respeito de manobras, co-enunciador e interpretação	244
	6.3. Contribuições para o estudo da autoria: retomada da questão	252
	6.4. Contribuições e implicações para o ensino	256
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	261
	ANEXOS	269

RESUMO

Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola

Origem e objetivo: Este trabalho é fruto de nossas indagações a respeito do sujeito produtor de textos em um contexto escolar de língua estrangeira e dos diferentes modos de dizer presentes no processo de textualização. Entre os questionamentos suscitados a respeito da natureza do autor e da autoria no âmbito escolar, visamos responder às seguintes questões: 1. em que termos e com base em quais critérios se define uma noção de autoria aplicável aos textos escolares em espanhol?; 2. quais são as estratégias e manobras empregadas pelo sujeito de modo a assumir a autoria e realizar seu projeto de texto? e 3. como elaborar, a partir de uma perspectiva discursiva, um mecanismo de análise e interpretação dessas estratégias e manobras?

Referencial teórico: Baseamo-nos numa articulação entre as teorias enunciativas, especialmente as contribuições de Bakhtin (1929; 1978; 1979) e a análise do discurso, além de determinados conceitos da Lingüística Textual, em especial os relacionados com o processo de textualização e a referenciação. Adotamos, ainda, a proposta de paradigma indiciário, de Ginzburg (2002).

Metodologia: Partimos do pressuposto de que no processo de textualização, o sujeito, ao enunciar, assumiria uma determinada posição com vistas a realizar um projeto de dizer, ou seja, um projeto de texto, de acordo com Possenti (2002a; 1988). Dessa forma, esse sujeito operaria escolhas – de modo consciente ou não – ao deparar-se com as diferentes possibilidades de dizer. Esse movimento do sujeito com a língua, ao recortar o dizível e ao assumir a autoria dos textos produzidos, passou a constituir o centro de nossa atenção. Isso levou-nos a buscar determinados indícios de uma atividade do sujeito com a língua a fim de realizar seu projeto de dizer e orientar a atitude responsiva do outro, o seu co-enunciador. Com esse propósito, examinamos em nosso *corpus*, constituído por noventa e quatro produções escritas em espanhol de alunos universitários, as diferentes formas pelas quais o sujeito consumou o seu projeto de dizer; formas definidas como uma ação, um trabalho do autor sobre a linguagem e sobre a língua. A essas diferentes formas de proceder denominamos estratégias e manobras de autoria e interessou-nos o seu inventário, descrição e interpretação à luz de um dispositivo de análise condizente com nossa perspectiva teórica. Dessa forma, na apreciação dos dados, recorremos à categorias analíticas como: enunciador, co-enunciador, dialogismo e posição do sujeito, entre outras.

Resultados/Conclusões: A análise do *corpus* nos permitiu estabelecer quatro tipos de estratégias de autoria, descrevê-las e interpretá-las. Isso levou-nos a repensar a instauração da autoria no âmbito escolar e a considerá-la um espaço de intervenção do sujeito no interior de uma determinada prática com a linguagem.

Palavras-chave: 1. Análise do discurso. 2. Autoria. 3. Espanhol. 4. Escrita

ABSTRACT

Moves and Strategies of Authorship: the subject's particularities in writing in Spanish

Origin and Objectives: The work is the result of the investigation about the subject as a first person, that is a writer of text, in the second language in a school, and different modes of speech detected in the process of elaborating text. Among the questions made about the nature of author and authorship in the school environment, it would answer the following questions;

In which terms and with which criteria define the notion of authorship that is applicable to the school texts written in Spanish?

What are the strategies and maneuver employed by a subject (writer) in order to assume the authorship and to realize his text project?

How to elaborate a mechanism of analysis and interpretation of these strategies and maneuver concerning of the speech perspective?

Theoretical Reference: The research is based on a link between the theories of utterance mainly contributed by Bakhtin (1929, 1978, 1979) and the speech analysis, on the top of some concepts of Text Linguistics, especially something related with process of text-making and availability as a reference. It also adapts the propose for model of signs made by Ginzburg (2002).

Methodology: It begins with the presupposition, that is, according to Possetti (2002a; 1998) in the process of making text in which the subject (writer) would assume a certain position to be able to realize a speech project, that is a text writing project. In this way, he would operate selections consciously or unconsciously by any chance when he encounters options of different ways to express. His activity with language which begin with establishment of an object to be described until the assumption of the authorship of the texts produced, comes to form the center of the attention. It leads the research to look into some signs of his activity with the language in order to realize his project to describe and in order to orientate the corresponding attitude of the other, that is a reader. With this proposal, it examines the *corpus* consisted in ninety-four texts written in Spanish class by university students, that are different forms by which each writer completes his project of speech; the formes defined as an action, a work of the author about words and the language. For these different forms of action, it denominates strategies and maneuver of authorship and is interested in the stock, description and interpretation concerning a mechanism which is harmonious with the theoretic perspective of the thesis. In this way, on the evaluation of data it can verify the analytic categories such as text-writer, co-writer, dialogism, position of the subject among others.

Results/Conclusion: The analysis of corpus allowed the research establish four types of strategies of authorship which are described and interpreted. It allows the research to reconsider the set-up of authorship in the school environment and to regard it as a space of author's intervention inside of a certain practice of the language.

Key-words: 1. Speech analysis. 2. Authorship. 3. Spanish. 4. Writing

INTRODUÇÃO

O presente trabalho - **Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola** - é resultado de nossas indagações a respeito do sujeito que produz textos em um contexto escolar de língua estrangeira e dos diferentes modos de dizer presentes no processo de textualização. Essas indagações apontavam diretamente para um questionamento da natureza do autor e da autoria dos textos em espanhol de aprendizes dessa língua. Assim fomos levados a refletir a respeito de como no processo de textualização se configuraria a autoria e como o sujeito escolar assumiria a posição de autor. Ao longo desse percurso, surgiram questões, como, por exemplo, em que termos e com base em quais critérios definiríamos uma noção de autoria aplicável aos textos escolares em espanhol? Quais seriam os dados relevantes que indiciassem a constituição de textos com autoria? E, ainda, como elaboraríamos um mecanismo de análise e interpretação dos dados presentes nas produções alvo de nossa análise?

Com o propósito de responder a essas indagações, tomamos como pressuposto o fato de que no processo de textualização haveria um sujeito que, ao enunciar, assumiria uma determinada posição com vistas a realizar um projeto de dizer, um projeto de texto, em consonância com as teses expostas em Possenti (2002 a; 2001; 1988). Dessa maneira, esse sujeito operaria escolhas – de modo consciente ou não – ao defrontar-se com as diferentes possibilidades de dizer. Esse movimento do sujeito com a língua, ao recortar o dizível e assumir a autoria dos textos produzidos, passou a constituir o fulcro de nossa atenção. Isso levou-nos a buscar determinados indícios de uma atividade do sujeito com a língua a fim de realizar um projeto de dizer e a fim de orientar a atitude responsiva do outro a quem se dirige, a seu co-enunciador.

Embora nossa perspectiva priorizasse a articulação entre as teorias enunciativas e a Análise do Discurso, voltamos-nos para determinados conceitos da Lingüística Textual, em

especial os referidos à textualização e à referenciação, deslocando-os para nossa perspectiva. De modo análogo, voltamos-nos para algumas noções metodológicas do paradigma indiciário. Isso nos permitiu identificar e interpretar no *corpus* selecionado, constituído por noventa e quatro produções escritas em espanhol de alunos universitários, as diferentes formas pelas quais o sujeito havia realizado o seu projeto de dizer; formas definidas como uma ação, um trabalho do autor sobre a linguagem e sobre a língua. E a essas diferentes formas de proceder denominamos estratégias e manobras para assumir a autoria. Nesse sentido, propusemos, então, o inventário, a descrição e a interpretação do funcionamento das estratégias e manobras de autoria à luz de um dispositivo de análise condizente com nossa perspectiva teórica.

Diante do exposto, estabelecemos os seguintes objetivos:

1. definir uma noção de autoria aplicável aos textos escolares a partir de uma perspectiva discursiva;
2. elaborar um mecanismo de análise de determinados indícios da ação do sujeito ao produzir textos, articulando para tanto o paradigma indiciário, a Lingüística Textual e a Análise do Discurso;
3. examinar como o sujeito se singularizaria de modo a assumir a autoria ao realizar seu projeto de querer-dizer e tomar posição por meio da identificação, análise e interpretação de certos procedimentos (manobras e estratégias) presentes no processo de referenciação do *corpus* selecionado.

No que se refere ao arcabouço teórico deste trabalho, responsável pela reflexão em torno dos principais conceitos e, igualmente, pela elaboração do nosso mecanismo de análise e sua condução, conforme dito, priorizamos a articulação dos estudos da Análise do Discurso e das teorias enunciativas. Além disso, recorreremos a subsídios da Lingüística Textual e da Aquisição da linguagem escrita, da Lingüística Aplicada, da Educação, em especial, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Esse procedimento

justificou-se devido à complexidade das relações envolvidas no processo de textualização em língua estrangeira, e à definição do próprio foco deste estudo. Foram fundamentais, entre outras, as contribuições de Bakhtin (1929; 1978; 1979), Barthes (1984), Pécheux (1995; 1983; 1975), Foucault (1966; 1969; 1970; 1973), Authier (1998), Benveniste (1966), Ducrot (1991; 1989; 1980; 1984), Maingueneau (1984;1987;1998) e Brandão (1998) no que se refere aos estudos lingüísticos e discursivos; as noções da Lingüística Textual, proporcionadas pela leitura dos trabalhos de Koch (2003; 1995; 1997; 1998; 2004); os estudos relacionados à produção escrita de Abaurre (1997; 2001), Coracini (1999 a; 1999), Corrêa (1997) e Geraldi (1984) e as contribuições de Durão (1999), Fernández (1997), Santos Gargallo (1999) e Vázquez (1991), no tocante ao ensino da língua espanhola e à Lingüística Aplicada. Além dos citados, vale lembrar a contribuição dos trabalhos de Orlandi (1996) e Possenti (1988; 2002a; 2002b) sobre a autoria no âmbito escolar. Com respeito ao paradigma indiciário e ao dispositivo de análise, foi essencial a leitura dos textos de Ginzburg (2002), de Certeau (1990) e Abaurre (1997; 2001).

Com o propósito de realizar nosso estudo, adotamos a seguinte divisão:

Parte I – Algumas questões para reflexão: dedicada às questões teóricas em torno dos conceitos de autor e de autoria;

Parte II - Algumas questões teórico-metodológicas: voltada para a elaboração e explicação do dispositivo de análise a ser empregado;

Parte III – Algumas questões para a análise e a interpretação – dedicada à análise das estratégias e manobras de autoria e à exposição de nossas conclusões.

Essas partes compreenderam, por sua vez, capítulos, cujos conteúdos detalharemos a seguir.

A parte I compreendeu o capítulo I – Revisão dos conceitos de autor e autoria e o capítulo II – Autoria e a prática escolar.

No capítulo I, subdividido em duas partes, apresentamos uma reflexão em torno dos conceitos de autor e autoria, a partir dos textos de Foucault (1969), Schneider (1990), Barthes (1984) e Ducrot (1980; 1984). Baseamo-nos, ainda, em Chartier (1998), de Certeau (1990), Domingues (1991), Brandão (1997), Bakhtin (1929), Benveniste (1966), Maingueneau (1998), Pêcheux (1983; 1997) e Authier-Revuz (1998). Visamos, fundamentalmente, ao revisar as considerações desses autores, problematizar a questão da autoria dos textos escolares. Além disso, abordamos questões referentes à problemática da constituição do sujeito, interessando-nos, em especial, por oferecer uma visão geral da questão da subjetividade nos âmbitos filosófico, lingüístico e discursivo.

Já no capítulo II, pretendemos refletir acerca da natureza da autoria dos textos escolares, e, sendo assim, nos ocupamos da prática escolar e da autoria; das condições de produção e da autoria em segunda língua e de noções como as de competência escrita, discursiva e, ainda, estratégias e manobras de autoria. Com esse fim, recorreremos aos trabalhos de Maingueneau (1984), de Certeau (1990), Possenti (2002 a), Coracini (1999) e Orlandi (1996; 1999).

Esses dois capítulos teóricos foram essenciais para o esclarecimento de questões diretamente relacionadas com a autoria numa perspectiva mais ampla (capítulo I) e mais direcionada ao espanhol e ao âmbito de segundas línguas (capítulo II). Objetivamos, portanto, situar o nosso leitor quanto à problemática da conceituação da autoria e do sujeito.

A segunda parte compreendeu o capítulo III e foi reservada à apresentação de algumas noções teórico-metodológicas. Assim, interessou-nos esclarecer o que seria o paradigma indiciário e suas contribuições para nosso estudo, além de explicitar alguns conceitos fundamentais para a posterior análise, como, por exemplo, os de enunciação, processamento textual e referenciação. Foram inestimáveis as leituras de Ginzburg (2002),

de Certeau (1990) e Abaurre (1997; 2001). Lembramos, igualmente, as leituras de Koch (2003; 1995; 1997; 1998; 2004); Maingueneau (1998) e Bakhtin (1979).

A terceira parte abarcou a análise e foi subdividida em três capítulos. No capítulo IV concentramo-nos em dois pontos: a noção de singularidade do sujeito e a tomada de posição, por um lado, e os diferentes modos de dizer e a atitude responsiva do co-enunciador, por outro. O alvo de nossa análise foi o inventário, a descrição e a interpretação das estratégias e manobras de autoria presentes no processo de recategorização lexical por rotulação. No capítulo V nos ativemos às estratégias e manobras presentes no processo de recategorização lexical por argumentação e, ainda, no exame da relação entre a tomada de posição e o processo de referenciação por rotulação e por argumentação. O dispositivo condutor da análise, portanto, foi elaborado com base no paradigma indiciário, ancorando-nos numa perspectiva discursiva, explorando conceitos como os de práticas e memória, e tomada de posição. Daí sua ênfase no capítulo V da análise. No capítulo VI, com o qual encerramos nosso trabalho, importou-nos oferecer um quadro das manobras identificadas e das relações entre essas e as estratégias. Além disso, explicitar as contribuições deste estudo para a investigação sobre a autoria e suas implicações para o ensino de línguas.

Expusemos, em síntese, algumas considerações a respeito das motivações deste estudo, a justificativa do tema, as perguntas de pesquisa norteadoras deste trabalho, os objetivos e, ainda, a metodologia empregada. Interessou-nos, igualmente, apresentar e descrever o conteúdo de cada capítulo da tese. Dessa forma, visamos oferecer uma visão geral do nosso trabalho e das questões suscitadas ao realizá-lo, bem como das respostas por nós propostas.

A palavra é uma espécie de ponte lançada sobre mim e os outros.
(Volochinov, 1929)

Parte I - Algumas questões para reflexão

CAPÍTULO I

REVISÃO DOS CONCEITOS DE AUTOR E AUTORIA

1.1. Autoria e autor: breve revisão

Neste capítulo inicial revisaremos determinadas noções de autor e de autoria que, identificadas ou não com uma perspectiva discursiva, orientarão nossa reflexão a respeito do tema enfocado, qual seja, o da constituição do autor e da autoria em textos de alunos de espanhol, bem como das manobras e estratégias de autoria envolvidas no processo da instauração autoria.

Para fins expositivos, organizamos o primeiro capítulo em dois blocos: no primeiro, trataremos, especificamente, de revisar a noção de autoria e, no segundo, de examinar determinadas noções de sujeito e de subjetividade relacionadas com a autoria. Dessa forma, no primeiro bloco enfocaremos os seguintes aspectos: a noção de autoria, a relação entre modernidade e autoria, a autoria, o plágio e a morte do autor, a polifonia e sua relação com a autoria e, ainda, a singularidade e a autoria. Já no segundo bloco, importará examinar como se definiu um certo conceito de sujeito e de subjetividade nos campos filosófico, lingüístico e discursivo e as implicações disso para o estudo da autoria.

Julgamos essa revisão necessária, mas não a pretendemos exaustiva; servirá fundamentalmente para auxiliar-nos a definir ou delinear uma noção de autoria aplicável à

produção escrita escolar em língua estrangeira (espanhol) e uma noção de autor que contemple, igualmente, os sujeitos nela envolvidos.

1.2. Foucault e a autoria

Para Foucault, a noção de autor (e, diríamos, de autoria) associa-se, de modo direto, com a produção de muitos textos (uma obra) e a de obras, ou aos fundadores de discursividade. Diferentemente dos autores de suas obras, os fundadores de discursividade, caso de Freud e Marx, como quer Foucault (1969:58-59), produziram também (além de uma obra) “a possibilidade e a regra de formação de outros textos”, ou seja, estabeleceram “uma possibilidade indefinida de discursos”, na medida em que os seus discursos fundaram outros.

Considerando-se as idéias acima, concluímos que é evidente que a autoria dos textos escolares não pode ser pensada em termos de fundação de discursividade ou da produção de uma obra, tal como proposto por Foucault (1969). Assim sendo, é necessário propor uma outra via, o que sugere Possenti (2002a; 1998). Isso constitui, portanto, parte deste trabalho, e aprofundaremos esse aspecto ao longo deste e dos demais capítulos. No momento, interessa-nos mapear as diferentes noções de autor e de autoria, conforme dissemos.

Outro aspecto que vale assinalar, por estar relacionado com a noção de autoria ora examinada, é como Foucault (1969: 46-57) define a função autor. Para Foucault (1969:46), a função autor não está presente em todo tipo de discurso; por exemplo, uma carta privada poderá ter alguém que a assina ou a subscreva, mas não necessariamente um autor, e isso se aplica tanto a um texto anônimo escrito em uma parede como a um contrato. Segundo Foucault, a função autor se cumpre mediante certas condições que dão suporte à “existência, circulação e recepção dos discursos no interior de uma sociedade”. No caso de um autor de um livro ou de um texto, Foucault propõe quatro características diferentes, e as aplica para definir a autoria, às quais, sumariamente, nos remetemos.

A primeira característica mencionada por Foucault (1969: 47) é a de que o autor está relacionado à idéia de propriedade ou, ainda, à de apropriação dos ou do texto produzido. Nesse sentido, Chartier (1998:23)¹, por exemplo, observa que a cultura escrita não é separável dos “gestos violentos que a reprimem”. Ainda conforme Chartier, a afirmação da identidade do autor é, inclusive, anterior ao reconhecimento do seu direito e a sua identidade esteve associada tanto à censura como à interdição dos textos considerados subversivos pelas autoridades religiosas ou políticas. Desse modo, para Chartier, a “apropriação penal” dos discursos, mencionada por Foucault, implicou a censura e a interdição, o castigo aplicado tanto a autores como a editores e/ou leitores.

Há de se acrescentar ao exposto que, para Foucault (1969:47- 48), o estatuto de autoria pode ser historicamente datado e/ou definido tendo por base o aparecimento da idéia de propriedade do próprio texto. Dessa forma, segundo Foucault, os textos, os livros e os discursos começaram a ter autores quando se tornaram transgressores, daí nossa referência a Chartier (1998:23) quanto à interdição, à censura e sua relação com a autoria de textos. Lembremos, ainda, que ambas (a autoria e a idéia de sua propriedade), de acordo com Foucault (1970), devem-se tanto a controles externos quanto internos dos discursos, como já dito.

Tendo em mente o exposto, na nossa cultura (e nos referimos aqui à ocidental, européia ou de base européia ou a ela associada), para Foucault, o discurso, originariamente, não seria um “produto”, “bem” ou mesmo “coisa”. Dessa ótica, esse “era um ato, - um ato colocado no campo bipolar do sagrado e do profano, do lícito e do ilícito, do religioso e do blasfemo”. Neste sentido, Chartier (1998:31) assinala que, da Idade Média à Moderna, de modo geral, a obra foi definida de modo oposto à originalidade. Era fruto da inspiração divina e, dessa perspectiva, o autor seria o escriba de uma Palavra que não seria sua, posto que viria de outro lugar, ou seja, da tradição e, assim, a ele caberia somente desenvolvê-la, comentar e/ou glosar o que já estava posto. Esse aspecto mencionado por Chartier (1998:31) pode ser relacionado com o que propõe de Certeau (1990:221-230), que

¹ Trata-se das considerações desenvolvidas por Roger Chartier (1998) em *A aventura do livro do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun*.

concebe a escritura como uma “prática mítica moderna”, uma vez que escrever ocupa a função articuladora dos mitos para essa sociedade dita moderna. A esse respeito afirma Chartier (1990:224):

A prática escriturística assumiu valor mítico nos últimos quatro séculos, reorganizando aos poucos todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer sua história e, assim, fazer história. Entendo por mito um discurso fragmentado que se articula sobre as práticas heterogêneas de uma sociedade e que as articula simbolicamente. No Ocidente moderno, não há mais um discurso recebido que desempenhe esse papel, mas um movimento que é uma prática: escrever. (...) ‘Oral’ é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, ‘escriturístico’ aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição.

A segunda característica da função autor é que essa não é exercida de maneira universal e constante sobre todos os discursos. Foucault (1969:48) cita o exemplo dos textos que atualmente são considerados literários, tais como as narrativas, contos, epopéias, tragédias e comédias, que não eram imputados a um autor determinado e, portanto, não possuíam um autor identificado com um indivíduo. Observa, igualmente, que os textos científicos, em contrapartida, eram considerados os “portadores do valor de verdade”, quando acompanhados de um argumento de autoridade. No século XVII ou XVIII, a situação inverteu-se: a função autor e a referência a um indivíduo em particular, no caso dos textos científicos, foram apagadas, e os textos literários passaram a ser concebidos como dotados da função-autor. Ou ainda, segundo Foucault, foi instaurado o nome de autor, responsável pelo efeito de unidade dos textos sob o seu nome.

Mencionamos no tópico anterior a teoria de Foucault segundo a qual os textos que, atualmente, são considerados literários, em certas épocas, não apresentavam a função autor. Nesse sentido, vale comentar duas noções, quais sejam, as de *cópia* e de *imitação*, relacionando-as com a autoria. Schneider (1990: 44) alude a uma “escritura de empréstimo” e uma “escritura de originalidade” e, em seguida, trata de duas vertentes da criação literária: a imitação e a inspiração. Retomamos, portanto, parte das considerações desenvolvidas por esse autor, porém, encaminhamos nossa reflexão para a autoria dos textos escolares. Esclarecemos ainda que, em lugar de falarmos em criação, propomos um agir, um atuar do

sujeito na linguagem que, de alguma maneira, o singulariza, já que nossa hipótese se baseia na noção da autoria como um espaço de intervenção do sujeito.

De acordo com Schneider (1990: 44), os séculos XVI e XVII enfatizaram os modelos que deveriam ser imitados. Em última instância, o que se destacava era o talento do imitador, a sua engenhosidade em seguir e empregar os modelos consagrados para produzir textos similares. Recordamos, por exemplo, a noção de *engenhosidade* contrastada com a de *originalidade*: o engenho se referia à habilidade de copiar os modelos oriundos de uma certa tradição consagrada; já a originalidade, à habilidade do artista em inovar, movido por um entusiasmo criador.

Sendo assim, os séculos XIX e XX conheceram — e desfrutaram —, como nota Schneider, de modo romântico ou realista, uma literatura que se supunha originar-se de si mesma ou da realidade, mas não de uma certa tradição que se deveria cultuar ou imitar, tal como antes. Para esse autor (1990:44), no caso dos séculos XVI e XVII, as palavras-chave são homem, ensino e forma; já nos séculos XIX e XX são Deus, entusiasmo e sopro. Noutros termos, o contraste entre a engenhosidade e a originalidade.

Julgamos ser possível relacionar as noções de imitação e originalidade, antes apontadas, aos textos escolares. Contudo, há de se reconhecer que não é pertinente e/ou viável transpor, de modo direto e imediato, essas noções para nossa área de interesse, ou seja, para o contexto de produção de textos no interior da escola, ou ainda, ao ensino, embora possamos estabelecer algumas conexões, tais como as que remetemos a seguir.

As noções de imitação e de originalidade ou, em outros termos, como quer Schneider (1990:44), o apoio na retórica latina, caso da imitação, e a “possessão entusiasta”, de Platão, caso da originalidade, permearam e ainda permeiam, de certa forma, o universo da prática escolar e os textos que são produzidos no seu interior. Nesse espaço de práticas de linguagem, jamais neutras, que constitui o universo dos textos escolares em termos da sua produção, circulação e recepção, convivem ou parecem conviver — nem

sempre pacificamente, supomos — essas duas tendências: modelos e imitação, por um lado, e entusiasmo e originalidade, por outro.

Ora, isso nos conduz a indagar a respeito da natureza da produção textual no contexto escolar e da sua dependência ou da sua relação com as tendências aludidas, na medida em que essa pode voltar-se para duas direções, quais sejam, a da imitação ou da originalidade. Considerá-la como imitação implica advogar a primazia de um dado modelo de produção textual, pautado pela obediência a certos padrões tanto lingüísticos quanto formais. Considerá-la como originalidade implica defender a primazia da criação entusiasta, da originalidade libertadora, produto de um sujeito original e criativo. Entretanto, substituímos essa noção — que pressupõe o texto como produto de uma certa intencionalidade do sujeito, a qual, em última instância, seria a fonte única e autorizada do seu sentido — pela de singularidade.

Assim sendo, no âmbito das produções escolares, nosso olhar não se dirige ou se dirigirá para a imitação, já que essa noção não comportaria a de autoria. Nem focalizamos ou focalizaremos a originalidade, como uma espécie de possessão criativa e criadora, ou ainda, paixão do sujeito dono da sua palavra e do seu sentido. Interessa-nos, portanto, deslocar o nosso olhar para a noção de singularidade, voltando-nos para o modo como o sujeito se singulariza. Esse deslocamento se deve ao fato, lembramos, de que entendemos a produção textual escolar como um espaço da ação, da intervenção do sujeito e, assim, um terreno para a observação da instauração da autoria. Neste sentido, entendemos que se trata de um sujeito que não seria nem imitador nem original, mas sim, singular.

Contudo, resta indagar, ainda, quanto ao que significa (e implica) ser singular no espaço das práticas escolares e, em especial, no da produção escrita escolar. Lembramos que retomaremos essa reflexão ao tratarmos, no segundo capítulo, do autor, da autoria e dos textos escolares. Gostaríamos de observar que abordaremos, especificamente, as condições de produção do texto no âmbito escolar; sendo assim, não exploraremos com mais detalhes essa questão aqui. O que interessou-nos, no momento, foi levantar algumas questões a

respeito da autoria e das noções de imitação e originalidade, relacionando-as com o objeto deste estudo, qual seja, a autoria de textos escolares.

Isto posto, partamos para o exame da terceira característica citada por Foucault (1969:51) para definir a função autor, que considera que a autoria não é espontânea, mas o resultado de uma intrincada operação. Sendo assim, é atribuído a um indivíduo um certo estatuto, que seria o de “uma instância profunda”, “um poder criador”, “um projeto”, “o lugar originário da escrita”. A partir dessa perspectiva não se constrói da mesma forma, diz Foucault (1969), um autor como poeta e outro como filósofo. Para Foucault (1969:51-53), a construção da representação do autor feita pela crítica moderna seguiu o modelo da hagiografia, especificamente, o de São Jerônimo, em *De Viris Illustribus*. Os quatro critérios empregados por São Jerônimo para definir um autor seriam: 1. um “certo nível constante de valor”; 2. “um certo campo de coerência conceptual ou teórica”; 3. “uma unidade estilística” e, ainda, 4. um “momento histórico definido e ponto de encontro de um certo número de acontecimentos”. Advertimos que, na base desse modelo citado, estão noções como as de coerência e de unidade e será contra essa representação que se voltará Barthes (1984), conforme veremos.

A quarta e última característica da função autor diz respeito à “pluralidade de eus”. De acordo com Foucault (1969:55-56), haveria uma dispersão do autor. Cumpre mencionar que Foucault, ao propor essa dispersão da figura do autor, opõe-se, em certa medida, à noção de representação baseada no modelo de São Jerônimo para o qual o autor representa uma unidade, uma coerência e, dessa forma, a origem da escritura.

Com respeito à última característica aludida, como exemplo de dispersão, para Foucault (1969:55-56) o eu que figura no prefácio de um tratado de matemática é diferente daquele que se dispõe a demonstrar um dado sistema de símbolos ou jogo de axiomas. Nesse mesmo tratado é possível, ainda, encontrar um terceiro eu, ou seja, aquele que fala do significado do trabalho, dos problemas com os quais se deparou, dos resultados

alcançados, dos problemas que ainda existem. Segundo Foucault (1969:56), a função autor permite que haja a dispersão desses três eus:

A função autor não é assegurada por um destes 'eus' (o primeiro) à custa dos outros dois, que aliás não seriam senão o seu desdobramento fictício. Importa dizer, pelo contrário, que em tais discursos a função autor desempenha um papel de tal ordem que dá lugar à dispersão destes três 'eus' simultâneos.

Em síntese, vimos que, para Foucault (1969), a função autor está articulada ao sistema jurídico e institucional que determina o universo dos discursos; não é exercida de modo uniforme e igual em todas as civilizações e épocas; não se define pelo simples fato de atribuir, de modo espontâneo, um discurso a seu produtor, mas, ao contrário, é fruto de uma série de operações complexas e específicas; não se trata de um indivíduo real, mas relaciona-se a diversas posições-sujeitos ocupadas por diferentes indivíduos.

1.3. Modernidade e autoria

Resumimos no tópico anterior o que Foucault (1969) entendia como autor e autoria e, a seguir, enfocaremos a relação entre modernidade e autoria, tendo em vista que a modernidade definiu, conforme apontou de Certeau (1990:228-229), uma forma distinta na relação entre o homem e a linguagem, com a perda do “Primeiro Locutor” (Deus). Nesse sentido, aprofundaremos três pontos que consideramos relevantes ao tratar da autoria e que explicitaremos ao longo de nossa exposição.

O primeiro deles se refere à relação entre a modernidade e o aparecimento de uma nova forma de utilizar a linguagem, o que supõe uma nova forma de relação entre o sujeito e a linguagem. Foucault (1969:58) menciona que ao longo do século XIX europeu surgiram “tipos bastante singulares”, não confundidos com os “grandes autores literários”, ou ainda, com os autores de textos religiosos canônicos. A esses denomina “os fundadores de discursividade”. Para Foucault (1969:47), os textos começaram a possuir autores quando se instaurou um regime de propriedade, no século XVIII e início do XIX. Daí nossa discussão a respeito da modernidade e uma nova concepção de autoria, como veremos.

O segundo diz respeito ao nascimento do sujeito — um dado conceito de sujeito — e à modernidade, e o terceiro se refere a uma certa noção de sujeito e como essa categoria foi modificada na modernidade. Dessa maneira, explicitaremos a relação entre a modernidade e uma dada noção de autoria, com a ressalva de que não nos aprofundaremos numa explicitação do conceito de modernidade, devido à sua amplitude e complexidade. Lembramos, por exemplo, a discussão entre o próprio conceito de modernidade e de pós-modernidade ou modernidade tardia. Em lugar de teorizar a respeito da modernidade e de uma noção de autoria a ela associada, esboçaremos algumas referências do que entendemos por modernidade e que possam elucidar os pontos já abordados e auxiliar na compreensão e exame das noções de autoria e autor alvo de nossa apresentação. Passemos ao exame do primeiro ponto citado.

Em **A invenção do cotidiano**, de Certeau (1990: 221- 230) refere-se aos usos da língua e afirma, conforme dissemos antes, que escrever seria uma “prática mítica moderna”. Esse autor (1990:228) considera fundamental a relação entre o Ocidente e a *Escritura* (entenda-se a *Bíblia*) e o tratamento que nessa relação é reservado ao sujeito locutor. Contudo, vale observar que não há uma referência explícita a respeito desse “sujeito locutor”. Supomos, com base na leitura de de Certeau (1990), que esse seria o usuário da linguagem. Posteriormente, de Certeau (1990) desenvolverá a teoria de que esse usuário (não somente da língua, mas de outras formas simbólicas, culturais e institucionais) realiza, por meio de tática, um jogo de resistência.

Conforme de Certeau, antes da modernidade, ou seja, antes dos séculos XVI e XVII, a “*Escritura* fala” e, assim, o texto sagrado é “uma voz”, ela “ensina”, é um “querer dizer” que vem de Deus e que tem no leitor, no ouvinte, uma recepção direta, manifestada num “querer ouvir”. Contudo, com o advento da modernidade, perdeu-se a verdade dessa voz, posto que o texto original foi corrompido e já não era mais suficiente o “querer ouvir”. Dessa forma, para de Certeau (1990:229), no século XVII o enunciado foi desvalorizado, e

a enunciação, ou seja, o ato de enunciar, passou a ter primazia. De Certeau (1990:229) afirma a esse respeito:

(...) quando se tinha certeza quanto ao locutor ('Deus fala no mundo'), a atenção se voltava para o ato de decodificar os Seus enunciados, os 'mistérios' do mundo. Mas quando essa certeza fica perturbada com as instituições políticas e religiosas que lhe davam garantia, pergunta-se pela possibilidade de achar substitutos para o único locutor: Quem falará? E a quem? Com o desaparecimento do Primeiro Locutor surge o problema da comunicação, ou seja, de uma linguagem que se deve fazer e não mais ouvir.

Deste modo, com a perda do "Primeiro Locutor", no caso, Deus, instaurou-se o problema da comunicação, ou seja, de uma linguagem a ser feita e não mais somente ouvida. Houve, assim, uma perda da Palavra cosmológica, do enunciadador único. Antes disso, ao enfatizar a decodificação dos enunciados desse primeiro locutor, não havia espaço para o sujeito outro. Com o abalo das certezas absolutas nas quais essa palavra se sustentava, devido aos questionamentos das instituições políticas e religiosas² que a balizavam e a resguardavam, qual seria a possibilidade de encontrar substitutos para esse primeiro locutor? Ou ainda: quem falaria e a quem o faria? Para de Certeau (1990: 229-230), essa perda, essa ausência do "Primeiro Locutor" (diríamos, o sujeito único) fizeram com que o indivíduo nascesse como sujeito, obrigado, então, a constituir e a apoderar-se de um espaço, no qual seria colocado como um "produtor de escritura". Dessa forma, ele não seria mais o decifrador da palavra divina, acomodado a uma "língua cosmológica" que determinaria a verdade a ser assimilada e o seu lugar no mundo. De Certeau (1990:229) considera que o sujeito foi impelido a "cortar para si um lugar por uma maneira própria de

² Conforme de Certeau (1990:228): "O texto sagrado é uma voz, ensina (primeiro sentido de *documentum*), é a chegada de um 'querer dizer' do Deus que espera do leitor (de fato, o ouvinte) um 'querer ouvir' do qual depende o acesso à verdade. Ora, por razões analisadas em outra instância, a 'modernidade' se forma descobrindo aos poucos que essa Palavra não se ouve mais, que ela foi alterada nas corrupções do texto e nos avatares da história. Não se pode ouvi-la. A 'verdade' não depende mais da atenção de um destinatário que se assimila com uma grandiosa mensagem identificatória. **Será o resultado de um trabalho - histórico, crítico, econômico.** (grifos nossos) Depende de um querer-fazer. (...) Desapareceram os lugares fundados por uma palavra, perderam-se as identidades que se julgava que elas recebiam de uma palavra".

tratar um departamento da língua. Noutros termos, pelo fato de perder seu lugar, o indivíduo nasce como sujeito”.

Tendo em vista o exposto acima, concluímos que o sujeito locutor deparou-se com uma nova forma de tratar a língua, pois teve que se apoderar de um espaço e colocar-se a si mesmo como um produtor de escritura. Interessa destacar que se esse sujeito se apoderou de um dado espaço, conforme dito, teve que, de certa maneira, agir sobre a linguagem; esse agir, por sua vez, permite-nos considerar um funcionamento diferente tanto para a produção como para a recepção dos discursos e dos textos. Pelo exposto, depreendemos que se instaurou, conseqüentemente, um modo novo e diferente de lidar com a linguagem, e isso se deu historicamente na modernidade. Daí, portanto, essa incursão que fizemos, na qual enfocamos a relação entre a modernidade e o aparecimento de uma nova forma de utilizar a linguagem, o que supõe uma nova forma de relação entre o sujeito e a linguagem.

Vimos que, curiosamente, a reflexão feita por de Certeau (1990:229-230) a respeito de uma forma diferente de agir sobre a linguagem está articulada com o nascimento de uma noção de sujeito que também difere da anterior. Passemos, então, a uma rápida discussão a respeito do segundo ponto mencionado, qual seja, o do nascimento do sujeito — um certo conceito de sujeito — e sua relação com a modernidade.

Considerando-se as explanações anteriores, sabemos que o nascimento de uma certa noção de sujeito se deu na modernidade, uma época na qual surgiu uma nova forma de individualismo ou, ainda, uma nova concepção do sujeito individual. Isso explica o motivo de termos uma nova forma de lidar com a linguagem por parte dos sujeitos. Entretanto, vale notar que isso não quer dizer que, antes de tal momento, as pessoas não fossem indivíduos, mas que a individualidade era “vívda” e “conceptualizada” de outra forma, como observa Hall (1999:24-25)³. Com as transformações sociais e históricas da modernidade, o indivíduo libertou-se de apoios tidos como estáveis, ancorados nas tradições e nas

³ Trata-se das considerações desenvolvidas por Stuart Hall (1999) em **A identidade cultural na pós-modernidade**, obra em que trata de algumas questões relacionadas com a identidade cultural na denominada modernidade tardia e discute, entre outros aspectos, a noção de “descentração” do sujeito ao longo de sua exposição.

estruturas. A crença anterior supunha que esses apoios eram estabelecidos por Deus e, portanto, eram imutáveis. Desse modo, o indivíduo ocupava uma certa posição e classificação naquela que seria a “grande cadeia do ser”, ou seja, numa ordem divina e secular das coisas e do mundo. Vale insistir, uma ordem fixa que, inclusive, determinava quem falaria e a quem, como vimos na explanação feita por de Certeau (1990: 229). Com o nascimento do indivíduo soberano, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, houve uma ruptura crucial com respeito a esse modo de conceituar e viver a própria individualidade e as repercussões disso, como dissemos, evidenciam-se na nova forma de usar a linguagem, de produzi-la e de recebê-la. Conforme Hall (1999:25), o “motor” de todo sistema social da própria modernidade foi exatamente essa forma de individualismo, ou ainda, de categorização do sujeito.

Como visto, uma noção que esteve presente ao longo de nossa exposição foi a de modernidade e, assim sendo, julgamos pertinente uma breve elucidação a seu respeito. Feito isso, passaremos ao terceiro ponto, qual seja, ao de uma certa noção de sujeito e como essa categoria foi modificada na modernidade.

Ao tratar da *modernidade*, Lyon (1998:35-47)⁴ a considera como uma ordem social emergente após o Iluminismo, caracterizada por rejeitar a tradição ou por estar à sua margem. O autor menciona, ainda, a crença no progresso e no poder da razão humana para a produção da liberdade e, acrescentaríamos, para a promoção do progresso humano e do seu bem estar. Nesse sentido, Pourtois e Desmet (1999:21-26)⁵ entendem que os dois eixos estruturadores do mundo moderno foram a racionalização e a produção extraordinária de saberes. Dessa perspectiva, a *modernidade* pautou-se pela ampliação de conhecimentos em todas as áreas, pois houve uma proliferação de teorias, correntes de pensamento e descobertas de caráter científico e técnico. Implicou revoluções em campos os mais diversos, como, por exemplo, os das Ciências Exatas e Humanas, o das Artes, o Social e o Educacional.

⁴ Baseamo-nos nas considerações desenvolvidas por Lyon (1998) em seu trabalho *Pós-modernidade*, ao qual recorreremos para complementar o exposto por Hall (1999).

⁵ Referimo-nos ao que Pourtois e Desmet (1999) apresentam em *A educação pós-moderna*. Como nos situamos numa perspectiva linguístico-pedagógica, julgamos pertinentes suas reflexões.

Diante do exposto, inferimos que a *modernidade* definiu-se pela coexistência (pacífica ou não) de conhecimentos heterogêneos e, ainda, pelo império da razão, com o objeto de promover e garantir tanto o bem estar como o progresso social do ser humano. Lembramos que, para de Certeau (1990: 229-30), o nascimento do sujeito se deu no interior do que entendemos como a modernidade e nesse contexto instaurou-se uma nova forma de lidar com a linguagem. Daí nossa alusão a essa noção.

Retomando nossas considerações anteriores, dissemos que de Certeau (1990:229-30) situa o nascimento do sujeito (um certo tipo de sujeito) na modernidade, uma vez que houve a necessidade do sujeito recortar um espaço para si, com a perda do locutor primeiro. Dessa ótica, assinalamos que esse sujeito passou a ser um construtor da linguagem e essa noção, em princípio, é condizente com a proposta que desenvolve de Certeau (1990) acerca dos usuários das formas simbólicas. Estamos em consonância com suas idéias a respeito de que na modernidade houve um trabalho com a linguagem, ou seja, um agir sobre a linguagem, que diferiu do da tradição anterior. Porém, reconhecemos que de Certeau (1990), para definir esse novo sujeito, restringe-se a uma única voz: a da Escritura (Bíblia). Se, por um lado, a perda dessa voz, na modernidade, gerou a necessidade de um certo sujeito, por outro, não seria uma única voz. Nesse sentido, destacamos a noção de metanarrativa de Jean-François Lyotard (1986)⁶, segundo a qual a modernidade foi marcada pela manutenção e crença nas grandes narrativas ou narrativas mestras e, sendo assim, a voz bíblica ou a narrativa bíblica faz parte de um conjunto de práticas muito mais amplo.⁷

Considerando-se o exposto, de Certeau (1990) relacionou o desequilíbrio e a instabilidade provocados no sujeito pela perda do Locutor Primeiro (Deus) e a conseqüente necessidade de ocupar o vazio deixado por essa perda. Lembramos que o autor associa essa

⁶ Referimo-nos, basicamente, ao que Jean-François Lyotard (1986) desenvolve no seu trabalho: *A condição pós-moderna*.

⁷ Recorremos ao apresentado por Tomaz Tadeu da Silva (2000) em sua *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico*, na medida em que esse esclarece alguns termos da teoria educacional tomados de empréstimo à teorização social e cultural, que passam por conceitos do neomarxismo ao pós-estruturalismo. Segundo esse autor (2000:78), a metanarrativa seria qualquer sistema teórico ou filosófico que pretendesse oferecer descrições ou explicações totalizantes e abrangentes da vida social e do mundo.

voz com a Bíblia e que essa seria uma das metanarrativas referidas por Lyotard (1986). Embora não haja referências às demais metanarrativas por parte de de Certeau (1990), pensamos que o nascimento desse sujeito se deu na modernidade, em meio a uma crise quanto à crença nessa voz única e da metanarrativa bíblica. Isso nos leva a supor que as demais metanarrativas não estariam, em princípio, relacionadas com o aparecimento desse sujeito, ponto que não está claro na leitura de de Certeau (1990).

Dessa forma, o sujeito, ao ser destituído do universo da decifração e com a perda do primeiro locutor, deixou de ser o mero reproduzidor de uma palavra e passou a ter que produzir. Ao ter que produzir — e ocupar outro espaço — ganharam destaques noções como as da singularidade e da individuação do sujeito. Assim sendo, entendemos como singularidade uma determinada forma de estar presente num texto, relacionada com uma forma particular de enunciar e produzir textos; já a individuação seria uma certa forma de categorização do sujeito produtor dos textos, em nível institucional, no interior de determinadas práticas. Dessa perspectiva, com a modernidade e com a instauração de uma nova forma de usar a linguagem, tal como sugere de Certeau (1990), a singularidade assume relevância para pensarmos a questão da autoria ou, mais exatamente, uma dada noção de autoria que não aquela relacionada, por exemplo, com a dos modelos retóricos da tradição ou com a noção de engenhosidade. De modo análogo, uma certa categorização do indivíduo como autor, proprietário do texto (e do seu dizer), entendido como quer Foucault (1969) como aquele a quem se atribui um nome: o de autor.

Diante de nossas explanações anteriores, concluímos que a noção de autor estabelecida pressupõe a instauração de um sistema de propriedade dos textos e a própria constituição histórica da noção de autor, o que pode ser pensado no contexto da modernidade. Nesse sentido, interessa desenvolver, a seguir, a partir de Chartier (1998) e de Foucault (1969), algumas considerações a respeito de como se definiu, historicamente, um regime de propriedade de textos e como nele pode ser inserido o autor. Essa reflexão será apresentada no próximo subcapítulo.

1.3.1. Schneider e Barthes: autoria, plágio e morte do autor

Para Chartier (1998:31-32), antes dos séculos XVII e XVIII, figuras como as de Christine de Pisan, na França, Dante, Petrarca e Boccaccio, na Itália, e alguns autores contemporâneos assumiram certos atributos aplicados aos autores clássicos da tradição antiga ou aos padres. Esses seriam “escritores” por compor uma obra. Cabe lembrar que Foucault (1969) diferencia os fundadores de discursividade dos produtores de textos, no caso, de obras. Reúnem-se, nesse momento, em um mesmo manuscrito, obras de determinados autores relacionadas a um tema comum.

Ainda conforme Chartier (1998:32), para que houvesse autor seriam necessários certos critérios, noções e conceitos particulares. Assim menciona, no caso do inglês, a diferença estabelecida entre *writer* (aquele que escreveu algo) e *author* (aquele cujo nome próprio confere identidade e autoridade ao texto). Similares a esses termos, em francês, seriam os de *écrivains* e *auteurs*, que figuravam no **Dictionnaire de Furetière**, em 1690. Desse modo, *écrivain* (escritor) seria aquele que escreveu um texto que permaneceria como manuscrito, que não circularia, e o *auteur* (autor) aquele que publicou obras impressas.

Vimos que Chartier (1998:31-32) apontou para o fato de que nos séculos XVII e XVIII houve uma mudança na relação entre os textos e os seus produtores, em torno de noções como as de originalidade e de autoria e, além disso, assinalou a diferença existente entre a figura do escritor e a do autor. Já para Foucault (1969:47- 48), a noção de autor está relacionada, historicamente, ao final do século XVIII e início do XIX, momento no qual instaurou-se um regime de propriedades dos textos e para os textos e que determinou, por exemplo, as relações entre autores-editores, direitos de reprodução, dentre outros. Nesse momento, nota Foucault (1969:48), a transgressão do ato de escrever adquire, de maneira progressiva, “a aura de um imperativo típico da literatura”. Sendo assim, o autor foi integrado a um sistema de propriedade, característico de nossa sociedade.

Mencionamos, igualmente, a noção de propriedade de textos e a noção de autor a ela associada. Por isso cabe tratar, aqui, a noção de direito autoral e o faremos tendo em vista as considerações feitas por Schneider (1990:23-141) a respeito do plágio, quando esse enfoca o que considera o “roubo das palavras” e a relação com a autoria.

De modo análogo a Foucault, que afirma ser possível datar a noção de autor e a identifica com a instauração de um regime de propriedade dos textos, Schneider (1990:42) também julga possível datar e determinar, historicamente, o plágio, e nota que esse remonta ao início do século XIX, aproximadamente entre 1810 e 1830. Dessa forma, houve a passagem da noção de plágio — antes uma prática difundida, legitimada e relacionada com uma dada filiação temática e formal da tradição—, para uma noção do plágio em sentido estrito, ou seja, como o roubo de um texto. Portanto, nesse momento, surge a figura do plagiário e, de modo simultâneo, os legisladores e os juristas se deparam com a necessidade de definir em que consiste a propriedade literária. Essa noção de plágio permeia a relação entre autor, obra e propriedade, aplicada ao âmbito literário. Além disso, segundo Schneider (1990: 43), essa noção de autor e seu “correlato” ou “predicado” — a obra — pertence ao século XIX, uma vez que a oposição entre escritor e texto é posterior. Esse ponto foi mais bem examinado por Barthes (1984), no ensaio “A morte do autor”, ao qual nos dedicamos, brevemente, a seguir.

Conforme Barthes (1984), a onipresença do autor representa a onipresença da crítica. Sendo assim, ele propôs, no auge do Estruturalismo (seu texto é do fim da década de 60), a morte do autor e do seu correlato, a obra. Para Barthes (1984), a estreita conexão entre autor e obra serviu para que a crítica buscasse na vida do autor, como ser no mundo, a legitimação de determinados sentidos da obra. Além disso, dessa perspectiva, considerava-se o autor como a origem e a fonte autorizada para o significado do texto, e subsistia a crença na imanência do sentido do texto. Destacamos, aqui, a crítica feita à concepção cartesiana de sujeito como a de indivíduo centrado, unificado e autônomo. Ao questionar essa concepção de autor, questiona-se, igualmente, a concepção de obra. Dessa maneira, em lugar de obra, Barthes (1984) propõe o texto; esse, por sua vez, não seria um meio transparente que permitiria a passagem da “consciência livre do autor” para a igualmente

livre do leitor, conforme nota Silva (2000:18). Lembramos que por obra Barthes entendia o objeto, ou seja, o que poderia ser materializado, inclusive na forma de livros; já o texto seria um campo metodológico. O discurso pode ser compreendido de modo similar.

Quanto ao leitor, Barthes propôs que esse ocuparia o vazio deixado pela morte do autor e, no lugar de obra, propôs a noção de texto. Assim, embora morto o autor, o texto não poderia deixar de funcionar e o vazio devido à sua morte seria suprido pelo leitor e pelo próprio texto. Se antes havia o império do autor e da obra, Barthes propôs a primazia do leitor e do texto, o que o levou a deslocar a primeira dicotomia (autor/obra) para a de leitor e texto.

Veremos, entretanto, que a questão não se resolveu nessa dicotomia, apesar de ela permitir um certo deslocamento teórico, principalmente para as análises literárias. Nesse sentido, de acordo com Silva (2000:18), as noções de autor e de autoria, que pressupunham um controle pleno de um significado coerente e unificado, resultado da intencionalidade do primeiro, impossibilitariam uma análise dos processos que fazem com que qualquer texto seja o resultado de uma estrutura intertextual. Portanto, o mérito de Barthes foi, sem dúvida alguma, o de desconsiderar o autor como a única fonte do significado, transferindo-a para o leitor.

Conforme mencionado, a morte do autor sugerida por Barthes (1984) se aplica a uma dada noção de autor e de obra. Nesse sentido, Schneider (1990:43) observa, de modo bastante acertado, que Barthes (1984) em seu ensaio sobre a morte do autor foi:

algo imprudente em sua radicalidade (era uma época em que se morria muito: depois de Deus, o homem, o sujeito, o autor...). Que pena!, os fantasmas são duros na queda e o autor, momentaneamente apagado pelo estruturalismo, reaparece nos anos oitenta, com o retorno ao subjetivo nos costumes e à história na literatura.

Essas noções de autor e obra problematizadas por Barthes (1984) nos conduzem a um ponto que gostaríamos de examinar mais detalhadamente, qual seja, o da singularidade.

Dessa forma, entendemos que nesse espaço do leitor e do texto é inegável um trabalho com a linguagem e, sendo assim, não se pode ignorar a presença de um sujeito que se singulariza, que se apodera da linguagem, num jogo que supõe determinadas restrições e escolhas, para enunciar. O fato de o leitor surgir como um elo entre o sentido e o texto (ou ainda como o co-enunciador) somente vem a reforçar a ação do autor e a não nos deixar esquecer de inseri-lo no nosso horizonte. Consideramos, dessa ótica, que o leitor interpreta o texto a partir de certos indícios, pistas que são resultado de um trabalho de um sujeito-autor. Não se trata, contudo, de buscar a imanência do sentido no texto como um produto constituído e de refazer o circuito de produção de uma fonte de sentido.

E sendo assim, como quer Barthes (1984), ao considerarmos esse elo, leitor e texto, cabe uma questão referente à inteligibilidade e interpretabilidade dos textos. Ora, quem produz textos inteligíveis e/ou interpretáveis, noutros termos, quem produz textos que façam e que tenham sentido para esse leitor? Uma estrutura intertextual? Não há sujeitos? Vale lembrar que, conforme Schneider (1990:43), a questão não foi resolvida com a morte do autor, mas abafada. Dessa forma, nota que se consideramos todo texto como uma série de citações anônimas, que não podem ser atribuídas a um autor, por que motivo assina-se essa “intertextualidade absoluta”? Ou ainda, se o texto moderno é, de acordo com Barthes (1984), uma “citação sem aspas”, por que razão deveria estar ligado a um nome (o nome de autor, lembramos Foucault, 1969), já que esse nome não indica ou atesta a origem? Para Schneider, todos denunciam o “mito de um autor proprietário”, mas reivindicam a “pertinência íntima de seus próprios escritos”, o que considera um paradoxo.

Dessa forma, novamente, não se pode descartar o autor. Portanto, estamos de acordo com o questionamento de uma certa noção de autor como aquela que foi alvo tanto de Barthes (1984) quanto de Foucault (1969). Entretanto, cumpre ressaltar que, no caso das práticas escolares, não nos interessam as concepções de autoria e autor como as de fonte do sentido e origem do dizer, questionadas por Barthes (1984) e nem as noções de função-autor ou de fundador de discursividade, como as de Foucault. Não nos interessam porque defendemos uma noção de autor que leve em consideração que, se há posicionamento do sujeito no discurso, isso supõe uma certa atividade, ou diríamos uma certa atitude, um fazer

e um atuar do sujeito no sentido de jogar com certas restrições lingüísticas e discursivas; noutros termos, um como enunciar. A autoria é, como já dito, um espaço de intervenção, embora muitas vezes só se veja a sujeição, em especial nas práticas escolares. Portanto, segundo Possenti (2002a:112-113), a autoria consiste numa atitude, consciente ou não, pela qual o autor assume, fundamentalmente, dois procedimentos: dar voz a outros enunciadores e manter a distância do próprio texto. E, acrescentamos, uma atitude que direciona a atitude responsiva do co-enunciador. Daí, tal como já dissemos, a necessidade de repensarmos a própria noção de assujeitamento do sujeito e a noção de sujeito, ponto que será retomado posteriormente.

Resumiremos aqui alguns dos aspectos já tratados. Iniciamos com as considerações de Chartier (1998:31-32) sobre os critérios, noções e conceitos aplicados, nos séculos XVII e XVIII, para definir o autor e diferenciá-lo do escritor. Em seguida, abordamos uma mudança na relação entre os textos e os seus produtores, tendo por base as reflexões de Chartier (1998:31-32), Schneider (1990:23-141) e Foucault (1969). Finalizamos nossa reflexão com a menção da proposta de Barthes a respeito da morte de um certo tipo de autor e do seu correlato, a obra. Isso nos levou a ponderar que a questão da autoria, embora deslocada por Barthes para a do leitor e do texto, não poderia ser desprezada ou eliminada do nosso horizonte, sobretudo se consideramos a presença do sujeito e sua forma de singularizar-se na e pela linguagem.

Interessou-nos, ainda, expor algumas das considerações feitas por Foucault (1969), Barthes (1984) e Schneider (1990) a respeito da autoria, especialmente as direcionadas à produção de certos textos, com ênfase para os literários. Desse modo, tanto Foucault (1969) quanto Schneider (1990) restringiram, em princípio, sua explanação a respeito da autoria direcionada ao campo literário e destacaram a noção de propriedade sobre os textos produzidos. Já Barthes, embora tenha se situado no campo literário, conforme visto, reexaminou a autoria, refutando noções propostas como, por exemplo, as de autor e obra, dicotomia cara a certa crítica, e propôs a de leitor e texto.

Apresentamos, de maneira sucinta, uma revisão de determinadas noções de autoria e de autor e, quando pertinente, abrimos espaço para as reflexões em torno da autoria no contexto escolar. Além disso, assinalamos que a autoria implicaria uma certa relação de singularidade entre o sujeito e a linguagem. Com o propósito de desenvolver essa idéia, no próximo subcapítulo recorreremos à noção de polifonia, a partir de Bakhtin (1978) e Ducrot (1980; 1984), relacionando-a com a noção de não-unicidade do sujeito e com a dispersão do sujeito-autor. Isso se justifica, uma vez que pretendemos esboçar uma noção de autoria e autor aplicáveis aos textos escolares e elucidar, em parte, o que entendemos por autor a autoria no âmbito das produções escritas escolares, ponto que será aprofundado no capítulo dois.

1.4. Polifonia, locutor e autoria

Possenti (2002 a: 107) chama a atenção para o fato de que a noção de autoria tem sido cada vez mais comentada. Nesse sentido, enfatiza que são relacionados à autoria dois conceitos: o de locutor e o de singularidade. Sendo assim, supomos necessário explicitar de que modo esses conceitos podem ser entendidos, tendo em mente que a articulação da noção de autoria com a de locutor e, ainda, a da autoria com a noção de singularidade traz implicitamente algumas questões epistemológicas subjacentes que convém examinar de maneira mais atenta e que não podemos desprezar e/ou ignorar. Para abordar o conceito de locutor, recorreremos a Ducrot (1984), centrando-nos, especialmente, na noção de polifonia; para abordar a noção de singularidade nos valem da noção de estilo, reexaminada por Possenti (1988). Passemos, portanto, para o primeiro dos conceitos mencionados, qual seja, o do locutor e sua relação com a autoria.

Com a finalidade de examinar a noção de locutor de Ducrot, retomaremos algumas de suas reflexões, principalmente as desenvolvidas em sua Teoria Polifônica da Enunciação. Essa teoria aponta para um aspecto que vai ao encontro de nossas considerações a respeito da autoria: o da não-unicidade do sujeito e a sua perspectiva

enunciativa. Daí nosso interesse em abordá-la. Esclarecemos que não aprofundaremos uma crítica a essa teoria, mas apenas enfocaremos alguns pontos que julgamos relevantes na medida em que possam ser relacionados com a autoria.

A Teoria Polifônica da Enunciação de Ducrot foi formulada em sua primeira versão no ano de 1980, a partir de uma retomada do conceito de polifonia de Mikhail Bakhtin. Ao apropriar-se da noção de polifonia de Bakhtin, Ducrot opera com um deslocamento e, assim sendo, há de se notar algumas diferenças quanto à noção e à aplicação desse conceito feita por um e por outro.

Em linhas gerais, para Bakhtin, o romance seria a representação das diversas vozes e no seu interior as mais diversas vozes sociais encontrar-se-iam num espaço comum de emissão. Já para Ducrot, a polifonia dar-se-ia no interior do enunciado. A partir disso depreendemos que para Bakhtin a noção de polifonia aplica-se ao romance, especialmente ao de Dostoiévski, e não supõe uma voz dominante. Já Ducrot toma como *corpus* para desenvolver sua análise e sua teoria os enunciados comuns, ordinários, e procura demonstrar como a polifonia é interna aos mesmos. Contudo, lembramos que Ducrot, ao apropriar-se, adaptar e deslocar a noção da polifonia de Bakhtin — noção que também foi incorporada por esse do universo musical⁸ —, não perdeu de vista, por exemplo, qual seria o seu *corpus* de análise, no caso constituído por enunciados comuns e não pelos do romance. Esclarecemos que a discussão desenvolvida aqui acerca das diferenças entre a noção de polifonia para Bakhtin e para Ducrot deve-se, em especial, à consideração feita a esse respeito por Possenti, complementadas pelas nossas com respeito às noções de exterior e interior lingüístico.

Retomando nossas considerações anteriores, apesar desse deslocamento ao qual nos referimos, reconhecemos que a questão de fundo, presente tanto na proposta de Bakhtin como na de Ducrot, refere-se ao fato de que ambos entendem a polifonia como constitutiva

⁸ Quanto à apropriação feita por Bakhtin do conceito de polifonia, sabemos que esse autor se baseou nas considerações do crítico L.Grossman que já havia se referido ao procedimento musical empregado por Dostoiévski. Conforme Grossman, o próprio Dostoiévski havia exposto uma analogia entre o seu sistema construtivo e a teoria musical de transições ou contraposições (Bakhtin, 1978: 67-68).

da linguagem e a associam à enunciação. Diante disto, concluímos que esse deslocar supõe uma certa mudança no que se refere à forma de extensão — seja a outros campos, seja a outros domínios — e isso pode levar a uma restrição ou a uma ampliação do sentido de dada noção. Daí que não vemos, em princípio, como condenável a apropriação por Ducrot da noção de polifonia de Bakhtin.

Feitos os esclarecimentos a respeito do deslocamento operado com o conceito de polifonia por Ducrot, retornaremos a um ponto já mencionado, qual seja, o da polifonia como constitutiva da linguagem e relacionada com a enunciação. Com essa finalidade, trataremos da relação entre o exterior e o interior lingüístico e a enunciação e, assim, inseriremos no interior desse quadro a polifonia. Essa discussão nos conduzirá a um ponto que nos interessa: o da autoria. Passemos ao primeiro aspecto que examinaremos, ou seja, o da enunciação e exterioridade/interioridade lingüística.

De acordo com Bakhtin, a construção do enunciado é resultado de uma intersubjetividade de pelo menos dois sujeitos que se organizam de modo social e, dessa forma, um enunciado sempre pressupõe o seu outro. Portanto, para Bakhtin (1995:121) a enunciação é sempre socialmente dirigida e o centro que a organiza é o exterior lingüístico. Desse modo, a enunciação é um produto da interação social, seja um ato de fala determinado pela situação imediata ou por um contexto mais amplo de um conjunto das condições de vida de uma dada comunidade lingüística. Segundo Bakhtin (1995:121-22), a enunciação individual (*parole*) não constitui um fato individual, nem expressa o mundo interior do sujeito, mas é de natureza sociológica.

Já para Ducrot (1984), a enunciação se constitui pelo aparecimento de um enunciado e essa não é um ato, um produto da interação social. Sendo assim, a enunciação é constituída por elementos distintos, a saber: 1. um sujeito falante, ou seja, um ser empírico que enuncia fisicamente o enunciado; 2. um (L) locutor, ou seja, o ser no discurso e 3. um λ , ou seja, o locutor como ser no mundo, que difere, conforme Ducrot, do locutor (L). Ducrot estabelece, ainda, uma diferença entre o locutor e o enunciador, segundo a qual o E (enunciador) estaria para o locutor assim como a personagem estaria para o autor, ou

ainda, L (locutor) seria a fonte de posições e E (enunciador) os pontos de vista expressados. A diferença entre locutor e enunciador se destina a tratar os casos como, por exemplo, o da ironia ou o da negação polêmica.

Diante do exposto, concluímos que a polifonia para Ducrot é interna ao enunciado e assim aplicada a múltiplos casos nos quais aquele que produz o enunciado não se apresenta como o seu responsável. Já para Bakhtin a polifonia — existência de diferentes vozes num mesmo espaço de emissão sem que nenhuma seja a dominante —, está articulada com a noção de dialogismo, por meio da qual esse considera a dinâmica das enunciações, dos fenômenos, dos organismos e dos homens no mundo (Machado: 1995:310). Dessa forma, Bakhtin entende o dialogismo como a celebração da alteridade, princípio segundo o qual um somente é concebido por meio das relações que mantém com o outro. Quanto ao termo alteridade, conforme Todorov (1981, apud Machado 1995:309), é derivado da estética alemã (Jonas Cohen, *Allgemeine Asthetik*, Leipzig, 1901) e, como empregado por Bakhtin, implica que somente é possível conceber o ser por meio das relações que esse mantém com o outro, o seu interlocutor. Esse conceito é a base do dialogismo.

Considerando-se as idéias acima, depreendemos que a noção de polifonia para Bakhtin (1978) e para Ducrot (1984) é divergente em alguns aspectos, a saber: quanto ao papel do exterior e do interior lingüístico, ao próprio material lingüístico de análise e aos diferentes tipos de exemplos apresentados por um e outro. Contudo, consideramos que a polifonia é fundamental para pensarmos a autoria, na medida em que enfatiza uma questão que nos interessa: a da não unicidade do sujeito, relacionada, por sua vez, com a heterogeneidade discursiva. Discorreremos, a seguir, sobre esse ponto.

Apresentamos, de modo sintético, como a noção de polifonia foi incorporada por Ducrot, a partir de Bakhtin. Aprofundaremos, a seguir, nossas considerações a respeito da polifonia e da não-unicidade do sujeito. Bakhtin toma, como pressuposto, que o próprio ato de enunciar já seria social e, portanto, ideologicamente definido. Dessa forma, as diversas vozes se encontrariam num espaço de emissão, o que implica um descentramento da linguagem, na medida em que a linguagem funcionaria pelo confronto das distintas vozes.

De modo similar a Bakhtin, Ducrot apontou para a não-unicidade do sujeito. Quanto à ruptura da unicidade do sujeito da enunciação, Ducrot (1980) propôs representar o locutor como L, o responsável pela enunciação e λ / l , o ser no mundo. O enunciador (E) poderia ser definido como a perspectiva da enunciação, ou ainda, conforme Guimarães (1995:60), o enunciador seria uma “figura de sujeito”, “um lugar do qual se fala, se enuncia”.

Orlandi (1988:76-77), ao tratar do que considera como as formas de representação do sujeito, entende que há diferentes modos por meio dos quais o sujeito se inscreve no texto e que esses correspondem a diferentes representações que, por sua vez, indicam as diferentes funções enunciativo-discursivas que cumprem. Com base na teoria de Ducrot, Orlandi (1988:77) considera o locutor e o enunciador funções enunciativas do sujeito e propõe acrescentar outra, qual seja, a de autor. Assim, teríamos as instâncias do locutor e do enunciador, conforme Ducrot, e a função-autor, conforme Orlandi.

Tendo em vista o exposto acima, se assumirmos a noção de autoria como a de responsabilidade e fonte do dizer, podemos assimilar o autor à noção de locutor de Ducrot. Dessa forma, o autor seria esse locutor interno, assimilado a uma dada perspectiva enunciativa. No entanto, essa noção de fonte — ou origem — do dizer não implica necessariamente um sujeito intencional, mas sim uma representação da enunciação, como visto. Assim sendo, o autor seria um componente interno da enunciação; não uma instância psíquica ou empírica, capaz de ser a fonte do sentido e do dizer.

Diante das explanações anteriores, podemos contrapor essa noção de autoria, identificada com as noções de locutor e de enunciador de Ducrot, a uma noção de autoria que conceba o dialogismo como fundamentalmente constitutivo da linguagem e a não-unicidade do sujeito em um domínio mais amplo do que o do enunciado e que, ao mesmo tempo, não imponha uma voz (no caso o locutor) centralizadora e/ou controladora como fonte do dizer que assume (ou não) a perspectiva da enunciação. Para tanto, teremos que recorrer à noção de polifonia de Bakhtin (1978) e, inevitavelmente, trazer para o centro de nossa discussão a heterogeneidade do sujeito e da linguagem e sua relação com a autoria e o autor. Em função disso, propomos que a autoria é uma instância que deve ser pensada, a

partir de uma perspectiva discursiva, como heterogênea — recordemos aqui que Foucault (1969), ao caracterizar o autor, já tinha se referido à dispersão do sujeito — mais especificamente, ao seu desdobramento nos diferentes “eus”. Entendemos que propor a função-autor, sem ter em vista essa heterogeneidade, é uma questão que merece nossa atenção. Encaminhando nossas reflexões para a dimensão dialógica da linguagem, propomos uma noção de autoria que não elimine do seu foco essa heterogeneidade. Assim sendo, vemos que a noção de autor assimilada à função-autor, nos moldes sugeridos por Orlandi (1996), ou a noção de locutor de Ducrot (1985), ainda que validadas como propostas teóricas, excluem essa dimensão referida. Ora, como podemos excluir, no caso da autoria escolar, as intervenções do sujeito, a interação e as condições de produção que implicam enunciadores particulares e particularmente constituídos? Como excluir do foco o co-enunciador, o seu outro, a palavra dirigida ao outro?

Retomando nossas explanações, o desdobramento nos diferentes “eus” corresponde a deslocamentos em diferentes posições enunciativas e discursivas. Desse modo, podemos pensar em manobras e estratégias de autoria que evidenciem como esse sujeito se singulariza nessas posições que ocupa e/ou assume. Essas noções — de manobras e estratégias — serão explicitadas ao longo de nossa exposição. Servem, aqui, para reforçar a nossa tese de um sujeito não completamente assujeitado e nem completamente livre no que tange à autoria. Noutros termos, o que importa é o como esse sujeito enuncia e, assim, consideramos que pode fazê-lo produzindo efeitos de monofonia e maior controle devido a uma voz dominante (e nesse caso pode corresponder à noção de função autor e locutor) ou produzindo efeitos de polifonia e menor controle (e nesse caso não pode ser assimilado à noção de função autor ou de locutor). Isso nos permite sugerir que a autoria é um espaço de regularidades e de heterogeneidades. Regularidades que apontam para um trabalho do sujeito (consciente ou não) na produção de efeitos de monofonia e/ou polifonia. Daí a importância que a noção de polifonia — de contraponto e de contraposição — tem para a autoria, que, dessa forma, passa a ser pensada heterogeneamente. Sabemos que o contraponto é a sobreposição de uma melodia a outra. Já a contraposição é a disposição em sentido contrário e/ou oposição, divergência. Dessa forma, um efeito de autoria que tenda para a monofonia estará propenso a anular ou a “mascarar” a sobreposição e a oposição

entre as diferentes vozes e posições do sujeito. Por outro lado, um efeito de autoria que tenda para a polifonia estará propenso a evidenciar (inclusive lingüisticamente) essa tensão entre contraponto e contraposição.

Pelo que se depreende dessas considerações, temos que dirigir nosso foco e nosso olhar para esses efeitos de autoria (monofônicos e/ou polifônicos) e, concretamente, o que pode facilitar e/ou permitir esse acesso é o modo como o sujeito utiliza determinadas manobras e estratégias ao agir sobre a linguagem. Insistimos nessa mudança de foco e de olhar, porque ela se relaciona, de modo direto, com o paradigma indiciário que guiará nossa análise. Sendo assim, dessa perspectiva, concebemos a autoria como uma forma de trabalho de um sujeito sobre a linguagem e, portanto, interessa neste trabalho como são produzidos, por meio de manobras e estratégias, os efeitos de autoria, que podem ser considerados duplamente: os efeitos de autoria monofônicos e os polifônicos. De qualquer forma, uma perspectiva que prime pela heterogeneidade.

Quando pensamos na produção e na compreensão de textos escolares, definidos pelo que seria um certo estilo escolar, aventamos a hipótese de que a escola tem trabalhado, muitas vezes, na valorização dos efeitos monofônicos de autoria. Dessa forma, neste estudo interessará identificar os momentos que evidenciem a variabilidade de pontos de vista, o jogo entre divergência e sobreposição de vozes no espaço das produções escritas. Digamos, portanto, voltar-se para esse jogo enunciativo que implica sujeitos enunciadores, sim, mas que, de certa forma, participam de um espaço de intervenção e o fazem singularmente. Lembramos, de passagem, a noção de ter que recortar um espaço para si e constituir-se como sujeito, de de Certeau (1990). Ora, esse recortar é um espaço de intervenção ou, em outras palavras, de constituição da autoria. Esses sujeitos são, portanto, singulares; o que os singulariza, como veremos, são as formas como se enuncia, as manobras e estratégias de autoria que dão suporte ao seu projeto de texto e o modo como se direciona a atitude responsiva do co-enunciador. Daí a importância que assume uma noção — a de singularidade — para a autoria. Esse será o tema do próximo tópico, a partir das considerações de Possenti (2002a:108).

1.5. Singularidade e autoria

Explicitaremos, a seguir, a partir das considerações de Possenti (2002a:108), a noção de singularidade, relacionando-a com a de autoria.

Para Possenti (2002a:109), a noção de singularidade evidencia um modo “um tanto peculiar de o autor estar presente no texto”: não se trata da singularidade como a pura expressão dos sentimentos de um sujeito ou da sua intencionalidade. Possenti (2002a:109) entende a singularidade — como a “tomada de posição” — como um dos elementos que definem o que seria um “texto bom”:

(...) Penso que um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição.

Tendo em vista o exposto, inferimos que a singularidade está relacionada ao como — e entenda-se aí ao modo pelo qual — o autor está e se faz presente no texto; diríamos, ainda, as suas formas de intervenção e as manobras e estratégias de que se vale. Daí a associação feita por Possenti (2002a) entre a noção de singularidade e a de estilo. Lembramos que em um trabalho anterior, Possenti (1988: 155-180), ao examinar o estilo a partir de uma perspectiva filosófica, tinha recorrido a Granger (1968), mais exatamente à sua **Filosofia do Estilo**, cujo ponto de partida foi a noção do individual no horizonte científico. Nesse sentido, Possenti (1988: 156-161), mencionou as três vias por meio das quais esse individual poderia aparecer, conforme o proposto em Granger: a da escolha, a da caracterologia científica do trabalhador e a da individuação. Comentaremos, a seguir, em que consistem essas vias, relacionando-as com as noções de estilo e a de singularidade, ponto que nos interessa explicitar.

Para a primeira via, o estilo poderia ser definido como o modo (ou como) o locutor constitui o seu enunciado de maneira a obter o efeito que pretende obter. Na segunda, a

noção de estilo centra-se na figura do “sujeito constituidor”, no “construtor da linguagem” (o cientista, no caso de Granger) e não na linguagem em si. Já na terceira via, o estilo define-se pela relação entre o trabalhador (cientista) e a conjuntura.

Possenti (1988:167), a partir de Granger, considera que o estilo pode ser entendido como resultado de um trabalho com a linguagem por parte de seus “construtores/usuários” (conceito de de Certeau, 1990). Essa noção de trabalho, por sua vez, supõe a de um processo e não necessariamente o resultado, aspecto que nos interessa, uma vez que entendemos a constituição da autoria e do autor de modo processual, tal como o fazemos.

Conforme nota Possenti (1988:172-173), as noções de Granger como, por exemplo, as de trabalho e de atividade (prática) podem ser úteis para a Análise do Discurso e, ainda, para definirmos uma noção de autoria que possa ser estendida aos textos escolares. Daí, portanto, sua relevância. Possenti observa, ainda, que o trabalho conduz à produção de uma língua e a atividade dos sujeitos à produção de discursos. Dessa forma, essa noção de trabalho pode ser, em certo grau, associada às noções de manobras e estratégias de autoria e de efeitos de autoria (monofônicos e/ou polifônicos), se considerarmos que no processo de constituição da autoria há um sujeito a agir (e a reagir) face às restrições tanto discursivas como lingüísticas. De qualquer maneira, depreendemos que na atividade, na prática há uma escolha, entre as múltiplas possibilidades oferecidas por uma teoria geral da linguagem humana, observa Possenti (1988:173). Por essa razão, determinadas escolhas são realizadas por um sujeito que intervém, conscientemente ou não, na linguagem, na sua produção.

Desse modo, a noção de estilo, como resultado de um trabalho de individuação do sujeito na linguagem, que define, por sua vez, uma certa forma de singularidade na relação entre sujeito e discurso, poderá ser examinada a partir de certos indícios. Será, portanto, o modo como o sujeito se faz, ou ainda, se torna presente no texto (e se constitui autor), por meio de uma atividade com a linguagem, das escolhas e das restrições lingüísticas e discursivas que esse processo supõe, o ponto que nos interessa examinar e o que nos fornecerá elementos para interpretar o processo de constituição de autoria nos textos escolares. Ou, ainda, a passagem do discurso ao texto.

Ora, o que dissemos supõe redirecionar e problematizar o total assujeitamento do sujeito e, igualmente, a própria instância do sujeito e da autoria no espaço das produções escolares. Implica, de certa forma, deslocar nosso olhar de uma noção de aquisição da escrita ligada a um sujeito inatista, numa perspectiva gerativista, para a de uma noção da escrita vinculada ao sujeito como instância do discurso, constituído heterogeneamente e, de igual modo, inscrito numa ordem tal que o faz enunciar segundo a posição na qual se insere. Como já mencionado, há posicionamento, sim, porém não defendemos o total assujeitamento nem liberdade do sujeito, como veremos. Esse deslocamento do nosso modo de olhar requer, por sua vez, uma teorização acerca da natureza da subjetividade, do sujeito e da autoria, ponto que desenvolveremos no próximo tópico.

1.6. Subjetividade, sujeito e autoria

Apresentaremos, a seguir, uma breve discussão a respeito do sujeito e da autoria; com essa finalidade examinaremos, a partir das perspectivas filosófica, lingüística e discursiva, a natureza e a constituição da subjetividade e do sujeito. À medida que desenvolvermos nossas considerações, tocaremos na questão da autoria.

Antes de passarmos a essa discussão, cabe uma observação inicial: lembramos, conforme Silva (2000:101), que o termo “subjetividade” tem sido amplamente empregado na teorização social contemporânea com diversas acepções. Devido a possíveis confusões a que a sua disseminação possa nos levar, ofereceremos uma certa visão, ainda que geral, do que essa mesma tradição considerou como subjetividade. Neste trabalho, em virtude da forma de organização de nossa exposição, nos limitaremos a alguns aspectos pertinentes para a compreensão de dadas noções de subjetividade e de sujeito para os estudos filosóficos, lingüísticos e discursivos. Pretendemos, ao final, esboçar uma noção de autor — e de autoria — aplicável aos textos escolares e estabelecer bases teórico-metodológicas para nossa análise das produções escritas alvo deste estudo.

1.6.1. Subjetividade e sujeito: incursões no campo filosófico

Sabemos que as noções de sujeito e subjetividade encontram-se presentes ao longo de toda reflexão empreendida no interior da tradição filosófica. Nosso interesse em abordar essas noções no âmbito filosófico se justifica, já que entendemos que não podemos negligenciar o fato de que os estudos da linguagem nasceram das reflexões filosóficas, tal como lembra Brandão⁹ (1997:33).

Assim, apresentaremos aqui um esboço de como as noções de sujeito e de subjetividade se definiram no campo filosófico, uma vez que supomos que esse procedimento nos permitirá definir um quadro mais amplo, no qual situaremos nosso objeto de interesse, qual seja, o exame das relações que envolvem a autoria, o sujeito e a subjetividade.

Iniciaremos nossa exposição com uma breve apresentação de algumas acepções atribuídas à subjetividade e ao sujeito no campo filosófico. Japiassú (1996:254-256)¹⁰ observa que a subjetividade pode ser definida como uma característica do sujeito, ou ainda, aquilo que é pessoal, individual e que pertence somente ao sujeito, sendo inacessível a outro e incomunicável. Além disso, pode equivaler a “interioridade” ou a “vida interior”. Já o termo sujeito (lat. *subjectus*) apresenta diversas acepções, dentre as quais destacamos as seguintes:

1) em sentido lógico-lingüístico é aquele que representa aquilo de que se fala, ao qual se atribui um predicado ou propriedade;

⁹ Trata-se de Helena H. Nagamine Brandão e de suas considerações desenvolvidas acerca do discurso e do sujeito em seu livro **Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás**. Retomamos, em parte, suas reflexões na medida em que nos elucidam a respeito de uma concepção cartesiana do sujeito marcado pela unicidade e a passagem a um sujeito descentrado, caracterizado pela dispersão.

¹⁰ Recorremos ao **Dicionário básico de Filosofia**, de Japiassú e Marcondes (1996) para esclarecer alguns conceitos e termos empregados.

2) na metafísica clássica, em especial em Aristóteles, é sinônimo de substância, ou seja, do ser real como “suporte de atributos”;

3) em Descartes, na teoria do conhecimento e do pensamento moderno, o sujeito é a mente, o espírito, a consciência, o que se conhece e que se opõe ao objeto, como o que é conhecido; dessa forma, sujeito e objeto são definidos mutuamente como pólos opostos da relação de conhecimento¹¹;

4) na filosofia moderna e de acordo com a tradição racionalista, o sujeito tem um papel fundamental como fundamento do conhecimento.

Como podemos observar, não há unanimidade a respeito do sentido dessas noções e, além disso, há de se considerar que a noção de sujeito e, igualmente, a de subjetividade assumem, conforme se insiram numa determinada tradição filosófica (clássica ou moderna), um certo valor e/ou sentido. Cumpre notar, ainda, que, segundo Japiassú (1996: 255), o sujeito psicológico ou individual não é foco de interesse da filosofia, uma vez que esta se interessa pelo sujeito universal ou epistêmico, ou seja, o sujeito do conhecimento. De forma similar, lembramos que a noção de sujeito para a Análise do Discurso não corresponde à psicológica, ou ainda, à de um sujeito empírico, mas à de um sujeito discursivo.

É preciso, no entanto, observar que ainda que haja divergência de sentidos e de valores aplicados ao termo sujeito, interessa assinalar o fato de ser o sujeito uma construção teórica, e a problemática gerada em torno de sua inserção num dado campo epistemológico, seja ele o filosófico, o lingüístico ou o discursivo. Dessa perspectiva, nossa exposição

¹¹ Para Descartes, esse sujeito é uma “substância que pensa, duvida, existe”. Já para Kant, o sujeito é transcendental; não é uma substância, nem uma consciência psicológica ou individual, mas uma “função do espírito” que faz com que as representações (idéias, sentimentos, imagens) que diferem de um indivíduo a outro, sejam seguidas por um “eu penso”, consciente de si e dotado das formas puras da sensibilidade (espaço e tempo) e do entendimento (Japiassú, 1996:255).

tomará como referência esse pressuposto e, assim, não discutiremos aqui o sujeito empírico¹², já que esse não seria nosso objeto.

Feitos esses esclarecimentos, abordaremos, a seguir, como as noções de sujeito e subjetividade se definiram no campo filosófico, a partir do exame de sua articulação com a fundação das ciências humanas e, assim, à proporção que se desenrole nossa exposição, enfocaremos algumas questões relacionadas com a representação, a transparência dos sentidos, a autoria e o autor.

Para abordar o tema da fundamentação das ciências humanas, recorreremos a Domingues (1991)¹³, pois ele se interessa pelas distintas maneiras de pensar o ser e o conhecimento, ponto pertinente, pois permite enfocar o sujeito e a subjetividade na tradição filosófica clássica e na moderna. Rastrear como o sujeito e a subjetividade foram pensados no campo filosófico será fundamental para a compreensão da subjetividade e do sujeito nos demais campos, a saber, o lingüístico e o discursivo. Daí, portanto, essa incursão pela constituição do objeto das ciências humanas e pelas diferentes acepções que o sujeito e a subjetividade adquiriram no interior dessas ciências.

Ao examinar a fundamentação das ciências humanas, Domingues (1991) traça um quadro das três estratégias discursivas que as constituíram: a essencialista, a fenomenista e a histórica. Esclarece, ainda, que, tal como Foucault (1969: 475-536), interessa-se pelo tema da fundamentação das ciências humanas. Contudo, esse autor (1991: 15-16) afirma que difere de Foucault quanto às epistemologias consideradas. Assim sendo, Domingues afirma que Foucault trata somente da existência de uma única *episteme*¹⁴, no caso a

¹² O termo empírico está relacionado com a experiência imediata ou passada e o termo empirismo implica a doutrina ou teoria do conhecimento segundo a qual todo conhecimento humano resulta, de modo direto ou indireto, da experiência sensível externa ou interna (Japiassú, 1996:80).

¹³ Basearemos nossa reflexão em Ivan Domingues, a partir de suas considerações acerca da fundamentação das ciências humanas no seu livro (originariamente tese de doutorado defendida na Sorbonne) **O grau zero do conhecimento. O problema da fundamentação das ciências humanas**.

¹⁴ Entendemos *episteme* como o sistema de conhecimentos racionais fundados no *logos* demonstrativo, que abarca a ciência e a filosofia (Domingues, 1991:7). Japiassú (1996: 84) nota que Foucault o reintroduziu na linguagem filosófica para designar o “espaço historicamente situado onde se reparte o conjunto dos enunciados que se referem a territórios empíricos constituindo o objeto de um conhecimento positivo (não-

moderna, embora isso não seja um fato, uma vez que o que faz Foucault é contrapor a *episteme* moderna à clássica, ainda que privilegie a primeira.

Domingues (1991) altera o esquema de Foucault e, assim, propõe quatro idades na arqueologia das ciências humanas: a idade cosmológica, a idade teológica, a idade mecânica e a idade da história. Comentaremos, sucintamente, em que consistem essas quatro idades e qual a sua relação com a questão da subjetividade e do sujeito.

Na idade cosmológica, que corresponde à antiguidade clássica, o problema do homem é pensado a partir do *cosmos*, daí a analogia entre micro e macrocosmos, *pólis* e *cosmos*, por exemplo. Há a noção de uma alma cósmica universal na qual o espírito busca o princípio de vida e de movimento, o que nos leva a uma “antropologia do homem interior”, que remete a Sócrates.

A idade teológica corresponde à Idade Média, em que o problema do homem é pensado a partir dos desígnios da providência divina e no interior dos “mistérios” da doutrina da criação, como a queda e o resgate, o que nos leva a uma “antropologia do homem pecaminoso”, oriunda de Santo Agostinho.

Na idade mecânica, correspondente à modernidade, o homem adquire autonomia e busca os “dispositivos mecânicos”, ou seja, os mecanismos reguladores das relações entre ele e o outro e o mundo (natureza humana). Isso nos leva a uma “antropologia do homem-máquina”, oriunda de Descartes.

E, finalmente, na idade da história, que corresponde à passagem da modernidade até o momento atual, deparamo-nos com o descentramento do homem e com a dissolução da natureza humana no que seriam as “positividades da história e da cultura (a riqueza, a linguagem e o inconsciente)”. Lembramos que essas questões foram problematizadas pela

científico). Fazer a arqueologia dessa *episteme* é descobrir as regras de organização mantidas por tais enunciados”.

Análise do Discurso, como vimos, por exemplo, em concreto, nas noções de heterogeneidade da linguagem e do sujeito e nas de descentramento da linguagem e do sujeito. Em síntese, na idade da história busca-se a razão de seus diferentes modos de ser na história e essa assume distintas instâncias: é a do indivíduo, em Freud; é a da sociedade, em Marx e é a da língua, em Bopp. Isso nos conduz à “antropologia do homem histórico”, que remete a Kant.

Sendo assim, de acordo com Domingues (1991: 44-51) são empregadas três estratégias discursivas para a fundamentação das ciências humanas: a estratégia essencialista (século XVII), a fenomenista (século XVIII) e a histórica (século XIX). Essas estratégias têm em comum o intuito de tratar a questão da verdade (da sua certeza) e de seu método. Posteriormente, veremos como nessas três vias se define uma certa conceptualização do sujeito — e por extensão da subjetividade — e as implicações que disso resultam. Isto posto, passemos à apresentação dessas estratégias.

A estratégia essencialista volta-se ao *modus essendi* dos objetos e toma a verdade como uma essência a des-velar (*alétheia*); a fenomenista volta-se para o *modus operandi* dos fenômenos e, assim, considera as notas da observação e da experiência como fatos a descrever (*veritas*), e a histórica volta-se ao *modus faciendi* das coisas e, desse modo, o conhecimento é uma *práxis* e a verdade um *devoir*.

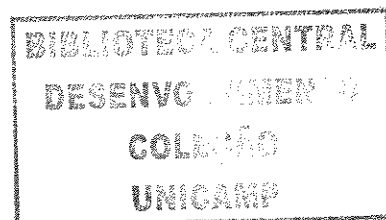
Cabem, aqui, algumas breves observações quanto aos termos *práxis* e *devoir*. Nesse sentido, a *práxis* é uma das categorias centrais do marxismo e recebe diversas interpretações. Significa, fundamentalmente, toda atividade histórica e social, criativa e livre, por meio da qual o ser humano modifica a si mesmo e ao mundo (Silva, 2000:94). Já o *devoir*, conforme Japiassú (1996:69), pode ser entendido a partir de duas posições extremas: a de Heráclito e a de Parmênides. Para o primeiro, nada é, tudo flui, posto que o *devoir* universal é a lei do universo. Assim sendo, “tudo o que nasce, se transforma e se dissolve, de tal forma que todo juízo, desde que pronunciado, torna-se caduco e não remete mais a nada”. Já para Parmênides, o *devoir* é uma ilusão, já que o Ser é imutável ou não é o Ser.

Esclarecidos os conceitos anteriores de *práxis* e de *devir*, vale observar que as estratégias discursivas (essencialista, fenomenista e histórica) nos conduzem a um modo particular de lidar com a verdade e com o método a ser empregado para ter acesso a ela. Assim, a estratégia essencialista apóia-se na idéia de que as coisas se dispõem em dois planos: um mais profundo, o plano das essências; sendo que essas são existentes por si e não corruptíveis, e, outro, rente à superfície, que constitui o plano dos fenômenos, que, por sua vez, manifestam a essência das coisas. Já para a estratégia fenomenista a essência não é importante; visto que as coisas não possuem uma essência secreta oculta no fundo do seu ser: no real, é superfície e aparência (o fenômeno). Dessa perspectiva, o fenômeno não é uma deficiência do ser, mas uma positividade e, portanto, passível de ser descrito em suas correlações com base em notas de observação e experiência. Portanto, a verdade refere-se a fatos a descrever e não a uma essência a desvelar, tal como a considerava a primeira estratégia. Apóia-se, ainda, no empiricismo e no matematismo.

Para a estratégia histórica, a realidade histórica se dispõe em uma superfície que engloba dois planos ou níveis: a zona dos acontecimentos, que corresponde ao mundo dos fenômenos, tal como o entende a estratégia fenomenista e, ainda, uma região instável do *devir* ou do ser-advento, similar ao universo das essências da estratégia essencialista. A compreensão do primeiro nível é necessária para a do segundo. Desse modo, exige-se que o discurso remeta ao em-si da coisa e apreenda o princípio estático (o da permanência) e o dinâmico (o princípio da mudança). Conforme Domingues (1991:50-51), a via histórica modificou o próprio regime da verdade e, sendo assim, foram abolidos os modelos de cientificidade propostos tanto pela via essencialista como pela fenomenista.

Podemos enlaçar as reflexões de Domingues (1991) a respeito das diferentes estratégias discursivas com as de Pacheco¹⁵ (1996: 66-77) relacionadas com a subjetividade, mais concretamente, com a construção do conceito de sujeito no interior de

¹⁵ Recorreremos ao exposto por Olandina M.C. de Assis Pacheco no seu trabalho *Sujeito e singularidade. Ensaio sobre a construção da diferença*, no qual a autora desenvolveu uma reflexão a respeito da articulação do conceito de sujeito no campo da Psicanálise e da Filosofia.



duas metafísicas¹⁶, a saber: a clássica e a moderna. Isso responde a uma questão, qual seja, a do sujeito (ou a de uma certa concepção de sujeito) presente na filosofia clássica e na moderna.

Pacheco menciona (1996:66-77) a primeira metafísica, a da *episteme* clássica, e entendemos que essa coincide com a idade cosmológica e com a via essencialista, expostas por Domingues. Essa metafísica se produziu e se manteve no mundo clássico grego até o Renascimento e considerava a existência do objeto (mundo) e um sujeito das coisas do mundo (essência). A questão predominante era a existência do ser.

Já a segunda metafísica mencionada, a da *episteme* moderna, entendemos que coincide, parcialmente, com a idade mecânica e com a via fenomenista e, ainda, com a idade da história e com a via histórica propostas por Domingues (1991). Para essa metafísica importa conhecer, e não a existência do ser. Entretanto, a idade teológica, proposta por Domingues (1991), não pode ser relacionada com nenhuma das metafísicas aludidas por Pacheco (1996), pois essa autora se baseia em Foucault (1999) que, por sua vez, considera duas *epistemes* (a clássica e a moderna). Porém, como vimos, Domingues (1991) propõe uma *episteme* que compreende quatro idades, diferentemente de Foucault que considera duas, a saber, a moderna e a clássica.

Pretendemos, ao contrapor essas noções de Domingues (1991) e Pacheco (1996), assinalar uma certa proximidade ou correspondência entre suas noções no que tange às *epistemes*. Vale observar que as reflexões de Foucault (1969: 497- 498) são pautadas pela *episteme* moderna. Contudo, ao tratá-la, ele se refere à *episteme* clássica e, assim, para Foucault, a idade moderna e a sua *episteme* foram essenciais para “retraçar” a história das ciências humanas, a partir de três modelos: 1. o biológico (o homem, sua psique, seu grupo,

¹⁶ Segundo Japiassú (1996:180-181), a metafísica se refere, na tradição clássica e escolástica, à parte mais central da filosofia (ontologia geral), o tratado do ser enquanto ser. Define-se como a “filosofia primeira”, o ponto de partida do sistema filosófico e, assim sendo, trata daquilo que as demais partes do sistema pressupõem. Já no pensamento moderno, a metafísica perde seu lugar central no sistema filosófico, uma vez que se consideram que as questões relacionadas com o conhecimento são anteriores ao ser, ao problema ontológico. Passam a ser fundamentais a problemática da consciência e a da subjetividade. Daí, portanto, que tanto uma como outra operem com noções diferentes de sujeito e nosso interesse em explorar esse aspecto aqui.

sua sociedade, sua linguagem, seu modo de ser); 2. o econômico (o homem e toda sua atividade) e 3. o filológico (a interpretação e a descoberta do sentido oculto) e lingüístico (a estruturação do sistema significante).

Apresentamos antes um quadro das duas metafísicas aludidas por Pacheco (1996) e sua aproximação com as reflexões desenvolvidas por Domingues (1991). Abordaremos, a seguir, um ponto específico relacionado com essas metafísicas: o da definição e da natureza do sujeito.

Pacheco (1996:63) observa que a metafísica produziu o sujeito como uma necessidade para o seu método, o que, de certa forma, também se aplica à Análise do Discurso. O sujeito é entendido como um limite ou, nos termos de Pacheco (1996:63), ele é a “eterna tarefa da filosofia”. Desse modo, esse limite seria, na filosofia clássica, o sujeito como sinônimo de substância, um ser real, como suporte de atributos (concepção de Aristóteles). Já na filosofia moderna, o sujeito seria a mente, o espírito, a consciência (concepção de Descartes).

Na Análise do Discurso, consideramos que essa questão não está resolvida. Assinalamos, ainda, que a constituição de uma categoria como a do sujeito — tanto para a metafísica como para a Análise do Discurso — é uma necessidade do limite, da construção, digamos, de uma categoria epistemológica (no primeiro caso) e discursiva (no segundo).

Sendo assim, isso nos leva a pensar no que constitui o sujeito para a Análise do Discurso, uma vez que esse não se confunde com o sujeito empírico, ou seja, o da experiência, o indivíduo e o sujeito psicológico. Dessa forma, em termos discursivos, ao afirmar-se ser o sujeito uma construção, reconhece-se que esse não preexiste na forma de essência, de imanência; mas sim, constrói-se na e pela linguagem. Essa construção discursiva do sujeito representa um limite para o analista, de forma similar ao sujeito epistemológico que a filosofia se propõe a averiguar. E, ainda, no caso do autor e da autoria, buscamos responder a uma questão: que noção de sujeito (e de subjetividade), em termos discursivos, interessa para a noção de autor? Restringindo — ou especificando —

mais nosso interesse, que noção de sujeito e que noção de autor seriam aplicáveis para empreender uma análise das produções escolares numa segunda língua? Para responder, ainda que parcialmente, a essas questões, examinaremos como uma certa noção de sujeito interno passou a outra, de sujeito exterior, e como isso pode ser relacionado com o sujeito discursivo e com o autor e a autoria, ressaltando, uma vez mais, que pretendemos apenas estabelecer e discutir qual a conexão entre o sujeito e a subjetividade no campo filosófico, e essas noções no campo lingüístico e discursivo.

Dissemos, no parágrafo anterior, que o sujeito é um limite — quer como sinônimo de substância, um ser real, como suporte de atributos (concepção de Aristóteles), quer a mente, o espírito, a consciência (concepção de Descartes) — e ao longo de nossa explanação enfatizamos como o sujeito foi diferentemente entendido conforme sua inserção numa dada tradição filosófica, se clássica ou se moderna, por exemplo. Isso nos permite inferir que para compreender as noções de subjetividade e sujeito — ou a instalação de um certo conceito de subjetividade e sujeito — presentes atualmente, devemos considerar como um ponto chave o deslocamento do ponto fixo do Ser, do interno ao próprio ser (filosofia clássica), para o do externo (filosofia moderna). Esse deslocamento ou movimento se deu a partir das reflexões de Descartes, tendo em sua base o racionalismo, o que levou à instalação da consciência como fundamento da certeza.

Essa noção de subjetividade, orientada pelo cartesianismo¹⁷, que compreende, por sua vez, tanto o racionalismo como o dualismo, implica considerar que a apreensão do real poderia ser feita pela consciência. Portanto, diferentemente da subjetividade essencialista, houve uma cisão entre o sujeito e o objeto, contemplados como independentes. Sendo assim, o objeto seria uma exterioridade, cujo sentido seria conferido pelo sujeito. Essa concepção de subjetividade nos conduz à noção de representação como uma operação por

¹⁷ De modo geral, o cartesianismo pode ser definido como qualquer pensamento ou perspectiva relacionada com as análises do filósofo francês René Descartes. O racionalismo seria a tendência a reduzir a subjetividade humana a seus aspectos racionais e o dualismo seria a tendência a considerar, de modo separado, o corpo e a mente. Quanto à crítica educacional pós-estruturalista, há um questionamento do “sujeito cartesiano”, ou seja, do sujeito baseado nos pressupostos de Descartes (Silva, 2000: 25). Dessa perspectiva, a problemática em torno do sujeito não se acha isolada e restrita ao campo filosófico, mas sim, adentra nos demais campos, a saber, o lingüístico, o discursivo, o educacional. Nosso trabalho, portanto, insere-se na confluência dessas distintas áreas.

meio da qual o sujeito seria capaz de apropriar-se do objeto (heterogêneo) e de convertê-lo em idéia (homogêneo) em nível consciente. Isso nos leva a supor, por exemplo, uma certa relação com a vertente que, em sentido geral, entende o texto como uma reprodução transparente e imediata da realidade. Ou ainda, a uma certa tradição que acredita na imanência do sentido, de modo a propor uma interpretação do sentido primeiro presente nos textos.

A postura orientada pelo cartesianismo, embora tenha trazido uma mudança quanto à noção de subjetividade, despreza as condições históricas e de produção dos textos e, igualmente, a dispersão do sujeito e crê numa consciência fundadora da verdade e responsável por sua representação, pontos para os quais uma vertente da Análise do Discurso se volta. Assim sendo, as noções de sujeito e de subjetividade baseadas no cartesianismo remetem a uma concepção do autor como a fonte única e produtora do sentido e, dessa perspectiva, o autor seria capaz de controlar os sentidos e/ou, inclusive, de determinar o sentido, posto tratar-se de uma consciência superior com capacidade tanto de apreender o real como de convertê-lo em expressão de sua subjetividade. Dessa perspectiva, a autoria poderia ser entendida como o produto de uma consciência única e misteriosa e, por extensão, o autor como forma de sua expressão, noutros termos, como uma subjetividade. Ora, isso suscita a questão de que ao mudar-se a concepção de autor, não se mudaria a de autoria. Em outras palavras, as noções de autoria e de autor, em princípio, não seriam categorias fechadas e definitivas, mas sim, responderiam a certas condições de natureza filosófica e/ou histórica. Cumpre observar que um estudo desses desdobramentos e relações, entre as concepções de autor e de autoria no âmbito histórico e filosófico, transcenderia nosso foco neste trabalho. Nosso objetivo, aqui, é o de enfatizar como essas noções não são — e nem deveriam ser, em princípio — categorias definitivas e fechadas e, a partir disso, chegarmos a uma noção de autoria e de autor que possam, de certa forma, enquadrar-se numa teoria discursiva que não está, evidentemente, presa a uma noção de sujeito e subjetividade identificadas com as propostas orientadas pelo essencialismo e/ou cartesianismo.

Retomaremos um ponto em particular, qual seja, o do modelo que subordina o real a uma consciência fundadora. Brandão (1997:35-36) observa, apropriadamente, que foi Hegel quem introduziu a noção de contradição para pensar o real e, desta forma, esse passou a ser considerado como constituído por realidades que se negam umas às outras, o que produz o movimento do próprio real, movimento esse dialético.

As noções de contradição e a dialética possibilitadas por Hegel foram fundamentais para empreender-se a primeira crítica à concepção de subjetividade centrada do cartesianismo, cujo fulcro seria a noção de consciência. Dessa maneira, a subjetividade já não poderia ser pensada como um ponto fixo, fosse ele identificado com a essência do ser (via essencialista), fosse com a consciência (via fenomenológica). Essa abertura proposta por Hegel foi aprofundada, posteriormente, por Marx (com a noção de *práxis* histórica) e por Freud (com a noção de inconsciente). Com esses desdobramentos, no interior da tradição filosófica mencionada, chegaremos a uma noção de sujeito descentrado e à noção de descentramento da linguagem. Essas noções foram incorporadas pela Análise do Discurso, como veremos ao tratar da subjetividade e do sujeito no campo discursivo, e temos que considerá-las, em certa medida, ao pensarmos a autoria e o autor articulados a uma *episteme* histórica.

Relacionando essas noções — a de sujeito descentrado e a de descentramento da linguagem — com a autoria, cabe, aqui, indagar: qual seria a concepção de sujeito, ou ainda, de autor, com essa perda da noção de uma consciência fundadora, fonte da verdade? Se o sujeito e o autor não seriam uma essência, um núcleo fixo e imutável, como postulado pela metafísica clássica, e nem seriam a mente, o espírito, ou mesmo uma forma de consciência pensante, conforme postulado pelo cartesianismo, instaurado por Descartes, em que consistiriam, à luz de uma teoria que se supõe discursiva? Com o propósito de tentar alguma resposta para essa questão, sugerimos a noção de contradição pelo que essa comporta. Nesse sentido, ao não ser mais um sujeito unificado, mas um sujeito fragmentado, atravessado e condicionado por diversas instâncias — ideológicas, históricas, sociais, culturais, psíquicas, por exemplo —, o sujeito seria constituído pela contradição e pelo descentramento. Optamos aqui pelo termo “condicionado”, uma vez que

“determinado” apontaria para uma provável essência e, sendo assim, se há contradição e descentramento no e do sujeito, julgamos mais adequado o primeiro termo. Observamos, igualmente, que ao dizer que algo é “condicionado”, supomos a noção de condição, de possibilidade, de requisito, o que já não se dá com o termo “determinado”.

Considerando-se o exposto, nos valem das concepções de contradição e de dialética de Hegel para pensar o real; contudo, deslocamos suas reflexões para o sujeito e estabelecemos, dessa forma, uma noção de sujeito contraditório e dialético. Isso nos permite pensar que se trata de um sujeito contraditório por não ter mais a consciência como fundadora para estabelecer a verdade, e nem ser sempre imutável na forma de uma essência. Dessa forma, esse sujeito fragmentado enfrenta-se permanentemente com realidades que se negam umas às outras e busca superar a contradição que o constitui. Vale notar que essa contradição seria superada (e superável) se permanecesse a crença numa razão fundadora, numa verdade estabilizadora. Porém, com a perda dessa consciência, o sujeito vivencia a contradição, a desestabilidade ou instabilidade que o constitui; noutros termos, o descentramento. Dessa ótica, trazemos para o centro de nossas reflexões essa noção de contradição, via Hegel, e a de descentramento. Para este último está implícita a noção de um sujeito deslocado de sua posição no centro do universo (caso da metafísica clássica e da moderna); abrindo-se espaço para as intervenções e condicionamentos sociais, lingüísticos e históricos e, igualmente, de uma noção de subjetividade entendida como resultante dessas múltiplas interpelações.

Ora, dessa ótica as concepções de autor (e a de autoria) não podem ser ou estar circunscritas a uma noção rígida de posição-sujeito do discurso. Dessa perspectiva, se o descentramento e a contradição são condições — e não necessariamente determinações — a natureza do sujeito (e a do autor) não pressupõe um total assujeitamento nem uma total liberdade. Convém notar que, depois, retomaremos essas considerações a respeito do sujeito. No momento, interessou-nos abordar a relação entre as noções de descentramento e contradição e a constituição de uma certa noção de sujeito e autor que, por sua vez, nos sugere que esse último (o autor) não esteja restrito a uma função do sujeito.

Para finalizar, cumpre observar que abordamos o modo pelo qual a noção de subjetividade e a complexa configuração de uma teoria do sujeito fundamentaram o conhecimento e a construção de um campo de conhecimento, no caso o das ciências humanas. Ao examinarmos, em linhas gerais, como o sujeito e a subjetividade foram problematizados na filosofia clássica e na moderna, chegamos a uma noção do sujeito como uma abstração¹⁸ e, igualmente, a uma noção de sujeito — a partir do campo filosófico — constituído pela contradição e pelo descentramento.

Vale notar, ainda, que se considerarmos o sujeito (e a subjetividade), a partir de uma dada tradição (clássica ou moderna), por exemplo, teremos uma determinada noção de autor e de autoria, ponto já aludido. Não desenvolveremos, aqui, um estudo mais detalhado das relações entre as diversas propostas para pensar o sujeito e a subjetividade no campo filosófico e sua correspondência com as diferentes noções de autor e autoria, já que isso não constitui o escopo deste estudo. Ressaltamos, porém, a pertinência de um estudo neste sentido; entretanto, reconhecemos que, se assim procedêssemos, deslocaríamos nosso foco para outras questões.

1.6.2. Subjetividade e sujeito: incursões no campo lingüístico

Interessa abordar, a partir de uma perspectiva dos estudos lingüísticos, mais exatamente, no âmbito das reflexões lingüísticas desenvolvidas por Benveniste (1966) e por Bakhtin (1929), como foram problematizadas a subjetividade e o sujeito, tendo em vista um ponto comum, qual seja, o de uma perspectiva enunciativa. Observamos, ainda, que no próximo capítulo, ao detalhar nossa proposta metodológica, retomaremos e desenvolveremos uma reflexão a respeito do que entendemos por perspectiva enunciativa e

¹⁸ Para Japiassú (1996:1-2) a abstração (lat. tardio *abstractio*, de *abstrahere*: separar de) possui, dentre outras acepções, as seguintes: 1) uma operação do espírito que isola um determinado elemento de uma representação, que não está separado na realidade e 2) um processo por meio do qual o espírito com a finalidade de construir conceitos se desvincula das significações familiares do vivido e do mundo das percepções. Na linguagem corrente, termos como *abstrato* e *abstração* são empregados, muito freqüentemente, de modo pejorativo. No sentido filosófico, ao isolar algo por abstração, o fazemos para fixar nele nossa atenção e, assim, ao examinarmos como dadas noções de sujeito e subjetividade foram elaboradas e pensadas, pretendemos trazê-las para o centro de nossa reflexão.

como pretendemos incorporá-la ao estudo da autoria. No momento, importa discutir a subjetividade e o sujeito no campo lingüístico e como a problemática da autoria nele se insere.

Feitas essas observações, partiremos, a seguir, para uma breve exposição das idéias desenvolvidas por Benveniste (1996), que julgamos úteis para este trabalho. Nesse sentido, de Benveniste (1966) interessam, fundamentalmente, suas considerações a respeito dos modos pelos quais o sujeito assumiria a língua como locutor e se constituiria implantando o outro¹⁹, e de Bakhtin sua crítica ao que seria o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato e que o levam a postular a relação entre interação e dialogismo. Esclarecemos, ainda, que esse recorte se deve, em grande parte, ao fato de que pretendemos, como se verá, esboçar um dispositivo de interpretação e de compreensão das estratégias e manobras de autoria no qual a enunciação (ou ainda uma perspectiva enunciativa) seja um dos suportes.

Antes de tratarmos, especificamente, de como Benveniste (1966) inseriu, no interior dos estudos lingüísticos, a questão da subjetividade, cumpre explicitar, aqui, as duas funções (representativa e demonstrativa) da língua e sua relação com o sujeito e a subjetividade. Nesse sentido, Brandão (1997:37-39), ao tratar da subjetividade no âmbito da linguagem, considera que as reflexões a respeito da subjetividade herdaram da filosofia cartesiana a noção de representação.

Baseando-nos em Brandão (1997:37), conforme a epistemologia clássica²⁰, a língua possuía uma função representativa do real. Dessa ótica, não haveria espaço para questionamento do papel do sujeito, uma vez que o que importava era o conceito de

¹⁹ Para Benveniste (1966:286): “A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade — que eu me torne tu na locução daquele que por sua vez se designa eu. (...) A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso”. E ainda (1966:288): “A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como eu”.

²⁰ Parece-nos que essa autora utiliza os termos **epistemologia clássica** como equivalente a tradicional e **epistemologia moderna** como a atual, embora entendamos que o que ela assinala como clássica seria a representada pela *episteme* moderna e a moderna como a pós-moderna, surgida com a crise do paradigma da modernidade.

verdade, especificamente as condições de verdade do enunciado e as formas de representação do real. O exemplo mencionado por Brandão (1997: 37) é o da semântica representacional que considera centrais as condições de verdade do enunciado. Sendo assim, um enunciado seria verdadeiro se correspondesse a um certo estado de coisas existentes e, portanto, sua preocupação estaria orientada para as formas de representação do real e não haveria um questionamento quanto ao papel do sujeito. Haveria uma relação direta entre o objeto externo e a consciência (sujeito). Com a redefinição da concepção de sujeito e de linguagem, o primeiro deixa de ser identificado a um ponto fixo ou ao *logos* pensante e a linguagem deixa de ser entendida como um meio privilegiado para a transmissão de idéias e significados, como espelho de uma realidade dada *a priori* (função representativa) e passa a ser enfocada como uma instância de constituição dos sujeitos e dos sistemas de significação, representação e organização da vida e do mundo (função demonstrativa). Dessa maneira, entende-se que a produção do real ocorre por meio da mediação da linguagem, por meio de um complexo jogo de relações de poder.

Já para a epistemologia moderna, a linguagem possui uma função demonstrativa, já que não mais representaria o sujeito, mas o constituiria. Sendo assim, se antes se postulava a língua como representação direta do pensamento, pressupondo para tanto um certo conceito de sujeito (o cartesiano), a noção de função demonstrativa da linguagem coloca em evidência que o sujeito é que confere sentido(s) ao real.

Em termos de linguagem, passamos de um sujeito essencialista, capaz de constituir o mundo, ao qual poderia nomear e classificar (ou ainda, diríamos, desvelar) — caso da função representativa da linguagem — para a concepção de um sujeito que, ao produzir a linguagem, é por ela constituído; noutros termos, um sujeito da linguagem, caso da função demonstrativa. Essa noção é fundamental, inclusive, para pensarmos a autoria, uma vez que nos permite contrapor uma noção de autoria pautada pela estreita relação entre um sujeito capaz de representar o real via linguagem, exercendo para tanto uma função representativa, e outra pautada pela relação entre um sujeito que produz linguagem e sentidos ao defrontar-se com o real. Contudo, convém notar que não afirmamos com isso que a autoria tenha sido

instaurada somente com esse deslocamento da função representativa da língua para a demonstrativa. Esse deslocamento nos permitiu inserir no centro de nosso foco distintos conceitos de sujeito e de subjetividade. Um exemplo desse deslocamento da função representativa para a demonstrativa é a noção de Benveniste (1966: 284-293) de subjetividade, definida como a capacidade do locutor de se constituir como sujeito do seu discurso. E, igualmente, a proposta de Bakhtin de um sujeito exterior, constituído dialogicamente.

Tendo em vista o exposto, tanto Benveniste como Bakhtin problematizam a relação do sujeito com a linguagem. Dessa forma, Benveniste trouxe para o interior dos estudos lingüísticos a noção de subjetividade na linguagem atrelada a uma perspectiva enunciativa; nesse sentido, uma subjetividade constituída na e pela linguagem. E, assim, lembramos que para Benveniste (1966:285):

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.

E, ainda, conforme Benveniste (1966:286):

A 'subjetividade' de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como 'sujeito'. (...) Ora, essa 'subjetividade', quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É 'ego' que diz ego. Encontramos aí o fundamento da 'subjetividade' que se determina pelo status lingüístico da 'pessoa' (...).

Entretanto, não entendemos que a enunciação seja uma forma de apropriação pelo sujeito da língua, pelo aparelho formal da enunciação da língua como quer Benveniste, mas em consonância com a proposta de Bakhtin, pensamos que o sujeito somente acede à enunciação por meio das limitações impostas pelos gêneros de discurso, ou seja, pelos dispositivos de comunicação que são definidos social e historicamente. Isto posto, aprofundaremos essas considerações a respeito da subjetividade na linguagem e com esse fim interessa mencionar aqui a crítica elaborada por Bakhtin (1929) em *Marxismo e*

*Filosofia da Linguagem*²¹, a respeito do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, importante reflexão que nos conduzirá a uma terceira via, a da interação, para pensarmos a subjetividade e a linguagem e que, em certa medida, podemos relacionar com a perspectiva enunciativa que nos interessa. Examinaremos, a seguir, com mais detalhes, a postura de Bakhtin.

Ao tratar das orientações do pensamento filosófico-lingüístico, Bakhtin (1929: 69-89) aponta duas tendências presentes em sua época: a do subjetivismo idealista e a do objetivismo abstrato. Examinando as idéias desenvolvidas por Bakhtin (1929) em **Marxismo e filosofia da linguagem**, Stam (1992:29-35) observa que a reflexão sobre a linguagem, principalmente no que se refere à idéia de que a linguagem estrutura a nossa compreensão do mundo, de modo que a “realidade” seja considerada, em parte, um efeito da convenção lingüística, tem sido objeto de pensadores tão distintos como, por exemplo, Russel, Wittgenstein, Heidegger, Merleau-Ponty e Jacques Derrida. Acrescenta ainda que esse ensaio de Bakhtin foi sua primeira participação nessa tradição de reflexão sobre a linguagem. Diante disso, não podemos deixar de abordá-la aqui.

Essa dicotomia entre idealismo e objetivismo é uma questão que, em termos lingüísticos, envolve uma problemática em torno de certos questionamentos como, por exemplo, o da relação entre sujeito, subjetividade, língua e linguagem. A primeira delas volta-se para o ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua e, dessa maneira, considera que “todo psiquismo individual constitui a fonte da língua”. Desse prisma, esclarecer o fenômeno lingüístico significa reduzi-lo a “um ato significativo (*por vezes mesmo racional*) de criação individual” (grifos nossos). Quanto à língua, é entendida — por quem Bakhtin critica — como análoga às outras manifestações ideológicas, de modo particular, às da esfera da arte e da estética. O objeto de estudo dessa tendência fica a cargo da Estilística. Como exemplo dessa tendência, Bakhtin (1929:73) menciona Wilhelm Humboldt e destaca que este estabeleceu os seus fundamentos.

²¹ O texto original foi publicado na Rússia em 1929, assinado por V.N.Volochinov e, posteriormente, atribuído a M. Bakhtin. Seguiremos, aqui, a tradução publicada em 1995 e preservaremos a citação do nome de Bakhtin.

Já a segunda tendência (o objetivismo abstrato), conforme Bakhtin (1929: 77-82) desloca o centro organizador de todos os fatos da língua para o sistema lingüístico, diferentemente da primeira que o colocava nos atos da fala individuais e criativos. Dessa forma, interessa o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. E, assim, afirma Bakhtin (1929: 78-79):

É claro que o sistema lingüístico, no sentido acima definido, é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio. Do ponto de vista da segunda orientação, não se poderia falar de uma criação refletida da língua pelo sujeito falante. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal (...). O indivíduo recebe da comunidade lingüística um sistema já construído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato lingüístico na medida em que se ligue a um sistema lingüístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo.

Para Bakhtin (1929:85), o exemplo mais destacado dessa tendência seria Saussure, de quem menciona algumas noções, tais como, por exemplo, a de língua (*la langue*) e fala (*la parole*). Não nos estenderemos nas considerações a respeito de Saussure apresentadas por Bakhtin, limitamo-nos somente ao seguinte comentário seu (1929:87), por causa da crítica feita por ele à posição do objetivismo abstrato de Saussure:

Destaquemos esta tese fundamental de Saussure: a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual. Nisto consiste, como veremos, o proton pseudos de Saussure e de toda tendência do objetivismo abstrato. O ato individual de fala-enunciação, rechaçado decisivamente para os confins da lingüística, aí encontra todavia um lugar como fator indispensável da história da língua.

Bakhtin (1929:109) chegará ao que seria uma síntese dialética a partir dessas tendências. Contudo, é preciso relativizar, em parte, essa noção de síntese dialética. Assim, são evidentes a crítica feita ao objetivismo abstrato e a sua refutação do racionalismo de suas teses, mas isso não se aplica ao subjetivismo idealista, pois o autor, embora o critique, argumenta que suas teses estão corretas. Trata-se de uma estratégia argumentativa empregada por Bakhtin, já que se mostra favorável quanto às teses do subjetivismo idealista como modo de enfatizar sua repulsa pelas do objetivismo abstrato. Dessa forma, aceita,

com restrição, algumas das teses do primeiro, criticando em parte uma dada tendência. Isso permite que chegue a uma terceira via, a da interação, como veremos.

Já quanto à noção de dialética, lembramos que essa significa para Hegel, simultaneamente, uma propriedade das coisas ou dos fenômenos que implicam ou supõem o seu contrário ou o seu oposto e, igualmente, o método por meio do qual as coisas ou fenômenos são analisados em sua totalidade seja como afirmação, seja como negação. Após ter examinado essas tendências (a do objetivismo abstrato e a do subjetivismo idealista), Bakhtin chega a uma terceira via para pensar o lingüístico, na e para a qual o ato enunciativo é entendido como individual, mas condicionado pelo social e, ainda, a base da realidade lingüística é a dimensão interacional. Esse ponto, particularmente, pode ser relacionado com o que mencionamos a respeito da enunciação e sua relação com a autoria e o autor, como vimos.

Assim sendo, a enunciação não pode ser atribuída exclusivamente ao enunciador como um ato individual seu, posto que está submetida e/ou condicionada pelo gênero. Notamos que isso não implica que a enunciação seja única e exclusivamente condicionada pelo gênero, mas reconhecer como esse a condiciona, a delimita. Dessa forma, além do gênero, há de se ter em vista outras instâncias como, por exemplo, a dos sujeitos que participam da enunciação, a situação de enunciação (enunciador, co-enunciador, momento e lugar). Nesse sentido, a síntese proposta por Bakhtin, na qual se enfatiza o papel das dimensões social e interacional na e para a constituição do ato enunciativo, é condizente com o que defendemos em termos de autoria e autor.

Retomando nossas explanações anteriores, Bakhtin (1929) critica o fato de o objetivismo abstrato rejeitar a enunciação, o ato de fala, como sendo individual e centrar-se, unicamente, no sistema lingüístico para pensar os fatos da língua. Quanto ao subjetivismo idealista, a crítica é por esse considerar somente a fala e o ato de fala como produtos individuais e buscar explicá-los tendo em vista única e exclusivamente as condições da vida psíquica individual do sujeito falante.

Considerando-se as idéias acima, o objetivismo abstrato exclui a subjetividade do seu campo, na medida em que a língua é entendida como um sistema estável e imutável, composto por formas lingüísticas, fornecidas desse modo para a consciência individual²². Embora caiba a ressalva nossa de que para Saussure não seria exatamente assim, já que cada língua, a cada momento de sua existência, possui uma certa forma de organização (sistema); daí as noções de sincronia e diacronia.

Ora, sendo assim, não há espaço para uma subjetividade criativa, tal como ocorre segundo a primeira tendência. Bakhtin (1929:108-9) aprofunda sua crítica ao objetivismo abstrato, e conclui que na sua base estão as premissas de uma visão de mundo racionalista e mecanicista, as quais considera como as menos favoráveis a uma concepção da história. Lembramos ainda que, para Bakhtin, “a língua é um fenômeno puramente histórico”. Ao propor uma concepção histórica da língua, Bakhtin (1929: 110 -127) centrou-se na interação. Dessa perspectiva, a palavra é e será sempre orientada para um interlocutor, na medida em que procede de alguém e se dirige a alguém; essa é e será, de fato, o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Portanto, o locutor situa-se numa “zona fronteira”, sendo ele próprio constituído pelo outro. Ele é o único “dono da palavra”, como se fosse uma “propriedade inalienável”, somente no ato fisiológico da materialização da palavra, pois nos demais casos haverá sempre a relação com o outro, ou seja, com o interlocutor.

Tendo em vista o exposto, há de se destacar que, para Bakhtin (1929:121), a enunciação é sempre socialmente dirigida e, dessa maneira, o centro organizador de toda enunciação não é interior, tal como proposto pelo subjetivismo idealista, mas exterior. Desse modo, a enunciação é um produto da interação social, seja esta um ato de fala determinado pela situação imediata ou por um contexto mais amplo de um conjunto das condições de vida de uma dada comunidade lingüística. Conforme Bakhtin (1929:121-22), a enunciação individual (*parole*) não é um fato individual, como a entendia o objetivismo

²² A esse respeito afirma Bakhtin (1929:107): “Para o objetivismo abstrato, a língua, como produto acabado, transmite-se de geração a geração”. Diríamos, ainda, que o sujeito presente nessa concepção é o do *logos* cartesiano.

abstrato, nem a expressão do mundo interior do sujeito, tal como a entendia o subjetivismo idealista, mas de natureza sociológica.

A partir disso, Bakhtin (1929:123) concluirá que a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas e pela enunciação monológica isolada, tal como propunha o objetivismo abstrato, ou ainda, pelo simples ato psicofisiológico de sua produção. O que constitui a língua é a interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações, já que, conforme Bakhtin (1929:123), “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”.

Ao propor a interação verbal como constitutiva da língua e materializada na enunciação, a dimensão da subjetividade, no sentido de uma força criativa presente no subjetivismo abstrato, desaparece. Desse modo, o social e, portanto, histórico são determinantes da estrutura da enunciação e, sendo assim, a conclusão a que chegará Bakhtin (1929:127) é a de que o ato de fala individual é uma *contradictio in adjecto*²³. Em outras palavras, não há ato de enunciação, de fala, que tenha raiz no sujeito, mas sim no social.

Em resumo, vimos que, para Benveniste (1966), ao tratar da subjetividade na linguagem, a noção subjacente de sujeito era a de alguém capaz de apropriar-se da linguagem e, assim, constituir-se nela e por ela. Por outro lado, assinalamos que Bakhtin (1929) deslocou o centro do individual para o social e ideológico, priorizando a interação como uma alternativa dialética para os dilemas suscitados pelo subjetivismo idealista e pelo objetivismo abstrato. Dessa forma, negou a subjetividade como um ato criativo, original do sujeito na linguagem, uma vez que não há um ato de enunciação que não esteja arraigado no social. Diante disso, concluímos que Bakhtin introduziu a noção do sujeito como a de uma consciência constituída no diálogo e, para ele, a subjetividade é uma intersubjetividade, pois é a relação com o outro que permite ao sujeito que se reconheça

²³ Na tradução feita por Paulo César de Souza, de *Além do bem e do mal. Prelúdio a uma Filosofia do Futuro*, de Friedrich Nietzsche (1886), temos que o termo *contradictio in adjecto* pode ser traduzido como “contradição no adjetivo”. Define-se como: “contradição que ocorre entre um termo e o que se lhe acrescenta (entre um substantivo e seu adjetivo, por exemplo)” (LALANDE, Cit. por SOUZA, 1992:226).

como tal e, assim, adquira consciência. Chama a atenção o fato de que, diferentemente da noção de uma consciência externa, como a do *logos* cartesiano, tem-se a noção de uma consciência constituída pela interação, pela linguagem. Dessa forma, a consciência não é entendida como um núcleo fixo e imutável, mas como resultado de uma interação dialógica. A subjetividade, então, pode ser entendida como uma consciência de si mesmo, porém não na forma de uma consciência única, mas de uma consciência constituída, condicionada pelo social. Além disso, introduziu o sujeito como socialmente organizado (ou constituído), a noção de um contexto imediato (daí a referência ao nível enunciativo) e, ainda, a dimensão histórica. Esses aspectos são fundamentais, a nosso ver, para pensarmos a autoria nos termos aqui pretendidos.

Com base nisso, Benveniste e Bakhtin inseriram a enunciação no seu campo de reflexão, apesar das diferenças de perspectivas. No caso do primeiro, a enunciação se configura pelo intercâmbio entre um eu e um tu e esse instaura a perspectiva do dizer. Já no caso do segundo, a enunciação é um produto da interação verbal, histórica e socialmente constituída, uma vez que a palavra sempre é social e orienta-se para um interlocutor numa situação concreta da manifestação verbal (oral ou escrita). Dito de outro modo, a natureza da palavra é fundamentalmente dialógica, diferentemente do que é para Benveniste, para quem a subjetividade é um produto da relação entre os interlocutores, mas em um nível interno da língua.

Ora, isso nos leva a pensar na diferença entre uma forma de dialogia interna e uma externa aos enunciados. Nesse sentido, Maingueneau (1998:42), seguindo Moirand (1990:75), menciona o dialogismo intertextual e o dialogismo interacional. O primeiro se relaciona com as marcas da heterogeneidade enunciativa, com a citação, em sentido *lato*; já o segundo remete às múltiplas manifestações da troca verbal. Contudo, para Bakhtin não há uma dissociação dessas duas faces do dialogismo.

Sendo assim, embora a enunciação assumia matizes algo distintos em Benveniste e em Bakhtin (especificamente quanto à dimensão dialógica), a noção de sujeito subjacente a que recorrem é a do sujeito sociológico, conforme Hall (1999:10). Dessa forma, há uma

consciência de que o núcleo interior do sujeito não é autônomo e auto-suficiente, tal como no sujeito do Iluminismo, mas formado na relação com os demais. Dessa perspectiva, embora o sujeito ainda possua uma essência ou um núcleo interior (o “eu real”), este é formado e alterado por meio de um diálogo contínuo com o exterior. Porém, para Bakhtin (1929), como vimos, a dimensão social e, portanto, exterior, determina ou condiciona a interior. Lembramos que de acordo com Bakhtin, o sujeito é uma consciência constituída no diálogo e a subjetividade é uma intersubjetividade, já que a relação com o outro é o que permite ao sujeito reconhecer-se como tal e, assim, adquirir consciência de si mesmo. O deslocamento dessa noção de sujeito sociológico será realizado no interior dos estudos discursivos, como veremos.

Antes de passarmos à conclusão, cabe esclarecer quanto às diferentes classificações de sujeito propostas por Hall (1999:10), a saber: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. De acordo com esse autor (1999:10 -11), o sujeito do Iluminismo basear-se-ia em uma concepção da pessoa humana como a de um indivíduo totalmente centrado e unificado, com a capacidade da razão, da consciência e da ação. Seu centro seria um núcleo interior emergente no nascimento e desenvolvido ao longo do tempo, de modo sempre idêntico e contínuo. No sujeito sociológico, observa Hall (1999:11-12), esse núcleo interior não seria autônomo e auto-suficiente, mas sim formado na relação com os outros, os mediadores dos “valores, sentimentos e símbolos — a cultura — dos mundos que ele/ela habitava”. Portanto, haveria uma “concepção interativa da identidade e do eu”, ou seja, a identidade seria modelada ou formada na e pela interação. Hall (1999: 12-13) afirma que o sujeito iluminista e o sociológico, dotado de uma identidade estável e unificada, fragmentou-se devido às mudanças estruturais e institucionais. O autor não esclarece quais seriam essas mudanças estruturais e institucionais, ponto que seria, sem dúvida, de interesse para compreender o que ele considera como o processo que leva ao sujeito pós-moderno. Deduzimos que essas mudanças estariam relacionadas com o estabelecimento de uma nova ordem de valores que implicaria, por sua vez, a perda das crenças nas tradições estabelecidas, o questionamento da consciência como fundadora da verdade, ou seja, do *logos* cartesiano. Esse seria o argumento para a chamada “crise de

identidade” e, dessa maneira, tal processo acabou por gerar o sujeito pós-moderno, um sujeito desprovido de uma “identidade fixa, essencial ou permanente”.

Concluimos nossas considerações a respeito da subjetividade e do sujeito, no âmbito lingüístico, destacando o fato que tanto Benveniste (1966) como Bakhtin (1929) apontaram para uma questão que será central para os estudos discursivos e lingüísticos: a da heterogeneidade do sujeito enunciador. No caso de Bakhtin, particularmente, isso se evidencia em suas reflexões em torno da polifonia e do dialogismo, que perpassam toda a sua produção, em maior ou menor medida²⁴. No caso de Benveniste, no desdobramento entre o “eu” e o “tu”. Lembramos, ainda, que recorreremos a ambos, aproximando-nos de uma perspectiva enunciativa, tendo em vista suas contribuições no que tange a uma noção de dialogia interna (intertextual) e externa (interacional).

Assim, tendo em vista o exposto, propomos que o autor é o responsável por um ato enunciativo não como um ato de sua vontade, mas que se encontra condicionado por determinadas limitações lingüísticas e discursivas. A questão, contudo, é como esse circuito se organiza, como se dá a conversão desse ato de enunciação em um ato de autoria, ou seja, um ato realizado apesar das coerções lingüísticas, discursivas e, ainda, as do gênero. Nesse sentido, nossa hipótese é a de que esse ato de autoria se deve à ativação de certas estratégias e manobras de autoria ao enunciar. Dessa ótica, o autor não é uma categoria ou uma instância homogênea, responsável e fonte autorizada do sentido, mas uma instância heterogênea, dialógica; daí as noções de dialogismo interno e externo por nós referidas. Portanto, uma questão à qual nos voltaremos, a seguir, diz respeito a essa heterogeneidade do sujeito enunciador e, com essa finalidade, faremos uma incursão pelo campo discursivo.

1.6.3. Subjetividade e sujeito: incursões no campo discursivo

Examinaremos neste momento como as noções de subjetividade e de sujeito foram consideradas por Pêcheux (1983/97) e por Authier-Revuz (1998), a partir de um enfoque discursivo. Cabe notar que incluímos Authier-Revuz (1998) no campo discursivo com o

²⁴ Como se nota, por exemplo, em *Marxismo e Filosofia da linguagem, Problemas da poética de Dostoiévski e A Estética da Criação verbal*.

propósito de estabelecer um contraponto com as proposições de Pêcheux (1983; 1997), embora essa se veja como lingüista.

Antecipamos que um deslocamento fundamental realizado pela perspectiva discursiva refere-se ao questionamento do princípio unificador do sujeito, isto é, de uma certa noção de sujeito, levando em conta as noções de seu descentramento. A noção de descentramento do sujeito supõe a perda de uma identidade estável, unificada e essencial, sendo entendido como fragmentado, múltiplo. O deslocamento de uma noção de sujeito unificado, centrado, para a de um descentrado pressupõe, conforme Hall (1999), cinco mudanças profundas do pensamento moderno ocorridas na segunda metade do século XX: a influência marxista, a descoberta do inconsciente por Freud, o estruturalismo de Saussure, a genealogia do sujeito moderno de Foucault e o impacto do movimento feminista. Esclarecemos, igualmente, que nos limitaremos a Pêcheux e a Authier-Revuz, porque o foco será a noção de subjetividade relacionada com a de heterogeneidade do discurso e do sujeito.

Passemos ao exame de algumas das considerações de Pêcheux (1983; 1997: 311-318) a respeito das peculiaridades das três épocas da Análise do Discurso. Pêcheux tratou tanto de questões relacionadas com a posição teórica como com as consequências dos procedimentos metodológicos nessas fases e, ainda, no caso da última, formulou algumas interrogações que surgiam para a Análise do Discurso. Contudo, neste trabalho apresentaremos como foi entendida a noção de subjetividade no interior da vertente proposta por Pêcheux. Destarte, não nos estenderemos em suas demais considerações, embora reconheçamos que essas sejam pertinentes para entender-se a trajetória epistemológica e metodológica da Análise do Discurso por ele pensada. Posteriormente, nos voltaremos para o exame das considerações de Authier-Revuz (1998).

Conforme Pêcheux (1983: 311-313), na primeira fase, teríamos dois suportes teóricos para a constituição de uma metodologia para a Análise do Discurso: uma noção de “sujeito-estrutura” que determinaria os sujeitos como os produtores de seus discursos e a diferença entre base lingüística e processos discursivos. Esse sujeito-estrutura acreditaria

que utilizaria seus discursos quando, em realidade, seria um “suporte”, ou ainda, um sujeito-assujeitado. Nesse sentido, destacamos a tese althusseriana, segundo a qual a ideologia interpelaria os indivíduos em sujeito²⁵ e, assim, a noção de sujeito seria determinada pela posição, pelo lugar do qual se falasse. As duas premissas consideradas básicas para Althusser (1976) e nas quais sua tese se apóia são as seguintes: 1. não há prática exceto por meio de e sob uma ideologia e 2. não há ideologia senão por meio do sujeito e para sujeitos.

Passemos a uma rápida discussão acerca da noção de ideologia, tendo em vista o papel que ocupa nessa e para essa tese. A ideologia, no sentido mais comum da teorização crítica de viés marxista, refere-se a idéias falsas ou distorcidas por sua conexão com os interesses das classes dominantes na sociedade capitalista. Considerando-a do ponto de vista dos efeitos sobre a consciência, chegamos à concepção de ideologia como “falsa consciência” (Althusser, 1976: 79-81).

A teorização crítica neomarxista, em geral, emprega uma concepção de ideologia de modo similar àquela da definição de Louis Althusser, presente na primeira parte do seu ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*. Já na segunda parte desse mesmo ensaio de Althusser (1976:85-88), a ideologia é “a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”. O autor propõe que os aparelhos ideológicos do Estado (a polícia, o sistema judiciário, as instituições penais, o Exército) atuam por meio da repressão e da força e os repressivos (a escola, a família, a Igreja, os meios de comunicação) por meio do convencimento e da ideologia. A constituição do sujeito não é um processo histórico, já que somos desde sempre sujeitos, isto é, a categoria de sujeito preexiste a cada um dos indivíduos, a cada indivíduo concreto e, além disso, é uma condição de sua própria existência social. A consciência de ser sujeito implica o reconhecimento da posição do indivíduo, como sujeito nas relações sociais, com todos os desconhecimentos que esse reconhecimento acarreta. Assim, falar-se-ia no interior de uma

²⁵A esse respeito afirma Althusser (1976:93):“esta tese vem simplesmente explicitar a nossa última formulação: só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos. Ou seja, a ideologia existe para sujeitos concretos, e esta destinação da ideologia só é possível pelo sujeito: isto é, pela categoria de sujeito e de seu funcionamento”.

dada formação discursiva que, por sua vez, seria regulada por uma formação ideológica. Portanto, o sujeito estaria marcado por uma indelével dimensão social, histórica, sendo que a formação discursiva delimitaria e definiria o dizível pelo sujeito. Dessa perspectiva, a língua natural é uma base invariante, sobre a qual uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos seria desdobrada. Ou ainda, uma posição estruturalista que não reconhece uma metalingua universal, do tipo inata, bem como a noção de um sujeito intencional, origem de seu discurso.

Na segunda fase da Análise do Discurso, o sujeito continuou sendo entendido como efeito de assujeitamento. Conforme Pêcheux (1983; 1997):

Resulta que o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica. A questão do ‘sujeito da enunciação’ não pode ser posta no nível da AD-2 senão em termos da ilusão ‘ego-eu’[‘moi-je’] como resultado do assujeitamento (cf. a problemática althusseriana dos Aparelhos Ideológicos de Estado) freqüentado pelo tema spinozista da ilusão subjetiva produzida pela ‘ignorância das causas que nos determinam’.

Passou-se a um questionamento de uma noção de formação discursiva como um dispositivo fechado para a consideração da sua relação paradoxal com o exterior. Desse modo, uma formação discursiva (FD) não seria um “espaço estrutural fechado” em si mesmo, mas sim, conforme Pêcheux (1983;1997), “constitutivamente invadido por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais”, na forma de “preconstruídos” e de “discursos transversos”.

Nesse segundo momento, ganhou destaque a noção de interdiscurso, referida ao “exterior específico” da FD que irromperia no interior da FD. O interdiscurso é “uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagonistas” (COURTINE, Cit. por MAINGUENEAU, 1998:86). Ou ainda, um conjunto de discursos que pertencem a um mesmo campo discursivo ou de campos discursivos diferentes. Essa noção é fundamental na medida em que aponta para a não homogeneidade das formações discursivas. Dessa forma, o sujeito-assujeitado operaria em dois níveis: num

âmbito inconsciente, ideológico, e num âmbito pré-consciente ou consciente. No primeiro nível, o sujeito “esqueceria” qualquer elemento referido ao exterior de sua FD e, sendo assim, aceitaria e rejeitaria determinadas seqüências lingüísticas, com o que seriam produzidos determinados sentidos (esquecimento número 1). Já no segundo nível, o sujeito é concebido como origem e fonte do sentido (esquecimento número 2). Nesse nível, o sujeito “escolheria” aquilo que poderia e o que deveria ser dito ou não.

Assim, definiu-se uma noção de sujeito desdobrado em diversas funções, conforme as várias posições por ele ocupadas em uma dada FD, sendo essa FD atravessada por várias formações discursivas. Há de se notar que, nesse momento, houve um questionamento da FD como algo fechado e homogêneo, como já dito. Dessa maneira, tem-se a ilusão discursiva da unidade, da origem; convém notar que se trata de uma ilusão necessária, na medida em que configuraria uma identidade, conforme com os esquecimentos 1 e 2 (Pêcheux, 1975:173). Isso apontou para a existência de uma alteridade no interior do sujeito²⁶, marcado pela dispersão, isto é, pelas várias posições que poderia assumir no seu discurso. Nessa instância, deparamo-nos com uma noção fundamental para a próxima fase, qual seja, a da heterogeneidade discursiva.

Na terceira fase da Análise do Discurso, valorizou-se e insistiu-se na alteridade discursiva; de tal modo, passou-se de uma noção da “máquina discursiva estrutural” (concebida na primeira fase por Pêcheux) para a de “máquinas discursivas paradoxais”. Dessa perspectiva, passou a importar o primado do outro sobre o mesmo, ou seja, do discurso de um outro colocado em cena pelo sujeito, ou ainda, do discurso do sujeito posto em cena como um outro, conforme Pêcheux (1983; 1997: 316-317). Insistiu-se em um “além interdiscursivo”, que estruturaria essa encenação, e o foco passou a ser o exame dos encadeamentos intradiscursivos que possibilitassem a construção de objetos discursivos e acontecimentos, o estudo dos pontos de vista e dos lugares enunciativos no fio intradiscursivo ou, ainda, das formas lingüístico-discursivas do discurso-outro, como observa Brandão (1997:42).

²⁶ Vimos, no caso de Ducrot, o que seria a não-unicidade do sujeito. No caso da Análise do Discurso, temos que considerar a relação com o exterior lingüístico.

Cumprir notar que o interdiscurso aponta para uma relação do discurso com outros. Já o intradiscurso aponta para as relações entre os constituintes do discurso. Porém, não são dois universos autônomos, ou seja, não se trata de um exterior oposto a um interior do discurso; o intradiscurso é atravessado pelo interdiscurso, como se nota nas problemáticas suscitadas tanto pela noção de dialogismo como pela noção de heterogeneidade constitutiva. Diante disto, concluímos que Pêcheux reconheceu a heterogeneidade como constitutiva do discurso e, nesse sentido, a heterogeneidade refere-se às diferentes posições que o sujeito possa assumir no discurso e esse (o discurso) é produto dessa heterogeneidade.

Apresentamos, sinteticamente, como o sujeito foi entendido ao longo das três fases (ou épocas) da Análise do Discurso, segundo Pêcheux (1983; 1997). Destacamos a heterogeneidade, um conceito fundamental que já tinha se esboçado na segunda fase e que se consolidou na terceira e, ainda, a noção de assujeitamento do sujeito. Considerando-se o exposto, a noção de subjetividade problematiza a relação exterior/interior lingüístico, ponto já mencionado, quando nos referimos às relações entre o interdiscurso e o intradiscurso.

Tendo em mente a preocupação presente na terceira fase da Análise do discurso a respeito da heterogeneidade, recorreremos, a seguir, às contribuições de Authier-Revuz (1998), por introduzirem a concepção dialógica bakhtiniana²⁷, e à Psicanálise, para pensar o sujeito e o sentido. Pretendemos, assim, fazer um contraponto com a proposta do sujeito na terceira fase da Análise do Discurso, como exposta por Pêcheux.

Authier-Revuz considera o discurso um espaço marcado pelas heterogeneidades. O sujeito, igualmente heterogêneo, clivado e dividido, é quem harmoniza, negocia as distintas vozes que atravessam a sua fala, de modo a estabelecer sua unidade e coerência. Novamente temos, aqui, a noção de unidade e de coerência e, sendo assim, não seria demais notar uma atividade com a linguagem, por parte do que seria a instância do autor, de

²⁷ De acordo com Maingueneau (1998:42), o termo *dialogismo* é empregado em Análise do Discurso para referir-se à dimensão “profundamente interativa da linguagem oral ou escrita”. Porém, adverte-nos de que foi empregado por Bakhtin no sentido de *intertextualidade*.

modo a que se estabelecesse um recorte no que seria o dizível. Se esse sujeito é capaz de harmonizar e negociar as distintas vozes, isso nos leva a supor um sujeito que atua, que intervém de alguma forma. Isso reforça nossa noção de autoria como um espaço de manobras e estratégias do sujeito e a questionar a noção de um total assujeitamento do sujeito.

No tocante à proposta de Authier-Revuz (1982; 1998), cumpre esclarecer a distinção que ela estabelece entre heterogeneidade mostrada (ou representada) e heterogeneidade constitutiva. Partamos para uma breve apresentação sobre essas.

A heterogeneidade mostrada ou representada corresponde a uma presença passível de ser identificada ou detectada de um discurso outro ao longo do texto. Nesse sentido, há dois tipos: as formas não-marcadas e as marcadas ou explícitas de heterogeneidade. As primeiras (formas não-marcadas) são identificáveis a partir de índices textuais diversos, como, por exemplo, o discurso indireto livre, alusões, ironia, pastiche. Já as segundas (formas marcadas) são assinaladas de forma unívoca, como ocorre, por exemplo, no discurso direto ou indireto, no uso das aspas e nas glosas. Nesses exemplos as marcas indicam uma não-coincidência do enunciador com o que ele diz. Conforme Authier-Revuz (1998:20-26), os comentários metaenunciativos, ou seja, esse retorno ao dizer, desdobra-se em quatro modalidades:

1. a não-coincidência interlocutiva entre dois co-enunciadores;
2. a não-coincidência do discurso consigo mesmo, afetado pela presença em si de outros discursos;
3. a não-coincidência entre as palavras e as coisas e
4. a não-coincidência das palavras consigo mesmas, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da homonímia, da polissemia, etc.

Além dessa heterogeneidade mostrada ou representada (dividida em formas não-marcadas e formas marcadas), Authier-Revuz (1982; 1998) menciona a heterogeneidade constitutiva que, por sua vez, implica que o discurso é dominado pelo interdiscurso. Essa tese de Authier-Revuz (1982; 1998) retoma de Bakhtin a noção de dialogismo (as palavras são sempre as palavras dos outros, o discurso é tecido sempre com discursos do outro) e de Pêcheux, a dupla menção à psicanálise e à concepção althusseriana da ideologia como fundadora do interdiscurso sobre cada formação discursiva. Dessa maneira, o discurso não somente se constitui como um espaço no qual se introduz o discurso do outro, mas igualmente, constitui-se com a alteridade, o que independe de qualquer marca visível de alusão, citação, etc.

Para Authier-Revuz o sujeito é clivado, dividido pelo inconsciente, porém vive a ilusão necessária da autonomia tanto do seu discurso como de sua consciência. Cumpre, antes de avançar, lembrar, ainda que de passagem, o esquecimento número 1 e o esquecimento número 2, conforme Pêcheux (1975:173). O esquecimento número um (ideológico) é da instância do inconsciente e é resultado do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Devido a esse esquecimento temos a ilusão de ser a fonte do que dizemos; mas, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes. O esquecimento número 2 é da ordem da enunciação, semi-consciente e parcial. Esse esquecimento gera a impressão da realidade do pensamento, da ilusão referencial que permite crer na relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Conforme Pêcheux, todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva, ou seja, no sistema de enunciados, formas e seqüências parafrásticas pela qual é dominado um determinado enunciado, forma ou seqüência, e não outro.

Retomando nossas considerações, o sujeito, uma vez que não pode fugir da heterogeneidade constitutiva de todo discurso, explicita a presença do outro por meio das marcas da heterogeneidade mostrada, o que, no fundo, indica o seu desejo de dominância, a sua ilusão de unidade, de completude. Assim, existe uma negociação entre a heterogeneidade mostrada na linguagem e a heterogeneidade constitutiva da linguagem, na medida em que o sujeito, por causa dessa ilusão necessária do centro, de ser a fonte

legitimada do discurso, localiza o outro e delimita, dessa maneira, o seu próprio espaço. Ao ser afetado por um sujeito dividido, pois compartilha o seu espaço discursivo com o outro, o sentido como que se subjetiviza e se torna heterogêneo e, portanto, barra a homogeneização do sentido absoluto.

Apresentamos, de modo sumário, como a noção de sujeito foi problematizada pela Análise do Discurso, à medida que passou de uma concepção de sujeito-estrutura, como aquela que esteve presente em sua primeira fase, até chegar à concepção de um sujeito heterogêneo, como a proposta por Authier-Revuz e identificada com a terceira fase da Análise do Discurso. Ora, dessa maneira o sujeito não foi eliminado ou negado, mas foi objeto de reformulações e questionamentos. Lembramos, igualmente, como o sujeito e a subjetividade também estiveram presentes ao longo da tradição filosófica (clássica e moderna), ponto já examinado.

Assim sendo, pensar o sujeito (e a constituição da subjetividade) foi e é uma questão central tanto para a Filosofia como para a Análise do Discurso. Nesse sentido, ao desenvolver essas reflexões, tivemos em vista como as noções de subjetividade e de sujeito foram problematizadas pela tradição filosófica e como essa perspectiva poderia tornar mais clara a problemática em torno dessas mesmas noções nos campos lingüístico e discursivo. Consideramos, portanto, que o sujeito e a subjetividade, bem como a autoria e o autor, no âmbito escolar, podem ser mais bem examinados na confluência desses campos. Daí, portanto, nossa incursão pelos mesmos e, conforme examinávamos as noções de sujeito e subjetividade nesses campos, nos dedicamos a algumas possíveis relações com a autoria.

Dissemos que este subcapítulo foi organizado em duas partes. Na primeira delas enfocamos questões relacionadas com a natureza do sujeito e da subjetividade e a autoria e na segunda abordamos as implicações dos diferentes conceitos de sujeito e subjetividade para o estudo da autoria. Entendemos que o exame dessas questões necessita ser empreendido tendo como base a confluências de categorias lingüístico-discursivas, mas reconhecemos que estas, por sua vez, não devem ser desvinculadas do universo do conhecimento que o campo filosófico possa oferecer. Convém observar que, embora nossa

ênfase seja nos campos lingüístico e discursivo, não desprezaremos o fato de que esses são atravessados por determinadas questões que igualmente afetam o filosófico.

É preciso, no entanto, afunilar nossa reflexão para a autoria e a produção escolar. Nesse sentido, no próximo capítulo, desenvolveremos algumas considerações a respeito da natureza do sujeito escolar, a partir de dois conceitos: o da produção de uma certa concepção da figura do autor e de uma certa concepção da autoria.

Os conhecimentos e as trocas simbólicas impostos são o objeto de manipulações pelos praticantes que não seus fabricantes.
(de Certeau, 1990)

Capítulo II

AUTORIA E PRÁTICA ESCOLAR

Neste capítulo apresentaremos algumas considerações a respeito da autoria e da prática escolar, a partir de dois eixos: o da produção de uma certa concepção da figura do autor e de uma certa concepção da autoria. Com esse fim, trataremos dos seguintes aspectos e temas: prática escolar e autoria; autoria e não-autoria dos e nos textos escolares; as condições de produção e a autoria em segunda língua e, ainda, competência escrita, competência discursiva, estratégias e manobras de autoria. Dessa forma, diferentemente do primeiro capítulo, no qual nos dedicamos ao exame de determinadas questões a respeito das noções de autor e autoria em sentido mais amplo, neste importará a autoria e a prática escolar. Sendo assim, por meio desses dois blocos teóricos, sintetizaremos alguns pontos relevantes das teorias para as quais nos voltamos e com as quais dialogamos neste trabalho.

2.1. Considerações iniciais: autor, autoria e textos escolares

Examinaremos a autoria a partir de uma perspectiva lingüístico-discursiva, direcionando nosso foco para a produção escrita escolar e, dessa maneira, desenvolveremos nossa reflexão tendo em vista dois aspectos principais: o da constituição de uma determinada concepção do sujeito-autor no âmbito escolar e, igualmente, o da constituição de uma determinada concepção da autoria, fundamentada na e pela noção de domínio da competência escrita.

Ao tratar da autoria no âmbito escolar, não podemos perder de vista o fato de que esse é um espaço de prática lingüística, lembrando que toda prática lingüística impõe um jogo de imagens, conforme Pêcheux (1997). A esse respeito, Pêcheux (1997: 82-83), ao

abordar as condições de produção do discurso e, mais exatamente, os elementos que pertencem às condições de produção, nota que há determinadas formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem a si próprios e ao outro, ou seja, a imagem que cada um faz de si mesmo, do seu próprio lugar e do lugar do outro, e propõe o seguinte esquema:

1. a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A (questão implícita: Quem sou eu para lhe falar assim?);

2. Imagem de B para o sujeito colocado em A (questão implícita: Quem é ele para que eu lhe fale assim?);

3. Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B (questão implícita: Quem sou eu para que ele me fale assim?) e

4. Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B (questão implícita: Quem é ele para que ele me fale assim?).

Considerando-se o exposto, inferimos que em todo o processo discursivo — entre os quais se inclui o da produção textual — está presente o referido jogo de imagens. Propomos, então, considerar a importância desse esquema para a realização da produção dos textos, relacionando-o com as concepções de autor e autoria presentes na esfera escolar. Assim, baseando-nos em Pêcheux (1997), notamos que na e para a produção do discurso há dadas condições, entre as quais está a da definição de posições que o sujeito deve ocupar e essas, por sua vez, relacionam-se com o jogo de imagens mencionado.

Sendo assim, podemos associar essa noção de formações imaginárias de Pêcheux (1997: 82-83) à prática escrita na escola. Porém, faz-se necessária uma certa reformulação do proposto por ele, o que pode ser feito se acrescentarmos, aqui, categorias tais como, por exemplo, as de interlocutor e co-enunciador, uma vez que essas são compatíveis com a perspectiva enunciativa por nós assumida. Dessa maneira, na prática escolar, em especial

no que se refere à produção escrita, são produzidas e reforçadas determinadas imagens a respeito do lugar em que aquele que enuncia se coloca como sujeito e a imagem desse com relação ao seu interlocutor ou co-enunciador e, igualmente, imagens a respeito do lugar do co-enunciador com relação àquele que enuncia.

Antes de avançar, cabem algumas observações no tocante ao sujeito. Nesse sentido, Possenti (2002a:79) propõe como uma alternativa para a problemática do seu assujeitamento e/ou liberdade — a conjugação dos conceitos de “usuário”, de de Certeau (1990) e o de competência discursiva, de Maingueneau (1984). Dessa forma, o conceito de usuário não supõe o sujeito uno da tradição filosófica ocidental, permitindo dar conta do processo de que esse sujeito participa, não como um “efeito das estruturas” que o condicionam, como um consumidor passivo. Já a noção de competência discursiva de Maingueneau (1984) traz implícita a idéia de que o discurso é um processo e não um produto; exige “processadores” e é passível de análise em seu curso. Ora, as noções de usuários e a de competência discursiva podem ser relacionadas com a noção de um sujeito que, por meio de manobras e estratégias, direciona e/ou orienta a atitude responsiva do co-enunciador. Além disso, permitem-nos propor que se o sujeito não é um consumidor passivo, não pode ser totalmente assujeitado. Porém, cabe a ressalva de que não pretendemos, aqui, equacionar a problemática em torno do assujeitamento do sujeito, mas questionar a sua total determinação e propor uma alternativa via Maingueneau e de Certeau. E essa alternativa é condizente com nossa perspectiva teórica e com nossa concepção de autoria, daí sua menção neste estudo.

Tendo em vista o exposto, porém, surgem duas indagações:

1. Que significaria e/ou implicaria ser autor, assumir-se como autor, na prática escolar, a partir de uma perspectiva lingüístico-discursiva?
2. Qual a concepção de autor que atende, de modo geral, à expectativa da prática escolar e sua diferença frente à nossa proposta?

Partamos para uma rápida discussão a respeito desses pontos.

Quanto ao primeiro aspecto, a respeito do que significaria e/ou implicaria ser autor na prática escolar, entendemos que se trata de uma questão de atitude e, assim, conforme Possenti (2002 a: 112-113), um traço, entre outros, seria o de que alguém se converteria em autor ao dar voz a outros enunciadore e ao manter a distância do próprio texto. E, em termos pedagógicos, interessaria sensibilizar o aprendiz quanto a determinadas estratégias e manobras de autoria às quais poderia, (até) conscientemente, recorrer para singularizar-se e jogar com as múltiplas opções, apesar das restrições do gênero²⁸, da língua e do discurso. Em termos de ensino e de aprendizagem, cabe-nos identificar quais seriam as estratégias e manobras de autoria e interpretar o seu funcionamento.

Além disso, pensamos não ser possível operar com noções como as de domínio e/ou controle plenos dessas estratégias e manobras, pois, do contrário, retornaríamos à noção de um sujeito centrado e uno. A respeito disso, lembramos o trabalho de Coracini (1999 a) “A produção textual em sala de aula e a identidade do autor”, da coletânea **O ensino da leitura e produção textual**. A autora refere-se à noção, fundamentada em Platão e em Descartes, de sujeito logocêntrico, indivíduo racional. Essa noção tem sido refutada pela abordagem discursiva. Coracini menciona, igualmente, o fato de que há a impossibilidade de autocontrole total e, em especial, a impossibilidade de controlar, pela linguagem, o outro.

Em síntese, em termos de ensino, é preciso voltar-se para o modo como seria a passagem de enunciador (ou escrevente) a autor e, para interpretar esse movimento, devemos nos deter em certas estratégias e manobras do autor, na medida em que essas conformariam um espaço de ação — e de intervenção — do sujeito na linguagem, um trabalho com a língua e com o discurso. Daí termos questionado as noções de domínio e de controle e, de modo análogo, a de assujeitamento total do sujeito.

²⁸ Conforme Bakhtin (1979: 277), a utilização da língua se dá em forma de enunciados orais e escritos, que são concretos e únicos. Esses apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, os gêneros do discurso. As características referidas por Bakhtin são, basicamente, três, e fundidas no todo do enunciado, a saber: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Para Bakhtin: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Complementando o que foi visto no tópico anterior, qual seria a concepção de autor que atenderia, de modo geral, à expectativa da prática escolar? Para abordar essa questão, retomaremos o ponto de vista desenvolvido por Orlandi (1996) a respeito do autor e da autoria. O exame da proposta de Orlandi servirá de contraponto para nossa noção de autoria e, igualmente, para mostrar como entendemos a relação entre autoria e escola, bem como para tratar da concepção de autor que atende ou parece atender à expectativa escolar. Essa discussão nos permitirá chegar ao que seria a concepção do autor no âmbito escolar, momento em que nos concentraremos em dois conceitos fundamentalmente: 1. o de competência (com ênfase para a noção de competência escrita) e 2. o de estratégia.

Feitos esses esclarecimentos, partamos para um exame das noções de autor e de autoria apresentadas por Orlandi (1996).

Para iniciarmos nossa exposição, retomaremos a tese de Foucault (1969), comparando-a à proposta de Orlandi (1999; 1996) e, em seguida, nos fixaremos nas considerações desta última.

Conforme Foucault (1969), o autor é um princípio de agrupamento do discurso, e não funciona para qualquer discurso e nem de forma constante. Já Orlandi (1999:75; 1996:61) entende que o princípio da autoria é necessário para qualquer discurso e está associado à textualidade. De acordo com Orlandi, um texto pode não possuir um autor específico, porém, por meio da função-autor, sempre lhe será imputada uma autoria. Menciona, ainda, o sujeito-jurídico (HAROCHE, Cit. por ORLANDI, 1996:77), ou seja, aquele que tem direitos e deveres, responsável pelos seus gestos e feitos, o que caracteriza o nosso entorno histórico-social. Esse sujeito possui uma história que se estende do século X ao XIII, período no qual se deu uma série de transformações econômicas e que permitiu o avanço jurídico. Estabelecida essa comparação entre as posições de Foucault (1969) e as de Orlandi (1999; 1996), a seguir, remetemos às considerações de Orlandi e, mais exatamente, à diferença que esta estabelece entre sujeito e autor e, ainda, entre texto e discurso.

Para Orlandi (1996:76-77), o sujeito pertenceria à ordem do discurso²⁹ e o autor integraria a do texto. Desse prisma, o autor seria um princípio de coerência, na medida em que conformaria uma certa unidade para a dispersão que constitui o sujeito – unidade ilusória, mas, ao mesmo tempo, necessária. De modo similar, o texto seria uma unidade produzida para dar conta da dispersão de sentidos que constitui o discurso. De qualquer modo, o autor e o texto seriam princípios limitadores, já que seriam instâncias que barrariam a dispersão do sujeito e do discurso, respectivamente. Soma-se a isso que, segundo Orlandi, o sujeito estaria inscrito no texto, e haveria marcas que confirmariam esse fato.

Antes de avançar, cabem duas ressalvas com relação ao mencionado. A primeira é a de que optamos em nosso estudo pela noção de indícios de autoria, conforme veremos no próximo capítulo. Entendemos que há indícios que nos oferecerão as pistas de como o sujeito se individualiza e, conseqüentemente, torna-se autor. Daí, portanto, nossa proposta de que a autoria não seja algo imanente ao processo discursivo, mas implica um trabalho com a linguagem. A segunda ressalva diz respeito ao fato de que Orlandi afirma que se voltará para as diferentes maneiras por meio das quais o sujeito se inscreve no texto, já que entende que essas corresponderiam a diferentes representações e assinalariam diferentes funções enunciativas-discursivas. Contudo, pensamos que seria oportuno esclarecer em que consistiriam essas referidas marcas de inscrição, as quais não são explicitadas pela autora.

Assim, Orlandi (1999:74-80) considera que a responsabilidade pelas funções enunciativo-discursivas seria do autor; por conseguinte, a autoria seria uma função discursiva do sujeito, portanto, análoga às demais funções enunciativas como, por exemplo, as do locutor e do enunciador propostas por Ducrot (1984). Menciona, ainda, a existência de dois tipos de mecanismos, a saber: 1. os do domínio do processo discursivo, no qual se constitui o autor e 2. os do domínio dos processos textuais, nos quais se marca a prática de autor.

²⁹ O discurso apresenta uma multiplicidade de acepções e, ao situá-lo no âmbito da Análise do Discurso, Maingueneau (1998:43) nota que esse se refere menos a um campo de investigação delimitado do que a um determinado “modo de apreensão da linguagem”; assim, é considerado como a “atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados”, é uma prática. O discurso supõe a articulação com parâmetros de ordem não lingüística e, portanto, não pode ser objeto de uma abordagem estritamente lingüística.

Ao tratar especificamente da escola e da autoria, Orlandi (1996:80-81) nota que a escola deveria proporcionar a passagem do enunciador ao autor, de modo que o aprendiz experimentasse práticas que o fizessem controlar os mecanismos com os quais lida ao escrever, ou seja, os do domínio do processo discursivo e os dos processos textuais. Diante disso, faz-se necessário abordar a relação entre a prática escolar e a autoria, ponto ao qual remetemos, a seguir.

2.2. Prática escolar e autoria

Apresentaremos nossas considerações a respeito da prática escolar e da autoria a partir do exame de uma questão central: como favorecer, no âmbito escolar, o domínio dos mecanismos textuais e dos mecanismos discursivos? Seria por meio do desenvolvimento de uma competência interdiscursiva, como a proposta por Maingueneau (1984), por exemplo, ou por uma competência que misturaria competência lingüística e competência genérica? Sendo assim, as práticas escolares criariam sujeitos/autores? Com o propósito de desenvolver essa questão, priorizaremos dois pontos em nossa exposição:

1. Saber se a autoria, nas práticas escolares, é exercida ou não — o que, em princípio, nos leva a supor que essa não é uma condição prévia do discurso, mas que se instaura e é condicionada por certas instâncias — e, ainda, quais as práticas que podem ou não favorecê-la.

2. Definir qual a relação entre o domínio dos mecanismos textuais e discursivos e a autoria no âmbito escolar, o que, por sua vez, nos leva a considerar que a autoria implica a conjunção dos níveis lingüístico e discursivo.

Passemos, portanto, a essas questões.

Entendemos que as práticas escolares podem ou não instaurar a autoria, uma vez que nosso conceito de autoria supõe determinadas formas de intervenção do sujeito na linguagem, na forma de um trabalho com a mesma. Esse trabalho, que exige processadores ou usuários, nos termos de de Certeau (1990), concretiza-se por meio da ativação de certas estratégias e manobras. Sendo assim, apesar das restrições do discurso, do gênero e da língua com as quais o sujeito se defronta, ele pode produzir textos com autoria, ou seja, textos que evidenciam um atuar sobre a linguagem. Desse modo, a autoria não é uma condição prévia, mas exige que seus processadores, usuários, no interior de determinada prática, atuem.

Se nos voltarmos para os mecanismos textuais e, de modo específico, para os enunciativos, identificaremos como funcionam o que denominamos estratégias e manobras de autoria. Nossa hipótese é a de que essas indicam como se concretiza a passagem de enunciador a autor, esse trabalho do sujeito com a linguagem. Nesse sentido, lembramos, em consonância com Possenti (2002 a: 112-113), que alguém se torna autor (entre outras coisas) ao dar voz aos demais e manter distância do texto. Acrescentamos, igualmente, que alguém se converte em autor por intervir e recortar um espaço para si ao enunciar de um modo peculiar, ao tomar posição e por possuir um projeto de texto. Daí, portanto, podemos perguntar quais seriam as estratégias e manobras, e qual o papel que ambas desempenhariam no que diz respeito à instauração da autoria e à realização desse projeto de texto, o seu querer-dizer e como fazê-lo, no interior da prática escolar.

Desse modo, não imputamos unicamente à escola (ou ao professor de línguas, por mais bem “preparado” que este seja) a responsabilidade e a tarefa de permitir que o aprendiz domine e tenha controle (pleno, quase pleno ou algum outro tipo de controle) sobre os mecanismos discursivos e/ou textuais. Pensamos, pelo contrário, que esse papel não caberia necessária e exclusivamente ao professor, mas às práticas sociais. Propomos, então, que essas práticas são a chave para entender esse fenômeno; no caso da prática escolar, temos um lugar privilegiado para interpretar como a autoria se instala e, ainda, para examinar qual a relação entre os mecanismos discursivos e textuais (lingüísticos) e a autoria.

Consideramos, igualmente, que o professor não seria o responsável pelo domínio e controle dos mecanismos discursivos e/ou textuais, mas sim pela sensibilização do aluno quanto às estratégias e manobras que este realiza (ou pode realizar) ao produzir textos que tenham autoria no interior da prática escolar. Nesse sentido, supomos que essas estratégias e manobras não estão desligadas de determinadas práticas sociais com a linguagem e que, no caso da escola, a questão que surge é a de verificar por qual motivo (ou motivos) há textos que redundam em autoria e outros não – uma vez que a noção de autoria para o âmbito escolar pressupõe uma forma de atividade com a linguagem, e não uma condição prévia da ordem da língua ou do discurso, como já dito.

Em síntese, sugerimos que a autoria não é uma qualidade imanente de um texto, e sim resultado de uma construção, de uma elaboração, ou ainda, de um ato que o sujeito realiza no interior de determinadas práticas. Porém, não se trata de um ato como produto da vontade de dado sujeito. O reconhecimento dessas estratégias e manobras e a interpretação de seu funcionamento podem direcionar o trabalho do professor. Destarte, ao deparar-se com textos que tenham autoria, na medida em que indiciam como o sujeito se singulariza no interior da prática escolar, o professor poderá, de certa forma, intervir no processo de textualização. Isso também seria aplicável aos textos nos quais não se encontra essa forma de individuação. O fato é que, no interior das práticas sociais — e a escolar é uma delas — nem sempre haverá produção de textos com autoria. E, acrescentamos, muitas vezes, nem mesmo o estímulo para a produção textual³⁰.

Gostaríamos de concluir dizendo que não negamos a existência dos mecanismos discursivos e dos textuais, pois isso seria negar a língua e o discurso. Entretanto, chamamos a atenção sobre o fato de que não se trata de postular que os aprendizes dominem esses mecanismos como um fim em si mesmo. Entendemos que, em termos pedagógicos,

³⁰ Isso levanta, conforme sugeriu-nos o professor e lingüista aplicado John Schmitz, algumas questões quanto ao fato de que os professores não exigem a produção escrita porque tal implicaria muito tempo fora da sala de aula para a realização da correção. Além disso, caberia indagar se os próprios professores exercem a autoria, se estão motivados a produzir textos que redundem em autoria. Essas questões, como se pode notar, não serão alvo deste trabalho; contudo, não podemos ignorá-las ao refletir sobre a produção escrita e a singularidade dessa na prática escolar.

interessa favorecer e/ou desenvolver uma sensibilização e reflexão (nossa e dos aprendizes de línguas) quanto à existência de mecanismos de ordem discursiva e lingüística e do seu funcionamento. Portanto, justificamos nossa menção quanto à necessidade da identificação e interpretação de determinadas estratégias de autoria no interior da prática escolar. Uma outra sugestão, embora não seja a que desenvolveremos aqui, é a perspectiva dos gêneros e sua contribuição para o ensino da compreensão e da produção escrita, tanto em língua materna como em segunda língua. Nesse sentido, destacamos duas propostas direcionadas ao ensino de línguas: a de E.G. Lousada, cujo título é a “Elaboração de material didático para o ensino de francês” e a de A. P. Pinto, “Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa”. Ambas as autoras se voltam para a aplicação da noção de gênero ao ensino de línguas e os referidos trabalhos integram a coletânea **Gêneros textuais e ensino** (2003). Reconhecemos que um trabalho com os gêneros, de orientação bakhtiniana, tanto no ensino da língua materna e, igualmente, no de segunda língua, no nível fundamental como no médio, não somente permite intensificar, variar e desenvolver a capacidade dos alunos de produzir, como também a de compreender e a de interpretar textos orais e escritos. Dessa forma, o ensino da produção textual feito a partir dessa orientação não ignora os tipos textuais (narração, argumentação, descrição, injunção e exposição), mas, ao contrário, acaba por incorporá-los numa perspectiva mais ampla: a da variedade de gêneros. Daí sua alusão aqui.

Quanto ao segundo ponto, ou seja, o da relação existente entre os mecanismos textuais e os discursivos, não supomos que possam ser categoricamente separados, embora possuam suas especificidades. Desse modo, em lugar de um domínio em bloco desses mecanismos ou de um deles em particular, propomos a idéia de um *continuum*, ou ainda, de um espaço visualizável (para o aprendiz) no qual certas estratégias e manobras do sujeito para tornar-se autor possam se constituir no interior da prática escolar. Assim sendo, consideramos que a passagem de enunciador a autor supõe que, de modo consciente ou não³¹, o aprendiz possa dar voz a outros enunciadores e manter a distância do próprio texto como quer Possenti (2002:112-113). Entretanto, além disso, propomos integrar a essa

³¹ Aqui são úteis as noções de esquecimento número 1 (semi-consciente, parcial) e esquecimento número 2 (inconsciente), conforme Pêcheux (1975).

dimensão a do co-enunciador. Ora, isso pressupõe, de nossa parte, uma ampliação da noção de autoria; ampliação essa possibilitada por uma perspectiva discursivo-enunciativa.

Portanto, tendo em vista nossas explicações acima, a questão que se impõe é a de não estabelecermos uma cisão entre o enunciador e o autor, ou ainda, entre o nível lingüístico (diríamos enunciativo) e o discursivo, mas sim, a de considerar que o enunciador e o autor são categorias lingüístico-discursivas. Ou seja, não supomos que o autor seja, exclusivamente, uma função discursiva; se assim fosse, hierarquicamente teríamos uma organização locutor, enunciador e autor. Em lugar disso, propomos que o enunciador e o autor são instâncias lingüístico-discursivas assumidas pelo sujeito, sendo que a passagem de enunciador a autor é concretizada tanto no nível lingüístico como no discursivo, e se insere no interior de uma determinada prática social com a linguagem, no caso, a escolar. E, para que essa passagem ocorra, há um trabalho do sujeito – consumidor não passivo, nos termos de de Certeau (1990) – em que são acionadas certas estratégias e manobras. Esse processo de instauração da autoria, portanto, está articulado com a noção de práticas e num circuito que compreende o sujeito, o enunciador e o co-enunciador, de modo dinâmico.

Após abordar as questões anteriores relacionadas com a autoria e a escola, discutiremos, a seguir, como se constitui uma certa concepção do autor, e como essa se legitimou. Enfocaremos, assim, o que consideramos, na prática escolar, como um “bom autor” e antecipamos que trataremos disso a partir de dois pontos: o da legitimação de uma posição de autor na escola como resultado ideológico e o da noção de competência escrita.

Ressaltamos, ainda, que operaremos com certos deslocamentos teóricos, o que constituirá, conseqüentemente, um certo exercício de reflexão. Além disso, será uma tentativa de teorizar a respeito da natureza da autoria, em especial, das manobras e estratégias de autoria no âmbito escolar e, em concreto, no que se refere ao ensino de línguas, foco deste trabalho. Essa seria, portanto, uma contribuição nossa para a questão da autoria no contexto da prática escolar.

2.3. Autoria e não-autoria dos e nos textos escolares

Trataremos, a seguir, de como uma certa concepção a respeito do escrevente se constituiu e se legitimou na prática escolar. Com esse propósito, contraporemos a noção de autoria por nós assumida com a de escrevente, ou ainda, com a concepção do sujeito que sabe escrever presente na prática escolar. Cumpre esclarecer que essa última concepção não corresponde à autoria, mas ao que denominamos uma não-autoria, como explicitaremos ao longo de nossa exposição. Isso evidencia, igualmente, nossa noção de que a autoria não é uma qualidade prévia do discurso. Com o intuito de desenvolver nossa reflexão, privilegiaremos os seguintes pontos: 1. o da legitimação de uma posição de autor na escola como resultado ideológico e 2. o da noção de competência escrita.

Para iniciar nossa explanação, retomaremos algumas das considerações feitas por Orlandi (1996) a respeito da autoria, em particular, quando menciona que essa é a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, e na qual são mais evidentes os procedimentos disciplinares³². Conforme Orlandi (1999:75-76), são exigidas do autor a coerência, explicitação, clareza, originalidade, relevância e, igualmente, o respeito às normas estabelecidas, bem como o conhecimento das regras textuais. Espera-se, ainda, a unidade, a não-contradição, a progressão e a duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto.

Assim, de acordo com Orlandi (1996: 78-79) o autor seria a instância na qual se daria o maior “apagamento” do sujeito; seria, em princípio, o âmbito mais perceptível do processo de seu assujeitamento. Em outras palavras, a face mais pública – portanto, a mais passível de punições e de disciplina – seria a da função-autor. Há de se observar que isso está perfeitamente de acordo com a noção de função-autor e com a concepção de sujeito assujeitado; entretanto, divergimos a respeito dessa noção de assujeitamento, como já dito. Nesse sentido, cabe mencionar de Certeau (1990) que relaciona a disciplina com a

³² Em certas perspectivas críticas, o conceito de disciplina é entendido tal como foi proposto por Foucault, ou seja, aplicado aos diferentes campos do saber – analisados a partir de sua conexão com as relações de poder – com respeito às formas de controle e de regulação social (Silva, 2000:43).

resistência, uma vez que considera que nas práticas do cotidiano os usuários recorrem a determinadas táticas, como forma de resistência à disciplina que lhes é imposta. Ora, isso sugere que não podemos referir-nos a uma total submissão do sujeito à disciplina e, ainda, a seu total assujeitamento. Assim sendo, entendemos que as noções de manobra e de estratégia de autoria apontam, de modo direto, para um sujeito não totalmente assujeitado, ponto que retomaremos posteriormente.

É oportuno observar que o que Orlandi (1996) propõe a respeito das exigências requeridas para o autor, ou ainda, para a função-autor, nos conduz a um ponto que nos interessa discutir: o da constituição e da legitimação, na prática pedagógica, de um certo imaginário a respeito do escrevente competente. Não seguiremos, em nossa reflexão, a idéia de um assujeitamento do sujeito para assumir a função-autoria, tal como foi proposto por Orlandi. O que nos importará será refletir como, no interior da prática escolar, se naturaliza (ou se naturalizou) uma certa concepção do escrevente que sabe escrever bem e como essa idéia, em certa medida, pode ser identificada com alguns traços da função-autor mencionados por Orlandi (1996), como o de certas exigências e submissão disciplinar. Dito de outro modo, inspiramo-nos na idéia do autor como a instância mais sujeita à disciplina e ao rigor, a mais submetida à tentativa de controle e de censura, mas deslocaremos nosso foco para a constituição de uma certa concepção do escrevente instalada e legitimada na prática escolar. Depreende-se disso o motivo de nossa ênfase recair nas práticas sociais e na sua relação com a autoria, conforme já sugerido no subcapítulo anterior.

Advertimos ainda que, na base dessa reflexão, há duas questões implícitas que nos interessam, a saber:

1. que significa e/ou implica essa noção de escrevente na prática escolar?
2. qual a concepção que atende à expectativa da prática escolar no que se refere à produção dos textos?

Feitos esses esclarecimentos, o que significa a constituição de uma certa concepção de escrevente competente e com o domínio da escrita, na prática escolar? Abordaremos essa questão relacionando-a com a noção de aparelhos ideológicos, de Althusser (1976: 73-81), uma vez que esse se refere, entre outras instituições, à escolar. Lembramos, igualmente, que o ensino de línguas e a produção escrita estão, por sua vez, inseridos nessa instituição e que essa dimensão institucional, embora não seja o foco deste estudo, não deve ser menosprezada ou minimizada quando pensamos a autoria, como veremos ao longo deste subcapítulo.

Observamos, ainda, que as considerações de Althusser contribuirão para a discussão a respeito da relação entre prática escolar e autoria, já que elucidarão o que entendemos por uma constituição da concepção do escrevente e do papel que esse deve assumir na prática escolar a fim de ser valorizado e/ou reconhecido como competente, como quem sabe escrever bem. Além disso, serão fundamentais para nossa discussão posterior sobre a valorização da noção de competência escrita no ensino de línguas e, também, das relações entre autoria e competência discursiva.

Dito isso, partamos para a exposição que faz Althusser (1976:67) a respeito dos aparelhos repressivos e dos ideológicos do Estado.

De acordo com esse autor, todos os aparelhos ideológicos funcionam por meio tanto da repressão como da ideologia; porém, os aparelhos repressivos o fazem, principalmente, pela repressão e os ideológicos, pela ideologia. Althusser (1976:75) examina as formações sociais de produção servil (feudais), nas quais havia um aparelho repressivo de Estado (desde a Monarquia Absoluta até os primeiros Estados antigos conhecidos). Na Idade Média, o aparelho ideológico religioso acumulava distintas funções que, atualmente, são distribuídas entre os diferentes aparelhos ideológicos dos Estados novos, entre os quais se incluem as funções culturais e escolares. Para esse autor (1976:77), o aparelho ideológico de Estado escolar assumiu a posição dominante nas formações capitalistas e, dessa forma, todos os aparelhos ideológicos de Estado possuem um fim comum: o da reprodução das relações de produção, e cada um deles de uma maneira específica.

Conforme Althusser (1976:79), o aparelho ideológico escolar desempenhou (e desempenha) um papel dominante e silencioso. Uma prova disso é o fato de que a escola dirige uma massa de crianças para a produção, ou seja, é ela quem determina quais serão aqueles que assumirão as funções de operários ou de pequenos camponeses. Define, de igual modo, qual parcela da juventude escolarizável assumirá os pequenos e médios cargos como o de empregados, o de funcionários pequenos e médios, o de pequenos burgueses de todo tipo. E, enfim, qual será a parcela que cairá no semidesemprego intelectual, os que serão agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de todo tipo). A ideologia da classe dominante é inculcada por meio da aprendizagem de alguns saberes que essa classe detém, de modo a que sejam preservadas as relações de produção do sistema capitalista, as relações entre exploradores e explorados e, ainda, entre explorados e exploradores.

Contudo, há uma ideologia que representa a escola como “neutra, desprovida de ideologia”, um local no qual os professores conduzirão as crianças que lhes são confiadas rumo à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta por meio de exemplos, ao conhecimento, à literatura e, enfim “às virtudes libertárias”. Essa representação ideológica da escola a faz, como ressalta Althusser (1976:81), “tão natural” e “indispensável e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás”. A conclusão à qual chega Althusser (1976:81) é a de que a Igreja foi substituída pela escola como aparelho ideológico dominante. Essa questão não nos parece tão simples de equacionar, tendo em vista as especificidades dessas instituições no nosso contexto frente ao francês. Ressaltamos, ainda, que não nos aprofundaremos nessas e em questões similares, pois desviaríamos o foco deste trabalho.

Dissemos que, segundo Althusser (1976), há uma ideologia que representa a escola como um espaço neutro. Um exemplo ilustrativo da relação entre a ação da ideologia e a instituição escolar está na importância social atribuída à escola, fruto de uma visão burguesa da realidade. O acesso à escola (principalmente aos cursos superiores) tornou-se

uma aspiração da maioria, tal como demonstra Ribeiro (1978) ao analisar a história da educação no Brasil³³.

Além disso, há de se notar que o ensino no país definiu-se segundo os interesses políticos e econômicos de determinados períodos. Nesse sentido, Carmagnani (1999)³⁴ refere-se ao histórico da instituição escolar em nossa cultura e os modos de inserção do conhecimento e das formas de sua apreensão nesse contexto. Observa que a escola brasileira, desde o momento de sua constituição (jesuítica), valorizou a reprodução, o acúmulo (adição) e a memorização de conhecimentos alheios; nesse contexto, o papel de professores e alunos restringiu-se ao de reprodutores. Afirma que as condições de produção da escrita na escola são e foram condicionadas historicamente pela reprodução e pela memorização de modelos. Ora, isso somente reforça nossa hipótese de que a autoria tem que ser considerada no interior das práticas sociais, no caso a escolar e, ainda, que não é uma qualidade imanente a todo discurso, mas implica um trabalho do sujeito com a linguagem, ao processar discursos e produzir sentidos.

Soma-se ao quadro exposto anteriormente o fato de que é inegável o papel da escola na e para a manutenção de determinados valores. Nesse sentido, recorremos ao que Bourdieu³⁵ (1973; 1989) considera como o poder simbólico definido numa relação entre aqueles que o exercem e os que lhe estão sujeitos. Assim sendo, segundo Bourdieu (1989:14):

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite

³³ Maria L.S. Ribeiro (1978) examina, na **História da Educação Brasileira. A organização escolar**, os fundamentos da organização escolar brasileira da Colônia (1549) ao início dos anos 60 (1963). Essa autora relaciona a organização escolar com a organização da sociedade brasileira.

³⁴ Trata-se do trabalho de Carmagnani (1999:159-166) “A questão da autoria e a redação em língua estrangeira em cursos de ensino superior”, no qual a autora examina como se dão as atividades de escrita em inglês. Entendemos, porém, que o exposto pela autora pode, igualmente, ser aplicado ao ensino do espanhol.

³⁵ Baseamo-nos, especificamente, nas reflexões desenvolvidas pelo autor em uma conferência proferida na Universidade de Chicago, em abril de 1973, denominada *Sur le pouvoir symbolique*, recolhida de uma coletânea de seus ensaios publicada em 1989.

obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.

Esse poder simbólico funciona ao ser reconhecido, ou seja, ao ser ignorado como arbitrário, obtendo física ou economicamente o que também seria obtido por meio da força. Conforme Bourdieu, o que faz, por exemplo, o poder das palavras de ordem é a crença na sua legitimidade e naquele que as pronuncia. Desse modo, para que esse poder funcione é preciso manter essa crença, uma vez que a tomada de consciência do arbitrário consiste na revelação da verdade objetiva e no aniquilamento da crença.

No caso da escola, além das razões históricas e culturais da inserção dessa instituição em nosso contexto, há de se considerar a atuação desse poder simbólico mencionado por Bourdieu (1973; 1989), já que, de certa forma, esse poder naturalizou a crença na legitimidade de certos valores e de certos discursos. Daí, por exemplo, a própria crença na reprodutibilidade, na memorização e na adição de conhecimentos, conforme apontou Carmagnani (1999).

Portanto, será no interior desse cenário descrito que inseriremos a concepção do aluno que sabe escrever bem e a sua produção escrita, com as seguintes ressalvas:

1. o centro organizador da reflexão de Althusser (1976) é a noção de aparelhos ideológicos do estado (tanto os repressivos como os ideológicos) no interior de uma visão crítica do marxismo.

2. ainda que haja ideologia e essa atue, como sugere Althusser (1976) e haja um “poder simbólico”, como quer Bourdieu (1973;1989), há formas de resistência, como as que postula de Certeau (1990).

Feitas essas ressalvas, sugerimos que as concepções tanto da escola como a dos professores e dos alunos — e, igualmente, a do que seria o aluno competente em termos de produção textual — estão inseridas nesse contexto em que atuam e/ou intermediam os

aparelhos ideológicos e os repressivos do estado, o poder simbólico e, ainda, as formas de resistência, como propõe de Certeau (1990). Isto posto, é preciso restringir nosso foco para o da produção escrita em língua estrangeira e, com esse propósito, abordaremos duas questões:

1. em que consiste essa concepção a respeito daquele que sabe escrever bem no âmbito das práticas escolares?
2. e no que se refere ao contexto específico de uma segunda língua e/ou língua estrangeira?

Partamos para uma rápida discussão dessas questões.

Iniciaremos nossa explanação a respeito da concepção daquele que sabe escrever, recorrendo às reflexões de Sousa (1999: 135-141)³⁶. Conforme essa autora, o critério que definiu a produção escrita escolar em língua materna foi o da coesão, coerência, correção gramatical e clareza. Além desse, o outro foi o da adoção de modelos, que remetemos a seguir.

Coracini (1999a: 143)³⁷, no artigo “A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação”, observa que, embora o livro didático busque colocar o aluno na posição de enunciador, ele determina o caminho que esse deve seguir. Verifica-se, na prática de sala de aula, uma tendência a seguir determinadas pautas e modelos, ou seja, ao que Coracini denomina “roteirização”. Essa roteirização acaba por homogeneizar os textos produzidos e constrói, no imaginário do aluno, a noção de que escrever um texto é uma tarefa escolar “obrigatória e vigiada”. Dessa perspectiva, ainda que se preconize a

³⁶ Trata-se do artigo **Ideal de escrita e livro didático**, de Deusa Maria de Sousa (1999), pertencente a uma coletânea, organizada por Coracini, sobre o livro didático e a autoria em língua materna e em língua estrangeira. O enfoque da autora é a produção escrita em língua materna e o papel do livro didático no ensino-aprendizagem dos cursos fundamental e médio. Porém, certas questões que aborda nos interessam já que se aplicam tanto ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como à produção escrita.

³⁷ Recolhemos o artigo de Coracini da coletânea **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**, organizada por ela. O seu foco foi o ensino fundamental de língua materna; entretanto, entendemos que suas afirmações aplicam-se ao ensino de segunda língua.

criatividade, tem-se o oposto, uma vez que se propõe um roteiro base que, em última instância, o aluno deverá seguir para atender à expectativa do professor ou do livro didático.

Diante do exposto acima, concluímos que se forja e se privilegia uma concepção que considera que o aluno que sabe escrever é aquele capaz de dominar as estruturas lingüísticas e apresentar conteúdo coerente, somando-se a isso a noção daquele que sabe seguir a roteirização referida por Coracini (1999a). Noutros termos, esse aluno é concebido como possuidor do domínio de determinados mecanismos textuais e que, por meio da linguagem, incorporaria tal papel na ordem social na qual se encontrasse ou pretendesse inserir-se. Nesse sentido, Sousa (1999:135-136) menciona o trabalho de Pfeifer (1995) sobre a concepção do sujeito-autor em seu contexto escolar. Refere-se a um paralelo feito por essa entre a produção escrita de alguns textos elaborados por súditos do século XIII na Europa e o padrão exigido pela escola para a elaboração dos textos. Assim, nota que no contexto escolar, o aluno que tem a palavra – no caso, a palavra escrita – ao produzir seus textos observa os modelos de boa escrita apresentados pelo professor, tal como o súdito do século XIII.

Além dessa roteirização, cabe registrar aqui como a produção escrita é tratada na sala de aula; nesse sentido, Coracini (1999 b: 71)³⁸, ao examinar como eram as aulas de produção escrita no ensino fundamental e médio de língua materna, menciona quatro metodologias assim sintetizadas:

1. a proposta de um texto incompleto aos alunos que teriam que finalizá-lo;
2. a proposta de leitura de um texto jornalístico, sendo que os alunos deveriam assumir o lugar de umas das personagens desse texto e redigir;

³⁸ Trata-se do seu artigo “A produção textual em sala de aula e a identidade do autor”, no qual aborda as concepções de escrita no ensino de língua materna. Coracini fez uma análise das aulas de produção escrita, ou seja, aulas de redação no ensino fundamental e médio. Seu objetivo foi o de verificar se os procedimentos metodológicos causariam algum tipo de deslocamento no grupo quanto à questão da autoria. As aulas pertenciam a seu projeto *Da Torre de Marfim à Torre de Babel: uma análise discursiva do ensino aprendizagem da linguagem escrita (língua materna e língua estrangeira)*, do CNPq. O artigo citado está no livro *O ensino da leitura e produção textual*.

3. a proposta da transformação de um texto poético em prosa pelos alunos;

4. proposta de um modelo pré-estabelecido para redigir.

Para a primeira proposta, redigir equivaleria a completar o pensamento de outro e, portanto, compreender o que já está escrito e concluir. Para a segunda significaria representar um papel, de modo a assumir a posição do outro; para a terceira seria equivalente a transformar a forma sem considerar as mudanças de sentido e, enfim, para a última, implicaria internalizar modelos com uma estrutura fixa e colocá-los em prática. Ora, essa metodologia aludida por Coracini (1999), em certa medida, também é aplicável à produção escrita em segunda língua, ainda que, em dadas circunstâncias e contextos, a produção escrita seja minimizada, ou ainda, pouco trabalhada na sala de aula.

O fato é que o parâmetro avaliativo das produções escritas, no caso de uma língua estrangeira (e de língua materna), muitas vezes é determinado única e exclusivamente com base no produto apresentado e têm prevalecido critérios como os da precisão (em termos gramaticais e textuais) e o da roteirização. Dessa perspectiva, o objetivo da escrita se restringe ao de atingir a competência na língua-meta; ora, isso implica assimilar os padrões lingüísticos da língua estrangeira, ou ainda, seguir alguns modelos como um roteiro. Além disso, a produção escrita supõe certos procedimentos metodológicos, tais como, por exemplo, aqueles citados por Coracini para o ensino da língua materna e igualmente percebidos no contexto de segunda língua.

Ainda com base em Coracini, na prática escolar, a produção escrita é entendida como se não envolvesse o sujeito, como se bastasse somente aprender estruturas e juntar frases para produzir um texto. Dessa ótica, para produzir um texto bastaria expressar um pensamento de modo correto (e completo) e a língua seria um mero instrumento de comunicação. Em outras palavras, está presente a crença de que o simples domínio de determinadas regras e fórmulas garanta um texto coerente; a crença na transparência da linguagem e dos sentidos, como quer Sousa (1999). Essa noção de escrita e sua prática se

aplicam, também, ao nosso contexto. Daí, portanto, expormos neste trabalho nossa teorização em torno da problemática do sujeito e da autoria e insistirmos nas noções de trabalho com a linguagem, estratégias e manobras de autoria.

Mencionamos que se concebe a escrita como uma forma de roteirização pautada pela precisão, entendida essa última como a correção lingüística, a coerência e a clareza. Ora, entendemos que essa concepção da escrita, na prática escolar, não trata da autoria, uma vez que não considera o sujeito e sua intervenção nesse processo. Pensamos que o foco não deveria estar, de modo exclusivo e prioritário, na correção gramatical ou na precisão, e sim na articulação dos elementos textuais e discursivos, com vistas a construir sentidos para quem enuncia e para o co-enunciador. Consideramos que, em termos de ensino da produção escrita, seria necessário voltar-se para as diferentes possibilidades de dizer na segunda língua, uma vez que essas estão associadas ao funcionamento de diferentes estratégias e manobras de autoria. E o funcionamento dessas estratégias e manobras se atualiza na prática, num circuito que envolve o sujeito, mas igualmente, deve ser integrada a uma perspectiva mais ampla que incorpore o co-enunciador. Essa constitui, portanto, nossa principal contribuição para o estudo da autoria no âmbito escolar.

É preciso, no entanto, esclarecer que não negamos a relevância dos mecanismos textuais – ou ainda da coesão e da coerência – no que tange à produção escrita e à autoria. Se uma certa tradição escolar definiu como um parâmetro valorativo de quem sabe escrever, ou mais exatamente do aluno competente na escrita, só aquele que detém o domínio de certos mecanismos textuais é outro ponto, como vimos.

Portanto, não negamos a existência dos mecanismos discursivos e textuais nem a necessidade de sensibilizar e promover uma reflexão, por parte dos aprendizes, quanto ao seu funcionamento. Daí, portanto, supormos que isso poderia ser viabilizado, na aula, se pudéssemos dispor de uma noção mais bem fundamentada a respeito das manobras e estratégias de autoria que, por sua vez, levasse a uma compreensão dos mecanismos textuais e discursivos, ponto já explicitado.

Afirmamos que há uma certa concepção de produtor de textos no âmbito escolar e que essa aponta para o não-autor. Nessa direção, mencionamos as noções de precisão e de roteirização, aplicadas para definir o que seria um bom texto e, ainda, um aluno que sabe escrever. É necessário, contudo, ampliar um pouco mais essa reflexão, tratando da relação entre a autoria e o ensino de línguas estrangeiras, em especial, nos cursos universitários. Esse aspecto, a ser mais bem examinado no próximo subcapítulo, servirá para introduzir a problemática específica desse tipo de produção. Contudo, lembramos que a produção escrita em segunda língua não deve estar desarticulada do universo das demais práticas da escrita do universo escolar e das condições de sua produção e, sendo assim, nos voltamos para as considerações de Althusser (1976), Bourdieu (1973), Ribeiro (1978) e Carmagnani (1999).

Esclarecemos, igualmente, que não discutiremos aqui a autoria nos textos escolares em língua estrangeira, mas particularizaremos nosso contexto de produção e suas condições, pois reconhecemos que nosso recorte é bastante específico, qual seja, o da produção escrita de aprendizes de espanhol de uma universidade privada da capital paulista.

2.4. As condições de produção e a autoria em segunda língua

Trataremos desse tema a partir das considerações de Carmagnani (1999:159-166) a respeito da autoria em língua estrangeira (inglês), uma vez que ela levanta interessantes questões relacionadas com a passagem da instância de reprodutor a autor e das condições de produção de textos no ensino fundamental e médio, além de enfocar as condições de produção no ensino superior.

Quanto às condições de produção da escrita, Carmagnani (1999: 163) chama a atenção sobre o fato de que em língua estrangeira o ensino da produção escrita é praticamente inexistente. Essa autora aponta três dificuldades detectadas por ela no curso de redação em língua estrangeira na universidade, ponto a que remetemos a seguir.

A primeira das dificuldades mencionadas por Carmagnani (1999) deve-se ao fato de que o aluno considera que não conhece totalmente a língua e por isso não escreve; ao não escrever ou ao fazer somente o que for exigido, as possibilidades de conhecimento³⁹ dos mecanismos discursivos (e, acrescentamos, dos textuais) necessários para a produção de textos se vê diminuída. Isso geraria, segundo essa autora, um círculo vicioso.

Nas considerações anteriores de Carmagnani (1999) está implícita uma concepção de língua que norteia, em certa medida, a prática da produção escrita, aspecto que merece ser mais bem examinado. Passemos a esse ponto.

Geraldi (1984)⁴⁰, ao tratar das concepções de linguagem e de ensino de português, apontou três concepções de linguagem, a saber:

1. a linguagem como expressão do pensamento;
2. a linguagem como instrumento de comunicação e
3. a linguagem como forma de interação.

A essas concepções aludidas por Geraldi (1984) corresponderiam três grandes correntes dos estudos lingüísticos: a da gramática tradicional, a do estruturalismo e a do transformacionalismo⁴¹ e, ainda, a da lingüística da enunciação. Quanto ao ensino de línguas, destacamos a influência dessas correntes lingüísticas na e para a definição dos

³⁹ Defendemos, conforme já explicitado, que haja sensibilização e reflexão quanto ao funcionamento desses mecanismos, já que a noção de seu domínio e/ou controle não seria condizente com uma abordagem discursiva. Vemos uma aproximação, aqui, entre nossa proposta e o termo “possibilidades de conhecimento”, empregado por Carmagnani (1999).

⁴⁰ Trata-se de seu artigo “Concepções de linguagem e ensino de português”, da coletânea *O texto na sala de aula*.

⁴¹ Ressaltamos que essa tendência foi sumamente importante para os estudos da aquisição de segunda língua. Contudo, não consistiu propriamente um componente teórico de nenhum dos métodos de ensino de línguas citados.

métodos⁴² de ensino e, conseqüentemente, na difusão de determinadas concepções de linguagem e de língua, sendo algumas delas, inclusive, bastantes arraigadas. Lembramos, por exemplo, o Método Gramática-tradução, como representante dessa primeira concepção; os Métodos de base estrutural⁴³, como da segunda e, ainda, a Abordagem (ou Método Comunicativo), como da terceira. Há de se notar que essa relação foi bastante sintetizada; contudo, serviu para nos oferecer uma idéia geral de como certas correntes lingüísticas se fizeram presentes nos métodos e/ou abordagens de ensino de línguas.

Diante do exposto anteriormente, concluímos que o ensino de línguas não pode ser e/ou estar desarticulado das concepções aludidas por Geraldi (1984) e uma prova disso é a menção de Carmagnani (1999) a uma crença na possibilidade de apreensão total da segunda língua como condição para a produção escrita; crença essa que está perfeitamente de acordo com a primeira concepção de linguagem apontada por Geraldi (1984).

Ainda com relação a essa noção de domínio da língua como condição prévia para a produção escrita, consideramos que há de se ter presentes duas noções, a saber:

1. a do conhecimento sobre a língua, portanto, restrito, muitas vezes, ao domínio de uma metalinguagem técnica, e
2. a do conhecimento e da habilidade necessários para que se empregue a língua de modo efetivo e ativo.

⁴² Um **método** implica a definição de um componente teórico (uma teoria lingüística e uma teoria da aprendizagem) e, ainda, um componente prático (objetivos, conteúdos e procedimentos). O termo **enfoque** se relaciona com o conjunto de diferentes teorias sobre a natureza da linguagem e as diferentes aproximações com o processo de aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira, ou seja, ao componente teórico. Daí a referência ao enfoque comunicativo e ao enfoque por tarefas. Enfim o termo **técnica** refere-se a qualquer procedimento ou atividade propostos na aula com o propósito de desenvolver certos conteúdos e atingir os objetivos previamente fixados.

⁴³ Conforme Santos Gargallo (1999:61), tem-se: o Método Áudio-oral, Método Estruturo-global-audio-visual e o Método situacional. Remetemos a essa autora para maiores detalhes sobre as diferenças entre esses métodos. Observamos que interessa, no momento, estabelecer um paralelo entre as concepções de língua citadas por Geraldi (1984) e os métodos de ensino de línguas, e não uma análise exaustiva desses métodos.

Essas duas questões apontam para formas específicas de conceber a relação entre o sujeito e a língua. Nesse sentido, lembramos a diferença existente entre a atividade lingüística, a metalingüística e a epilingüística e, ainda, o trabalho com a escrita no ensino de línguas. Assim, a atividade lingüística se dá a todo instante, especialmente nos processos interacionais; a metalingüística se dá quando se empregam recursos para falar da própria linguagem e a atividade epilingüística supõe um ato reflexivo, no processo interacional, a respeito do funcionamento da língua. Considerando-se essas diferentes formas de atividades mencionadas, concluímos ser possível escrever (e falar) em uma língua sem necessariamente saber nada sobre ela e, de modo análogo, saber-se muito – como muitas vezes o constatamos – sobre a língua sem ser capaz de escrever ou expressar-se em uma situação comunicativa real.

Dessas formas aludidas, cabe uma menção especial a atividade epilingüística. Nesse sentido, segundo Buin⁴⁴ (2002:18-19), o trabalho epilingüístico permite detectar dados que revelam momentos em que o sujeito opera com a atividade escrita; permite capturar o momento no qual o sujeito reflete sobre a própria língua, em que se relaciona com a linguagem. As operações realizadas pelo sujeito podem ser de substituição, adição, supressão e deslocamento. De acordo com Buin (2002:19), a substituição consiste nas mudanças morfológicas, lexicais e sintáticas dentro dos períodos; a adição, no acréscimo de novos elementos no interior do período; a supressão, na eliminação de um ou mais termos e o deslocamento na alteração da ordem, seja no nível das palavras no interior das orações, seja no nível dos parágrafos. Vemos a possibilidade de aproximarmos essas operações das noções de manobras e estratégias de autoria, na medida em que essas são formas de intervenção do sujeito no seu texto, na construção do seu texto. Contudo, entendemos, que essas formas de intervenção devem ser contempladas num circuito lingüístico-discursivo, ponto que posteriormente retomaremos.

Além da dificuldade relacionada com a noção de que só se escreverá ao se possuir o domínio total da língua – e o círculo vicioso que se origina a partir disso – a autora refere-

⁴⁴ Trata-se da reflexão realizada pela autora em *Aquisição da escrita: coerência e coesão* (2002), um estudo longitudinal da aquisição da escrita de crianças consideradas “limitrofes”.

se à existência de mitos compartilhados pelos alunos: à crença de que o controle do todo da língua é possível, à ilusão, por parte dos alunos, de que ao dominar toda a gramática e léxico produzirão textos escritos naturalmente, quando, na verdade, a produção de textos supõe um trabalho do sujeito, como já explicitado. Nesse sentido, lembramos os processos de refacção textual, estudados por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2001) e recolhidos em **Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto**.

Ainda no tocante a essa crença de controle, supomos que esteja relacionada com a trajetória do aprendiz e com o seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Barcelos (1995) desenvolveu uma pesquisa em torno das crenças dos formandos de inglês do curso de Letras. Trata-se de seu trabalho **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**. Seus resultados mostraram a existência de três grandes crenças dos alunos no que se refere à aprendizagem:

1. a aquisição de conhecimentos corresponderia a aprender as estruturas gramaticais da língua;
2. a responsabilidade pelo processo de aprendizagem seria do professor e
3. o lugar ideal de aprendizagem é o país no qual se fala a língua-alvo.

Barcelos (1995) conclui que essa cultura de aprender línguas influencia a cultura de ensinar da professora. Notamos, porém, que não examinaremos neste trabalho quais as proporções que essas crenças podem assumir seja no ensino, seja na aprendizagem.

Ressaltamos, enfim, que essas duas dificuldades apontadas por Carmagnani (1999) estão imbricadas e evidenciam o fato de que há elementos do âmbito não-cognitivo que condicionam ou interferem no modo como a produção escrita se dá em segunda língua, e nos critérios de sua avaliação e correção. Esse seria, sem dúvida, um campo fecundo para outras investigações.

Enfim, a última dificuldade mencionada pela autora refere-se à pouca experiência com o discurso escrito; dessa forma, o aluno está acostumado com a reprodução e não se sente preparado para assumir a responsabilidade pelo que escreve. Concordamos com essa observação de Carmagnani, porém ressaltamos que a pouca vivência com o discurso escrito pode estar relacionada com a falta de familiaridade com os gêneros textuais escritos na sala de aula, o que dificulta a produção de textos. Entendemos que os escritores com mais experiência, de modo geral, tendem a corresponder às expectativas relacionadas ao uso de determinados recursos formais para realizar os enunciados verbalmente. A esse respeito, Marcuschi (2003:36) nota que não se pode supor que os alunos aprendam naturalmente como produzir os diversos gêneros escritos de uso diário. Da mesma forma isso ocorre com os gêneros orais mais formais. Assim sendo, propõe que identifiquemos gêneros com dificuldades progressivas, variando do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao público. Ainda, de acordo com esse autor (2003:34), é preciso uma produção adequada do gênero e sua adequação tipológica. Dessa maneira, na produção de cada gênero textual há de se considerar os seguintes aspectos: a natureza da informação ou do conteúdo veiculado, o nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta, etc.), o tipo de situação em que o gênero se insere (privada, pública, corriqueira, solene, etc.), a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, formação, nível social) e, ainda, a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

Cumpramos acrescentar que consideramos que a pouca experiência com o discurso escrito e com a instauração da autoria, na prática escolar, deve-se ao fato de que a produção escrita e a compreensão leitora têm sido minimizadas – quando não suprimidas – no ensino de línguas com a crescente valorização da expressão oral, inclusive como uma certa distorção quanto à noção de comunicativo no ensino de línguas. Carmagnani (1999:127-133)⁴⁵, ao tratar da relação entre o livro didático e o ensino de redação em língua materna e em língua estrangeira, assinala que o desinteresse pela produção escrita pode ser verificado no espaço dedicado a atividades dessa natureza nos livros didáticos, nos quais essas aparecem de modo pouco destacado.

⁴⁵ Trata-se de seu artigo “A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em língua materna e língua estrangeira”, da coletânea organizada por Coracini, já aludida aqui.

Além disso, conforme já examinado, a escrita é considerada, seja em língua materna ou em língua estrangeira, como um exercício de fixação de estruturas e não um momento de reflexão pautado por atividades epilingüísticas e de instauração da autoria. Dessa forma, em termos pedagógicos, a produção escrita deveria pressupor um trabalho do sujeito com a linguagem; a manipulação e a escolha de estratégias de autoria para que o aluno produzisse textos, e textos que redundassem em textos com autoria. Se assim fosse, a produção escrita seria um espaço para uma prática efetiva (ou deveria ser em princípio) da autoria. E, de certa forma, reivindicamos isso ao longo deste trabalho.

Tendo em mente o exposto, todas as dificuldades citadas por Carmagnani (1999) também são aplicáveis ao nosso contexto de investigação. Porém, veremos como, apesar das limitações citadas, há textos com autoria e sobre esses nos voltaremos em nossa análise.

Dissemos, ao longo de nossa exposição, que a produção escrita, de modo geral, era avaliada a partir de certos critérios como os da precisão lingüística e da roteirização e que isso se aplicava à produção em línguas estrangeiras. Mencionamos, igualmente, as expectativas com relação a quem assume a palavra, o peso reservado ao avaliador das produções e, ainda, o erro e a correção. Isso nos levou a contrapor duas noções: a de não-autoria e a de autoria. Retomaremos, a seguir, a noção de competência já mencionada e que foi empregada na e para uma certa concepção do escrevente, contrapondo-a à noção de competência discursiva. Nosso objetivo será o de definir, de modo mais claro, as noções de autoria e não-autoria na prática escolar.

2.5. Competência escrita, competência discursiva, estratégias e manobras de autoria

Iniciaremos este subcapítulo chamando a atenção sobre a diversidade de acepções atribuídas ao termo competência segundo o seu emprego em e para determinada teoria lingüística e/ou discursiva. Porém, esclarecemos que nossa reflexão não exaurirá o conceito de competência, mas somente proporá uma certa noção orientadora de nosso estudo a respeito da autoria dos textos escolares. Dessa forma, apresentaremos um exame desse

conceito a partir de três posições: a de Chomsky (no interior de uma proposta gerativista), a de Hymes (no interior da Etnografia da Comunicação) e a de Canale (que introduz e amplia a proposta de Hymes para a didática de línguas). Justificamos esse recorte devido a implicações dessas noções e desses autores – de modo direto ou não – para o ensino e a aprendizagem de línguas. Cumpre lembrar que Chomsky não se dedicou a uma teoria para o ensino e a aprendizagem de línguas, porém suas teorizações a respeito da aquisição da linguagem, em sentido *lato*, estão na base de uma série de estudos em torno da aquisição de segundas línguas e línguas estrangeiras⁴⁶.

Reconhecemos, igualmente, que uma análise mais detalhada das diferentes acepções que o termo competência possa porventura tomar, no âmbito lingüístico e pedagógico, ainda que pertinente, fugiria do escopo deste trabalho.

A primeira noção de competência aludida por nós foi proposta por Chomsky para designar o conjunto das possibilidades que um sujeito que fala determinada língua possui, de modo a construir e a reconhecer a infinidade de frases gramaticalmente corretas, de interpretar, dentre estas, aquelas dotadas de sentido. Lembramos, aqui, a distinção entre competência e desempenho (*performance*). Consideramos que, embora esse pressuposto esteja perfeitamente coerente com a teoria definida por Chomsky, não é compatível com a autoria dos textos escolares tal como a entendemos, numa dimensão discursiva. Dito isso, passaremos ao exame das outras noções de competência, fixando-nos em dois exemplos de como essa noção é entendida, em concreto, na Etnografia da comunicação (conforme Hymes) e no ensino de línguas (Canale).

⁴⁶ Agradecemos ao professor John Schmitz ter-nos lembrado que, em 1966, Chomsky declarou que nem a Lingüística e nem a Psicologia poderiam contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas. E, além disso, que os conhecimentos subjacentes a diferentes modelos da teoria gerativa como, por exemplo, as noções de universais lingüísticos, de parâmetros, entre outras, instruíram as teorias propostas para a aquisição de segunda língua e língua estrangeira. Porém, nem todos os especialistas da área de aquisição de segunda língua têm interesse em resolver problemas relativos ao ensino e à sala de aula. Como bem assinalou Schmitz, isso estaria reservado ao que se denomina Lingüística Educacional.

Com respeito à Etnografia da comunicação, interessa a noção de competência de comunicação ou comunicativa, a qual implica que ao falar-se devemos saber empregar a língua de modo apropriado a uma grande variedade de situações. Adquire-se tal competência por meio de interações. Essa engloba regras a respeito de distintos aspectos, tais como, por exemplo: saber lidar com os turnos de fala, saber do que falar em dada situação, ser capaz de dominar os comportamentos exigidos pelos vários gêneros de discurso, etc. Dessa perspectiva, um indivíduo apresenta diversas competências comunicativas ao interagir com comunidades variadas.

Para Hymes (1995:27-46)⁴⁷, a competência comunicativa apresenta quatro dimensões: a competência lingüística, a capacidade de executar, a aceitabilidade ou adequação e a realidade. Desse modo, a competência lingüística compreende as regras gramaticais, as quais se referem à atuação lingüística. A possibilidade de execução se refere, entre outros, ao fato de que se pode empregar as expressões conforme os meios disponíveis: fadiga, formação, idade, etc. Embora Hymes não esclareça totalmente o que devemos entender por “meios disponíveis”, supomos que seriam aqueles que podem – em certa medida – limitar a atuação lingüística. Já a aceitabilidade ou a adequação se relaciona ao fato de que a atuação lingüística se realiza sob determinadas regras sociolingüísticas do contexto em que a comunicação se produz. O último aspecto, o da realidade, relaciona-se ao fato de que o falante não pode inventar usos da língua, da mesma forma que não inventa os gêneros. Esses pontos se dão, em sua maioria, de modo inconsciente na comunicação.

A proposta de Hymes foi ampliada e encaminhada para o ensino de línguas por Canale (1995:5-23)⁴⁸ e desmembrada nas seguintes subcompetências: a gramatical, a sociolingüística, a discursiva e a estratégica que, juntas, constituem a macro competência

⁴⁷ O artigo citado foi traduzido para o espanhol por Pedro Horrillo Calderón, cujo título original é “On Communicative Competence”, publicado em 1972 pela Pride & Holmes. Recolhemos da coletânea organizada por Miquel Llobera.

⁴⁸ Trata-se do artigo de Michael Canale “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, traduzido por Javier Lahuerta, cujo título original é *From communicative competence to communicative language pedagogy*, publicado em 1983. Recolhemos da coletânea organizada por Miquel Llobera.

comunicativa. Essa noção de competência é bastante estendida e difundida na pedagogia de segundas línguas e/ou de línguas estrangeiras, de suma importância para áreas como a Psicolinguística, Sociolinguística e Linguística Aplicada, razão pela qual a mencionamos, ainda que brevemente, neste trabalho.

Considerando-se o exposto, ao nos referirmos à representação de competência na escrita, lidamos, fundamentalmente, com as competências lingüística e discursiva. Lembramos que nossa crítica, no subcapítulo anterior, foi no sentido de entender que o escrevente – aquele que sabe escrever – deve atender exclusiva e prioritariamente a uma competência dessa natureza. Essa concepção exclui do seu foco o trabalho do sujeito com a linguagem, ou melhor, as manobras e estratégias postas em funcionamento por esse sujeito a fim de produzir textos com autoria. Sendo assim, por não considerar essa intervenção do sujeito ao assumir-se como autor e enunciar, não nos parece uma referência condizente com nossos objetivos.

As noções anteriores de competência – de Chomsky e de Canale – não são compatíveis com a noção da autoria como uma forma de intervenção na linguagem. Contudo, se essas noções não nos servem, pelas razões mencionadas, vemos na proposta de competência discursiva de Maingueneau (1998:27-28) uma possibilidade de conciliar nossa noção da autoria como uma forma de intervenção do sujeito na linguagem com a de estratégias e manobras. Passemos ao exame desse ponto.

De acordo com Maingueneau (1984), a noção de competência discursiva designa a aptidão de um sujeito para produzir enunciados que dependam de uma certa formação discursiva, como, por exemplo, a aptidão que tem um enunciador comunista para a produção de enunciados comunistas. Essa competência é interdiscursiva, pois de acordo com Maingueneau (1984:13) os enunciadores possuem o domínio tácito de regras que permitem que esses produzam e interpretem enunciados que evidenciam tanto a sua própria

formação discursiva como aqueles que são incompatíveis com essa, os das formações discursivas antagonistas. Noutros termos, conforme Maingueneau (1998:28):

enunciar no interior de uma formação discursiva é, também, saber como se posicionar com relação às formações discursivas concorrentes.

A noção de competência proposta por Maingueneau (1984) nos interessa, pois não estabelece o sujeito centrado, único, cartesiano e, além disso, identifica-se com uma perspectiva enunciativa. Dessa forma, somamos a essa noção a de “usuários”, proposta por de Certeau (1990)⁴⁹. Isso nos permite pensar num sujeito que não seja um consumidor passivo da língua; em consonância, aqui, com o proposto por Possenti (2002 b: 132). Dessa perspectiva, sugerimos que essa relação não é a de mero usuário, consumidor passivo das formas simbólicas, mas, ao contrário, é ativo. Isso nos permite considerar que realiza manobras e lança mão de estratégias quando utiliza a língua, como sujeito da linguagem. Essas estratégias e manobras são da ordem do discurso e se materializam na superfície textual. Dessa forma, propomos nos voltarmos para essas estratégias e manobras para interpretar os problemas de produção escrita e, em especial, a autoria. Supomos, portanto, que a identificação e a interpretação dessas formas de trabalho – estratégias e manobras – representam uma via para elucidar a constituição da autoria no interior da prática escolar.

Diante do exposto, a noção de competência discursiva de Maingueneau (1984), conforme observado por Possenti (2002b:79), postula que essa não se deve aos poderes do sujeito, e sim ao fato de que não é grande o número de restrições a que um discurso se submete. Dessa perspectiva, o discurso é uma “máquina produtora de enunciados e textos”. Ou seja, considera-se o discurso como um processo e não um produto (acabado)⁵⁰ e, sendo assim, esse demanda processadores (sujeitos) não passivos, uma vez que há sujeitos que trabalham com a linguagem. Ora, isso é perfeitamente condizente com nossa noção da

⁴⁹ Referimo-nos à reflexão de de Certeau (1990) em seu livro **A invenção do cotidiano**. Conforme esse autor, o homem ordinário no seu cotidiano, como forma de resistência, recorre a certas astúcias, por meio das quais altera os códigos e os objetos, reapropriando-se do espaço e do uso a seu modo.

⁵⁰ Atribui-se a von Humboldt (1767-1835) a origem da distinção entre duas concepções de linguagem, a saber, a que a considera como processo ou atividade (*energueia*) e a que considera como produto (*ergon*). Essa distinção sempre esteve presente nos estudos da linguagem. Maingueneau (1984) se aproxima da noção de *energueia* (ou *energéia*), conforme Possenti (2002b:79).

autoria como uma forma de intervenção na linguagem, concretizada por meio de certas estratégias e manobras. Dessa forma, essa noção de competência discursiva, aliada à noção de usuário de de Certeau (1990), vai ao encontro do que pensamos sobre a autoria como uma forma de trabalho do sujeito com a linguagem. Daí, portanto, sua inclusão em nosso horizonte teórico-metodológico.

Mencionamos a noção de um sujeito que atua, já que realiza manobras e se vale de estratégias. Ora, isso nos leva a inferir que necessitamos transcender os limites da concepção de texto centrada no produto (e entenda-se aí no seu resultado) e nos voltar para o processo – daí a noção de competência discursiva de Maingueneau (1984) ser uma opção.

Além disso, neste trabalho, mais do que privilegiar o alcance de uma dada competência lingüística e discursiva, nos moldes como essas têm sido entendidas tradicionalmente no ensino de línguas, interessa-nos uma competência discursiva, tal como a concebida por Maingueneau (1984). Ou seja, importa analisar a produção de enunciados que, embora resultantes de uma tomada de posição, evidenciem uma atividade prática do sujeito com a linguagem que, conforme já tínhamos sugerido, indiciam determinadas escolhas feitas em detrimento de outras possibilidades. Vale dizer, ação de um sujeito que, ao escolher, posiciona-se discursivamente para realizar um projeto de texto, seu dizer e, sendo assim, recorre ao que denominamos estratégias e manobras, direcionando a atitude responsiva do seu co-enunciador. Dessa forma, interessam as pistas inscritas nos próprios textos pela ação de um sujeito na língua; um sujeito nem completamente assujeitado, nem completamente livre. Sujeito que não é uma instância abstrata, uma ficção criada como mero efeito, mas sim, um sujeito histórico e, portanto, social.

Ainda com respeito ao sujeito, cabem essas observações de Possenti (2002b:128):

Assim, imaginaria ter argumentos convincentes para propor que sujeitos operam e que textos apresentam novidades, sem que isso signifique postular sujeitos que sabem tudo, que estão acima dos gêneros e da história, e textos que nada tenham a ver com outros textos. Enfim, sugiro que se pode pensar em sujeitos trabalhando, e cujo trabalho deixa marcas nos textos (assim como outros trabalhadores deixam

suas marcas nos objetos que produzem, especialmente se buscam algum efeito estético. (...) Eventualmente, trata-se de pequenas marcas ⁵¹.

Diante do exposto acima, se entendemos que o sujeito não é nem plenamente assujeitado e nem plenamente livre, uma vez que podemos pensar em “sujeitos trabalhando” (Possenti, 2002b:128), isso se realiza de determinado modo e, assim, supõe manobras e estratégias. Para explicitar esse ponto, recorreremos a duas noções propostas por de Certeau: a primeira, já aludida é a de “usuário” e a segunda a de estratégias, da qual nos ocuparemos a seguir. Ressaltamos, entretanto, que elas nos servem de base para pensarmos os modos e os procedimentos de intervenção do sujeito na linguagem que redundem em autoria.

De Certeau (1990), em **A invenção do cotidiano**, considera que o homem ordinário no seu cotidiano, como forma de resistência, recorre a certas astúcias, por meio das quais altera os códigos e os objetos, reapropriando-se do espaço e do uso a seu modo. Daí que o cotidiano seja entendido como um espaço de produção de determinadas ações dos sujeitos que nele se inserem frente a uma estrutura racionalizante e padronizadora. Assim, o autor menciona certas “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar”, ou ainda, “artes de fazer” por parte dos usuários. Conforme de Certeau (1990:96-97), o ato de falar é um uso da língua e uma operação sobre ela; é uma prática cotidiana como as demais. Além disso, nota de Certeau (1990:103) que:

Enquanto a gramática vigia pela ‘propriedade’ dos termos, as alterações retóricas (desvios metafóricos, condensações elípticas, miniaturizações metonímicas etc.) indicam o uso da língua por locutores nas situações particulares de combates lingüísticos rituais ou efetivos. São indicadores de consumo ou de jogos de forças.

⁵¹ Ou indícios dessa ação do sujeito.

Esses modos de fazer e os de usar permitem questionar noções como as de passividade e de disciplina aplicadas ao sujeito, o que evidencia uma contraposição ao desenvolvido por Foucault. Assim, de Certeau (1990:41) menciona explicitamente que em **Vigiar e Punir** Foucault (1975) substitui a análise dos aparelhos que exercem o poder (as instituições) pela de “dispositivos” que as sugam e reorganizam o funcionamento do poder. Essa “microfísica do poder” privilegia o aparelho produtor, no caso a disciplina, mas para de Certeau, é necessário ir além e

descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.

Como se observa, de Certeau não nega a disciplina, mas sim, problematiza a sua onipresença, uma vez que questiona a passividade dos usuários das formas simbólicas. Esse questionamento de de Certeau, de certa maneira, pode ser associado com a problematização, já levantada aqui, de que não entendemos que haja um total assujeitamento do sujeito. Dessa ótica, a intervenção dos usuários no seu cotidiano é uma forma de trabalho silencioso, ou ainda, uma forma de resistência que relativiza a noção de total assujeitamento do sujeito.

A resistência, por sua vez, se dá por meio de certas táticas e estratégias. Sendo assim, julgamos necessário, a seguir, apresentar uma breve distinção entre ambas.

De Certeau (1990: 97-102) denomina estratégias as ações e concepções próprias de um poder na gestão das relações com seu outro. Segundo de Certeau (1990:46), a estratégia representa:

o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta.

E ainda conforme esse autor (1990:99), a estratégia é :

Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar.

A noção de estratégia, termo originariamente militar tal como o de tática, reforça o sentido de oposição e de resistência. O exemplo dado por de Certeau (1990:94-95) com o propósito de elucidar essa noção é o da colonização espanhola. Para esse autor, o sucesso de tal empreitada junto às etnias indígenas foi alterado pelo uso que dela se fazia. Sendo assim, embora subjugados, os indígenas utilizavam as leis, as práticas ou as representações impostas pela força ou pela sedução (poder soberano ou poder sedutor de Foucault, vale dizer) para outros fins, distintos daqueles dos conquistadores. Conforme de Certeau, eles

(...) metaforizavam a ordem dos dominantes: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo. Procedimentos de consumo conservavam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante.

A estratégia supõe modos de proceder, planejamento de operações e de ações para conseguir um resultado, já as táticas originam novas maneiras de utilizar ou subverter a ordem imposta. De acordo com de Certeau (1990:100) a tática é uma:

ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento 'dentro do campo de visão do inimigo', como dizia Büllow, e no espaço por ele controlado. (...) Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas.

Portanto, conforme de Certeau (1990:101), a tática é “a arte do fraco”; consiste em colocar algo em prática de maneira hábil, numa manobra. Assim, a tática supõe estratégias, ou seja, supõe determinados procedimentos, manejo ou operação. Dessa ótica, recorremos à noção de estratégias de de Certeau e, em lugar da de tática, propomos a de manobras. Isso nos leva a sugerir que as estratégias e as manobras são formas de intervenção do sujeito; na primeira define-se um espaço sem recorrer-se à artimanha, caso da segunda. Dessa forma, as estratégias e as manobras são formas de resistência do sujeito a um total assujeitamento e estão articuladas, no caso da autoria, a um projeto de texto, de querer-dizer e, como apresentaremos em nossa análise, relacionadas com um direcionamento da atitude responsiva no campo do outro, ou seja, no campo do seu co-enunciador.

Considerando-se o exposto, depreendemos que as noções de estratégias e de tática, conforme de Certeau (1990) supõem um sujeito não passivo. Essas noções nos possibilitam pensar numa concepção da linguagem como uma atividade, tal como Franchi (1977; 1992). Portanto, no que se refere à autoria, no âmbito escolar, assimilamos a noção de estratégia de Certeau (1990) e no lugar da de tática, propusemos a nossa de manobras. Ora, isso nos permite entender que há certos procedimentos que evidenciam a ação e o trabalho do sujeito com a linguagem; em outras palavras, formas de intervenção do sujeito no seu texto.

Em síntese, empreendemos, ao longo deste capítulo, uma reflexão em torno da natureza da autoria no âmbito da prática escolar. Nesse sentido, cumpre dizer que nossa reflexão nos levou a muitas questões, tais como, por exemplo, as condições de produção, a autoria e a não-autoria, o imaginário a respeito do escritor competente, entre outras. Supomos que esse percurso teórico tenha contribuído para elucidar algumas questões e, igualmente, suscitar outras. Além disso, muito do que foi exposto ao longo deste capítulo,

bem como do anterior, servirá para explicitar em que consiste nosso dispositivo de análise e de interpretação das estratégias e manobras de autoria, alvo do próximo capítulo.

Escrever é tornar sua a palavra.

(Schneider, 1990: 45.)

Parte II - Algumas questões teórico-metodológicas

CAPÍTULO III

PARADIGMA INDICIÁRIO, ENUNCIÇÃO, PROCESSAMENTO TEXTUAL, REFERENCIAÇÃO E AUTORIA

Neste capítulo, de caráter teórico-metodológico, explicitaremos as bases de nosso dispositivo de análise e interpretação, organizado em torno de três eixos: 1. o do paradigma indiciário; 2. o de uma perspectiva discursiva e enunciativa e 3. o da noção de referenciação e produção textual. Em termos expositivos, interessará abordar os seguintes aspectos: explicação de em que consiste o paradigma indiciário e de sua relevância para este trabalho; definição do que entendemos por perspectiva enunciativa e autoria e contribuições da Linguística Textual para a elucidação das estratégias e manobras de autoria.

3.1. Notas a respeito do paradigma indiciário e suas contribuições para a investigação das estratégias e manobras de autoria

Neste subcapítulo, serão enfocadas as seguintes questões: 1. em que consiste o paradigma indiciário e qual a sua relevância para o presente estudo e 2. quais as possibilidades interpretativas que esse paradigma proporciona ao exame das estratégias e manobras de autoria.

Partamos para uma breve exposição dos pontos mencionados.

O historiador italiano Carlo Ginzburg (1986: 143-179) examina, no ensaio “Sinais – raízes de um paradigma indiciário”, como, por volta do final do século XIX, emergiu, no campo das ciências humanas, um modelo epistemológico conhecido como paradigma indiciário, fundado no residual, no episódio, ou, ainda, na singularidade. Apresenta, entre outros pontos, os princípios metodológicos que deram suporte às investigações baseadas nesse paradigma.

Remontando à história desse paradigma, Ginzburg (1986: 143-44) menciona que entre 1874 e 1876 surgiu uma série de artigos sobre pintura italiana na **Zeitschrift für bildende Kunst** assinada por um estudioso russo, Ivan Lermolieff e traduzida para o alemão pelo desconhecido Johannes Schwarze. Esses artigos propunham um método novo para a atribuição dos quadros antigos, o que gerou polêmicas na época. Posteriormente, descobriu-se que o responsável por esse método era o italiano Giovanni Morelli e o seu método acabou conhecido como o “método morelliano” ou método indiciário de Morelli. Como procedimento para legitimar a atribuição da autoria dos quadros, esse método propunha examinar os pormenores considerados desprezíveis e, portanto, não observados pelos imitadores no original.

De acordo com Ginzburg (1986:145-46), além de Morelli, esse método foi empregado por Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle⁵² e por Freud⁵³. Ginzburg (1986:150-51) lembra que o paradigma indiciário, comumente empregado pelos três, ofereceu-lhes pistas que permitiram captar uma certa realidade e que essas seriam os sintomas (no caso de Freud), os indícios (no caso de Sherlock Holmes) e os signos pictóricos (no caso de Morelli). Todos eles adotaram o modelo desse saber indiciário e o fato de que o tenham compartilhado não foi uma questão de mera coincidência, mas deveu-

⁵² Segundo Ginzburg (1986:262), o tio de Conan Doyle, Henry Doyle, era pintor e crítico de arte e, em 1869, tornou-se diretor da National Art Gallery de Dublin. Em 1887, Morelli encontrou-se com Henry Doyle e este conheceu o método morelliano. A primeira tradução inglesa dos textos de Morelli é de 1883, e a primeira aventura de Holmes (*A study in scarlet*) foi impressa em 1887. Assim, Conan Doyle, por intermédio desse tio, teve um conhecimento direto desse método. Contudo, o trabalho de Morelli não era a única fonte de difusão das idéias que sustentam esse paradigma indiciário, adverte Ginzburg.

⁵³ Ginzburg (1986:148-49) nota que Freud tinha se deparado com os textos de Morelli em dois momentos: o primeiro deles antes da fase analítica, datada hipoteticamente entre 1895 e 1896, e o segundo em setembro de 1898.

se à sua afirmação no âmbito das ciências humanas no final do século XIX, exatamente de 1870-80.

Ginzburg (1986: 151-56) examina as raízes desse paradigma e as relaciona com o instinto do homem que, como caçador, teve que interpretar pegadas na lama, ramos quebrados e odores de modo a encontrar a sua presa e poder sobreviver. Nesse sentido, afirma Ginzburg (1986:152):

O caçador teria sido o primeiro a 'narrar uma história' porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos.

No interior dessa sociedade de caçadores ganhou destaque a narração, resultado de uma leitura, ou melhor, de uma certa leitura das pistas, para que essas passassem a ter um sentido. Além disso, o autor (1986:153-155) menciona o seu emprego nas antigas civilizações mesopotâmica e grega.

Dissemos que o paradigma indiciário voltou a emergir no final do século XIX. Ginzburg (1986) afirma que esse se defrontou com outro importante paradigma, qual seja, o galileano e, conseqüentemente, com o do modelo cartesiano de e para a ciência. Lembramos que o modelo de Descartes, amplamente incorporado à ciência, segue a tradição instaurada por Galileu. Dessa forma, esse modelo de ciência seria um conjunto de práticas e saberes, articulados institucionalmente, como produção de verdades e teria surgido com as sociedades modernas no Renascimento, no século XVI europeu. A esse conjunto somou-se a concepção de indivíduo livre e racional, consciente de seus atos, capaz de descobrir as leis da natureza e ser sujeito de si e do conhecimento. Daí que essa concepção tenha sido inaugurada por Francis Bacon, Galileu e Descartes (Japiassú, 2001:194) e tenha amadurecido, por exemplo, com as contribuições de Isaac Newton (1642-1727) no campo da física, com a formalização da mecânica de Galileu e, ainda, com as investigações em óptica e sobre a natureza da luz. Nietzsche questionará essa noção de sujeito racional de Descartes. Com os filósofos iluministas do século XVIII, a razão, a

ciência, a lei natural passaram a ser o fundamento de uma verdade universal, que levaria ao progresso da humanidade, libertando o homem da religião e do obscurantismo.

Ginzburg (1986) contrapõe o modelo galileano e, em certa medida, o cartesiano, descrito acima, ao indiciário e demonstra como, ao longo do tempo, ambos coexistiram. Examinaremos, a seguir, como se deu essa coexistência e, com esse fim, abordaremos no próximo tópico a relação entre paradigma, epistemologia e subjetivismo/objetivismo.

3.1.1. Paradigma, epistemologia e subjetivismo/objetivismo

Para Platão (Japiassú, 1996:206), o paradigma referia-se às formas ou idéias, ou seja, aos arquétipos, modelos perfeitos, “eternos imutáveis” dos objetos que existem no mundo natural do qual são cópias e dos que, em certa medida, participam. Outra concepção de paradigma é a de uma visão do mundo (*Weltanschauung*) que compreende não somente a teoria científica dominante como também dados princípios filosóficos, concepção metodológica, leis e procedimentos técnicos padronizados empregados na resolução dos problemas. Essa concepção de paradigma se deve ao filósofo norte-americano da ciência Thomas Kuhn (1962:93-105)⁵⁴ e será a adotada, pelas razões que explicitaremos ao longo de nossa apresentação.

Considerando-se o exposto, depreendemos que uma mudança de paradigma comporta uma mudança em termos de epistemologia⁵⁵, já que essa pressupõe uma mudança na própria teoria do conhecimento que afeta diferentes níveis tais como, por exemplo: 1. o da forma da crítica do conhecimento científico que engloba o exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das distintas ciências, considerando-se seu alcance e o seu valor

⁵⁴ Recorremos ao exposto por Thomas S. Kuhn (1962) em **A estrutura das revoluções científicas**. Esse autor entende que o progresso da ciência não se deve tanto a um acúmulo gradativo de dados do conhecimento, sendo pautado por um processo contraditório marcado pelas revoluções do pensamento científico.

⁵⁵ Segundo Japiassú (1996:84), a epistemologia (do grego *episteme*: ciência e *logos*: teoria) é a disciplina que considera as ciências como objeto de investigação e tenta reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico, b) a filosofia das ciências e c) a história das ciências. Quanto ao termo *episteme*, esse significa ciência, demarcando-se, assim, a oposição existente entre o que pertence ao nível da *doxa* (opinião) e o da *techné* (arte, habilidade).

objetivo; 2. o da filosofia das ciências que se refere à modalidades como o empirismo, o racionalismo etc. e 3. o da história das ciências (Japiassú, 1996:84-85).

Um exemplo de mudança de paradigma e a conseqüente mudança epistemológica foi a da passagem da teoria astronômica geocêntrica, de inspiração aristotélica-ptolomaica, para a heliocêntrica, de inspiração copernicana e galileana. Além dessa mudança de paradigma, outra que se destaca, pelo salto qualitativo que acarretou ao instaurar uma certa noção de sujeito e de subjetividade, foi a da passagem do modelo escolástico ao de Descartes. Com este o projeto científico assumiu a existência de uma verdade no mundo da natureza, passível de ser descoberta e transformada em leis, capazes de expressar as regularidades que dominavam o movimento da natureza. Assim, o método correto permitiria ao observador distinguir o verdadeiro e o falso e a sua adequada aplicação levaria à descoberta da verdade, comprovada matematicamente. Dessa perspectiva, o cientista descobriria algo pré-existente e exterior a ele, ou seja, o objeto seria independente de sua subjetividade. Com essa mudança de paradigma impôs-se o princípio de neutralidade científica, que afirmaria a isenção e imunidade do cientista em nome de sua racionalidade objetiva.

Porém, como nota Ginzburg (1986), no final do século XIX o paradigma indiciário veio à tona novamente. Sendo assim, deu-se um confronto entre esse e o modelo galileano e, por extensão, com a tradição cartesiana (de base racionalista) que tinha redefinido o campo científico e se mantido dominante desde então. Vaitsman (1995:2)⁵⁶ observa que as disciplinas que conformaram as ciências humanas e sociais seguiram essa tradição racionalista, inaugurada por Galileu e consolidada por Descartes. Assim, buscaram analisar e identificar leis e regularidades. Essa autora menciona, ainda, que no século XIX começou-se a questionar a viabilidade de uma ciência social objetiva, orientada pelo

⁵⁶ Valemo-nos, aqui, das considerações de Jeni Vaitsman (1995) que defende a emergência no século XX, tanto nas ciências físicas e naturais como nas humanas, da subjetividade como eixo de um novo paradigma, contraposto ao do cartesiano. A proposta de um paradigma novo, tal como sugere Vaitsman, desloca o foco do racionalismo para o subjetivismo. Entretanto, se recorremos a Ginzburg (1986), veremos que não se trata da emergência de um novo paradigma. Caberia pensar se não seria o caso de um confronto de paradigmas coexistentes e se a proposta da autora não funcionaria, igualmente, como a tentativa de transpor para as ciências exatas e biológicas, procedimentos de análise e noções oriundos das ciências humanas e sociais via um subjetivismo em sentido lato.

método e estatuto das ciências naturais. No século XX, devido a esses questionamentos, observou-se uma tendência à redefinição de determinados pontos como, por exemplo: a idéia de verdade/objetividade e falsidade/subjetividade. Dessa perspectiva, o objeto – quer fosse a sociedade ou quer fosse a natureza – não existiria de modo objetivo *a priori*, e sim seria construído pelos sujeitos.

Cumprir notar, ainda, que esse questionamento, no interior dos mais diversos campos, a respeito da natureza da verdade e da objetividade na ciência, está presente numa certa filosofia da ciência que se contrapõe àquela que constitui o modelo cartesiano. Desse modo, essa filosofia da ciência considera uma nova forma de representação da relação entre sujeito e objeto, entre indivíduo, natureza e sociedade. Mostra-se mais cautelosa quanto à afirmação das verdades, ou, de modo mais radical, renuncia a propor qualquer forma de verdade, seja essa provisória ou não.

O paradigma indiciário, portanto, relaciona-se com essa filosofia da ciência já que questiona os procedimentos adotados pelo paradigma cartesiano, em especial, no que se refere às ciências humanas. Conforme lembra Ginzburg (1986:143), o paradigma indiciário não deixa de ser consoante com as inquietações suscitadas por essa filosofia da ciência, porém, menciona o fato de que esse paradigma foi amplamente operante e coexistiu com o galileano. O que houve foi, portanto, uma ascensão do paradigma galileano em detrimento do indiciário.

Além disso, os questionamentos a respeito da relação entre sujeito e objeto, entre indivíduo e, ainda, entre natureza e sociedade podem ser relacionados com a noção de regime de verdade. Para Foucault, cada sociedade possui o seu regime de verdade, uma espécie de “política geral da verdade”. Dessa forma, há tipos de discurso que são recebidos e acolhidos e passam a funcionar como verdadeiros, condicionados pelas mais diversas instâncias (sociais, culturais e históricas). E, além desses discursos, há mecanismos que permitem diferenciar os enunciados falsos dos verdadeiros, modos através dos quais uns e outros enunciados são sancionados, bem como procedimentos e mecanismos valorizados para a obtenção da verdade. Dessa ótica, a noção de verdade é associada a processos

elaborado a partir de uma problemática teórica que permite submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade associados pela questão colocada, “é um objeto concreto pensado”. Entendemos que o analista, ao passar do dado para o construído, ainda que nesse processo não possa deslocar-se da subjetividade, deve definir critérios interpretativos, balizados pela perspectiva teórica que orienta seu procedimento. Advertimos, contudo, que esse ponto será retomado e mais bem desenvolvido ao longo deste capítulo.

Dito isso, que entendemos por dado e rigor metodológico no e para o modelo indiciário? Esse será nosso próximo tema.

3.1.2 Dado crucial e dado rentável, rigor metodológico e paradigma indiciário

A adoção do paradigma indiciário como um modelo investigativo, em virtude de deslocar o foco da repetibilidade ou da replicabilidade para o da singularidade e da idiossincrasidade dos dados, pressupõe, conforme Abaurre et al. (2001:14-15), a definição:

1. dos critérios de identificação dos dados considerados representativos, ou seja, a definição da “singularidade que revela”, posto que qualquer dado é um dado singular;

2. do conceito de “rigor metodológico”, já que esse difere, evidentemente, daquele considerado nos paradigmas de investigação orientados por procedimentos experimentais, de quantificação e de repetibilidade.

Trataremos, a seguir, desses pontos.

Com respeito ao primeiro aspecto citado, recorreremos, aqui, às considerações de Possenti (2002b: 27-36) no seu ensaio *O dado dado e o dado dado (O dado em Análise do Discurso)*. Conforme esse autor (2002b: 30-31), os dados podem ser divididos, a partir do critério da sua relevância, em cruciais e em rentáveis. O dado crucial é aquele que

coloca à prova uma teoria. Já o rentável é aquele cuja função é a de confirmar as hipóteses originais da teoria e, em certa medida, está assimilado ao “dado herdado”. Esse último confirma o mesmo, é “epistemologicamente irrelevante”, mas “estrategicamente crucial”.

Ora, os dados oriundos da análise da produção escrita em língua estrangeira, como é nosso caso, representam, sem dúvida, uma fonte de dados cruciais, na medida em que constituem um espaço privilegiado no qual se dão certas estratégias e manobras que evidenciam uma atividade do sujeito na língua. Entretanto, é preciso notar que a questão será a de identificar e delimitar quais seriam os dados singulares, ponto assinalado por Abaurre et al. (2001:14-15), como indicado. Nesse sentido, entendemos que os dados cruciais e, portanto, relevantes para a análise da autoria serão aqueles que permitam identificar uma certa singularidade do sujeito, ou seja, uma determinada tomada de posição para realizar um projeto de texto. Lembramos, assim, que concebemos a autoria como uma atitude que implica, como sugere Possenti (2002b) dar voz ao outro e manter a distância do próprio texto e, além disso, uma atitude responsiva do co-enunciador.

Ainda com respeito ao dado, Possenti (2002b: 33-34) observa que esse “é um limite para o delírio”, um “freio para a divagação sem sentido, descontrolada” e, desse modo, salienta que o dado existe independentemente do pesquisador, o que não implica que esse determine suas opções e ações. Esse aspecto mencionado por Possenti (2002b:33-34) nos leva a examinar, com mais detalhe, a subjetividade presente no paradigma indiciário; paradigma esse que se volta para a singularidade e a idiosincrasia dos dados, conforme já dito. Assim, se a subjetividade do analista é um fato inegável no e para o modelo indiciário, a questão que se impõe é a de que modo esse não ignorará a realidade dos dados, à qual se refere Possenti e, além disso, sustentará sua análise.

Para responder a essa questão, convém empreender uma breve reflexão a respeito dos tipos de procedimento adotados para a coleta de dados, caracterizados como quantitativo e qualitativo e, ainda, do papel que cabe ao analista e a relação disso com a subjetividade. Com esse propósito, lembramos a noção de *continuum* interativo (MARCUSCHI, 2001, Cit. por SUASSUNA, 2004:3-4) em lugar da de quantidade x

históricos e lingüísticos, a estruturas de poder, como ressaltou Foucault. Para Vaitsman (1995:4), no interior dessa filosofia da ciência, o conhecimento científico – e pensamos de modo particular o das ciências humanas – não é entendido como “representação exata da realidade”, uma espécie de “espelho da natureza”, mas como uma forma de representação, entre outras, da realidade. Ora, assim, as descrições científicas não são consideradas transparentes e objetivas, ao contrário: são “construções da realidade”, “discursos sobre o mundo”. E, portanto, são provisórias e reformuláveis.

Diante do exposto, deduzimos que os procedimentos e as concepções filosóficas presentes no modelo cartesiano não são consoantes com a postura de uma certa filosofia da ciência que os questiona e da qual nos aproximamos. Por isso, necessitamos repensar o que considerar como dados de nossa investigação e os procedimentos a serem adotados quanto às formas de coleta e análise e, ainda, quanto ao tipo de rigor metodológico que pautará nossa atuação. Partamos para uma breve discussão desses pontos.

Quanto ao primeiro ponto, qual seja, o da noção de dado, tomaremos, aqui, algumas das considerações de Japiassú (1996:62). Conforme esse autor, há três acepções para **dado**. A primeira delas considera que dado é tudo aquilo que a experiência externa ou interna apresenta ao observador, como um simples objeto de constatação. O dado é tudo aquilo que é imediatamente apresentado ao espírito antes de toda e qualquer forma de elaboração consciente.

A segunda acepção, empregada em plural, aplica-se tanto aos princípios fundamentais e aos fatos indiscutíveis que constituem a aquisição de uma dada ciência num determinado momento, quanto aos elementos essenciais de uma discussão (“os dados de um problema”).

Enfim, a terceira acepção opõe dado a construído. Nessa perspectiva, o dado é algo evidente, apresenta-se ao pensamento sem propor um problema e é imediatamente percebido pela experiência empírica ou por ela representado como “protocolo de uma constatação isenta de toda implicação teórica”. Já o construído refere-se ao objeto pensado,

qualidade para o tratamento dos dados. Sendo assim, Marcuschi entende que as categorias dicotômicas, em torno da quantidade e da qualidade, característica da primeira metade do século XX, prejudicaram as ciências que se voltavam para a análise de eventos e de situações processuais, como determinadas áreas da Linguística. Esse fato, dentre outros, fez com que no final do mesmo século, se passasse da quantidade para a qualidade, da forma para a função, da unidade analítica para o indivíduo, do experimento controlado para a observação de dados autênticos, da significação imanente para a contextualização, como nota Suassuna (2004:4).

Além disso, uma noção que nos interessa é a de que os fatos da língua “são uma construção social” e não “um dado objetivo”, “independente e extrínseco ao indivíduo” (MARCUSCHI, 2001, Cit. por SUASSUNA, 2004), diferentemente do que ocorre na ciência galileana e/ou na tradição cartesiana, como já visto. Dessa forma, quantidade e qualidade não são elementos opostos e excludentes, e sim complementares. O autor sugere que a quantidade de dados coletados não é relevante, já que uma “observação singular” ou um “dado privilegiado” (ou diríamos crucial) pode ser suficiente para gerar um grande número de observações teóricas válidas a respeito do fenômeno observado.

Essa noção de *continuum* interativo nos permite superar o dilema quantitativo e qualitativo em termos de pesquisa. Dessa maneira, concordamos com Possenti (2002b: 33-34) a respeito de que o analista não deve ignorar ou menosprezar o fato de que os dados existem antes dele (e, acrescentaríamos, apesar dele) e que não pode furtar-se ao fato de que, independentemente de sua posição teórica, existam certos critérios históricos e sociais que não permitem um “subjetivismo desvairado”.

Diante do exposto, concluímos que não se trata de negar a subjetividade na pesquisa – e, por extensão, a do próprio analista –, mas de posicionar-se, histórica e socialmente, frente aos dados considerados como objetos cruciais e a forma de tratá-los em termos de análise. Tal como sugere Marcuschi, como vimos, interessa ver nos dados um *continuum* interativo e uma construção social e considerar que não estão ou não são livres da subjetividade do analista, mas sem que, ao mesmo tempo, essa subjetividade subverta e/ou

despreze critérios de análise definidos *a priori* pelo próprio analista e que balizem o seu procedimento teórico-metodológico.

Enfim, cumpre notar que, no nosso caso, estipulamos como critérios uma perspectiva lingüístico-discursiva, orientada por certas categorias da Lingüística Textual, para o exame e identificação das estratégias e manobras de autoria que sustentam determinadas tomadas de posição e um querer-dizer do sujeito. Essa perspectiva, que denominamos lingüístico-discursiva, recorrerá, como mostraremos, a uma teorização acerca da enunciação, a partir das noções de dialogismo e de polifonia propostas por Bakhtin. Além, evidentemente, de adotarmos um modelo qualitativo de investigação, com base no paradigma indiciário.

Considerando-se o exposto, uma configuração mais subjetivista quanto ao papel do analista, traz, implicitamente, a questão de como jogar com a realidade dos dados, ou seja, com o fato de que esses pré-existem ao sujeito, numa forma histórica e social, e a subjetividade do analista que, de certa forma, os descola desse real e os singulariza, os particulariza. Essa questão nos conduz, diretamente, ao segundo aspecto que nos interessa examinar: o do rigor metodológico no paradigma indiciário. Sendo assim, partamos para uma breve discussão a esse respeito.

Com o propósito de tratar a questão do rigor metodológico, nos voltaremos a Abaurre, em concreto, a algumas das considerações desenvolvidas por A.A. Quartarolla (apud Abaurre et al.: 2001:14-15) quanto à adoção do paradigma indiciário. Destacamos, ainda, que o rigor metodológico empregado no paradigma indiciário diferencia-se daquele exigido pelas metodologias experimentais, posto que o olhar do pesquisador volta-se para a singularidade dos dados, conforme já mencionado. Além disso, o modelo indiciário apóia-se na idéia de que a realidade não é transparente e, igualmente, que alguns sinais podem ser fundamentais para sua decifração.

De acordo com Ginzburg (1986:178-79), o rigor exigido no paradigma galileano (e na tradição cartesiana) seria inatingível e indesejável no caso das formas de saber mais

próximas da experiência cotidiana, ou seja, naquelas situações nas quais a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são decisivos; esse seria, a nosso ver, o caso das produções escritas dos alunos. Entendemos que nessas e para essas produções, a autoria é uma forma de relação singular entre o sujeito e a linguagem, mais exatamente, um espaço concreto de intervenção do sujeito. Sendo assim, importam os indícios, as pistas que evidenciem como essa relação se concretiza na superfície lingüística para, a partir disso, estabelecer hipóteses interpretativas a respeito de quais são as estratégias e manobras de autoria e de como funcionam.

Ainda com relação ao rigor metodológico, lembramos a tentativa de transplantar a orientação racionalista, fundamentalmente a cartesiana, baseada na quantificação e na repetibilidade dos resultados obtidos em situações experimentais, e que governou a investigação nos domínios das chamadas ciências exatas, para as ciências humanas e sociais. Devido ao fato de não ser aplicável uma noção de rigor como a desse paradigma, Ginzburg (1986) sugeriu o que denominou “rigor flexível”, proporcionado pelo paradigma indiciário. Para esse último – e seu “rigor flexível” – interessa a noção de *firasa*, baseada na antiga fisiognomonia árabe; trata-se de uma noção relacionada com a capacidade de passar, de imediato, do conhecido para o desconhecido, a partir de indícios. Esse termo, extraído do vocabulário *sufi*, designava as intuições místicas e as formas de discernimento e sagacidade. Ginzburg (1986: 179) ressalta que a *firasa* “não é senão o órgão do saber indiciário”. Ora, isso demonstra como o analista deve estar aberto a esses indícios, como deve refinar sua interpretação e direcionar o seu foco de interesse guiado pela intuição, pelo golpe de vista, pelo singular. Recordamos, ainda, que mencionamos, no tópico precedente, como pode ser problematizada a relação entre a subjetividade do analista e o tratamento dos dados.

Tendo em vista o exposto, quanto aos procedimentos empregados para o levantamento e análise dos dados, são priorizados elementos como, por exemplo: a intuição do investigador na observação do idiossincrático, do singular e, igualmente, a sua capacidade de formular hipóteses explicativas para os dados ou aspectos da realidade que não são captados de modo direto, mas por meio de indícios, de sintomas.

Diante das idéias expostas ao longo deste capítulo, concluímos que se é inegável a subjetividade do analista e que isso no modelo indiciário seria mais evidente, não se pode negar a historicidade dos dados, ou seja, o fato de que esses existem, embora entendidos como um construto histórico e sujeitos, portanto, à historicidade, independentemente, das intenções e pretensões do analista.

No próximo subcapítulo, compararemos a proposta de investigação do paradigma indiciário com a do etnográfico, tendo em vista o fato de que ambas representam uma importante via empregada para os estudos educacionais e lingüísticos, e elucidaremos em que medida o paradigma indiciário nos auxiliará no que tange à autoria no contexto educacional.

3.1.3. O paradigma indiciário e o modelo qualitativo de investigação

Neste tópico apresentaremos algumas breves considerações a respeito do paradigma indiciário e a pesquisa qualitativa. Com esse propósito, confrontaremos a proposta do paradigma indiciário com a da abordagem etnográfica, uma vez que em ambas se recorre ao tratamento qualitativo dos dados, ou, dizendo de outra forma, o paradigma indiciário pode ser entendido como um tipo específico de pesquisa qualitativa. Além disso, lembramos, por exemplo, que numa pesquisa de cunho etnográfico, o olhar do pesquisador, de modo idêntico ao do paradigma indiciário, será fundamental e decisivo para a coleta dos dados e a sua interpretação. Contudo, há alguns pontos de divergência e de aproximação que interessa comentar.

De acordo com Lüdcke (1988:11), o modelo de investigação qualitativa de base etnográfica considera o ambiente natural como a fonte direta e primária de seus dados e, ainda, o investigador como um instrumento crucial para a análise e a coleta de tais informações. O material de coleta é, em sua maioria, descritivo; portanto, diferentemente de um modelo quantitativo de pesquisa, o modelo qualitativo – ao qual a pesquisa etnográfica se filia – direciona o seu foco no sentido da compreensão e da interpretação de um

determinado processo e não do produto e/ou do resultado de certo fenômeno ou conjunto de fenômenos associados a esse processo. Desse modo, segundo Lüdcke (1988: 12-13), o investigador enfatiza a compreensão e a interpretação do processo observado e tende a realizar uma coleta de dados de forma indutiva.

Cabe destacar, conforme o exposto, a relevância que assume para o investigador a forma através da qual ele realiza sua coleta de dados, por meio de um cruzamento de instrumentos, tais como, por exemplo: a gravação em áudio e em vídeo, as entrevistas semi-estruturadas, as observações e anotações de campo. Será fundamental para o pesquisador adotar a perspectiva *êmica*⁵⁷, ou seja, buscar desvelar os valores de uma dada cultura/realidade por meio do cruzamento de instrumentos. Devido a essa visão *êmica*, interessa buscar a “visão de dentro”, a visão particular do participante do contexto alvo da investigação.

Assim, depreendemos que, sem dúvida, a aplicação desse modelo de investigação ao âmbito educacional contribui para elucidar questões relacionadas com a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem em uma realidade particular, e isso sem perder de vista a dimensão maior na qual esse processo se insere e se dá. Dessa ótica, as investigações sobre a escola não se devem limitar ao que ocorre no seu interior, e sim ser relacionadas com o que foi aprendido dentro e fora dela. Com base nisso, deduz-se que o pesquisador se defronta com realidades parciais e não absolutas, locais e não universais, embora deva considerar o contexto social mais abrangente para atingir a interpretação e a compreensão a respeito do fenômeno observado. Isso já não ocorre no paradigma indiciário.

Outro ponto a ser mencionado é que a pesquisa etnográfica caracteriza-se por uma mudança radical na relação existente entre o sujeito e o objeto, tal como o paradigma indiciário. Se na investigação conhecida como positivista, de base quantitativa, de modo geral, acredita-se na total distância e neutralidade entre o sujeito que investiga e o objeto dessa investigação, no modelo qualitativo, em especial no de base etnográfica, refuta-se

⁵⁷ Daí, por exemplo, a necessidade da imersão do pesquisador no contexto de cultura local, que deve, de modo aberto ou velado, participar da vida diária das pessoas envolvidas na observação por uma certa extensão de tempo.

esse princípio. Essa visão pode ser associada com a do cientista, de Popper, como vimos e ao modelo cartesiano e ao paradigma galileano. Ora, isso se aplica, igualmente, ao paradigma indiciário.

Diante do exposto, concluímos que na e para a abordagem etnográfica, o ambiente natural e a atuação do investigador são fundamentais para a compreensão e a interpretação do fenômeno observado. O pesquisador recolhe os dados por intermédio de uma observação direta dos fenômenos ocorridos em uma dada realidade e, posteriormente, formula hipóteses interpretativas a respeito do observado e do observável. Já no paradigma indiciário, partimos do pressuposto de que o investigador deverá voltar-se para o idiossincrático, ou seja, para o singular, o que exige dele uma certa intuição ao identificar e reconhecer quais seriam os indícios reveladores que apontem para uma certa singularidade. Consideramos, portanto, que o modelo etnográfico e o paradigma indiciário podem ser frutíferos para as investigações do âmbito educacional. Contudo, neste trabalho, optamos pelo paradigma indiciário, pois este permite colocar em relevo dados singulares e episódicos, considerados como indícios da relação do sujeito com a linguagem ao assumir a autoria e realizar seu projeto de texto. Há de se somar a isso o tratamento qualitativo dos dados e a noção de “rigor flexível”, já aludidos.

Assim sendo, resta mencionar alguns trabalhos já realizados com base nesse modelo e na mesma confluência da nossa perspectiva teórica. Não pretendemos ser exaustivos quanto aos exemplos selecionados; esses constituem uma amostra das pesquisas que vem sendo realizadas com base no paradigma indiciário.

Destacamos, portanto, como exemplos, os trabalhos de Pimentel (1998), Duarte (1998) e Corrêa (1997) e, além desses, os estudos realizados em torno da aquisição da escrita por Abaurre, Fiad e Mayrink (1997; 2001). Ressaltamos que este trabalho se identifica com essas propostas; contudo, há de se esclarecer que o nosso *corpus* se constitui de textos produzidos em língua estrangeira (espanhol). Passaremos, a seguir, a um breve comentário a respeito dos trabalhos citados que reforçam, vale reiterar, a pertinência do paradigma indiciário para os estudos do âmbito educacional e lingüístico-discursivo.

Pimentel (1998)⁵⁸ ocupou-se da análise de narrativas produzidas por alunos de 7ª série do 1º grau, em contexto escolar. Investigou as possíveis histórias de leituras, as imagens do mundo letrado e a influência da mídia, como elementos que integrariam o conjunto de experiências dos alunos com a linguagem. A partir da concepção dialógica da linguagem, formulada por Bakhtin, na qual sujeito e linguagem, de modo mútuo, se constituem na interação social, enfocou o texto como um produto historicamente produzido, no cruzamento com outros discursos e com os interlocutores. Utilizou o procedimento indiciário para efetuar a análise das relações intertextuais e interdiscursivas presentes na produção dos textos. Isto possibilitou que elaborasse hipóteses a respeito da relação entre a formação do sujeito leitor e as suas experiências como sujeito autor. Conforme a autora, a investigação dos livros evidenciou modos distintos de compreensão do mundo letrado. Assim, levantou hipóteses sobre como o ensino de leitura e a indústria cultural têm promovido a construção de imagens de narrativa; essa é, simultaneamente, compreendida como um conjunto fragmentado de elementos convencionais (diálogos, personagens, episódios narrativos) e como lugar para a doutrinação moral.

Duarte (1998)⁵⁹, por sua vez, na sua dissertação de mestrado **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**, considera a leitura um processo discursivo de produção de sentido que implica, a partir do texto, tanto questões de ordem cognitiva (conhecimentos de mundo e enciclopédico), como fatores resultantes da interação social dos interlocutores em questão (autor e leitor), e sua constituição como sujeitos de linguagem, inseridos num dado contexto sócio-cultural e político. Dessa ótica, entende que o texto é o produto da interação social entre os interlocutores, pois esse é constituído de modo dialógico. Assim sendo, volta-se para a análise da leitura dos

⁵⁸ Trata-se da dissertação de Mestrado em Lingüística de Elisabete Pimentel (1998) **Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares**, orientada pelo professor Dr. João Wanderley Geraldi e defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

⁵⁹ Trata-se da dissertação de Mestrado em Lingüística de Cristiane Duarte (1998) **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**, orientada pela professora Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre e defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

candidatos ao vestibular da Unicamp da coletânea de textos proposta, com vistas a identificar os diferentes procedimentos de leitura. Recorre aos pressupostos teórico-metodológicos do paradigma de análise do tipo qualitativo, em concreto, ao paradigma indiciário. A partir de pistas (ou indícios) presentes nas redações, a autora depreende quais foram os procedimentos de leitura desses candidatos. Seus resultados da análise revelam, pelo menos, quatro tipos de procedimentos de leitura: há candidatos que se atêm demasiadamente aos textos da coletânea; há outros que, a partir da leitura, articulam, de modo criativo, as informações lidas; há aqueles que acabam por se desviar do tema, devido a uma preocupação em escrever sobre os fatos da realidade política da época e há candidatos que realizam uma leitura orientada ideologicamente, o que leva à produção de efeitos de sentido aparentemente "estranhos".

Diante dos resultados das análises, conclui que os distintos tipos de procedimentos de leitura verificados são fruto da história de constituição desses candidatos como sujeitos de linguagem e de seus projetos de dizer. A autora entende que a imagem do que seria uma redação para o Vestibular, ao ser reproduzida por esses quatro tipos de texto, seria um indício de todo um processo de constituição histórico-social e até político-cultural dos sujeitos autores das redações analisadas. Portanto, o uso do paradigma indiciário foi pertinente, pois possibilitou a formulação de hipóteses explicativas mais amplas que também poderiam ser relacionadas às questões de linguagem.

Outro exemplo é o do estudo apresentado por Corrêa (1997; 2004)⁶⁰ na sua tese de doutorado **O modo heterogêneo de constituição da escrita**, na examina o imaginário sobre a escrita que circula pela sociedade, e sua questão central é a da atuação da imagem que o escrevente faz da escrita na construção do texto. Segundo esse autor, a caracterização desse modo heterogêneo de constituição da escrita baseia-se, por um lado, na percepção de vários autores de que existem textos produzidos em pontos intermediários entre os pólos considerados típicos do falado e do escrito; e, por outro, na atuação do princípio dialógico

⁶⁰ Trata-se da tese de Doutorado em Lingüística de Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (1997) **O modo heterogêneo de constituição da escrita** (1997), orientada pela professora Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre e defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Foi publicado em 2004, pela editora Martins Fontes.

da linguagem como condição de articulação de sua heterogeneidade. Dessa forma, o primeiro passo para essa caracterização é feito pelo estabelecimento de uma conceituação do modo heterogêneo de constituição de escrita a partir de dois pontos de vista básicos sobre a escrita: o da visão autonomista, que opera com a dicotomia radical entre o falado e o escrito, e o da visão que a relativiza e propõe um contínuo entre esses pólos. O segundo passo consta da fixação de uma metodologia de trabalho a partir da elaboração de um espaço de observação que postula a circulação dialógica do escrevente por três eixos de representação da escrita: o da imagem que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita, o da imagem que o escrevente faz do código escrito institucionalizado e o da representação que o escrevente faz da escrita em sua dialogia com o já falado/escrito. Ao fixar uma metodologia, adota o paradigma indiciário, tomando como base para investigação pistas, regularidades e propriedades lingüísticas dos textos analisados. Assim sendo, aborda, de modo separado, cada um dos três eixos propostos como alvo de sua observação e, num momento posterior, empreende a análise de um conjunto de oitenta e três dissertações do vestibular de 1992. Dessa forma, constata que o funcionamento desse modo heterogêneo de constituição da escrita evidencia o caráter específico (simultaneamente, geral e particular) da relação escrevente/linguagem, o que problematiza tanto a visão que considera esse modo heterogêneo como a interferência do oral no escrito, como a visão que o considera somente como um produto da retomada de modelos de escrita institucionalizados.

Enfim, o nosso último exemplo a ser mencionado é o trabalho de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2001) que, conjuntamente, realizaram uma pesquisa com base no paradigma indiciário, cujos resultados foram reunidos no volume **Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto**. Dividido em três partes, ou cenas, abordam em que consistem os indícios, o trabalho do sujeito com a linguagem e a emergência do estilo. Vale destacar que as autoras entendem por “dado singular” aquele que é “revelador” e, sendo assim, para obtê-lo se voltam para a análise de alguns episódios de refacção textual, uma vez que esses são indícios reveladores do trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e a sua representação da escrita. Chamam a atenção, igualmente, suas análises da relação do interlocutor letrado, com quem a criança interage nesse processo. Além desses aspectos, discute-se a construção do estilo

como um processo de escolhas feitas pelo escritor a partir das diferentes possibilidades lingüísticas. Esse aspecto, qual seja, o dos indícios de um trabalho individual de escolha do sujeito, constitui o centro das preocupações das autoras na última cena da coletânea mencionada.

Tendo em vista os exemplos citados, concluímos que são inegáveis a validade e a pertinência do modelo indiciário para os estudos da linguagem e os relacionados com o ensino de língua materna e de línguas estrangeiras. Cumpre, no momento, afunilar nossas reflexões para a autoria e, desse modo, considerar em que medida o paradigma indiciário pode ser nosso suporte na presente investigação. O primeiro ponto diz respeito à atuação do analista e à relação entre o sujeito e o objeto; em seguida, abordaremos o tratamento dos dados. Completaremos essa descrição do quadro teórico-metodológico com algumas referências quanto ao que entendemos por perspectiva enunciativa.

Com respeito ao primeiro aspecto mencionado, qual seja, o da atuação do analista e a relação entre o sujeito e o objeto no paradigma indiciário, de modo similar ao historiador (e ao médico), o nosso conhecimento acerca da autoria e do autor é indireto, conjectural, indiciário e, portanto, jamais absoluto. Não temos acesso direto ao sujeito tal como o médico que não pode ter acesso à doença, mas sim aos sintomas. Sendo assim, interessam-nos os indícios que nos permitam traçar a história do sujeito com a linguagem num dado momento da sua escrita. Ou ainda, interessa-nos interpretar e examinar as estratégias e manobras que conformam um espaço de intervenção do sujeito para assumir a autoria. Desse modo, como analista será necessário definir o espaço dessa relação entre o sujeito e a linguagem, conscientes de que operaremos com aquelas ocorrências que evidenciam um trabalho do sujeito com a linguagem em dois sentidos: o da tomada de posição e o de querer-dizer a fim de realizar um projeto de texto. Tudo isso, vale notar, num circuito que integrará o co-enunciador e a noção de atitude responsiva.

Ainda no tocante à atuação do pesquisador, adotar o paradigma indiciário para investigar a autoria pressupõe uma mudança quanto ao conceito de rigor, fato já aludido. Portanto, o nosso será um “rigor flexível” e a questão que surge é a de defini-lo, tanto na

seleção dos dados singulares como na sua interpretação. Lembramos, ainda, que a subjetividade será um elemento constitutivo do percurso investigativo e, dessa maneira, inegável na condução e elaboração das propostas de interpretações a respeito dessa história particular do sujeito-autor.

O outro ponto mencionado relaciona-se com a forma de tratamento reservada aos dados e sua análise. Como visto, no paradigma indiciário, diferentemente do que postula e ocorre no galileano e no modelo cartesiano, as noções de tratamento quantitativo dos dados e da repetibilidade do observado mediante experimentos são deslocadas para a noção de um tratamento qualitativo e da singularidade do observado. Ora, isso implica que investigar a autoria e, em concreto, o que denominamos estratégias e manobras de autoria, supõe lidar com o contingente, com o singular, com o diferente de cada texto. Dessa forma, interessará definir os recortes que evidenciam essa complexidade dos dados à qual nos referimos.

Tendo em vista nossas explanações anteriores, adotar o paradigma indiciário como orientação para investigar as estratégias e manobras de autoria, pressupõe deslocar conceitos tais como, por exemplo, o de rigor e o de objetividade presentes num modelo racionalista de investigação. Some-se a isso, ainda, a necessidade de adotar certos procedimentos no que se refere ao processo de coleta e análise dos dados que diferem dos da postura galileana.

Em síntese, abordar as estratégias e manobras de autoria, a partir dessa perspectiva, supõe entender, em consonância com Foucault (1973:26-27)⁶¹, por sua vez baseado em Nietzsche, o “caráter perspectivo” do conhecimento, ou seja, compreender que não há uma essência do conhecimento, e sim que esse é “histórico e pontual”, diríamos, ainda, contingente e singular. Desse modo, pelo seu caráter “perspectivo”, o conhecimento é (e

⁶¹ Baseamo-nos num conjunto de cinco conferências pronunciadas por Foucault na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro entre 21 e 25 de maio de 1973, reunidas no livro **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Nessas conferências, Foucault estabelece uma demonstração do vínculo entre os sistemas de verdade e as práticas sociais e políticas de onde são provenientes e aplicadas.

será) “sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado”⁶². Vale dizer, ainda, que a reflexão de Nietzsche é a base de Foucault (1973:27) para propor que as condições políticas e econômicas são condicionantes do sujeito de conhecimento e das relações de verdade. A esse respeito afirma Foucault (1973:27):

Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade. Só se desembaraçando destes grandes temas do sujeito de conhecimento, ao mesmo tempo originário e absoluto, utilizando eventualmente o modelo nietzscheano, poderemos fazer uma história da verdade.

A conclusão a que chegará Foucault será a da circulação em nossa sociedade de certos modelos de verdade, presentes em diferentes práticas como, por exemplo, na jurídica e na científica. No que diz respeito à ciência, ponto que nos interessa enfatizar, os modelos de verdade que se originam nas estruturas políticas não são impostos do exterior ao sujeito de conhecimento, mas são constitutivos desse sujeito.

Esperamos ter esboçado, ao longo dessa explanação, um quadro teórico-metodológico no interior do qual, como sujeito do conhecimento “perspectivo”, assumimos as premissas de um paradigma indiciário e de uma perspectiva lingüístico-discursiva para examinar as estratégias e manobras de autoria. Noutros termos, para interpretar o que denominamos como a peculiar história do sujeito para assumir a autoria.

Detalharemos, a seguir, o que entendemos por perspectiva enunciativa e suas contribuições para a investigação das estratégias e manobras de autoria, alvo deste estudo. Num momento posterior, enlaçaremos essa perspectiva com algumas categorias da Lingüística Textual com o intuito de definir um dispositivo de análise para as estratégias e manobras de autoria.

⁶² Foucault (1973:25), retomando Nietzsche, observa que essa relação estratégica é responsável pela definição do efeito de conhecimento e, por isso, o conhecimento será sempre “parcial, oblíquo, perspectivo”.

3.2. Notas a respeito da perspectiva enunciativa e suas contribuições para a investigação das estratégias e manobras de autoria

Assumir uma perspectiva enunciativa, ou melhor, mais próxima à de uma abordagem lingüístico-enunciativa, nos auxiliará na elaboração de nosso dispositivo de interpretação e de compreensão⁶³ do que denominamos estratégias e manobras de autoria. Assim sendo, ao contrário da Lingüística não enunciativa, como, por exemplo, seria o caso de Saussure, nos interessam os outros componentes da comunicação excluídos do foco de interesse dessa última. Nesse sentido, cabe mencionar três limitações de Saussure e de uma certa Lingüística estrutural, apontadas por Fiorin (1999:29)⁶⁴, ponto tratado a seguir.

A primeira das limitações a que se refere Fiorin diz respeito ao fato da Lingüística estrutural não dispor de um modelo de atualização explicativo sobre a conversão da *langue* em *parole*, ou seja, não revelar ou explicitar o “mistério” que envolve a concretização da *langue* (língua) por um falante e a sua transformação, por meio de um ato enunciativo individual, em *parole* (fala). A segunda refere-se ao fato de essa não perceber que há leis de organização do discurso, quando considera que a *parole* (fala) é o “reino da liberdade e da criação”. E, enfim, a terceira consiste em excluir da Lingüística aqueles componentes da comunicação que não o código (Cervoni, 1987:10). No que se refere a essa última, Fiorin (1999:29) ressalta que os pontos de vista do enunciador são sociais e que a *parole* só pode

⁶³ Orlandi (1999:26) diferencia inteligibilidade, interpretação e compreensão. Conforme essa autora, a inteligibilidade refere-se ao fato de atribuir um sentido à língua. Assim, sabendo-se uma língua, sabe-se que um certo enunciado é inteligível. Interpretar relaciona-se com a dedução do sentido de um enunciado, ou seja, a “interpretação é o sentido pensando-se o co-texto (as outras frases do texto) e o contexto imediato”. Compreender, porém, implica algo mais que interpretar e, para Orlandi, é “saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc) produz sentidos”, ou ainda, é “saber como as interpretações funcionam”. Dessa forma, a compreensão propõe explicitar os processos de significação presentes no texto e que permitem “escutar” outros sentidos e como esses são constituídos. Para Orlandi, a Análise do Discurso busca compreender como um objeto simbólico produz sentidos e como esse se investe de significância para e por sujeitos.

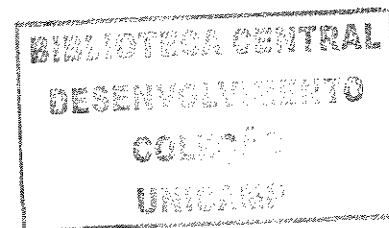
⁶⁴ Cervoni (1989:10-11) relativiza o ataque feito à Lingüística estrutural. Menciona que, embora o seu ponto de vista sobre a linguagem tenha se estreitado demais e sido redutor, elaborou métodos eficientes como, por exemplo, o da comutação. Sem dúvida, no campo da fonologia suas contribuições foram incontestáveis. Em termos de sintaxe, estabeleceu a análise em constituintes imediatos, por meio do qual se mostrou como na frase se organizavam as relações entre os sintagmas e, ainda, dentro destes as relações existentes entre os morfemas. E, enfim, a semântica também se beneficiou dos métodos estruturais no seu campo, com as análises sêmicas ou componenciais. De igual maneira, Fiorin (1999:28-29) aponta a importância da Lingüística estrutural e suas contribuições da fonologia à semântica.

ser entendida como individual quando referida ao mecanismo psico-físico-fisiológico da exteriorização do discurso – ponto já referido por Bakhtin, como vimos no segundo capítulo.

Feitos esses breves esclarecimentos, perguntamos em que sentido uma perspectiva enunciativa será útil e necessária para encaminharmos nossa interpretação das estratégias e das manobras de autoria? Responderemos a essa questão ao longo do presente subcapítulo.

Conforme observa Maingueneau (1998:52-54), a enunciação classicamente é definida como o pôr em funcionamento a língua por meio de um ato individual de utilização; definição que se deve a Benveniste. Lembramos que Possenti (2001), ao propor uma aproximação da noção de enunciação à de autoria, nota que, além da noção de enunciação de Benveniste, essa pode ser compreendida “à moda de Foucault” ou da Análise do Discurso. Assim, em termos de Análise do Discurso, a enunciação não equivale à apropriação, por parte de um indivíduo, do sistema da língua, uma vez que o sujeito somente tem acesso à enunciação por meio das limitações impostas pelos gêneros de discurso, ou seja, pelos dispositivos de comunicação e esses são definidos social e historicamente. Numa leitura mais redutora, a enunciação implicaria a exclusividade do lugar ou da posição e uma noção de sujeito como forma ou como função, sem nenhuma pessoalidade, como nota Possenti (2001).

Contudo, consideramos que essa postura com respeito à enunciação, que a reduz a lugar e/ou posição sem nenhuma pessoalidade, pode e necessita ser deslocada. Nesse sentido, em consonância com Possenti (2001), supomos que é preciso ter presente que há um “modo peculiar de enunciar e de enunciar de certa forma”, por parte de um determinado grupo e, ocasionalmente, de um determinado sujeito, inclusive, o sujeito das práticas escolares. Dessa forma, pensamos numa noção de enunciação que supõe uma certa singularidade do sujeito, mas não na acepção de um ato individual, produto de sua vontade soberana. Se assim fosse, vale dizer, retornaríamos à noção de sujeito cartesiano. Em lugar disso, propomos que o sujeito se depara com determinadas escolhas, não como um ato de liberdade, mas como efeito de uma dada inscrição (genérica, social, discursiva), atendendo



a noções como as de lugar enunciativo e posição discursiva. Sendo assim, detalharemos, a seguir, esse ponto, retomando algumas das considerações feitas por Maingueneau (1987) em **Novas tendências da Análise do discurso** a respeito de três tipos de sujeito, a saber: o lingüístico, o genérico e o da formação discursiva.

De acordo com Maingueneau (1987:34), existe o sujeito lingüístico, o sujeito genérico e o sujeito da formação discursiva, sendo que todos eles são o correlato de um destinatário, de um “co-enunciador” (termo de Culioli) e de um conjunto de coordenadas no tempo e no espaço.

Quanto à diferença entre esses sujeitos, Maingueneau (1987) nota que o sujeito lingüístico é o alvo da lingüística, constitui um pressuposto para a Análise do Discurso. A noção de sujeito genérico refere-se ao fato de que, no discurso, o indivíduo é interpelado em um determinado número de lugares enunciativos e não de forma universal. Já a noção de sujeito da formação discursiva relaciona-se com a sua posição no interior de uma dada formação. Assim sendo, ambos os sujeitos – o genérico e o da formação discursiva – estão imbricados e são aqueles para os quais, prioritariamente, a Análise do Discurso deve voltar-se, ou seja, para os lugares enunciativos e as posições discursivas.

Ainda conforme Maingueneau (1998:75), o gênero do discurso incide de modo decisivo sobre a interpretação dos enunciados e, dessa maneira, não se pode interpretar um enunciado sem saber a qual gênero esse se relaciona. Como nota Maingueneau (1987:38-40), “um enunciado livre de qualquer coerção é utópico” e, dessa perspectiva, são as coerções do gênero que distribuem os lugares e circunscrevem os temas. Entretanto, mesmo em função da formação discursiva na qual se inscreve, o enunciador pode jogar com essas coerções, ou ainda, empreender, realizar “escolhas significativas” entre as múltiplas possibilidades que lhe são oferecidas. Evidentemente, essas escolhas não são produto de um ato individual ou de um cálculo meticuloso feito por um indivíduo, como nota Possenti (2001). Diante do exposto, concluímos, juntamente com Maingueneau, que a eficácia da enunciação é resultado necessariamente do jogo entre condições genéricas (“o ritual” que a *priori* implicam) e o que a enunciação estabelece quando efetivamente realizada.

Considerando-se essa menção de Maingueneau, em concreto, ao que ele denomina “escolhas significativas” e essa noção de jogo que se dá a partir de certas condições genéricas e a efetiva enunciação, pensamos numa certa “pessoalidade”, ou melhor, singularidade na enunciação. É preciso, no entanto, destacar que, apesar das restrições e das coerções do gênero (ou da própria formação discursiva), o sujeito atua e ao enunciar o faz de um modo que seria peculiar, singular; esse modo envolve certas estratégias e manobras. E, assim, conforme Maingueneau (1998:133), é

(...) praticamente impossível encontrar um texto que não deixe aflorar a presença do sujeito falante. Esse último inscreve continuamente sua presença no seu enunciado, mas essa presença pode ser mais ou menos visível. Ao lado de textos saturados de marcas da subjetividade enunciativa, há outros em que essa presença tende a se apagar (...).

Tendo em mente o exposto, assumir uma perspectiva enunciativa, articulando-a com a discursiva para tratar da autoria supõe estabelecer, com certa flexibilidade, alguns parâmetros, a saber:

1. Entender que a enunciação não é um ato individual de apropriação, por parte de um indivíduo, do sistema da língua, e sim que o sujeito somente a acede por meio das limitações impostas pelos gêneros de discurso, ou seja, pelos dispositivos de comunicação que são definidos social e historicamente e, ainda, que há uma certa singularidade presente nessa relação. Assim, recorrer à noção de gênero, de modo a relacioná-la com a de enunciação, nos permite trazer para o foco da reflexão em torno do autor e da autoria elementos como, por exemplo: o status dos enunciadore e dos co-enunciadore; as circunstâncias temporais e locais da enunciação; o suporte e os modos de difusão; os temas a serem introduzidos, bem como a extensão e o modo de organização. Além disso, esses elementos não devem ser desarticulados das práticas de linguagem e essas práticas, por sua vez, das condições em que são produzidas histórica, cultural e socialmente.

2. Não conceber a enunciação como exclusiva do enunciador; esse respeito, lembramos as noções de dialogismo e polifonia propostas por Bakhtin. Nesse sentido, vale,

igualmente, a noção de acabamento do enunciado segundo a qual, conforme Bakhtin (1979:299-302), supõe que há uma “alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas”. Assim, um dos critérios do acabamento do enunciado seria a possibilidade de responder, ou, mais exatamente, de adotar uma “atitude responsiva”. Essa atitude é fundamental para uma perspectiva que entende a linguagem de forma interacional.

3. Considerar que quem enuncia o faz de um certo modo e, portanto, joga com as possibilidades de escolha, apesar das coerções do gênero, sociais, lingüísticas e/ou discursivas. E esse jogo, ponto que nos interessa, merece ser alvo de um estudo; para tanto, temos que nos voltar para os indícios, para os detalhes reveladores dessa forma peculiar de enunciar. Daí a contribuição dessa noção para nosso estudo em particular.

Portanto, considerando-se os aspectos aludidos, supomos que o sujeito que enuncia o faz de um modo peculiar e que se torna autor quando, entre outras coisas, dá voz aos demais e mantém a distância do próprio texto, conforme propõe Possenti (2002a). A partir disso, propomos a tese de que esse modo peculiar de enunciar se realiza por meio de determinadas estratégias e manobras de autoria que indicam uma tomada de posição e um querer-dizer do autor. E, sendo assim, entendemos que na progressão textual, na medida em que se constroem os sentidos, por meio de movimentos como prospectivos e retrospectivos, são tomadas posições e decisões por parte do sujeito com vistas a realizar um projeto de dizer. Desse modo, sugerimos que o que a Lingüística Textual considera como estratégias textual-discursivas, ou seja, as escolhas operadas pelos produtores do texto sobre o material lingüístico de que dispõem, visando orientar o interlocutor na construção do sentido, podem ser interpretadas a partir de uma perspectiva lingüístico-discursiva. Esse deslocamento nos leva a aventar a hipótese de que essa construção do sentido é uma forma de intervenção do sujeito na linguagem, portanto, é autoria. Assim, para que haja construção de sentido são ativadas certas estratégias e manobras pelo sujeito ao enunciar. Cumpre-nos, portanto, identificá-las e interpretá-las de modo a propor uma explicação para a sua ocorrência e a sua singularidade.

Dito isso, explicitaremos, a seguir, quais são as noções e categorias da Lingüística Textual a que recorreremos e quais os deslocamentos teóricos que realizaremos.

3.3. Notas a respeito do processamento textual, da referenciação e da autoria

Exporemos, aqui, algumas breves considerações a respeito de determinadas categorias da Lingüística Textual, mais exatamente, as que dizem respeito ao processamento textual e às estratégias por meio das quais esse se concretiza e, ainda, à referenciação. Esclarecemos que não aprofundaremos uma discussão em torno dessas noções da Lingüística Textual, mas as incorporaremos, com os devidos ajustes e deslocamentos, ao nosso dispositivo analítico-interpretativo. Sendo assim, deverão ser feitos alguns recortes e ressalvas quanto aos conceitos originários da Lingüística Textual. Portanto, pretendemos, ao longo deste tópico, definir em que medida determinadas noções e categorias da Lingüística Textual poderão contribuir para a elaboração de nosso dispositivo de análise e interpretação das estratégias e manobras de autoria.

Para abordar o primeiro ponto, ou seja, o do processamento do texto, recorreremos a algumas das considerações de Koch (2003:13-20) que estabelece uma relação entre a concepção de língua, sujeito, texto e sentido e, em seguida, passaremos à noção de processamento textual. Vejamos em que consiste essa relação aludida.

Koch nota que a concepção de língua como representação do pensamento corresponde à noção de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e ações. É o sujeito um ego que constrói uma representação mental e almeja que essa seja acessível ao interlocutor tal como foi mentalizada.

Já na concepção de língua como estrutura está presente uma noção de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, definido por um tipo de “não consciência”. Conforme Koch (2003:14-15), o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual se volta para a consideração do sistema, seja

esse o lingüístico, seja o social. Assim, há três posições clássicas adotadas com respeito ao sujeito:

1. a que postula o predomínio da consciência individual no uso da linguagem;
2. a do assujeitamento e
3. a do equilíbrio entre sujeito e sistema.

Isto posto, Koch (2003) observa que a concepção de texto depende das concepções a respeito da língua e do sujeito citadas. Portanto, no caso da concepção da língua como representação do pensamento, o texto é considerado um produto do pensamento (representação mental) do autor. Na concepção da língua como código, reduzida a um instrumento de comunicação, o texto é considerado um produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Já numa concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são atores/construtores sociais e o texto é visto como o lugar da interação; sendo assim, os interlocutores, como sujeitos ativos, nele se constroem e são construídos. Essa última aceção de texto, de língua e de sujeito nos permite afirmar que a compreensão é uma atividade interativa complexa de produção de sentidos, e, portanto, não uma mera “captação” de uma representação mental ou uma decodificação de mensagem produzida por um emissor.

Seguindo o raciocínio anterior, na atividade de produção e compreensão textual, os parceiros se valem de diversos sistemas de conhecimentos representados na memória e um conjunto de estratégias de processamento textual de caráter sócio-cognitivo e textual. Conforme Koch (1997:26), há três grandes sistemas que contribuem para o processamento textual: o conhecimento lingüístico, o enciclopédico e o interacional. O conhecimento sistêmico ou lingüístico implica os vários níveis da organização lingüística e engloba os conhecimentos léxico-semânticos (relacionados com organização lingüística em relação às palavras de que uma língua dispõe e com as redes de significado das quais essas participam), morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. O conhecimento de mundo ou

enciclopédico relaciona-se ao conhecimento convencional das pessoas a respeito das coisas do mundo. Já o conhecimento da organização textual relaciona-se com as “rotinas interacionais” utilizadas, de modo a ordenar a informação em textos orais e escritos. Esse conhecimento também pode ser denominado de intertextual.

Assim, seja em termos de produção, seja de compreensão, o processamento textual é entendido como uma atividade de caráter lingüístico e, igualmente, sócio-cognitivo. Portanto, essa atividade abrange, da parte do produtor do texto, “um projeto de dizer”; e da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, mobilizando para tanto o contexto e tendo como ponto de partida as pistas e as sinalizações que o texto lhe oferece. A sinalização textual possui a função básica de organizar o texto, na medida em que fornece ao interlocutor “apoios” para o processamento textual por meio de orientações ou indicações para cima, para baixo (no texto escrito), para frente e para trás, ou ainda, instituindo uma ordenação entre segmentos textuais ou partes do texto.

Ainda, de acordo com Koch (2003:19), produtor e interpretador do texto são “estrategistas”, uma vez que ao “jogarem o jogo da linguagem”, ativam uma série de estratégias (do âmbito sócio-cognitivo, interacional e textual) com vistas a produzir sentido. Desse modo, o produtor/planejador visa viabilizar o seu “projeto de dizer” e recorre a uma série de estratégias de organização textual e orienta o interlocutor por intermédio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos. O texto organiza-se de forma estratégica, por causa das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece. O leitor/ouvinte, a partir do modo como o texto se apresenta lingüisticamente construído, das sinalizações que lhe são dadas e pela mobilização do contexto relevante à interpretação, passa a proceder à construção do sentido.

Considerando-se o exposto, a noção de texto como o lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos, que nele se constroem e são construídos, ou ainda, como um evento dialógico (perspectiva bakhtiniana), aliada à noção de produtores e interpretadores como participantes ativos de um jogo da linguagem na construção de

sentidos, pode nos orientar no que se refere à autoria. Dessa forma, concordamos que no processamento e na produção de textos haja um planejador (noutros termos, um autor) e um “projeto de dizer” (noutros termos, um “querer-dizer”) e que as estratégias de organização textual⁶⁵ orientam o interlocutor nessa construção do sentido. A partir desse pressuposto, sugerimos que essa noção de planejador pode ser aproximada da noção de usuário da língua (entre outras formas simbólicas) de de Certeau (1990).

Portanto, nossa hipótese é a de que essas estratégias de organização textual, em concreto, as estratégias textuais-discursivas, ao orientar o interlocutor na construção do sentido, indiciam um trabalho de um sujeito com a linguagem. Assim, propomos reexaminar como certas estratégias discursivas-textuais, quando empregadas pelo sujeito ao enunciar e produzir sentidos, constituem um espaço de atuação, de intervenção na linguagem. E, dessa ótica, essas estratégias textuais-discursivas podem ser analisadas como estratégias e manobras do sujeito orientadas para um certo “querer-dizer” e por uma certa tomada de posição, ou seja, num viés discursivo, proporcionado por nosso dispositivo de análise.

Além dessas noções aludidas, outra que pode nos auxiliar no estudo das estratégias e manobras de autoria é a de referenciação, uma vez que coloca em seu centro o questionamento a respeito das formas de discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem. Essa noção pressupõe que o sentido não se deve a um simples processo de elaboração de informação, mas se trata da (re)construção do próprio real. Em outras palavras, problematiza a relação entre representação e linguagem. Como observa Koch (2003:79), a referenciação é uma atividade discursiva, o que pressupõe, igualmente, uma visão não-referencial da língua e da linguagem e, assim sendo, nota a autora que:

⁶⁵ De acordo com Koch (2004:103), as estratégias textual-discursivas constituem um dos centros da Linguística Textual desde o final da década de 80 e há três conjuntos: as formulativas, as metaformulativas e as metadiscursivas.

(...) não se entende aqui a referência no sentido que lhe é mais tradicionalmente atribuído, como simples representação extensional de referentes do mundo extramental: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo, pela forma como sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo.

Diante disso, concluímos que a referencialização aponta para o princípio de que não há uma relação rígida entre a linguagem e o mundo, postulando que a significação deve ser vista de modo processual. Desse modo, noções como as de retomada, remissão e referência, relacionadas particularmente à produção e ao processamento textual, no interior da Linguística Textual, inserem-se numa problemática mais ampla em torno da constituição da significação como uma atividade discursiva e definida na relação *práxis*, percepção e linguagem. Some-se a isso o fato de que o processamento textual não é entendido numa oscilação entre diversos movimentos: projetivo (para frente) e retrospectivo (para trás) e, assim sendo, a progressão textual se dá com base no já dito, no que será dito e no que é sugerido; daí a relevância da noção de referência para a progressão textual.

Isso posto, Koch (2003:85-106) sugere cinco tipos de estratégias de referencialização, a saber: 1. de recategorização lexical (rotulação e argumentação); 2. de referencialização por denominação reportada; 3. metalingüísticas ou metadiscursivas, que não meras nominalizações; 4. nominalizações e 5. função das expressões referenciais definidas. Sugerimos que, no processamento textual, no que se refere à progressão, as estratégias de recategorização lexical (rotulação e argumentação) podem ser reexaminadas como formas de intervenção do sujeito e, sendo assim, evidenciam um certo modo de enunciar e construir sentidos por parte do sujeito. Quanto à (re)ativação de referentes no texto, cumpre assinalar que há várias expressões coesivas por isso responsáveis, quais sejam, os nomes, pronomes, artigos definidos, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, elipse, reiteração de um mesmo grupo nominal ou de parte dele. De acordo com Koch (1997:34), as descrições definidas podem oferecer ao interlocutor informações importantes a respeito das

opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido. Além disso, o locutor pode, por meio do emprego de uma descrição definida, dar a conhecer ao interlocutor dados que crê desconhecidos deste, relacionados ao referente textual ou aos mais diversos fins, ou ainda, categorizar, classificar e resumir a informação anteriormente apresentada de um certo modo: a hipótese, a cena, a tragédia, etc.

Em síntese, sugerimos que no processo de construção de sentidos, os avanços e retomadas, relacionados com os movimentos projetivos e retrospectivos, realizados por meio de estratégias textual-discursivas podem ser examinados, interpretados e compreendidos como um espaço de singularização e atividade do sujeito com a linguagem. Sendo assim, pretendemos demonstrar, nos exemplos alvo de nossa análise, que uma perspectiva lingüístico-discursiva evidenciará certas formas de intervenção na linguagem que são concretizadas por meio de manobras e estratégias de autoria que apontam para uma tomada de posição e um “querer-dizer” do sujeito. Essas estratégias e manobras de autoria, por sua vez, integram um movimento em direção ao co-enunciador, com vistas a gerar uma atitude responsiva. Isso constituirá, portanto, o alvo dos próximos capítulos.

Las palabras son símbolos que postulan una memoria compartida.
(Jorge Luis Borges, *El congreso*, in *Narraciones*, 1999:254)

Parte III - Algumas questões para a análise e a interpretação

CAPÍTULO IV

ESTRATÉGIAS E MANOBRAS DE AUTORIA (I)

4.1. A história dos textos, a autoria e os indícios de ação do sujeito

Antes de iniciar nossa análise, lembramos que os textos que constituem o objeto deste trabalho têm uma história e, evidentemente, têm sujeitos que dela fazem parte. Em nossa concepção, são sujeitos históricos e sujeitos da história; sujeitos singulares em suas práticas com a linguagem. Dito de outra forma, sujeitos que compartilham uma memória discursiva, mas que, retomando a epígrafe com a qual abrimos este capítulo, constroem-se na e pela palavra. Essa palavra compartilhada pressupõe uma tomada de posição e um querer-dizer por parte de um sujeito particular, singular. Nesse sentido, conforme Possenti (2002b:109), a noção de singularidade implica um modo “um tanto peculiar de o autor estar presente no texto” e, assim sendo, não se trata da singularidade como pura expressão dos sentimentos de um sujeito ou de sua intencionalidade. Portanto, entendemos que existem formas peculiares por meio das quais o sujeito, ao tomar uma posição e ao querer-dizer, joga com as múltiplas escolhas com as quais se depara e, para mobilizar essas formas peculiares, são ativadas certas estratégias e manobras de autoria.

Os textos selecionados para esta pesquisa fazem parte de um *corpus* de 94 produções em língua espanhola, produzidos e recolhidos no curso de graduação em Letras ao longo de 2002, como resultado de atividades propostas para uma determinada disciplina que integrava o currículo, a saber, a de **Compreensão e produção de textos em espanhol**. Foram produzidos por alunos cuja idade variava de 19 a 35 anos, jovens adultos

universitários, residentes na capital paulista e com escolarização secundária completa. Mostram sujeitos que tomam posição e que querem dizer, e cabe-nos buscar na superfície textual os indícios que evidenciem formas peculiares por meio das quais esses sujeitos enunciam, produzem e processam textos.

Em nossa análise, preservaremos a identidade dos produtores dos textos, indicaremos somente a inicial do primeiro nome e, em alguns casos, duas iniciais, devido à coincidência do primeiro nome. Para fins de análise, separamos os textos, segundo um critério temático, em diversos *corpus* enumerados de um a dez. Cada *corpus* contém uma série de textos assim distribuídos: *corpus* 1,2,7,8 e 9 (onze textos cada), *corpus* 3 e 4 (dez textos cada), *corpus* 5 (dois textos), *corpus* 6 (nove textos), *corpus* 10 (oito textos). Embora os textos sejam divididos em diferentes *corpus*, enumerados de 1 a 10 e com seu conjunto de textos, ao proceder à análise, não nos limitaremos a um único *corpus*, uma vez que cruzaremos os diferentes textos dos diferentes *corpus*. Lembramos, ainda, que esse procedimento se justifica tendo em vista o fato de que o que nos interessa é definir o dado singular e retomá-lo em diferentes momentos da análise.

Quanto ao contexto imediato da produção desses textos, cabem algumas breves considerações. Tratou-se de uma instituição de ensino superior e, portanto, as produções escritas foram realizadas com um fim específico, qual seja, o de ser parte de uma atividade curricular. Nesse sentido, desprezamos alguns aspectos já citados – o da noção mencionada a respeito das concepções que possuem os alunos com relação ao que seja um bom texto e do que define o sujeito como aquele que sabe escrever. Além disso, é desnecessário insistir sobre a valorização de certas noções, tais como, por exemplo, as de precisão e roteirização. Outro ponto que cumpre recordar diz respeito à divisão empregada, de modo geral, para o ensino de segundas línguas e que compreende os seguintes elementos: 1. expressão oral; 2. compreensão auditiva; 3. compreensão de leitura e 4. produção escrita. Porém, por se tratar de um *corpus* proporcionado por um curso específico de produção de textos, limitamo-nos a essa última habilidade e centramo-nos em como levar os alunos a produzir textos que

evidenciassem um trabalho com a linguagem em detrimento das demais habilidades aludidas.

Há de se observar, ainda, que não discutiremos neste estudo qual seria a relação entre os procedimentos metodológicos e a produção de textos que revelem e/ou redundem em autoria ou não. Esclarecemos, igualmente, que consideramos que a forma como o processo da produção textual é conduzido no âmbito escolar pode facilitar ou não a instauração da autoria, no sentido em que a entendemos. Embora essa questão mereça ser aprofundada – e este estudo possa contribuir para isso – ressaltamos que nosso fulcro é a interpretação e compreensão das estratégias e manobras de autoria à luz de uma teoria de natureza discursiva. Desse modo, consideramos que, ao compreendermos como essas estratégias e manobras funcionam e qual o seu papel no que tange à autoria, poderemos, inclusive, direcionar melhor o processo de produção escrita, e isso terá consequências em termos metodológicos.

Salientamos que não foi adotado um manual ou livro didático de redação ou de produção escrita, já que elaboramos um material próprio em forma de textos prévios que serviriam de temas geradores para a produção escrita. Outro aspecto que vale notar é que selecionamos os alunos do sexto, do sétimo e do oitavo semestres, tendo em vista que esses já possuíam algumas noções de escrita em segunda língua e poderiam representar uma amostragem de como o seu processo de aquisição dessa habilidade estaria se definindo.

Há de se esclarecer, enfim, que não trabalharemos com o quadro teórico dos estudos da aquisição da linguagem e da escrita, ponto detalhado no capítulo precedente quando nos remontamos aos elementos teórico-metodológicos nos quais nos baseamos.

Feita essa elucidação a respeito dos produtores dos textos e das condições dessa produção, a seguir nos fixaremos em duas estratégias de referenciação: a recategorização lexical por rotulação e a recategorização por argumentação. Pretendemos demonstrar que essas estratégias se inserem em um espaço de intervenção do sujeito e, sendo assim, indicam uma forma peculiar de enunciar; em outras palavras, evidenciam uma tomada de

posição e um querer-dizer do sujeito ao referir e ao argumentar mobilizando uma atitude responsiva do co-enunciador. Entendemos que essa orientação ou incorporação do co-enunciador constitui-se um exemplo de uma manobra de autoria. Daí privilegiarmos em nossos exemplos como essa se configura e em que medida está relacionada com uma certa estratégia e manobra do sujeito, como a de tomada de posição e a realização de um projeto de dizer.

4.2. O processo de referenciação e as estratégias e manobras de autoria

Mencionamos, no capítulo anterior, que nos apoiáramos em noções da Linguística Textual, no que tange ao processamento textual, deslocando-as para nossa perspectiva enunciativo-discursiva. Sendo assim, num primeiro momento, retomaremos a noção de referenciação e de recategorização lexical por rotulação e por argumentação. Em seguida, tomaremos um viés discursivo, o que implicará um certo deslocamento dessas noções.

Considerando-se o exposto no tópico precedente, passemos à primeira noção, qual seja, a de recategorização lexical por rotulação que implica a recategorização da informação precedente através de novas predicções atributivas, de modo a ajustar-se o saber disponível a respeito do objeto de discurso. Constitui-se duplamente: a) por meio de uma referenciação propriamente dita (anafórica) e b) por aporte de informação nova por recategorização do objeto que pode, inclusive, produzir uma reinterpretação daquilo que o antecede. Reexaminaremos como esse processo pode ser analisado a partir de uma perspectiva discursiva, conforme demonstraremos nos exemplos selecionados a seguir.

4.3. Análise das estratégias e manobras de autoria na recategorização lexical por rotulação

Feitos os esclarecimentos anteriores, partamos para o primeiro exemplo de nossa análise.

Texto 1 (Texto M., corpus 1)

Los juguetes

Cuando yo era niña tuve muchos juguetes y sin embargo a mí me gustava más las muñecas no las muñecas mas sofisticadas pero las muñecas de paño, pelele⁶⁶.

La que yo tenia cariño se llamava Emilia y era entre todas la más vieja y por eso la mejor compañera.

Viviámos muchas aventuras y yo me recuerdo de todo con muchas saudades pues, tengo certeza que jamás volveré a vivir con tanta pureza y felicidad.

Hoy tengo certeza que los juguetes son muy importantes para los niños pues para estes los muñecos son grandes compañeros. Pues para mí esta experiencia fue muy importante.

Hoy soy una adulta y feliz, satisfecha con mis recordaciones de niña. Una chica feliz se transformará en una adulta más realizada con su vida.

⁶⁶ Poderíamos propor uma versão: *Cuando yo era niña tuve muchos juguetes y sin embargo a mí me gustaban más las muñecas, no las más sofisticadas, sino las de paño, pelele*. Porém, interessa examinar como o sentido atribuído a *muñecas*, por meio da recategorização lexical, aponta para uma dada estratégia de autoria. Ou seja, para uma intervenção do sujeito na construção do sentido e como isso, de certa forma, direciona a atitude responsiva do co-enunciador.

Para iniciar nossa análise selecionamos o seguinte exemplo:

Exemplo 1

Cuando yo era niña tuve muchos juguetes y sin embargo a mí me gustava más las muñecas no las muñecas mas sofisticadas pero las muñecas de paño, pelele.

Interessa destacar desse exemplo como se dá a retomada da informação precedente, no caso, *muñecas* (bonecas) por meio de uma recategorização (pela reiteração do mesmo grupo nominal, qual seja, determinante e nome acrescidas de novas predicções atributivas) que remete a uma oposição entre *las muñecas mas sofisticadas* e *las muñecas de paño, pelele*. A recategorização do objeto (*muñecas*) produz sua reinterpretação e essa evidencia uma escolha do sujeito que, ao enunciar, coloca como contrário a *mas sofisticadas* um certo tipo de bonecas: as que são de pano, do tipo fantoche. Isso leva a considerar que o sentido construído para “não ser sofisticada” identifica-se com um certo universo de sentido. Ao esclarecer que não ser sofisticada implica ser simples, esse sujeito delimita o seu espaço de intervenção no processo de referenciação e orienta a interpretação do sentido do que sejam as bonecas mais sofisticadas. Além disso, toma uma posição no discurso e realiza um projeto de “querer dizer”. Dessa forma, a estratégia do sujeito é definida por uma escolha – uma tomada de posição – com o propósito de realizar um projeto de dizer. Para que esse projeto de dizer se efetive e tenha sentido, o sujeito orienta a atitude responsiva do co-enunciador, o que configura uma manobra de autoria. Vejamos como se configura essa articulação entre a estratégia – tomada de posição e querer dizer – e a manobra – direcionamento do co-enunciador para uma determinada atitude responsiva.

Dissemos que o sujeito define em que consiste uma boneca não sofisticada e, dessa forma, assume uma posição. Como o sentido atribuído para a boneca se identifica com a posição assumida pelo sujeito ao enunciar, nos fixaremos no modo como a boneca é recategorizada. Com esse propósito, selecionamos o exemplo 2, no qual a informação precedente (no caso a boneca, explicitada na forma *la*) é recategorizada por meio das expressões: *Emilia, la más vieja y la mejor compañera*:

Exemplo 2

La que yo tenía cariño se llamava Emilia y era entre todas la más vieja y por eso la mejor compañera.

Tendo em vista o exemplo citado, sugerimos a seguinte hipótese explicativa para essa recategorização: ao atribuir ao antecedente (*la*, a boneca) o nome de Emilia, evoca-se um personagem de Monteiro Lobato: uma boneca de pano que possuía certas características e que foi comercializada quando se veiculou pela televisão um seriado infantil baseado na obra desse autor. Ao mesmo tempo, o sujeito individualiza a boneca, por ser alvo exclusivo do seu afeto. Sendo assim, o sujeito, no processo de referenciação, atribui a essa boneca em particular a qualidade de melhor companheira, devido ao fato de ser a mais velha de todas as bonecas e pela que tem carinho. Ora, isso é um indício de um sujeito particular que teve uma boneca de pano e de nome Emília e, ainda, que foi a melhor companheira de sua infância e lhe despertou o sentimento de afeto mencionado. Some-se a isso que o nome da boneca remete a um exterior lingüístico que exige, por parte do co-enunciador, a ativação de uma memória para orientar a interpretação e os sentidos que o sujeito constrói. Essa memória está associada ao universo do escritor citado e suas personagens. Dessa forma, ao enunciar, o sujeito realiza uma manobra que é a de incorporar o extralingüístico na recategorização do lingüístico; portanto, para que o co-enunciador adote uma atitude responsiva e entre no jogo do sentido, precisa recorrer a esses sentidos prévios e, como dissemos, compartilhar e ativar uma dada memória. Sendo assim, esse sujeito orienta a

interpretação e oferece indícios para o co-enunciador, com vistas a produzir uma atitude responsiva. Dessa perspectiva, o sentido construído para “boneca” é o de que não se trata de uma boneca qualquer de pano, mas de um objeto particular. Diante disso, concluímos que o sujeito, como estratégia de autoria, assume uma posição e realiza o seu projeto de dizer, mas, além disso, orienta a atitude do seu co-enunciador – daí a manobra. Cumpre notar que entendemos que a manobra consiste na interpelação do co-enunciador. Posteriormente veremos outros exemplos e esboçaremos um quadro de identificação de tipos de manobras identificadas no *corpus* em questão.

Dando continuidade à nossa análise, consideramos que a autoria está articulada a um movimento duplo, já que supõe: 1. a estratégia de definir uma posição e realizar um projeto de dizer e 2. a manobra de avançar em direção ao co-enunciador, incorporando-o a uma determinada posição, e solicitando a ativação de uma dada memória para que se efetive uma atitude responsiva. Nossa tese é a de que a autoria está articulada a esses dois movimentos, o que nos leva a indagar a respeito de qual seria a relação entre estratégia e manobra. Com a finalidade de responder a essa questão, julgamos necessário identificar, no *corpus* quais são as estratégias e as manobras e, assim, definir um quadro dos tipos de estratégias e manobras. Dito isso, passemos a outros exemplos que nos permitam examinar como esses dois movimentos – o de estratégia e o de manobra de autoria – articulam-se.

Passemos ao texto 2:

Texto 2 (Texto A., *corpus* 1)

Mi muñeco favorito

Mi muñeco favorito tiene un y ochenta metros de altura, es delgado, pero no demasiado delgado. Tiene el pelo castaño y es maravilloso.

Estoy hablando de mi novio, la persona que se quedó con mi corazón, hace siete años y hasta hoy se quedó con él.

A Todas las personas que lo ven, les gusta mucho mi novio, pues es una persona de carater, trabajadora y muy simpática. Habla con las personas con mucha educación.

Mi muñeco es músico y cuando él canta para mi, me quedo muy contenta por ser su novia.

El día que lo vi por primera vez fue my bueno para mi, mejor diciendo, fue el mejor, pues conocí el mejor hombre de la tierra. Él es el mismo siempre, su personalidad nunca me engaña, y esto para mi es muy importante, pues es por la personalidad de las personas que sabemos si nos gustamos o no.

Al fin y al cabo mi muñeco favorito es muy importante para mi, tiene un papel especial en mi vida.

No exemplo 3, o antecedente *mi muñeco favorito* é recategorizado como *mi novio* e, dessa forma, explicita uma certa propriedade ou fato referente a esse antecedente que se supõe não conhecidos do co-enunciador.

Exemplo 3

Mi muñeco favorito tiene um y ochenta metros de altura, es delgado, pero no demasiado delgado. Tiene el pelo castaño y es maravilloso.

Estoy hablando de mi novio, la persona que se quedó con mi corazón, hace siete años años y hasta hoy se quedó con él.

Nesse sentido, antes havia mencionado algumas características físicas que, de certa forma, não seriam aplicadas e/ou aplicáveis a um boneco como, por exemplo, uma noção de mais ou menos humano e seus atributos, quais sejam: o da altura (1,80m), o do porte físico (não ser muito magro) e, ainda, o de ter cabelo castanho. Contudo, ao recategorizar o boneco como *mi novio*, introduz-se, de modo explícito, uma referência ao humano: *la*

persona que se quedó con mi corazón. Dessa maneira, a informação nova introduzida confirma o caráter humano desse boneco.

Diante do exposto acima, sugerimos que, ao enunciar, o sujeito joga com as categorias humanas e não-humanas e o processo de recategorização evidencia esse movimento. Ao atribuir características humanas ao boneco para, em seguida, confirmar que se trata de alguém muito próximo, o sujeito rompe a expectativa de que se trataria de um boneco de sua infância. Porém, há de se notar que assimila o boneco ao noivo, ao estabelecer uma analogia entre humano e não-humano como ocorre, por exemplo, quando se diz “ele é um gato”, “ele é um pão”, “ele é um tesouro”. Trata-se de uma estratégia de autoria, pois o sujeito opera uma seleção lexical para referir-se ao namorado, produzindo assim um determinado efeito de sentido e realizando seu projeto de querer-dizer. Esse projeto, por sua vez, está articulado a uma tomada de posição, pois o sujeito define uma posição na qual enuncia. Vejamos o seguinte exemplo:

Exemplo 4

Estoy hablando de mi novio, la persona que se quedó con mi corazón, hace siete años y hasta hoy se quedó con él.

A Todas las personas que lo ven, les gusta mucho mi novio, pues es una persona de carater, trabajadora y muy simpática. Habla con las personas con mucha educación.

Notamos, no exemplo 4, que o sujeito define quem é a pessoa referida e assume como posição a de que o noivo apresenta algumas virtudes como a de ser trabalhador e ser uma pessoa de caráter. Ora, para essa posição, o namorado é digno de seu afeto, daí a alusão ao coração que lhe foi entregue. Contudo, além de assumir uma posição e realizar seu projeto de dizer, o que constitui uma estratégia de autoria, o sujeito direciona a atitude responsiva do co-enunciador que precisará compartilhar de uma dada memória, qual seja, a que entende que uma mulher deve entregar seu coração – seu amor, sentimento, afeto – a

uma pessoa digna. E essa pessoa é digna pelo trabalho e pela personalidade. Passemos ao próximo texto.

Texto 3 (Texto S., *corpus* 1)

Cuando yo y mis hermanos éramos niños, teníamos una muñeca que se llamaba “Guigui”. “Guigui” era una muñeca muy bonita, blanca, ojos azules, llevaba un vestido azul. Sus pelos ruvios, rizados, eram muy largos y muy bien peinados por mi hermana. La primera vez que la vi, me impresionó su alegría, la sonrisa que siempre nos daba. Era como si fuera una persona de verdad, una amiga. Cuando la cogíamos por los brazos, y los abría, “Guigui” reía, y reíamos con ella. Era la mejor compañera que teníamos. Una noche, sin embargo, estaba teniendo una pesadilla horrenda, soñaba con monstruos, cosas horribles aparecían, era como si estuviera en el infierno. Al despertarme, bañada en sudor, en pánico, vi la cara pálida de “Guigui”, con su sonrisa demoníaca, como si diera carcajadas de mi imbecilidad. Le tuve horror, miedo, odio, asco. Me di cuenta que no era una muñeca, era la hija del demonio, “la novia de Chuck”. No dudé. Al despertarme por la mañana, cogí unas tijeras y corte sus pelos dorados, perforé sus ojos, y corté sus brazos. Nunca más oí su sonrisa, su invitación al infierno.

Esse texto chama a atenção pela forma como o objeto *muñeca* (boneca) é recategorizado, e escolhemos alguns recortes que evidenciam esse processo singular de referenciação.

Antes de mostrar como se dá a recategorização, cabe mencionar a retomada de certos tópicos que, por sua vez, ativam uma determinada imagem a respeito da beleza, exemplificados na referência à cor branca da boneca e aos seus olhos azuis. Assim, ao enunciar, constrói-se uma imagem de uma infância feliz, da qual faz parte uma boneca

caracterizada como *bonita, blanca, ojos azules, llevaba un vestido azul*. Em outras palavras, retomam-se tópicos que, de certa forma, são conhecidos e empregados para caracterizar uma boneca, inclusive a menção ao azul dos olhos e do vestido, cor que sugere, em nossa cultura, entre outras coisas, calma e tranquilidade. Some-se a isso a menção aos cabelos longos e ruivos da boneca, sempre penteados pela irmã. Igualmente, considera essa boneca uma amiga, elevando-a, praticamente, à categoria de pessoa e, então, constrói-se um cenário no qual essa boneca se integra como uma lembrança agradável da infância, como no exemplo 5:

Exemplo 5

Cuando yo y mis hermanos éramos niños, teníamos una muñeca que se llamaba “Guigui”. “Guigui” era una muñeca muy bonita, blanca, ojos azules, llevaba un vestido azul. Sus pelos ruivos, rizados, eram muy largos y muy bien peinados por mi hermana. La primera vez que la vi, me impresionó su alegría, la sonrisa que siempre nos daba. Era como si fuera **una persona de verdad, una amiga**. Cuando la cogíamos por los brazos, y los abría, “Guigui” reía, y reíamos con ella. Era **la mejor compañera** que teníamos.

Lembramos, igualmente, que, ao referir-se ao nome da boneca, recorre-se ao uso de aspas, as quais, conforme Authier-Revuz (1998), são formas de modalização autonímica, assim como os sinais tipográficos e de entonação. Para essa autora (1998:14), a modalização autonímica da enunciação implica que, em um ponto de seu desenrolar, os enunciados desdobram-se em comentários sobre si mesmos. Daí a noção de uma configuração enunciativa da reflexividade metaenunciativa. Ainda de acordo com Authier-Revuz (1998), as aspas podem indicar diferentes funções, tais como as aspas de diferenciação (mostra-se que somos irredutíveis com respeito às palavras mencionadas); as

de condescendência (incorpora-se a palavra); as pedagógicas; as de proteção; as de ênfase (de insistência); as de questionamento ofensivo ou irônico.

Entretanto, qual seria o sentido das aspas nesse caso? Ou ainda, por que elas aparecem no texto? Consideramos que, ao enunciar dessa forma, ou seja, ao construir um cenário que remete a uma infância agradável e, em seguida, inserir o nome da boneca, por meio de aspas, o sujeito marca a distância do texto, mas o faz de um modo peculiar, tomando uma posição com respeito ao que diz, com uma certa ironia ou menosprezo com quem diz “o nome era esse mesmo... por mais estranho que pareça... como eu era idiota...” em relação a esse mesmo cenário. O efeito produzido por essa tomada de atitude e distanciamento do próprio texto deve-se ao fato de que o nome empregado (“Guigui”), embora seja o de uma boneca que de fato foi comercializada nas décadas de 70 e 80, remete, igualmente, a uma memória de outros nomes similares, comumente utilizados de forma carinhosa na infância tanto por adultos como por crianças, tais como os de Totó, Mimi, Bibi, entre outros. Esses nomes, por sua vez, estão associados a um universo afetivo, familiar, do qual o sujeito se afasta; daí a ênfase no nome Guigui pelo uso das aspas. Sendo assim, ao enunciar, o sujeito toma uma posição e realiza um querer-dizer, ou seja, vale-se de uma estratégia de autoria. Contudo, além disso, define e orienta a interpretação do co-enunciador. De modo similar ao exemplo mencionado no texto 1, para que haja uma atitude responsiva do co-enunciador será necessário ativar e compartilhar dessa memória afetiva evocada por essa forma de nomear. Isso nos leva a supor uma manobra do sujeito que aponta para um exterior lingüístico, no e para o qual há de se voltar o co-enunciador para construir o sentido desse nome, quer seja como o de uma boneca que foi comercializada, quer seja como uma forma particular de nomear. Disso depreende-se que o enunciador, ao empregar as aspas para referir-se ao nome da boneca, assume uma distância do universo infantil e supõe que o seu co-enunciador observe, por via do aspeamento, que se opõe a essa forma carinhosa e familiar de tratamento e ao que essa boneca possa evocar.

Já no exemplo 6, o cenário modifica-se; passa-se da tranquilidade para o pesadelo. Assim, menciona-se o inferno e nele se incluem monstros e coisas horríveis. De forma similar ao exemplo anterior, são ativados certos conhecimentos de mundo, certa memória a

respeito do que seria uma infância feliz e, ainda, sobre o inferno⁶⁷. Podemos pensar, a partir de uma perspectiva da Linguística Textual, nas noções de *frames* e *scripts*. Os *frames* referem-se a modelos globais que contêm o conhecimento comum a respeito de um conceito primário (em geral situações estereotipadas), tais como o Natal, Carnaval, etc. Já os *scripts* são planos estabilizados, empregados ou invocados freqüentemente a fim de especificar os papéis dos participantes e as ações que deles se esperam; contêm uma rotina preestabelecida e são estereotipados.

Exemplo 6

Una noche, sin embargo, estaba teniendo una pesadilla horrenda, soñaba con monstruos, cosas horribles aparecían, era como si estuviera en el infierno.

Essa mudança de cenário destacada no exemplo 6 é fundamental para que a *muñeca* (boneca) seja recategorizada, tal como ocorre no exemplo 7. Chama a atenção nesse exemplo a referência ao pesadelo, a um estado de alteração da percepção que justifica os golpes desferidos contra a boneca que *no era muñeca*. Sendo assim, nesse exemplo, o referente (boneca) é recategorizado como filha do demônio e noiva⁶⁸ de Chuck. Vejamos com mais detalhes no próximo exemplo:

⁶⁷ A noção de conhecimento de mundo proposta pela Linguística Textual pode ser deslocada para a de memória. Assim sendo, o conhecimento do mundo por parte do sujeito está articulado a determinada prática consolidada via linguagem, num circuito histórico-discursivo que pressupõe uma articulação com uma determinada forma de saber.

⁶⁸ *Novia* em espanhol pode ser traduzido como namorada e noiva. Optamos pela segunda acepção, pois é essa a empregada no referido filme.

Exemplo 7

Al despertarme, bañada en sudor, en pánico, vi la cara pálida de “Guigui”, con su sonrisa demoníaca, como si diera carcajadas de mi imbecilidad. Le tuve horror, miedo, odio, asco. Me di cuenta que no era una muñeca, era la hija del demonio, “la novia de Chuck”. No dudé. Al despertarme por la mañana, cogí unas tijeras y corté sus pelos dorados, perforé sus ojos, y corté sus brazos. Nunca más oí su sonrisa, su invitación al infierno.

No caso em questão, há um movimento interessante ao negar o antecedente por meio da recategorização lexical (expressões referenciais definidas, quais sejam, determinante e nome); daí temos *no era una muñeca* que é retomada por *la hija del demonio* e *“la novia de Chuck”*. Sugerimos, como interpretação, que o sujeito, ao enunciar, toma uma posição (a de quem não duvida da existência do inferno) e, sendo assim, justifica os golpes desferidos naquela que é a filha do demônio, a noiva de Chuck. Isso constitui um exemplo de uma estratégia de autoria.

Destacamos, ainda, que a boneca, ao ser recategorizada, é associada a certos referentes do âmbito familiar (filha e noiva). Para marcar distância do próprio texto e tomar uma posição, o sujeito novamente utiliza aspas (as tinha empregado em “Guigui”) para referir-se à boneca como a namorada de Chuck; interpretamos esse fato como um indício de um trabalho do sujeito que evidencia uma estratégia de autoria. Curiosamente, ao referir-se à boneca como a filha do demônio, não há aspeamento, ou seja, nesse caso, ao enunciar, não se recorre a esse artifício. Isso nos leva a propor a existência de um confronto entre duas vozes: uma que ao referir-se à boneca a associa a algo diabólico, pois crê no inferno, e outra voz que ironiza, burla esse sentido; daí sua menção a uma personagem de um filme de terror. Sendo assim, há uma posição na qual se evoca, novamente, o inferno, o universo religioso, como se evidencia em *sonrisa demoníaca*, *hija del demonio*, e outra que assume o

sujeito materializada na expressão “*la novia de Chuck*” (com aspas), com uma alusão explícita ao filme *O brinquedo assassino*. Porém, para que o co-enunciador adote uma atitude responsiva, é necessário que ative e compartilhe uma memória na qual tenha sentido a imagem do demônio como a presente, por exemplo, nos referentes bíblicos, na tradição religiosa cristã e, ainda, a referência a Chuck (personagem do filme *O brinquedo assassino* e a outro filme da série traduzido como *A noiva de Chuck*). Essa constitui, assim, uma manobra de autoria.

Os exemplos examinados até o momento apontam para uma articulação entre as estratégias e as manobra de autoria e, portanto, confirmam nossa hipótese de que a autoria envolve uma articulação entre dois níveis: o das estratégias e o das manobras. Porém, refinaremos nossa análise e, sendo assim, passaremos para o próximo exemplo.

Texto 4 (Texto A. C., *corpus* 7)

Mi almohada

Yo tenía 7 años más o menos, estaba en el 2 año de la escuela, fue cuando la conocí: mi almohada. La gané de mi profesora y para mí era muy importante porque significaba que yo era la más estudiosa de mi aula y me alegró mucho.

Una simples almohada, hecha de paño con un tipo de espuma que no sé bien lo que era. Tenía el formato de un gato, tu cabeza era pintada en el paño y en tu cuerpo tenía dibujado un saco azul, con corbata y todo lo que era necesario para que mi almohada quedase perfecta.

Tenía el tamaño de un cuaderno grande y me encantaba mirarlo a causa de tus bigotes. Era encantador.

Él estaba a mi lado siempre que pudiera. Yo lo llevaba a todos los sitios que yo iba. Las personas de familia y mis amigos, ya lo conocía y siempre decían:

— Ana, ¿cómo puedes llevar este trapo para todo el sitio que te vas? Déjalo en tu casa chica, ¡es muy feo! Yo, una niña,

contestaba y además explicaba a todos la belleza que ellos no conseguían ver en mi gato, en mi almohada.

Los años fueron pasando, hasta que un día llegué de la escuela, creo que yo ya estudiaba el 8 año del colegio, mi madre estaba con una cara muy rara, no me fui hasta ella preguntarle lo que pasaba, me fui inmediatamente a mi habitación...

... y cómo de costumbre, fui mirar mi almohada que siempre lo dejara por la cama y... ¿dónde estaba? ¡NO ESTABA!

Corrí hasta la cocina y mi madre decía algo a mi hermana.

Me puse nerviosa y mi madre empezó a explicarme que cuando fue lavarlo puso en la lavadora y, por estar muy viejo pobrecito, se deshizo. ¡llegando a polvo!

Empezé a llorar mucho y además quería verlo, lo resto que sobrara de mi compañero. Pero ya estaba muy lejos de mi casa en algun basurero de la ciudad.

O processo de recategorização do referente *la almohada* (a almofada) merece ser examinado de modo mais atento. Ao fazê-lo, num primeiro momento notamos que há uma referência endofórica ou textual na forma catafórica em (...) *fue cuando la conocí: mi almohada*, pois o item de referência aparece na forma *la* (que é um pronome e exerceria uma função dêitica), antecipando um signo não expresso no texto, no caso, a almofada. Em seguida, há uma retomada do item *mi almohada*, recategorizada em *la gané* (pronome complemento) e *una simples almohada* (determinante e nome com atributo). Nesse exemplo, definem-se certos predicados para a almofada de modo que essa, embora de pano e simples, representa para o seu dono um certo prestígio e/ou reconhecimento por ser a aluna mais estudiosa do grupo. Dessa perspectiva, o sujeito define sua posição: a da melhor aluna, digna, portanto, de ser reconhecida por seus méritos. Noutros termos, o sujeito toma uma posição, a qual orienta o seu querer-dizer, como notamos no exemplo 8. Ao tomar e definir essa posição, a partir da qual se enuncia, o sujeito direciona a atitude responsiva do co-enunciador, recorrendo, simultaneamente, a uma estratégia e a uma manobra de autoria.

Exemplo 8

Yo tenía 7 años más o menos, estaba en el 2 año de la escuela, fue cuando la conocí: **mi almohada**. La gané de mi profesora y para mí era muy importante porque significaba que yo era la más estudiosa de mi aula y me alegró mucho.

Una simples almohada, hecha de paño con un tipo de espuma que no sé bien lo que era. Tenía el formato de un gato, tu cabeza era pintada en el paño y en tu cuerpo tenía dibujado un saco azul, con corbata y todo lo que era necesario para que mi almohada quedase perfecta.

Já no exemplo 9, a almofada, com um formato de um gato, sofre outro processo de referenciação por meio de formas pronominais e do determinante e nome. Contudo, chama a atenção a oposição entre os pontos de vista dos demais, que a consideram um trapo – portanto, desprovida de valor – e o do sujeito que a define como algo precioso para si, dado o seu valor simbólico. Dessa forma, o sentido construído para a almofada, por meio da referenciação e da própria posição do sujeito, pode ser interpretado como um trapo sem valor ou como um prêmio pelo mérito de ser boa aluna. Conforme mencionado, esses sentidos são ativados pelo sujeito ao assumir uma dada posição: no exemplo em questão, o enunciador assume e marca sua posição como a do bom aluno que, conseqüentemente, deve ser reconhecido e premiado com a almofada, contrapondo-se à posição daqueles que não entendem a almofada como um prêmio, mas como um trapo. Soma-se a isso a oposição entre feio e belo, definida claramente nas posições dos que consideram a almofada como um trapo e a do sujeito que a considera bela, pelos sentidos que ela evoca e constrói para esse objeto. E, além disso, o sujeito assume a sua posição e direciona a interpretação do co-enunciador que, em termos de uma atitude responsiva, acaba por se identificar com o sentido que o enunciador imprime.

A estratégia de autoria, aqui, consiste em delimitar, de modo claro, uma posição e, dessa forma, realizar um projeto de dizer; já a manobra consiste em conduzir a interpretação do co-enunciador do sentido que pretende construir para o referente almofada. Assim sendo, diferentemente dos demais exemplos analisados, neste, o que caracteriza a manobra de autoria é que, embora haja um direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador, isso não supõe ou pressupõe que este compartilhe e ative uma dada memória, mas que assimile uma determinada direção interpretativa (argumentativa) imprimida pelo sujeito quando enuncia por meio de estratégias como a de definir uma posição e realizar um projeto de dizer.

Passemos a outro exemplo do mesmo texto analisado.

Exemplo 9

Él estaba a mi lado siempre que pudiera. Yo lo llevaba a todos los sitios que yo iba. Las personas de familia y mis amigos, ya lo conocía y siempre decían:

— Ana, ¿cómo puedes llevar este trapo para todo el sitio que te vas? Déjalo en tu casa chica, ¡es muy feo! Yo, una niña, contestaba y además explicaba a todos la belleza que ellos no conseguían ver en mi gato, en mi almohada.

Vimos, no texto anterior, que o animal de estimação referido, alvo da atenção e do afeto do seu dono, foi uma almofada no formato de um gato e não um ser vivo. Sugerimos que, se fosse um animal, o efeito de sentido teria sido outro, uma vez que isso, de certa forma, corresponderia a uma expectativa e previsibilidade sugeridas pelo tema. Assim sendo, as estratégias e manobras de autoria ativadas seriam outras, como demonstraremos posteriormente. O procedimento de atribuir afeição a um objeto repete-se em outro exemplo, o do texto 5, nosso próximo alvo de exame.

Texto 5 (Texto E. S., corpus 3)

Juanita

Juanita es distinta de todos los bichos o animales de estimación que ya tuve y ya he creado en mi vida.

Ella es muy bonita, tiene un cuerpo grande que, todavía, no es compatible con su pequeña cara. Y siempre, siempre parece que es feliz – como si todo fuera perfecto en su vida.

En verdad, todo es perfecto en la vida de Juanita. Ella se levanta a las tres de la mañana junto conmigo – porque todavía dividimos la misma cama – pero no sale del cuarto (creo que Juanita demora para despertarse).

Hablo mucho con ella sobre todas las cosas y ella siempre está al lado mío cuando tengo que estudiar para alguna prueba.

Es mi mejor compañera. Cuando me quedo triste, siento próximo a ella, le abrazo mucho y muy fuerte y parece que todas las cosas malas se van; por que estoy segura a su lado.

En días de grandes vendavales es ella que tapa mis orejas para que yo pueda dormir. Siempre puedo contar con ella.

Por la noche, cuando adentro mi cuarto, le miro con una bonita sonrisa que me invita a dormir. Le abrazo de nuevo y nos acostamos. Las personas a veces me dicen:

_ Pero ella es sólo un bicho de felpa.

Y lo que yo les contesto diciendo que ella no es sólo una mariquita de felpa; Juanita es una mariquita que hace parte de mi vida y, como soy una persona moderna y práctica, ¡sólo podría tener un bicho que no hiciese caca ni que tuviese hambre!

No exemplo 10, o referente *Juanita* é retomado na forma do pronome pessoal *ella* e na forma do complemento na forma *le*. É, igualmente, recategorizada como *no es sólo una mariquita de felpa* e *es una mariquita que hace parte de mi vida*.

Exemplo 10

Por la noche, cuando adentro mi cuarto, le miro con una bonita sonrisa que me invita a dormir. Le abrazo de nuevo y nos acostamos. Las personas a veces me dicen:

_ Pero ella es sólo **un bicho de felpa**.

Y lo que yo les contesto diciendo que **ella no es sólo una mariquita de felpa; Juanita es una mariquita que hace parte de mi vida** y, como soy una persona moderna y práctica, ¡sólo podría tener **un bicho que no hiciese caca ni que tuviese hambre!**

Conforme já dito, de modo similar ao descrito no exemplo 8 do texto 4, o animal de estimação apresentado aqui como o alvo da afeição do seu dono é um ser inanimado. Além de introduzir novas predicções para o referente, como no caso da rotulação lexical, esse exemplo também imprime uma dada orientação argumentativa, de modo que delimita o sentido a ser atribuído ao objeto, no caso *Juanita*, necessariamente entendida como especial para a pessoa que a menciona.

Contudo, após esse processo de recategorização por rotulação e por argumentação, o sujeito instaura uma certa instabilidade frente ao referente, driblando a orientação argumentativa e assumindo-se como pessoa moderna e prática e, por isso, recategoriza *Juanita* como *un bicho que no hiciese caca ni que tuviese hambre*. Isso define uma tomada de posição do sujeito para realizar seu projeto de dizer; daí a estratégia. Nesse caso, verificamos que a manobra de autoria não consiste em levar a que co-enunciador adote uma atitude responsiva a partir da ativação e compartilhamento de uma dada memória. A manobra consiste em, após ter tomado uma posição como uma pessoa que se afirma moderna e prática, em imprimir uma direção interpretativa para o sentido de *Juanita*: o de

um animal que não tem nenhum tipo de necessidade. Esse seria outro exemplo de manobra de autoria.

Diante dos exemplos analisados até o momento, propomos os seguintes tipos de manobras de autoria: 1) direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: supõe compartilhar e ativar uma dada memória; 2) direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: não supõe compartilhar e ativar uma dada memória, mas ao enunciar, imprime-se uma determinada direção interpretativa (argumentativa); 3) direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: não supõe compartilhar e ativar uma dada memória, mas ao enunciar, imprime-se uma determinada direção interpretativa (argumentativa) e exige uma tomada de posição do co-enunciador.

Com base nessa tipologia, prosseguiremos nossa análise e, para tanto, apresentaremos mais alguns exemplos dessas manobras que nomearemos manobras do tipo 1, 2 e 3, respectivamente.

Dando continuidade ao exame de nosso *corpus*, passemos ao próximo exemplo que interessa comentar, qual seja, o do texto 6.

Texto 6 (Texto E. J, *corpus* 3)

Hace ya once años... Mi madre recibió a una amiga en nuestra casa. Junto con esa amiga, había una pequeñita perra blanca, con manchas negras, muy peluda. Nadie la quería porque era una perra y no un perro.

Llegado a mi casa el bicho ya se adueñó de todo. Entonces, mi madre por cariño, y por insistencia mía y de mi hermano, acogió la pequeña perra.

Dolly fue la alegría de nuestra casa. En el mundo no existía perro tan juguetón. Las pelotas eran el albo de su furia. Todo lo que las personas y los bichos suelen comer era más una

de las victimas fatales del instinto salvaje de la pequeñita. Hasta la cebolla y el arroz crudos.

Dolly no era común. Practicamente había dejado de ser una perra. Ya hablaba a nosotros con los ojos. Ella no era una perra... Ella era... Era... ¡Ella era solamente Dolly!

Después que ocurrió el matrimonio de mi hermana, Dolly pasó a ser mi compañera de cuarto. Yo no le dejaba dormir (siempre) conmigo, mientras cuando dejaba, mi cama no era más mía, sino de ella. Dolly entraba por debajo de mis cubiertas, ponía la cabeza en mi almohada y empezaba a roncar, no me dejándo dormir.

Un día las cosas empezaron a cambiar y la alegría se transformó en tristeza para nosotros. Dolly empezó a quedarse ciega, hasta ver sólo bultos. También se quedó enferma y sus mamas empezaron a crear heridas. Los veterinarios nada podían hacer, pero eso no robó la alegría y el modo juguetón de Dolly.

Entonces, un día cuando sólo Dolly e yo estábamos en casa, oí sus gritos, le agarré con los brazos y ella se murió.

Aún hoy es difícil acostumbrarme con la ausencia de Dolly, pero las buenas imágenes que tengo de ella me consolan.

No exemplo 11, a *perra* (cachorra) é recategorizada como *una pequeñita perra blanca*, *una perra* y *no un perro*, *el bicho*, *la pequeña perra*, *Dolly*, *perro tan juguetón* e *la alegría de nuestra casa*. Chama a atenção a diversidade de predicacões atributivas para recategorizar a cachorra, em especial, marcadas pelo tom de afetividade. Além disso, são definidas duas posições: a daqueles que preferem os machos quando têm um animal, pois dariam menos trabalho e preocupações, e a daqueles que não se importam com isso. Curiosamente, nesse processo de recategorização, oscila-se quanto à definição do gênero a que pertence o animal: ora este é referido em feminino (*una pequeñita perra blanca*, *una perra* y *no un perro*), ora em masculino (*el bicho*, *perro tan juguetón*).

Diante do exposto acima, sugerimos que, ao empregar os atributos no masculino, generaliza-se uma dada categoria, no caso a do animal, não humano, e que os atributos no feminino, de certa forma, intensificam e particularizam o objeto referido de maneira a aproximá-lo mais do universo humano do que do universo dos animais.

Vejamos o exemplo citado:

Exemplo 11

Hace ya once años... Mi madre recibió a una amiga en nuestra casa. Junto con esa amiga, había **una pequeña perra blanca**, con manchas negras, muy peluda. Nadie la quería porque era **una perra y no un perro**.

Llegado a mi casa **el bicho** ya se adueñó de todo. Entonces, mi madre por cariño, y por insistencia mía y de mi hermano, acogió **la pequeña perra**.

Dolly fue la alegría de nuestra casa. En el mundo no existía **perro tan juguetón**. Las pelotas eran el albo de su furia. Todo lo que las personas y los bichos suelen comer era más una de las víctimas fatales del instinto salvaje de la pequeña. Hasta la cebolla y el arroz crudos.

Já no exemplo 12, para recategorizar a cachorra desaparecem as referências a seus atributos e emprega-se pela primeira vez a forma nominal *Dolly*, de modo a torná-la algo além de uma cachorra, imprimindo essa orientação argumentativa. Assim, a cachorra é nomeada, particularizada de uma forma até então não empregada, o que acaba por surpreender o co-enunciador. Portanto, ao enunciar, o sujeito direciona a interpretação do referente, nomeando-o estrategicamente. Isso faz com que o co-enunciador identifique-se com a posição assumida pelo sujeito – a da defesa de um animal, independente do fato de ser um macho ou uma fêmea – por esse possuir um nome, *Dolly*. Trata-se, aqui, de uma manobra do tipo 2. Esse efeito deve-se ao fato de que há a nomeação e que o nome

atribuído é curiosamente do inglês e que pode ser traduzido como “boneca”. Se recorrermos, aqui, aos sentidos possíveis evocados pelo termo citado, temos o de um brinquedo que representa a figura feminina, o de jovem atraente e, ainda, o de homem efeminado. Entretanto, com base nos dados analisados, não podemos afirmar que esse nome tenha sido empregado tendo em vista essas possibilidades, embora reconheçamos que esses sentidos reforçam o gênero feminino, tal como esse é entendido em nossa cultura e que, de certa maneira, são ativados pelo sujeito quando este enuncia e realiza o seu projeto de dizer.

Exemplo 12

Dolly no era común. Practicamente había dejado de ser una perra. Ya hablaba a nosotros con los ojos. **Ella no era una perra... Ella era... Era... ¡Ella era solamente Dolly!**

Después que ocurrió el matrimonio de mi hermana, **Dolly** pasó a ser mi compañera de cuarto. Yo no le dejaba dormir (siempre) conmigo, mientras cuando dejaba, mi cama no era más mía, sino de ella. **Dolly** entraba por debajo de mis cubiertas, ponía la cabeza en mi almohada y empezaba a roncar, no me dejándo dormir.

Cabe assinalar que a mudança na forma de recategorizar verificada entre os exemplos 11 e 12 é fundamental para o cenário descrito no exemplo 13, quando a cachorra morre e se narra todo o drama evocado por esse fato.

Exemplo 13

Entonces, un día cuando sólo Dolly e yo estábamos en casa, oí sus gritos, le agarré con los brazos y ella se murió.

Aún hoy es difícil acostumbrarme con la ausencia de Dolly, pero las buenas imágenes que tengo de ella me consolan.

Recapitulando o exposto, vimos como no exemplo 11 o processo de recategorização da cachorra orientou-se por um eixo que partiu do mais humano ao menos humano e que, curiosamente, nessa escala, o primeiro identificava-se com o universo feminino enquanto o segundo com o masculino. Já no exemplo 12, a recategorização fixou-se no gênero feminino e este se identificou com o que é humano. Diante disso, sugerimos que o sujeito constrói um determinado sentido para o referente, no caso a cachorra, ao tomar posição e querer-dizer e que nesse processo recorre a determinadas estratégias, como visto nos exemplos 11 e 12. Além disso, imprime uma direção, uma interpretação desse referente para o seu co-enunciador.

Lembramos, ainda, que o procedimento de humanizar o referente já tinha sido verificado no texto 1 (Emilia/boneca) e que no texto 2 foi verificado e descrito o processo inverso, qual seja, o de desumanizar o referente (boneco/ namorado). Dessa forma, consideramos pertinente retomar essa estratégia de humanizar o referente e aprofundar nossa análise.

Partamos, portanto, para o próximo texto.

Texto 7 (Texto S., *corpus* 3)

La perra Baralí

Tenía 10 años. Volvía de la escuela, tenía hambre, y corría a casa, a comer. Tenía tanta prisa que casi no la vi. Estaba en la plaza, ladraba bajo, era una perrita, todavía cachorro. Parecía que lloraba. Me miraba a los ojos, casi pidiéndome que la llevara. No aguanté sus ojos negros mirándome, y sin pensar, la llevé a casa, aunque mi madre, probablemente, no la quisiera.

Al llegar a casa, la mostré a mi madre y, al contrario de lo que pensaba, ella la acogió como hija. Y así, Baralí entró a la familia. Era como si fuera humana. Comía a las mismas horas que nosotros, cenaba, le gustaba ducharse. Comía comida de gente, su plato favorito era lasaña. Pero, ¿cómo sería diferente, si la tratábamos como gente? Le poníamos ropas y le pintábamos las uñas. Era nuestra muñequita.

Con los años, nada cambió. Seguíamos queriéndola muchísimo. Sin embargo, Baralí crecía diferente. Tenía manías casi humanas. No le gustaba cortar las uñas, le gustaban los colores vivos, tenía ganas de salir sola.

De pronto, un día, amaneció diferente. Estaba rebelde, ladraba muchísimo. Parecía que tenía rabia. No sólo de todos nosotros, sino del mundo. Cuando estaba saliendo de casa, huyó. Nunca más la hemos visto.

Ayer, infelizmente, creo que tuvimos la noticia de lo que había pasado a Baralí. Al abrir el periódico, vi una foto de una chica, con cara de perra, que mataba a las personas, sin ningún motivo aparente. La policía la buscaba. Era Baralí, que se había humanizado, y empezaba a ser como humanos, crueles.

Antes de tratar propriamente do modo como é elaborada a referenciação, destacamos o cenário construído, uma vez que ele ativa uma série de elementos associados com a infância, a saber: a idade escolar, o retorno da escola quando as crianças têm fome, o

caminho de volta, no qual a criança passa por uma praça e, ainda, o encontro de um animal abandonado. Ao referir-se à cachorra, dentro desse cenário, chama a atenção o uso do pronome, pois não há nesse contexto um referente anteriormente introduzido que fosse recuperado anaforicamente (caso da anáfora fiel), ou seja, um antecedente que justificasse a co-referência.

Diante do exposto acima, sugerimos duas possibilidades de explicação. A primeira delas é a de que esse referente estaria implícito no título empregado, *La perra Baralí*, e que é a partir disso que seria organizado o processo de referenciação. A outra hipótese é a de que o co-enunciador teria que inferir a que o pronome estaria referido e isso ocorreria com a progressão textual e com a menção de *ladraba bajo*, o que seria aplicado aos cães.

Exemplo 14

Tenía 10 años. Volvía de la escuela, tenía hambre, y corría a casa, a comer. Tenía tanta prisa que casi no **la** vi. Estaba en la plaza, ladraba bajo, era **una perrita**, todavía cachorro. Parecía que lloraba. Me miraba a los ojos, casi pidiéndome que **la** llevara. No aguanté sus ojos negros mirándome, y sin pensar, **la** llevé a casa, aunque mi madre, probablemente, no **la** quisiera.

No exemplo 15, o referente cachorra é recategorizado como *hija*, *Baralí* e *nuestra muñequita*, indicando uma certa humanização da cachorra.

Exemplo 15

Al llegar a casa, **la** mostré a mi madre y, al contrario de lo que pensaba, ella la acogió como **hija**. Y así, **Baralí** entró a la familia. Era como si fuera **humana**. Comía a las mismas horas que nosotros, cenaba, le gustaba ducharse. Comía comida de gente, su plato favorito era lasaña. Pero, ¿cómo sería diferente, si la tratábamos como **gente**? **Le** poníamos ropas y **le** pintábamos las uñas. Era **nuestra muñequita**.

Notamos que o enunciador, ao nomear o referente, opera com algumas possibilidades de seleção de acordo com seu projeto de dizer e toma uma posição. Dessa forma, são atribuídas à cachorra categorias humanas. Vale assinalar que já tínhamos observado uma estratégia similar a essa presente no texto 2 (Texto A; *corpus* 1), exemplo 3⁶⁹, em que ao enunciar, o sujeito jogava com as categorias humanas e não-humanas e o processo de recategorização evidenciava esse movimento. No caso do texto em questão, o animal e o homem, em síntese, são cruéis, e o enunciador direciona a interpretação do co-enunciador para a conclusão de que, à semelhança dos humanos, a cachorra é cruel, o que indica uma manobra do tipo 2.

No exemplo 16, a cachorra é recategorizada como *una chica, con cara de perra*, fundindo-se o não humano e o humano e dessa forma, o referente cachorra é construído de modo ambíguo.

⁶⁹ Reproduzimos o exemplo e preservamos a forma como foi redatado originalmente: *Mi muñeco favorito tiene un y ochenta metros de altura, es delgado, pero no demasiado delgado. Tiene el pelo castaño y es maravilloso. Estoy hablando de mi novio, la persona que se quedó con mi corazón, hace siete años años y hasta hoy se quedó con él.*

Exemplo 16

Ayer, infelizmente, creo que tuvimos la noticia de lo que había pasado a **Baralí**. Al abrir el periódico, vi una foto de **una chica**, con **cara de perra**, que mataba a las personas, sin ningún motivo aparente. La policía la buscaba. Era Baralí, que se había humanizado, y empezaba a ser como humanos, crueles.

A estratégia identificada aqui é a de contraposição entre categorias – humanas e não-humanas – aplicadas ao referente para direcionar a interpretação do co-enunciador (manobra do tipo 2) e marcar uma tomada de posição do sujeito, relacionada com um querer-dizer. Além disso, ao introduzir o modalizador *infelizmente*, o enunciador direciona a interpretação do co-enunciador, já que se estabelece a duplicidade entre tratar-se de um fato infeliz, qual seja, o de saber o que aconteceu com a cachorra, como se o ponto de vista fosse o de quem não se importa com isso, e o de lamentar o ocorrido, ou seja, o fato de que a cachorra assassina humanizou-se e tornou-se cruel. Assim sendo, o co-enunciador, para adotar uma atitude responsiva, terá que se posicionar e assumir um desses pontos de vista. Esse procedimento evidencia uma manobra do sujeito que, diferentemente da do tipo 2, supõe um movimento, ou seja, um posicionamento do co-enunciador de forma mais marcada. Denominaremos a essa manobra tipo 3.

Portanto, nos exemplos analisados verificamos os seguintes pontos:

a) a estratégia empregada é a da fusão humano e não humano (no que difere dos exemplos mencionados de humanização e desumanização, textos 1 e 2, respectivamente);

b) identificamos os seguintes tipos de manobras:

1) tipo 1 – direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: supõe compartilhar e ativar uma dada memória;

2) tipo 2 – direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: não supõe compartilhar e ativar uma dada memória, mas ao enunciar imprime-se uma determinada direção interpretativa (argumentativa);

3) tipo 3 – direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: não supõe compartilhar e ativar uma dada memória, mas ao enunciar imprime-se uma determinada direção interpretativa (argumentativa) e exige-se uma tomada de posição do co-enunciador.

Passemos ao próximo texto.

Texto 8 (Texto P., *corpus* 3)

Mi perro

Antes de nada debo decir que “no me gustan los animales de estimación.” No quiero tenerlos en mi casa. Pero hace años yo tuve un perro. Él era negro, con pelos muy crasos. Era una raza mezclada que deciente del “pastor alemán”, entremedias era “manso y travieso”.

A mí me gustaba mucho el perro, él se llamaba “granfino”, este nombre él ya tenía cuando lo ganamos. Pero, lo que me acuerdo muy bien es que yo era casi una esclava de éllo. Tenía que hacer todo solo: dar baño, poner la comida... y nada de mi casa ayudaba. Era sólo yo y mi madre la veces. Por eso, me quedé aburrida.

Al fin y al cabo tuvimos que regalar el perro, pues dejamos de residir en casa para irnos a un edificio. Y así, nuestro tan bondadoso perro, quedóse con un amigo. No tuvimos más informes de éllo. Esta historia es muy triste.

De todo eso que paso, sólo puedo tomar esa conclusión: me gustan los animales, pero lejos de mí.

Antes de tratar da referenciação, chamamos a atenção sobre o modo como o enunciador marca a distância com relação ao próprio texto, logo no seu início, sendo isso fundamental para a autoria:

Exemplo 17

Antes de nada debo decir que “**no me gustan los animales de estimación**”. No quiero tenerlos en mi casa. Pero hace años yo tuve un perro. Él era negro, con pelos muy crasos. Era una raza mezclada que deciede del “pastor alemán”, entremedias era “manso y travieso”.

Conforme o exemplo, notamos que se define a posição a partir da qual o sujeito enuncia, qual seja, a daqueles que não gostam dos animais de estimação e a partir da qual se realiza o seu projeto de dizer. Esse procedimento orientará a argumentação e, conseqüentemente, a interpretação do co-enunciador, o que constitui uma manobra do tipo 2. Portanto, esse distanciamento com relação ao animal de estimação será reforçado, como se nota no emprego das aspas em “*manso y travieso*”. Contudo, quanto às aspas utilizadas em “*pastor alemán*”, sugerimos que se trata de uma hesitação quanto à forma correta a ser empregada em espanhol, e não necessariamente de um distanciamento e/ou de uma tomada de posição, tal como nos dois exemplos citados. Portanto, não definiria, em princípio, uma estratégia de autoria.

Dito isso, passemos ao exame da referenciação. Analisemos o próximo exemplo.

Exemplo 18

A mí me gustaba mucho el perro, él se llamaba “granfino”, este nombre él ya tenía cuando lo ganamos. Pero, lo que me acuerdo muy bien es que yo era casi una esclava de éllo. Tenía que hacer todo solo: dar baño, poner la comida... y nada de mi casa ayudaba. Era sólo yo y mi madre la veces. Por eso, me quedé aburrida.

Al fin y al cabo tuvimos que regalar el perro, pues dejamos de residir en casa para irnos a un edificio. Y así, **nuestro tan bondadoso perro**, quedóse con un amigo. No tuvimos más informes de éllo. Esta historia es muy triste.

Na referência ao cachorro, destaca-se a forma “granfino” pelo uso das aspas, acrescidas da explicação que esse nome já era o do animal. Diferentemente dos demais textos analisados, o enunciador não nomeia o referente como, por exemplo, no caso de *Dolly* e *Barali*. Supomos que esse procedimento reforça o seu distanciamento do animal de estimação e, sendo assim, sugerimos que é uma estratégia à qual o sujeito recorre para explicitar sua posição e realizar o seu projeto de dizer, qual seja, o de defender sua posição contrária aos animais de estimação, pelos cuidados que esses exigem com a alimentação e com a higiene. O cachorro é, ainda, referido como *el perro*, perde o nome, e *nuestro tan bondadoso perro*, de modo irônico. Dessa maneira, ao enunciar, o sujeito marca sua posição de distanciamento do animal e recorre para tanto à ironia, que acaba por funcionar como uma estratégia para direcionar a argumentação e, além disso, orientar a interpretação e a atitude responsiva do co-enunciador. Isso constitui um exemplo de manobra do tipo 3. Lembramos, igualmente, que de modo similar ao texto 3, o referente, ao ser retomado, perde o nome.

Outro exemplo que merece ser examinado é o do texto 9, no qual se recorre não exatamente à ironia, mas à lítotes, ou seja, diz-se menos para dizer mais sobre algo. Assim, esse recurso é utilizado na referenciação e orienta o sentido e a interpretação do co-enunciador, evidenciando uma tomada de posição e um querer-dizer.

Texto 9 (Texto J., *corpus* 2)

Hace 36 años que Luis vive con su madre. Inteligente pero poco amigo del trabajo, ha decidido quedarse con su madre, por supuesto la vida se vuelve más fácil.

Cuando era un niño sus abuelos se cambiaran a casa de sus padres y como para ellos lo más importante era sus vidas profesionales, Luis tuvo una educación equivocada. Cuando tenía 14 años de edad cojió un trabajo por la primera vez y se quedó en él por algunos meses. Eso trabajo era, sin embargo, muy duro pues jamás ha trabajado después, es decir, se fatigó para toda la vida.

El año pasado empezó a construir una casa en un terrenito que sus padres le dejarán. Pero primero empezó la construcción de la piscina, junto con un baño y una pequeñita habitación y lo que va a hacer luego es venderla y comprar un restaurante en Florianópolis. No obstante, nada está terminado. Sin embargo, hay mucho más que hacer ahora pues la floresta ha tomado la construcción y hay que limpiarla de nuevo.

También abrió una editora que publica sus libros para niños. Si, Luis es un escritor. Un escritor que jamás ha leído un libro pero que ha publicado unos cuatro hasta hoy.

Vivir con su madre es un acto de filantropía pues de eso modo puede cuidarla siempre que ella necesita y, por supuesto, a sí mismo también.

Vejamos, a partir dos exemplos 19 e 20, como o referente Luis é recategorizado.

No exemplo 19, Luis é referido como *inteligente pero poco amigo del trabajo*, ou seja, por meio de um eufemismo para não dizer preguiçoso. Essa forma peculiar de enunciar, na medida em que recorre a litotes, exige do co-enunciador que compartilhe um determinado conhecimento de língua a respeito do sentido de “ser pouco amigo e/ou chegado ao trabalho” em nossa cultura. Noutros termos, o co-enunciador entraria no jogo do sentido ao ativar esse tipo de conhecimento prévio, ou ainda, de memória. Daí a presença de uma manobra do tipo 1.

Exemplo 19

Hace 36 años que Luis vive con su madre. Inteligente pero poco amigo del trabajo, ha decidido quedarse con su madre, por supuesto la vida se vuelve más fácil.

(...) Cuando tenía 14 años de edad cojió un trabajo por la primera vez y se quedó en él por algunos meses. Eso trabajo era, sin embargo, muy duro pues jamás ha trabajado después, es decir, se fatigó para toda la vida.

Já a estratégia presente nesse exemplo consiste em não explicitar o sentido do referente, mas em ativá-lo por meio da relação com um contexto extralingüístico. Em termos discursivos, o co-enunciador tem que, obrigatoriamente, identificar a posição de quem enuncia, no caso, a de quem critica a preguiça e a ociosidade, de quem busca a vida fácil, ou ainda, a de quem entende que há maneiras de ganhar a vida sem esforço. Trata-se de uma manobra de tipo 1, como vimos.

Passemos ao exemplo 20, no qual Luis é referido como *un escritor e un escritor que jamás ha leído un libro*. Nesse exemplo, embora similar ao anterior, ao enunciar não se

utiliza um eufemismo. E cabe perguntar: por qual motivo? Sugerimos que por pressupor que o co-enunciador compartilhe o conhecimento de que só escreve quem lê; dito de outro modo: por pressupor um certo co-enunciador que se identifica com o seu ponto de vista. Daí, outro tipo de manobra identificada como a do tipo 4. Além disso, chama a atenção como o enunciador toma posição e marca distância do próprio texto, ao empregar a forma *Si, Luis es un escritor*.

Exemplo 20

También abrió una editora que publica sus libros para niños. Si, Luis es un escritor. Un escritor que jamás ha leído un libro pero que ha publicado unos cuatro hasta hoy.

Diante da análise dos exemplos anteriores, concluimos que estão presentes as seguintes manobras de autoria:

1) Textos: 1; 2; 3 e 9 – direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: supõe compartilhar e ativar uma dada memória.

2) Textos: 4; 6; 7 e 8 – direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: não supõe compartilhar e ativar uma dada memória, mas imprime uma determinada direção interpretativa (argumentativa).

3) Textos: 5; 7 e 8 – direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: não supõe compartilhar e ativar uma dada memória, mas imprime uma determinada direção interpretativa (argumentativa) e exige uma tomada de posição do co-enunciador.

4) Texto: 9 – direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: supõe compartilhar e ativar uma dada memória e, além disso, a adesão /identificação de posição do co-enunciador com a do enunciador.

A partir das análises apresentadas, depreendemos que as manobras dos tipos 1 e 2 são as que apareceram mais vezes e que há uma relação entre o tipo de manobra, as práticas e as estratégias empregadas.

Refinaremos ainda mais nossa análise de modo a identificar, em outros exemplos, essas manobras mencionadas, e como se articulariam com as estratégias no processo de referência lexical por rotulação. Posteriormente, confrontaremos nosso levantamento com os processos de referência lexical por argumentação.

Dando continuidade à nossa investigação, selecionamos, a seguir, alguns exemplos do *corpus* 3. O tema gerador foi o da descrição de um personagem considerado excêntrico. Portanto, examinaremos como se dá o processo de referência lexical nestes textos e quais são as estratégias e manobras que nele identificamos.

Texto 10 (Texto E., *corpus* 2)

Locura de amor

Cristina era hija de mi primo. Una persona que desde niña presentaba una personalidad muy fuerte.

Cuando empezó estudiar en una escuela particular siempre fuera considerada líder por los alumnos. Los chicos buscaban Cristina para resolver todos los problemas relativos a la educación. En esta fase la muchacha tenía siete años más o menos.

Al completar quince años era considerada por toda gente de su ciudad una representante de todos los moradores. Ella estaba vinculada con cuestiones relacionadas a la educación, salud, moradia, entre otros asuntos. Era respetada por todos habitantes de la región. Una verdadera líder.

Sus padres apoyaban la chica en todas sus posiciones, mas murieron muy temprano cuando ella tenía unos 18 años. Desde entonces vivía sola, sin la protección de sus padres. No tenía

parientes acerca. Como era hija única, heredó muchos bienes de sus padres. Dejaron una casa muy grande en la avenida principal de la ciudad y mucho dinero en el banco.

La casa heredada Cristina dividió en dos, sendo una parte transformada en una fundación para los chicos carentes de la ciudad llamada DIAS FELICES e otra parte convertida en un lar para viejos carentes llamada LAR FELIZ DE LOS SEÑORES.

Para tanto, Cristina tuvo que contratar algunos profesionales como médicos, dentistas, profesores, enfermeros, cocineros, psicólogos, entre otros.

En la fundación para chicos, DIAS FELICES, los muchachos tenían todo tipo de apoyo: estudiaban, practicaban actividades físicas, tenían alimentación. Así como los viejos del LAR DE LOS SEÑORES tenían toda asistencia.

Como Cristina no tenía también para quién dejar su herencia caso sucediese algo con ella, hizo esto investimento en la grande casa y dejó otra parte de la fortuna en dinero en el banco de la ciudad.

Mas un día, por la noche Cristina que era acostumbrada a salir por la calle sola encontró un mozo llamado Roberto y se encantó. En este día ella fue en todos los lugares que ninguna vez había ido. Aprovechó mucho la noche. En el otro día parecía que ella era otra persona porque empezó vestirse totalmente diferente con la moda hippie y sus hábitos eran mucho extraños. Comía sólo comida natural, no se importaba mas con la gente de la fundación, entre otras cosas.

En un día cuando ninguna persona esperaba Cristina sumió, largó toda su herencia en las manos de sus empleados. Hasta hoy no retornó para buscar el que es suyo. Se sabe que ella partió con el rapaz llamado Roberto para el nordeste del Brasil y que vive en una isla desierta, en una cabaña, comen plátano y beben agua de coco todos los días. Y el más interesante viven apasionados como Jane y Tarzán.

Chama a atenção o modo pelo qual o referente Cristina é recategorizado no texto. Nesse sentido, notamos que, ao enunciar, define-se uma posição na qual se apresenta uma imagem de Cristina como sendo a de alguém dotada de *personalidad muy fuerte*, capaz de liderar os demais, tal como notamos no exemplo 21:

Exemplo 21

Al completar quince años era considerada por toda gente de su ciudad una representante de todos los moradores. Ella estaba vinculada con cuestiones relacionadas a la educación, salud, moradia, entre otros asuntos. Era respectada por todos habitantes de la región. Una verdadera líder.

O fato de ser líder está associado à participação efetiva de Cristina na sociedade. Isso evidencia uma tomada de posição, na qual se defende, de modo implícito, que um líder é aquele que abraça as causas sociais em detrimento de sua individualidade. Dessa ótica, Cristina é recategorizada como *Una verdadera líder*. Será dessa posição que se enuncia e que se direciona a atitude compreensiva do co-enunciador. Contudo, à medida que Cristina se afasta dos ideais comuns e passa a viver de forma mais individualizada os seus valores, o enunciador modifica o modo como se refere a ela. Assim, a mudança de atitude de Cristina é alvo de crítica, como se nota no exemplo 22:

Exemplo 22

Mas un día, por la noche Cristina que era acostumbrada a salir por la calle sola encontró un mozo llamado Roberto y se encantó. En este día ella fue en todos los lugares que ninguna vez había ido. Aprovechó mucho la noche. En el otro día parecía que ella era otra persona porque empezó vestirse totalmente diferente con la moda hippie y sus hábitos eran mucho extraños. Comía sólo comida natural, no se importaba mas con la gente de la fundación, entre otras cosas.

Com base nisso, notamos que o enunciador, ao referir-se a Cristina, define sua posição – a do líder – como aquele que abraça as causas sociais em prejuízo da sua individualidade. Além disso, para desqualificar Cristina como líder, assume a posição de quem considera os *hippies* alienados e que, portanto, não têm nenhum tipo de compromisso social. E, dessa forma, para que haja uma atitude responsiva do co-enunciador ele terá que compartilhar dessa memória. A estratégia de autoria consiste em assumir uma posição para enunciar, definindo a partir dela o seu projeto de “querer-dizer” e a manobra em um direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador, a qual presume compartilhar e ativar a referida memória (manobra do tipo 1).

No exemplo 23, menciona-se o fato de que Cristina largou tudo e foi viver na região nordeste do país.

Exemplo 23

En un día cuando ninguna persona esperaba Cristina sumió, largó toda su herencia en las manos de sus empleados. Hasta hoy no retornó para buscar el que es suyo. Se sabe que ella partió con el rapaz llamado Roberto para el nordeste del Brasil y que vive en una isla desierta, en una cabaña, comen plátano y beben agua de coco todos los días. Y el más interesante viven apasionados como Jane y Tarzán.

Assume-se como premissa que nessa região há ilhas desertas nas quais se vive à base de banana e água de coco e, ainda, que se vive como Jane e Tarzan; noutros termos, há uma visão idílica do amor. O sujeito toma posição e recorre à ironia quanto a essa concepção do amor, como se nota em *Y el más interesante viven apasionados como Jane y*

Tarzán. Se, por um lado, há ironia por parte do enunciador, por outro, isso leva a um direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador, que deverá compartilhar de uma dada memória, ou seja, deve compartilhar dessa visão idílica do amor. Isso permite-nos identificar uma manobra de autoria do tipo 1.

Passemos, a seguir, à análise do nosso próximo texto.

Texto 11 (E.J., *corpus 2*)

Una mujer excéntrica

En el barrio donde vivo hay una mujer muy excéntrica. Hasta llega a ser un poco loca.

Las personas que la miran por las calles piensan que tiene problemas mentales, o que algun espíritu le aburre.

En resumen, todos sienten miedo de ella, siempre van para el otro lado de la calle cuando ella está cerca.

Lo que ocurre es que la mujer, que no sé como se llama, para en las esquinas y empieza a gritar palabrotas para personas que ni estan allí. Hace muchos gestos y muecas.

Lo que dicen las personas que conocen su historia es que, vivía muy bien con su marido, en una casa muy bonita, grande, con mucho dinero, hasta que, nadie sabe porque, él fue asesinado.

Interessará examinar no texto selecionado como a mulher é recategorizada e quais são as estratégias de autoria presentes. Notamos que a mulher é retomada como *una mujer muy excéntrica, hasta llega a ser un poco loca, que tiene problemas mentales e que algun espíritu le aburre*, como no caso do exemplo 24.

Exemplo 24

En el barrio donde vivo hay una mujer muy excéntrica.
Hasta llega a ser un poco loca.

Las personas que la miran por las calles piensan que tiene problemas mentales, o que algun espíritu le aburre.

Para realizar seu projeto de dizer, o sujeito assume uma posição não óbvia – que associa excentricidade a loucura, conforme vimos no exemplo 24 – a partir da qual enuncia. Lembramos, igualmente, que não há como não assumir uma posição, porém nesta análise ressaltamos que isso está relacionado com a noção de estratégias, tal como estamos apresentando. Dessa perspectiva, não se trata somente de assumir uma posição, mas de realizar um projeto de querer-dizer e, ainda, empregar e ativar determinadas estratégias e manobras com esse fim.

Diferentemente dos textos analisados, nos quais se nomeia o referente, neste texto isso não ocorre e o referente é retomado como *ella* e *la mujer*, *que no sé como se llama*. Sugerimos que, ao mencionar o fato de não saber o nome da mulher, o sujeito toma uma posição em relação ao referente; dessa forma, não o desumaniza, dissociando-o de um nome. Assim, a identidade da mulher é preservada e essa passa a ser uma figura anônima e excêntrica.

Neste exemplo selecionado, não identificamos nenhuma manobra de autoria semelhante às que levam o co-enunciador a produzir uma atitude responsiva. Isso nos leva a supor que não haja uma relação de obrigatoriedade da co-ocorrência das estratégias de autoria e das manobras. Ou seja, podem ocorrer estratégias sem que haja manobras, mas as manobras, por sua vez, estão articuladas com as estratégias. Sendo assim, as estratégias podem assumir uma posição neutra, não marcada. Posteriormente, retomaremos essas considerações.

Passaremos, a seguir, ao próximo texto.

Texto 12 (P., corpus 2)

La “nega” Alice

Cuando chica, viví en un barrio pobre y distante del centro de la ciudad de São Paulo. Me acuerdo que, junto a los niños, *jugaba en la calle, andaba de bici, subía en árboles etc.*

Con toda la alegría de los chicos, la calle era ruidosa y agitada, ellos no paraban. Sólo una persona hacía todos aquietar: la “nega” Alice.

Alice ya era una señora de edad, negra, alta, muy delgada y borracha. Entraba en la calle hablando palabrotas de todos los estilos. A veces era violenta y eso asustaba los niños. Vivía con los cabellos desreglados y con vestidos floridos y cuando hacía sol usaba sombreros viejos.

Con todo, a pesar del miedo, los chicos escondidos, respondían a las palabrotas o la probocaban, pero nadie tenía el valor de quedarse frente a frente con ella.

Su casa era tan vieja y maltratada como ella y nosotros imaginábamos como sería adentro y lo que ella hacía allá. Pasados muchos años volví al barrio, la casa está allá, más destruida, y según el pueblo “nega” Alice continua viva y emborrachandose y hablando palabrotas.

Seleccionamos este texto para compará-lo com o anterior no que se refere ao processo de referenciação e às estratégias de autoria. Diferentemente do texto 11, no texto em questão o referente aparece nomeado já no próprio título e, entre aspas, há um atributo que se destaca: *nega*. Sugerimos que empregar esse atributo entre aspas implica destacá-lo do nome que o antecede. Essa forma é retomada posteriormente no texto, como se nota nos exemplos 25 e 26:

Exemplo 25

Con toda la alegría de los chicos, la calle era ruidosa y agitada, ellos no paraban. Sólo una persona hacía todos aquietar: la “nega” Alice.

Exemplo 26

Pasados muchos años volví al barrio, la casa está allá, más destruída, y según el pueblo “nega” Alice continua viva y emborrandose y hablando palabrotas.

Há de se notar, ainda, que se recorre a outras formas de recategorização para Alice como, por exemplo, *una señora de edad, negra, alta, muy delgada y borracha*. Ora, isso nos permite identificar duas formas empregadas para recategorizar Alice: em uma delas, essa forma é a *nega*, figura que inspira medo aos que dela se aproximam e, em outra, é a *negra*, ou seja, *una señora de edad, alta, muy delgada y borracha* que assusta por dizer palavrões e estar fora de si. Sugerimos que essa alternância de termos para recategorizar Alice – *nega/negra* – é uma estratégia de autoria, pois permite ao enunciador tomar uma posição e realizar o seu projeto de dizer. Assim sendo, ao empregar o termo *nega* ou *negra* para referir-se a Alice, o enunciador seleciona determinados sentidos que esses evocam ou possam evocar, uma vez que o termo *nega*, embora se refira à etnia, é uma forma familiar ou informal, o que não é o caso de *negra*. Ao escolher o termo *nega* para recategorizar Alice, o sujeito se identifica com a personagem e com sua figura que causa medo, como notamos nos exemplos 25 e 26. Para marcar a distância, por sua vez, emprega a forma *negra* ao descrevê-la fisicamente, como notamos no exemplo 27:

Exemplo 27

Alice ya era una señora de edad, negra, alta, muy delgada y borracha. Entraba en la calle hablando palabrotas de todos los estilos. A veces era violenta y eso asustaba los niños. Vivía con los cabellos desreglados y con vestidos floridos y cuando hacía sol usaba sombreros viejos.

Diante do exposto, concluímos que a estratégia empregada consiste em jogar com a ambigüidade em torno da forma de recategorizar o referente; já a manobra consiste em direcionar a atitude responsiva do co-enunciador, por meio de sua adesão e/ou identificação de sua posição com a do enunciador. Isso configura o que denominamos uma manobra do tipo 4.

Dando prosseguimento à nossa análise, outro texto no qual identificamos estratégias e manobras similares às do texto analisado é o texto 13, transcrito a seguir.

Texto 13 (Texto I., *corpus* 10)

Doña Dolores tenía un novio desde los 23 años. Se quedaron juntos por 8 años, hasta que un día él fue de viaje a “Finlandia” y nunca más volvió. Desapareció sin dejar pistas. Desde esta época Dolores vivió sola. En los primeros 3 años del desaparecimiento del novio, Dolores iba a la policía todos los días a ver se tenían noticias.

Una noche, cuando volvía de su busca diaria, encontró un perro hambriento. Tuvo pena de él y lo llevo a casa. Lo alimentó, lo bañó, lo trató muy bien y quedose con él.

A Dolores no le gustaba las visitas. Cuando alguien iba a visitarla, les hablaba en el patio. Le parecía que a Dolores que las personas eran demasiadas curiosas y a ella no le ayudaba en nada contar la misma historia, a las mismas personas. Al fin y al cabo Dolores siempre decía “Todavía no lo han encontrado”, y siempre escuchaba la misma respuesta “que pena”.

Otra noche, cuando volvía de la policía encontró dos gatitos. Los llevo a casa, les alimentó... quedose con ellos.

Una semana después encontro una cachorra. Dolores tuvo pena de ella, pues estaba herida y sólo. Se quedo con la perra.

Después de 8 meses, Dolores tenía 12 gatos y 16 perros. Cuando los vecinos iban visitarla les hablaba en la acera; todos comprendían que era demasiado difícil los animales.

Después de algunos años nadie más la visitaba. Tampoco Dolores visitaba a alguien.

Doña Dolores nunca más volvió a la policía a buscar noticias del novio, pero a veces uno la encuentra caminando en el parque, o en la calle, cada vez con un perro o un gato distinto. Dicen que ya no hay mas peros o gatos tombalatas en la vizinansa.

Nesse texto, observamos que há a alternância de nome *Doña Dolores* e *Dolores* que, de modo similar ao visto no texto 12, produz a possibilidade de uma duplicidade de sentidos quanto à recategorização do referente. Nesse sentido, notamos que, ao referir-se à mulher como *Doña Dolores*, o enunciador mantém um distanciamento frente ao objeto nomeado, e, ao empregar *Dolores*, expressa compaixão pela situação da mulher abandonada pelo namorado. Dessa maneira, o enunciador, tal como no texto anterior, fixa, num determinado momento do seu dizer, determinados sentidos que essas formas evocam ou possam evocar. Antes de prosseguir em nossa análise, cumpre, no entanto, perguntar se isso seria ou não consciente. Sugerimos que possa ser consciente como um efeito buscado ao enunciar; porém, nesse exemplo esse não seria o caso, já que entendemos que se trata de uma questão de posicionamento do sujeito e de mudança de posicionamento para realizar seu projeto de querer-dizer.

Assim sendo, a estratégia consiste em jogar com a duplicidade, a não uniformidade em torno da forma de recategorizar o referente (no caso, a mulher abandonada pelo namorado) e, em termos de co-enunciador, a manobra consiste em direcionar sua atitude responsiva, uma vez que supõe compartilhar e ativar uma dada memória e, além disso, a aderência/identificação de posição do co-enunciador com a do enunciador. Daí constituir-se uma manobra do tipo 4. Vale, porém, notar que prevalece a forma *Doña Dolores*, como notamos nos exemplos 28 e 29, o que sugere que o enunciador, ao empregá-la, delimita a sua posição, qual seja, a de manter a distância com relação à situação da mulher e o respeito.

Exemplo 28

Doña Dolores tenía un novio desde los 23 años. Se quedaron juntos por 8 años, hasta que un día él fue de viaje a “Finlandia” y nunca más volvió. Desapareció sin dejar pistas. Desde esta época **Dolores** vivió sola. En los primeros 3 años del desaparecimiento del novio, **Dolores** iba a la policía todos los días a ver se tenían noticias.

Exemplo 29

Doña Dolores nunca más volvió a la policía a buscar noticias del novio, pero a veces uno la encuentra caminando en el parque, o en la calle, cada vez con un perro o un gato distinto. Dicen que ya no hay mas peros o gatos tombalatas en la vizinansa.

Tendo em vista o exposto, seguiremos nossa análise de mais exemplos, com a finalidade de enfatizar como se processa a informação precedente e as predicções atributivas. Passemos, portanto, ao próximo texto.

Texto 14 (Texto E.S., *corpus* 4)

Daniel

Los profesores saben que a sus caros, simpáticos y extrovertidos alumnos les gustan pedir “permisión para ir al baño” y, después de la permisión ser acepta, estos, alegremente, salen a pasear por el patio de la escuela, perturbando otros alumnos, profesores y empleados.

Eso me hace recordar de Daniel, mi amigo de la segunda serie. Él siempre pedía a la profesora Nair para ir al baño. Hasta que un día este pedido fue negado. Sólo que esa vez Daniel estaba mismo con voluntad de hacer pipi. Insistió en el pedido que nuevamente le fue negado. Daniel no se cansaba de pedir... no podía más aguantar... la naturaleza fue más fuerte y hizo pipi en la clase mismo, mojando su pantalón y la silla, haciendo con que todos empezasen a reír... El fin de esa historia fue que desde entonces la profesora Nair no cuestionó mas a Daniel ni tampoco los otros alumnos; todos ahora podrían ir al baño libremente, cuando precisasen.

Examinaremos nesse texto como os referentes *alunos* e *professores* são reformulados, uma vez que esses revelam o modo como o sujeito toma posição ao enunciar. Nesse sentido, apresentamos o exemplo 30, do qual destacamos a forma como o enunciador refere-se aos alunos e aos professores, delimitando, inclusive, as atitudes de um e de outro.

Exemplo 30

Los profesores saben que a sus caros, simpáticos y extrovertidos alumnos les gustan pedir “permisión para ir al baño” y, después de la permisión ser acepta, estos, alegremente, salen a pasear por el patio de la escuela, perturbando otros alumnos, profesores y empleados.

No exemplo 30, ao referir-se aos alunos, observamos que o enunciador recorre à ironia como, por exemplo, em *caros, simpáticos y extrovertidos alumnos* e em *alegremente*, o que é uma estratégia. Ora, assim o enunciador orienta a atitude responsiva do co-enunciador no sentido de que este necessita compartilhar de uma dada memória, qual seja, a de que os alunos ludibriam os professores quando saem da aula, o que indica uma manobra do tipo 1. O uso de aspas em “*permisión para ir al baño*” sugere que essa prática é comum na escola e que os professores, muitas vezes, não sabem disso ou preferem ignorar. A atitude da professora que proíbe o aluno de ir ao banheiro, por julgar que não é uma necessidade, faz com que Daniel, adepto desse tipo de prática, seja ridicularizado diante dos demais. Contudo, ao enunciar, novamente, recorre-se à ironia ao descrever a atitude da criança ao molhar as calças, como verificamos no próximo exemplo:

Exemplo 31

(...) Daniel no se cansaba de pedir... no podía más aguantar... la naturaleza fue más fuerte y hizo pipi en la clase mismo, mojando su pantalón y la silla, haciendo con que todos empezasen a reír...

Assim, repete-se a estratégia utilizada para referir-se a esse tipo de prática. O enunciador produz o efeito cômico de acordo com a situação que retrata, igualmente cômica. Entretanto, há de se considerar que a posição assumida para fazer menção a esse tipo de prática é a daquele que a condena, que a critica e de quem considera que o ridículo vivido por Daniel foi um castigo justo. Mas, por outro lado, a conclusão a que se chega, no

final, é a de que os alunos saem em vantagem, pois podem ir ao banheiro sem que a professora os questione.

Outro texto em que se aborda a relação entre alunos e professores é o próximo, que serve de contraponto para o anterior, embora não nos detenhamos em sua análise.

Texto 15 (Texto A., *corpus* 4)

Mi sufrimiento en la escuela

Yo tenía ocho años, estaba en el tercer año de la enseñanza fundamental. La mayoría de los alumnos eran terribles, gritaban todo el tiempo, pero había también los buenos alumnos. La profesora ya estaba impaciente con la situación de desorden y siempre decía:

_ Voy a darles un castigo, pues son desordenados.

En la semana siguiente, parecía que todos habían olvidado del mensaje de la profesora. Eran los mismos – desordenados. Entonces la profesora nos dio un castigo terrible. Pidió que hicieramos ciento cincuenta veces la tabla, del uno hasta el diez. Me quedé nerviosa, porque sufrí las consecuencias de algo que no tenía la culpa, era una buena alumna. Mis dedos quedaron doliendo durante una semana.

Diferentemente do texto anterior, em que os referentes alunos e professores indicam uma tomada de posição marcada pela ironia, neste caso o enunciador se posiciona como o bom aluno, ou seja, como aquele que é obediente e disciplinado. Lembramos que o texto 4 – *Mi almohada* (Texto A. C.; *corpus* 7) também apresentava um posicionamento similar a este, ou seja, o do bom aluno que merece ser reconhecido pelos seus méritos. Chama a atenção o fato de que, diferentemente do texto anterior, no qual a ironia permitia uma crítica ao aluno punido e uma identificação com a atitude do professor e com o castigo,

neste exemplo o que verificamos é uma crítica da punição tida por injusta. Dito isso, passemos a seguir, ao exame de próximo texto.

Texto 16 (Texto R; *corpus* 7)

El sueño y la realidad del 25

Cuando tenia siete años de edad, soñaba recibir como regalo de mis padres una muñeca llamada Susy que miraba en la tele casi todos los días. Pero la pequeña muñeca que en la tele se presentaba, costaba muchísimo dinero que mi padre no tenía en sus bolsillos.

Aunque mi deseo fuera tremendo, siempre tuve la verdadera consciencia de la situación financiera de mi familia y por esto les pedía con mucha humildad y un poco de tristeza por la imposibilidad de tenerla.

— Padre y madre, cuando fuera posible comprarla... me regalan esta muñeca?

Entonces la manera como pedía la Susy a ellos causaba siempre un largo rato de silencio. Pero el deseo se mantenía todavía y la bella muñeca de pelo largo y ropas elegantes vivía en mi imaginación hasta que, una tarde se sol en mi casa cuando ayudaba mi madre a arreglarla, encontré la muñeca ocultada por debajo de un montón de ropas.

¡Era una sorpresa!... nunca me olvidaré de esta tarde de Navidad.

Interessa, a seguir, analisar como é retomado o referente boneca (*muñeca*) e quais são as estratégias e manobras de autoria identificadas. Nesse caso, a boneca é nomeada diretamente como *Susy* e se menciona o fato de que o desejo em tê-la foi devido à televisão, como notamos no exemplo 32:

Exemplo 32

Cuando tenía siete años de edad, soñaba recibir como regalo de mis padres una muñeca llamada Susy que miraba en la tele casi todos los días. Pero la pequeña muñeca que en la tele se presentaba, costaba muchísimo dinero que mi padre no tenía en sus bolsillos.

A boneca é recategorizada como *pequeña muñeca*, *la bella muñeca de pelo largo y ropas elegantes* e, ainda, como viva em sua imaginação. Ao retomar a boneca, atribuindo-lhe essas características, o enunciador direciona a atitude responsiva do co-enunciador, de modo que este se identifique com o desejo da criança humilde em possuir a boneca sonhada, o que caracteriza uma manobra do tipo 4. Há, inclusive, um contraste entre o tamanho da boneca e o seu valor/custo e, ainda, entre o tamanho da boneca e a dimensão do seu desejo. A estratégia do enunciador consiste em jogar com esse contraste de valores.

Vimos, no exemplo anterior, que foi empregado o atributo “pequena” para recategorizar a boneca, ativando um jogo de oposição de valores e como esse jogo estava relacionado com um determinado tipo de manobra. Seleccionamos, a seguir, outro texto para examinarmos quais as estratégias e manobras de autoria presentes.

Texto 17 (Texto R., corpus 7)

No tenía muchas muñecas, pero de esas me acuerdo como se fuera hoy. Tenía una color rosa transparente en un cuerpo hecho de un material de plástico; sus brazos no se movimentaban, así como sus ojos – fijos y estatelados, siempre mirando obsecadamente en cada ponto.

Era pequeña, mas o menos unos veinte centímetros. Nada en ella tenía señal de vida, la vida y los movimientos, eran nosotros quien las dábamos – yo y mi hermana. Sus brazos se quedaban erguidos y su boca llevaba pequeños dentes dibujados sobre el plástico de color blanca – hoy me parece siniestra, muñeca del diablo, sonrisa maligna y ojos obsecados.

Discutíamos siempre la identidad de su sexo sin forma, sus naldas sólidas; sus piernas y piés, eran por cierto de color mas oscura, teníamos que hacer grande fuerça para doblar las rodillas.

Con una teatralidad propia de los niños, hacíamos una pequeña abertura en sus bocas, las alimentábamos muchas veces al día, con efecto la comida podrida exhalaba un hedor horrible y su cor de rosa diáfano cambiaba para un preto feo. Entonces decidíamos que estaban enfermas, llenas de tristeza, lágrimas escorriendo de nuestros ojos... enterrábamos en uno ritual fúnebre. Encerrábamos el momento con algunas palabras para luego pedir a nuestra madre que las substituisen por otras nuevas.

Antes de tratar de como o termo *boneca* é retomado no texto, chamamos a atenção sobre a descrição na qual se enfatiza o material plástico com o qual a boneca era feita e sua imobilidade, ausência de vida, como se nota no exemplo 33. Em seguida, a boneca é recategorizada como *pequeña, mas o menos unos veinte centímetros*.

Exemplo 34

Era pequeña, mas o menos unos veinte centímetros. Nada en ella tenía señal de vida, la vida y los movimientos, eran nosotros quien las dábamos – yo y mi hermana. Sus brazos se quedaban erguidos y su boca llevaba pequeños dentes dibujados sobre el plástico de color blanca – hoy me parece siniestra, muñeca del diablo, sonrisa maligna y ojos obsecados.

Ao referir-se ao presente, a boneca é retomada como *siniestra, muñeca del diablo, sonrisa maligna y ojos obsecados*. Diante disso, depreendemos que, ao estabelecer esses dois tempos – o passado, referente às recordações da infância e o presente –, a boneca é recategorizada de forma distinta. Sendo assim, a boneca produz horror pela sua aparência inerte, sua falta de vida. Ao retomar o referente, por meio dos atributos citados, o enunciador orienta a atitude responsiva do co-enunciador que, a partir de sua prática, reativará uma dada memória na qual relacione a boneca com uma certa concepção religiosa de quem teme o diabo e elementos a ele associados como, por exemplo, o sorriso maligno e o olhar obcecado. Isso indica uma manobra do tipo 1 e essa se deve a um posicionamento do sujeito que, ao enunciar, identifica-se com determinados elementos do universo religioso. Notamos que esse tipo de posicionamento do sujeito já tinha sido verificado no texto 3 (Texto S., *corpus* 1)⁷⁰. Daí, portanto, a estratégia adotada deve-se a um posicionamento do sujeito a partir do qual este enuncia e direciona a atitude responsiva do seu co-enunciador.

Há de se mencionar, ainda, a ambigüidade em torno do sexo da boneca, como evidencia o exemplo 35. Dessa ótica, a boneca aparece esvaziada dos signos que a

⁷⁰ Cabe lembrar, aqui, o seguinte exemplo: *Al despertarme, bañada en sudor, en pánico, vi la cara pálida de "Guigui", con su sonrisa demoniaca, como si diera carcajadas de mi imbecilidad. Le tuve horror, miedo, odio, asco. Me di cuenta que no era una muñeca, era la hija del demonio, "la novia de Chuck". No dudé.*

caracterizam, dentro de nossa cultura, como mulher. Diferentemente do texto anterior, no qual se reafirmavam atributos culturalmente definidos como femininos, como, por exemplo, a referência explícita às roupas elegantes e aos longos cabelos da boneca:

Exemplo 35

Discutíamos siempre la identidad de su sexo sin forma, sus naldas sólidas; sus piernas y piés, eran por cierto de color mas ocura, teníamos que hacer grande fuerça para doblar las rodillas.

No exemplo 35, identificamos que o enunciador instaura uma dúvida quanto à sexualidade da boneca; trata-se de uma estratégia similar à que identificamos no texto 12 – La “nega” Alice. (P., *corpus* 2). Porém, naquele havia uma duplicidade de sentido gerada pelo posicionamento ao enunciar e empregar as formas *nega* e *negra*, conforme mencionado. Já neste caso, a ambigüidade aplica-se ao sexo da boneca e, assim sendo, deve-se a um conhecimento a respeito de determinadas convenções sociais que determinam quais seriam os elementos definidores da sexualidade feminina que se encontram ausentes na descrição e na recategorização da boneca. A manobra consiste, por sua vez, em que para que o co-enunciador adote uma atitude responsiva terá que compartilhar dessa memória, desse saber; daí identificarmos que se trata de uma manobra do tipo 1.

Priorizamos, ao longo desta análise, a recategorização por rotulação que implica a recategorização da informação precedente através de novas predicções atributivas, de modo a ajustar-se o saber disponível a respeito do objeto de discurso. Lembramos que a recategorização por rotulação pode constituir-se duplamente: a) por meio de uma referenciação propriamente dita (anafórica) e b) por aporte de informação nova por recategorização do objeto que pode, inclusive, produzir uma reinterpretação daquilo que o antecede. Partiremos, a seguir, para a análise de exemplos de recategorização lexical por meio da argumentação. Pretendemos fazer um levantamento das estratégias e manobras de

autorias presentes e compará-las com as que verificamos nos casos de recategorização lexical por meio da rotulação.

CAPÍTULO V

ESTRATÉGIAS E MANOBRAS DE AUTORIA (II)

5.1. Análise das estratégias e manobras de autoria na recategorização lexical por argumentação

Analisaremos, ao longo deste capítulo, exemplos da recategorização lexical por meio da argumentação nos quais, no processo de referenciação, imprime-se uma determinada orientação argumentativa em sua relação com as estratégias e manobras de autoria. Notamos que esse processo e o de rotulação não são excludentes, podendo haver casos de co-ocorrência.

Partamos para nosso próximo texto de análise.

Texto 18 (E. S.; *corpus* 2)

Pablito había se casado muy temprano com Conchita. Ellos eran muy enamorados y vivían muy felices. Conchita le ha dado tres bonitos hijos a Pablito.

Pero un día todo ha cambiado en la vida de los dos. Conchita se ha quedado enferma y luego su estado ha peorado y se murió.

Ese día, para Pablito, fue como el día de su primera muerte. Pablo se ha quedado enfermo también. Nadie lo conocia más.

No dejaba ninguna persona, ni sus hijos, poner las manos en las cosas de su mujer. Todo se quedaba del mismo modo que Conchita había dejado.

Todos los días cenaba con ella. Es decir, colocaba un plato, en la mesa, con comida, como si ella tuviese viva, con hambre, y fuese cenar.

Pasaba todo el día hablando sólo, o sea, hablando con ella. Hacía preguntas. Reía en algunos momentos como si ella tuviese dicho algo divertido.

Sus hijos y sus amigos querían ayudar a Pablito, pero él, muy concientemente, decía que no quería ayuda, que estaba todo bien... y se mantenía hablando sólo como si fuese un loco.

Pero Pablo no era loco; sólo un poco excéntrico. Nuestro Pablo era sólo un hombre extremadamente enamorado de una mujer y creía que la vida terrena no le había separado de ella. Sus almas estaban presas por toda la eternidad.

Para iniciar nossa análise selecionamos o seguinte exemplo:

Exemplo 1

Pero **Pablo** no era loco; sólo un poco excéntrico. **Nuestro Pablo** era sólo **un hombre** extremadamente enamorado de una mujer y creía que la vida terrena no le había separado de ella. Sus almas estaban presas por toda la eternidad.

Com relação a esse exemplo, verificamos que, ao reativar-se o referente (**Pablo**) na recategorização, acrescenta-se uma informação nova, materializada, na seleção e uso de uma expressão definida para renomear o referente (**Nuestro Pablo**). Essa forma evidencia uma tomada de posição, uma escolha do sujeito ao enunciar, imprimindo uma orientação argumentativa para a interpretação do co-enunciador. A orientação que imprime é a de identificar-se com o referente nomeado, ou seja, com a condição de homem apaixonado e não excêntrico atribuída a Pablo. Salientamos que sempre há tomada de posição, porém o que interessa examinar é como essa tomada de posição se relaciona com determinadas estratégias e manobras que evidenciam a ação de um sujeito singular, noutros termos, a autoria.

Chama a atenção que, ao longo do texto, emprega-se a forma *Pablito*, alternada com a forma *Pablo*; procedimento já constatado em outros exemplos de nossa análise,

especificamente, os de *Dolores/Doña Dolores* e *nega /negra*. Cumpre observar que o emprego do diminutivo ativa uma forma de tratamento afetuosa, evocando sentidos como os de fragilidade, de sensibilidade, de piedade, dentre outros. Ao modificar a forma de tratamento para referir, de *Pablo* para a de *Pablito*, o sujeito assume outra posição, na e para a qual se enfatiza a excentricidade do objeto alvo da referência; excentricidade resultante de sua crença no amor além da morte. Assim sendo, o sujeito toma a posição de quem defende a crença no amor que transcende a morte, identificada com uma dada memória. Para que o co-enunciador adote uma atitude responsiva, necessita assumir essa posição e com ela identificar-se e, o sujeito, ao proceder sua escolha lexical, imprime essa direção argumentativa.

Portanto, a estratégia adotada pelo sujeito consiste na forma dupla utilizada para nomear o referente (estratégia similar aos já citados exemplos *nega/negra Alice* e *Doña Dolores/Dolores*) e a manobra no fato de que a adesão do co-enunciador ao ponto de vista do sujeito se dará se esse inserir-se na mesma posição do sujeito, qual seja, a da crença no amor além da morte. Essa manobra é do tipo 4.

Passemos para os outros exemplos em que se imprime no processo de referenciação uma determinada orientação interpretativa. Para fins expositivos, apresentaremos, em separado, cada um dos exemplos mencionados, seguidos de nossas hipóteses explicativas.

Texto 19 (Texto S.; *corpus* 1)⁷¹

Exemplo 2

Al despertarme, bañada en sudor, en pánico, vi la cara pálida de “Guigui”, con su sonrisa demoníaca, como si diera carcajadas de mi imbecilidad. Le tuve horror, miedo, odio, asco. Me di cuenta que **no era una muñeca**, era la **hija del demonio**, “la novia de Chuck”. No dudé. Al despertarme por la mañana, cogí unas tijeras y corté sus pelos dorados, perforé sus ojos, y corté sus brazos. Nunca más oí su sonrisa, su invitación al infierno.

⁷¹ Trata-se do texto 3 do tópico anterior.

Nesse exemplo, ao enunciar imprime-se uma dada orientação interpretativa, de modo que o referente *la muñeca* (a boneca) seja categorizado como *la hija del demonio* e “*la novia de Chuck*”. Vimos como se definia a recategorização do referente no tópico anterior, razão pela qual não nos estenderemos nesse exemplo; nosso objetivo ao mencioná-lo aqui se deve ao fato de que os procedimentos de rotulação e de argumentação não são excludentes, podendo ocorrer simultaneamente.

Dito isso, passemos para o exemplo 3.

Texto 20 (É. S.; *corpus* 3)⁷²

Exemplo 3

Por la noche, cuando adentro mi cuarto, le miro con una bonita sonrisa que me invita a dormir. Le abrazo de nuevo y nos acostamos. Las personas a veces me dicen:

— Pero ella es sólo **un bicho de felpa**.

Y lo que yo les contesto diciendo que ella no es sólo **una mariquita de felpa**; **Juanita es una mariquita que hace parte de mi vida** y, como soy una persona moderna y práctica, ¡sólo podría tener **un bicho** que no hiciese caca ni que tuviese hambre!

Nesse exemplo, o referente Juanita é recategorizado como *un bicho de felpa*, *una mariquita* e *un bicho*. Notamos que, para orientar a interpretação do co-enunciador, o sujeito introduz a voz dos que consideram Juanita somente um animal feito de feltro e opõe a essa voz uma outra, que não nega que Juanita seja isso, mas que, além disso, determina de que espécie de animal se trata e, ainda, qual a sua importância. Dessa forma, ao enunciar, toma uma posição: a de uma pessoa prática e moderna que, devido a esse perfil, não tem tempo para dedicar-se a um animal que exige tratamento e cuidados com a higiene e a

⁷² Trata-se do ~~texto~~ 5 do tópico anterior.

alimentação. Em termos de co-enunciador, realiza uma manobra do tipo 2, uma vez em que há direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador, o que não supõe compartilhar e ativar uma dada memória, e sim que, ao enunciar, imprime-se uma determinada direção interpretativa (argumentativa).

Passemos para o próximo texto.

Texto 21 (Texto A., *corpus 1*)

Mi muñeco favorito

Mi muñeco favorito tiene um y ochenta metros de altura, es delgado, pero no demasiado delgado. Tiene el pelo castaño y es maravilloso.

Estoy hablando de mi novio, la persona que se quedó con mi corazón, hace siete años y hasta hoy se quedó con él.

A Todas las personas que lo ven, les gusta mucho mi novio, pues es una persona de carater, trabajadora y muy simpática. Habla con las personas con mucha educación.

Mi muñeco es músico y cuando él canta para mí, me quedo muy contenta por ser su novia.

El día que lo vi por primera vez fue my bueno para mí, mejor diciendo, fue el mejor, pues conocí el mejor hombre de la tierra. Él es el mismo siempre, su personalidad nunca me engaña, y esto para mí es muy importante, pues es por la personalidad de las personas que sabemos si nos gustamos o no.

Al fin y al cabo mi muñeco favorito es muy importante para mí, tiene un papel especial en mí vida.

Analizamos no tópico precedente (recategorização lexical por rotulação) como se dava o processo de referenciação e alguns de seus efeitos. Retomaremos o texto para examinar, mais detalhadamente, que se o sujeito toma uma posição a partir da qual enuncia, isso implica, igualmente, direcionar a orientação argumentativa. Para tanto, selecionamos os exemplos 3 e 4 aos quais vamos nos ater.

Exemplo 3

Estoy hablando de mi novio, la persona que se quedó con mi corazón, hace siete años y hasta hoy se quedó con él.

Exemplo 4

El día que lo vi por primera vez fue muy bueno para mí, mejor diciendo, fue el mejor, pues conocí el mejor hombre de la tierra. Él es el mismo siempre, su personalidad nunca me engaña, y esto para mí es muy importante, pues es por la personalidad de las personas que sabemos si nos gustamos o no.

Notamos, no exemplo 3, que a posição na qual se enuncia é a da mulher que entrega seu afeto a um homem considerado digno dele, e isso se marca na forma escolhida em *Estoy hablando de mi novio*; definindo dessa maneira a quem se refere e direcionando a orientação argumentativa para o fato de que se sente realizada por ter escolhido o homem com quem pretende se casar. Ao enunciar, o enunciador parece assumir, de modo pleno, sua escolha, confirmando sua posição. Segundo Authier-Revuz (1998:53-79), trata-se de um procedimento metaenunciativo, no qual há um dizer em acordo com uma determinada intenção de dizer. Dessa forma, há o que essa autora (1998:35) denomina uma contextualização adicional⁷³, ou seja, para fixar explicitamente um sentido, emprega-se um tipo de especificação (falo de Y), em que se opera com uma redução da plurivocidade das unidades na língua. Em outras palavras, ao especificar o sentido de um elemento, no caso do namorado, o enunciador elimina o sentido que considera inoportuno, colocando o seu

⁷³ Para Authier-Revuz (1998:31-43), ao fixar explicitamente um sentido, temos: a) glosas na forma negativa (x, não no sentido de q); 2. glosas na forma dupla (X no sentido de p e não no sentido de q) e 3. modos de especificação exclusivamente positiva do sentido de x (X, no sentido de p). Essa última é a mais empregada e se descreve metaenunciativamente o sentido de uma unidade lexical. O último tipo compreende: 1. paráfrases através de uma expressão complexa como quer dizer, no sentido de que; 2. sinonímia; 3. dupla antonímia; 4. contextualização adicional (X, entendo XY e X, falo de Y); 5. caracterização – determinação.

sentido. Isso, por sua vez, relaciona-se com uma tomada de posição e um querer dizer. Em termos de co-enunciador, isso leva a um direcionamento da sua atitude responsiva e, sendo assim, supõe a aderência/identificação de posição do co-enunciador com a do enunciador. Daí a manobra ser do tipo 4.

Já no exemplo 4, o dia é recategorizado como *muy bueno* para ser, em seguida, reformulado como *el mejor*. Dessa forma, ao enunciar, tal como no exemplo anterior, imprime-se uma determinada orientação argumentativa segundo a qual sua realização se deve ao fato de ter conhecido aquele que considera o melhor homem da terra por sua personalidade. Ao mesmo tempo em que enuncia a partir de uma posição, vale lembrar, o enunciador retoma o seu dizer e o reformula, voltando-se sobre si mesmo, ou seja, o que Authier-Revuz (1998: 29-51) chama de glosa. Assim, o enunciador explicita o seu dizer, tenta fixar “explicitamente” um sentido, estabelecer um ponto a partir do qual direciona a atitude responsiva do co-enunciador e este terá que compartilhar de uma memória: a de que o vale é o caráter de um homem e, dessa forma, aderir e/ou se identificar com a posição do enunciador. Daí a manobra do tipo 4.

Examinamos, nos exemplos anteriores, como determinadas estratégias e manobras se apresentavam. Refinaremos, a seguir, nossa análise; com esse propósito, nos centraremos nos procedimentos metaenunciativos (em especial as glosas), relacionando-os com a rotulação por argumentação e as estratégias e manobras de autoria.

Passemos para o próximo texto.

Texto 22 (Texto É.S., corpus 1)

La muñeca

Una de las cosas que Conchita tenía y que, todavía, Pablito no dejaba nadie poner las manos, era una muñeca muy antigua de porcelana que, en la verdad, era de una abuela de ella.

La muñeca no era bonita, tenía una cara fea. Era un poco pequeña – era del tamaño de una mano. Pero Pablito la guardaba sólo porque era de Conchita.

Pero un día, de nuevo, todo ha cambiado en la vida de Pablo... él ha pensado que guardar las cosas de su mujer y “hablar” con ella sería como si él confesara que podría olvidarla... y el no podría olvidarla. Entonces él tiró todo. No se quedó con nadie de su mujer en casa – por que tenía ya lo mas importante: ella en su memoria.

Y fue así que un día yo encontré esa muñeca en una calle. Ella estaba toda rota y yo pensé en llevarla para mi casa.

Cuando he descubierto esa historia de Pablito y Conchita – porque una vecina mía los ha conocido y me ha contado la historia – resolví poner en la muñeca el nombre de Conchita. Porque en la verdad ella es el único verdadero registro de una historia de amor.

Do texto selecionado, interessará, em nossa análise, deter-nos no modo como a boneca é recategorizada e, em especial, como o enunciador tenta determinar e fixar o sentido que a ela será atribuído, imprimindo uma certa orientação argumentativa ou, noutros termos, uma certa conclusão para o sentido com o qual opera. Para fins de análise, escolhemos os exemplos 5 e 6:

Exemplo 5

Una de las cosas que Conchita tenía y que, todavía, Pablito no dejaba nadie poner las manos, era una muñeca muy antigua de porcelana que, en la verdad, era de una abuela de ella.

Exemplo 6

Cuando he descubierto esa historia de Pablito y Conchita - porque una vecina mía los ha conocido y me ha contado la historia - resolví poner en la muñeca el nombre de Conchita. Porque en la verdad ella es el único verdadero registro de una historia de amor.

Nos exemplos 5 e 6, o enunciador, ao assumir uma posição, define um determinado ponto do dizer no qual se fixa, sendo esse explicitado pela forma *en la verdad*. Ao selecioná-la entre outras possibilidades de que disporia, o enunciador retoma o seu dizer e direciona a interpretação do sentido para o seu co-enunciador. Dessa maneira, no exemplo 5, a forma selecionada delimita a informação a respeito de quem era a boneca; o fato da boneca ser *muy antigua de porcelana* evoca uma relação com um tempo passado. Cria-se, dessa maneira, um cenário no qual se insere um objeto particular e, sendo assim, cabe ao enunciador retificar (ou não) a posição, ao enunciar, de quem valoriza a tradição evocada pela família e pela herança. A boneca, portanto, encarna esses valores, que são enfatizados de certa forma pelo enunciador, na medida em que no seu próprio dizer tenta explicitar esse sentido e fixá-lo. Em termos de co-enunciador, o efeito é que, ao enunciar, imprime-se uma determinada orientação argumentativa, o que leva a que esse adote uma atitude responsiva, que tenha que compartilhar dessa memória; daí tratar-se de uma manobra do tipo 1. Já no exemplo 6, ao enunciar, justifica-se o nome atribuído à boneca e se explicita o que essa representa, que é o efeito de *Porque en la verdad ella es el único verdadero registro de una*

historia de amor. Novamente o enunciador emprega a forma *en la verdad*, com a qual retifica um determinado sentido para a boneca.

Lembramos, antes de avançar, que, conforme Authier-Revuz (1998:53), as figuras metaenunciativas – esse retorno sobre o dizer – baseiam-se na suspensão da “evidência da naturalidade”, “da obviedade” de uma nomeação; ponto que nos interessa. Essa autora (1998: 55-79) estabelece os seguintes tipos: 1. um dizer em acordo com uma intenção de dizer; 2. um dizer em acordo com as leis do dizer; 3. a nomeação assumida como ato pessoal e 4. um dizer “preenchido” por seu equívoco. Não nos aprofundaremos no exame desses tipos, uma vez que nosso objetivo, aqui, é elaborarmos um mecanismo de análise das estratégias e das manobras de autoria, e não a dos tipos identificados por Authier-Revuz. Entretanto, entendemos que o que essa autora propõe em seu trabalho pode ser deslocado para o nosso foco. Sendo assim, consideramos que, ao empregar a forma *en la verdad*, o enunciador define sua posição e seu projeto de querer dizer, evidenciando assim que, ao retomar o dizer, obedece-se às suas leis. Dessa forma, há uma escolha precisa do enunciador com a qual visa a conferir à enunciação – no caso à nomeação da boneca – importância, assumindo sua escolha de forma explícita. Ora, o seu dizer está de acordo com uma intenção de dizer. Em termos de co-enunciador, para que haja uma atitude responsiva, esse terá que compartilhar dessa memória, o que permite identificarmos uma manobra do tipo 4.

Dando continuidade à nossa análise, escolhemos, a seguir, mais alguns exemplos nos quais notamos essa atitude do enunciador, qual seja, a de retomar o seu dizer, assumindo explicitamente a sua escolha. Examinaremos, com mais detalhes, como a forma empregada se relaciona com a orientação argumentativa, e quais são as estratégias e manobras de autoria presentes. Isso nos permitirá confirmar se há uma variação entre os tipos de estratégias e manobras e a forma escolhida em termos metaenunciativos.

Dito isso, passemos para o nosso próximo exemplo.

Texto 23 (Texto A., *corpus* 9)

Estoy dentro de la hoja y en ella no hay nada. Es como se yo tuviera pasado por el agujero.

En verdad no más escribo mi historia, yo la soy. Y todo que podría ver antes hace parte de algo que ya pasó, cuando miro para frente sé que tengo que empezar a caminar...

Pero hay algo que no había percibido, hay un número, es el 26, pero no sé lo que hace en la hoja ni lo que quiere decir.

Sólo camino, intento descubrir lo que existe, lo que está por venir. Creo que lo número es un límite, talvez um tiempo.

Destacamos, no texto 23, o exemplo 7, pois verificamos que, ao enunciar, emprega-se, tal como no exemplo 6 do texto anterior, a forma *en verdad*. Entretanto, consideramos que essa funciona diferentemente em termos de manobra e estratégias, ponto ao que remetemos a seguir.

Exemplo 7

En verdad no más escribo mi historia, yo la soy. Y todo que podría ver antes hace parte de algo que ya pasó, cuando miro para frente sé que tengo que empezar a caminar...

Nesse exemplo, consideramos que há uma tomada de posição do sujeito ao enunciar, uma vez que marca a sua posição; uma posição segundo a qual o que importa é o futuro, ou seja, avançar de modo a fazer a sua própria história. Isso, por sua vez, está associado à orientação da atitude responsiva do co-enunciador, em outras palavras, com a orientação argumentativa e com a ativação de uma memória. Sendo assim, para que o co-enunciador entre no jogo do sentido, necessita compartilhar de uma dada memória; trata-se, portanto, de uma manobra do tipo 1.

Seleccionamos mais outro exemplo no qual encontramos a forma citada e que remetemos a seguir.

Texto 24 (Texto A, *corpus* 7)

Creo que tenía nueve años cuando gané Cintia. No me acuerdo cuanto tiempo me quedé con ella. No exactamente, sólo que ella transitó en dos momentos de mi vida. El primero fue en mi infancia. Me quedaba todo el tiempo con ella. Cuando volvía de la escuela, le buscaba en mi cama y no le soltaba en el día todo. Incluso le tenía como se fuera de verdad, como si fuera gente, una niña, mi hija. Tanto que le hacía fiestas de cumpleaños con derecho a pastel de chocolate y invitados. Llegué hasta escenar su bautismo, por supuesto de mentira, mi hermana fue la madrina. Cintia era toda de paño; sus ropas y materiales eran como de la mayoría de las muñecas de paño. En la verdad, no me acuerdo mucho de los detalles, pero hay dos cosas que no me olvido: su pelo, era de color rosa – cuando niñas, yo y mi hermana ganábamos siempre los mismos regalos, y no sé porque los de ella eran todos de color rojo y los míos, la mayoría, de color azul, y, cuando no, de otro color, pero nunca rojo – y su mirar, que era muy triste. No sé, al cierto, en que edad dejé de lado a Cintia – ese es el segundo momento, tal vez sea el inicio de la adolescencia – y aunque no la quisiera como antes, guardaba en mi guardarropa, la tenía como una compañera. Después de algunos años, no sé lo que me pasó... me puse mareada de ella, y entonces llamé a mi madre y pedí que se la regalara a alguien, a alguna niña que todavía pudiera darle la atención que ella necesitaba.

Nesse texto a boneca é retomada como *gente, una niña, mi hija*, ou seja, é humanizada; lembramos que verificamos procedimento similar em outros textos já analisados. Contudo, com a progressão textual, a boneca perde os atributos humanos, uma vez que é retomada como *era toda de paño; sus ropas y materiales eran como de la*

mayoría de las muñecas de paño, como notamos no exemplo 8. Ora, isso supõe que o enunciador, de certa forma, operou com uma escolha entre a possibilidade de humanizar a boneca e a de romper ou suspender essa humanização. E, sendo assim, tomou uma posição no discurso para realizar seu projeto de dizer, acabando por imprimir uma orientação para a interpretação do sentido atribuído a boneca. O indício dessa mudança na direção interpretativa quanto à nomeação da boneca é explicitado na forma *por supuesto* presente em *Llegué hasta escenar su bautismo, por supuesto de mentira, mi hermana fue la madrina*. Ao enfatizar que se trata de uma mentira – tanto o fato da boneca ser gente como o seu batizado –, o enunciador define qual é sua intenção ao dizer e o faz a partir da posição de quem tem noção de que a boneca é um objeto inanimado. Relacionando isso com a noção de figuras metaenunciativas proposta por Authier-Revuz (1998:53- 81), o resultado é que o enunciador se fixa num ponto do seu dizer e a forma escolhida (*por supuesto*) confirma um dizer em acordo com uma intenção de dizer.

Mencionamos que há uma forma escolhida e que o sujeito opera e/ou faz determinadas escolhas. Isso nos leva a indagar se procederia de modo consciente ou inconsciente. Uma noção a que podemos recorrer para esclarecer essa questão é a de usuário de de Certeau (1990). Essa noção nos remete à idéia de um não-assujeitamento total do sujeito e, ao mesmo tempo, permite-nos conciliar uma certa intencionalidade, mas relacionada com a noção de posicionamento do sujeito e as de estratégias e manobras. Dessa ótica, em lugar de teorizar a respeito do grau de consciência ou de inconsciência dessas escolhas, propomos as noções de posicionamento no discurso como resultado de uma prática com a linguagem. Vale dizer, uma prática determinada, condicionada e instaurada de maneira histórica. Para que essa prática se produza, necessita de sujeitos que a processem num circuito em que, sem dúvida, há de se considerar uma dimensão pragmática. Daí, a noção de um certo pragmatismo ser deslocada para nosso foco, associada às de posicionamento do sujeito e práticas, por um lado e, com as de usuário e não-assujeitamento, por outro. Isso nos permite supor que há um sujeito processador de linguagem que pode atuar, de modo consciente e/ou inconsciente, no interior de determinadas práticas. Esse sujeito é, nos termos de de Certeau (1990), um usuário das formas simbólicas, entre as quais se inclui a linguagem e, sendo assim, é possível que opere

com escolhas para realizar o seu projeto de dizer e atingir, direcionar e/ou provocar uma atitude responsiva do seu co-enunciador.

Entendemos, porém, que as escolhas com quais o sujeito opera são condicionadas por determinadas restrições de ordem lingüística, discursiva e genéricas, embora haja um espaço, no qual e com o qual o sujeito resiste ao total assujeitamento. Esse espaço é o da autoria: uma forma de trabalho, de intervenção na linguagem, uma forma peculiar de se fazer e estar presente nos textos, um como enunciar singular. Os indícios desse trabalho do sujeito são materializados em formas de estratégias e manobras, alvo de nossa análise neste trabalho.

Feitos esses esclarecimentos a respeito do que entendemos por escolhas do sujeito, partamos para nosso próximo exemplo:

Exemplo 8

(...) Cuando volvía de la escuela, le buscaba en mi cama y no le soltaba en el día todo. Incluso le tenía como se fuera de verdad, como si fuera gente, una niña, mi hija. Tanto que le hacía fiestas de cumpleaños con derecho a pastel de chocolate y invitados. Llegué hasta escenar su bautismo, por supuesto de mentira, mi hermana fue la madrina. Cintia era toda de paño; sus ropas y materiales eran como de la mayoría de las muñecas de paño.

Selecionamos o exemplo anterior por evidenciar como, ao enunciar, o sujeito opera com determinadas possibilidades de escolha e como essas estão ou podem estar relacionadas com o processo de recategorização do referente, a partir de uma perspectiva discursiva. Detalharemos, a seguir, esse aspecto.

Ao retomar a boneca, na progressão textual, o enunciador não somente a desumaniza como também a torna comum. Em termos de co-enunciador, notamos que há direcionamento da sua atitude responsiva e o enunciador ao enunciar imprime uma determinada direção interpretativa (argumentativa) em torno ao caráter humano/não-humano atribuído à boneca. Trata-se, portanto, de uma manobra do tipo 2.

Posteriormente, a boneca será retomada com base em dois atributos: a cor rosa de seus cabelos e seu olhar triste.

Exemplo 9

(...) En la verdad, no me acuerdo mucho de los detalles, pero hay dos cosas que no me olvido: su pelo, era de color rosa – cuando niñas, yo y mi hermana ganábamos siempre los mismos regalos, y no sé porque los de ella eran todos de color rojo y los míos, la mayoría, de color azul, y, cuando no, de otro color, pero nunca rojo – y su mirar, que era muy triste.

No exemplo 9, o enunciador, ao retomar o referente (a boneca), o faz explicitando que não se lembra de detalhes e utiliza a forma *en la verdad*. Consideramos que essa forma, de modo similar ao que visto na análise dos exemplos do texto anterior, indica que o enunciador fixa – ou tenta fixar – um ponto do seu dizer, o qual direciona a interpretação do co-enunciador. Instaura, desse modo, uma duplicidade quanto aos atributos da boneca. Notamos, igualmente, que, se antes a boneca foi desumanizada e, inclusive, banalizada, ao ser retomada ela é particularizada pela cor de seus cabelos e pelo olhar triste. Sendo assim, o enunciador direciona a interpretação, uma vez que imprime uma direção para a interpretação do referente; dessa maneira, a boneca, antes comum como as demais bonecas de pano, acaba por se destacar, nas lembranças da infância, por evocar certas recordações que o enunciador enfatiza ao operar com a escolha da forma *en verdad* para enunciar. Diante disso, em termos de co-enunciador, temos uma manobra do tipo 2.

Seleccionamos, ainda, dois exemplos mais nos quais aparece a forma analisada. Convém notar que o texto 25 já foi analisado e que nos concentraremos no exemplo que consideramos pertinente, no momento, para nossa análise. Isto posto, partamos para os próximos exemplos.

Texto 25 (Texto É.S., *corpus* 3)

Juanita

Juanita es distinta de todos los bichos o animales de estimación que ya tuve y ya he creado en mi vida.

Ella es muy bonita, tiene un cuerpo grande que, todavía, no es compatible con su pequeña cara. Y siempre, siempre parece que es feliz – como si todo fuera perfecto en su vida.

En verdad, todo es perfecto en la vida de Juanita. Ella se levanta a las tres de la mañana junto conmigo – porque todavía dividimos la misma cama – pero no sale del cuarto (creo que Juanita demora para despertarse).

Hablo mucho con ella sobre todas las cosas y ella siempre está al lado mío cuando tengo que estudiar para alguna prueba.

Es mi mejor compañera. Cuando me quedo triste, siento próximo a ella, le abrazo mucho y muy fuerte y parece que todas las cosas malas se van; por que estoy segura a su lado.

En días de grandes vendavales es ella que tapa mis orejas para que yo pueda dormir. Siempre puedo contar con ella.

Por la noche, cuando adentro mi cuarto, le miro con una bonita sonrisa que me invita a dormir. Le abrazo de nuevo y nos acostamos. Las personas a veces me dicen:

- Pero ella es sólo un bicho de felpa.

Y lo que yo les contesto diciendo que ella no es sólo una mariquita de felpa; Juanita es una mariquita que hace parte de mi vida y, como soy una persona moderna y práctica, ¡sólo podría tener un bicho que no hiciese caca ni que tuviese hambre!

Em relação ao texto 25, sugerimos que a forma empregada – *en verdad* – enfatiza uma determinada intenção do dizer, concretizada por meio de estratégias e manobras com vistas a fixar um determinado sentido e a direcionar a atitude responsiva do co-enunciador, como notamos no próximo exemplo selecionado:

Exemplo 10

En verdad, todo es perfecto en la vida de Juanita. Ella se levanta a las tres de la mañana junto conmigo – porque todavía dividimos la misma cama – pero no sale del cuarto (creo que Juanita demora para despertarse).

Chama a atenção nesse exemplo que, ao empregar a forma destacada (*En verdad*), o sujeito se fixa, como mencionamos, num ponto do seu dizer; esse ponto marca seu posicionamento em relação ao seu dizer. Dessa ótica, o enunciador orienta a interpretação do co-enunciador a respeito da vida que leva Juanita, no caso, considerada perfeita. E o que significa, nessa posição, levar uma vida perfeita? Ora, significa levar a mesma vida que leva a dona de Juanita, ou seja, levantar-se todos os dias às três da manhã e compartilhar a mesma cama. Entre Juanita e sua dona existe companheirismo. Em termos de co-enunciador, esse terá que compartilhar o que significa ser companheiro e/ou o companheirismo, que evocam alguns sentidos, como os de camaradagem, cumplicidade, lealdade, compatibilidade e cordialidade, dentre outros possíveis. Trata-se, portanto, de uma manobra do tipo 1.

Veremos, a seguir, o que significa ser companheiro e/ou o companheirismo em outro exemplo. Pretendemos mostrar como o sujeito toma uma posição para realizar o seu projeto de dizer e qual a relação entre o posicionamento do sujeito e a atitude responsiva do co-enunciador. Noutros termos, como as estratégias e manobras estão articuladas à posição do sujeito.

Texto 26 (Texto E., *corpus* 3)

Animales de estimación

Los animales de estimación, muchas veces, son la diversión de los niños. Muchos niños, que no tienen hermanos, encuentran la alegría y la complicidad en algunos animales.

Yo, cuando niña, he tenido muchos animales. En realidad, todos ellos eran de mis hermanos, pero me gustaba mucho jugar con ellos. Hemos tenido dos perras, dos pájaros, una tortuga, unos peces... Todos ya están muertos, pobrecitos.

Al principio, ellos significaban para mí diversión. Después, con el tiempo, y con la agitación de la vida, ellos empezaron a ser sinónimo de trabajo. Limpiarlos, cuidarlos, daba mucho trabajo. Ya no teníamos tiempo para eso.

Y hoy lo que pienso es que no vale la pena tener animales de estimación. Dan mucho trabajo, y no tenemos tiempo para cuidar a nadie. Los japoneses son los que tienen la razón. Inventan animales virtuales. Con la tecnología, son los únicos a quienes podemos dar la atención.

No exemplo 11, ao referir-se aos animais de estimação, o enunciador se posiciona como quem os considera amigos das crianças e, dessa forma, encarnam valores como os do companheirismo, da amizade. Sendo assim, os animais de estimação são retomados como *la diversión de los niños*. Representam, igualmente, a alegria das crianças que não têm irmãos, ou seja, o filho/ a filha único/a. Portanto, ao enunciar, o sujeito identifica-se com a posição do filho/filha único/a e, igualmente, com os sentidos possíveis para o que significa ser companheiro na relação entre o homem e o animal.

Exemplo 11

Los animales de estimación, muchas veces, son la diversión de los niños. Muchos niños, que no tienen hermanos, encuentran la alegría y la complicidad en algunos animales.

Se, ao enunciar, o enunciador se identifica com a posição do filho/a único/a, contudo, com a progressão textual o leitor é informado de que não se trata de uma criança sem irmãos. O enunciador enfatiza sua presença ao selecionar a forma *Yo* e, em seguida, direciona a conclusão ao selecionar a forma *en realidad*. Sendo assim, explicita o sentido construído para os animais de estimação, confirmando que não se trata de uma criança solitária, apegada aos animais, e sim que possui irmãos e que esses, por sua vez, também possuem animais de estimação, como notamos no exemplo 12:

Exemplo 12

Yo, cuando niña, he tenido muchos animales. En realidad, todos ellos eran de mis hermanos, pero me gustaba mucho jugar con ellos. Hemos tenido dos perras, dos pájaros, una tortuga, unos peces... Todos ya están muertos, pobrecitos.

Diante da análise dos exemplos, concluímos que o enunciador opera com determinadas escolhas, posiciona-se para realizar seu projeto de querer-dizer e, em termos metaenunciativos, explicita o sentido com uma determinada intenção de dizer. Isso orienta a atitude interpretativa do co-enunciador e a sua conclusão sobre o sentido atribuído aos animais de estimação por um sujeito particular. Sendo assim, trata-se de uma manobra do tipo 2.

Apresentamos, a seguir, os exemplos 13 e 14, os quais permitem analisar como o sujeito se posiciona no discurso e como esse posicionamento leva a uma determinada

interpretação do co-enunciador a respeito do que os animais de estimação representam. Lembramos, ainda, que esses exemplos são dos textos anteriormente examinados.

Assim, no exemplo 13 notamos que o sujeito marca a sua posição, qual seja, a de quem não quer ter mais animais de estimação pela falta de tempo e pelo trabalho que dão, devido às exigências com a alimentação, a higiene etc. Dessa posição, o enunciador orienta a conclusão do co-enunciador a respeito de que a tecnologia, no caso, o virtual, é a melhor opção.

Exemplo 13 (Texto E., *corpus* 3)

Y hoy lo que pienso es que no vale la pena tener animales de estimación. Dan mucho trabajo, y no tenemos tiempo para cuidar a nadie. Los japoneses son los que tienen la razón. Inventan animales virtuales. Con la tecnología, son los únicos a quienes podemos dar la atención.

No exemplo 14, o sujeito assume posição análoga, uma vez que considera que, por ser uma pessoa prática, seu animal de estimação deve ser inanimado.

Exemplo 14 (Texto É.S., *corpus* 3)

Y lo que yo les contesto diciendo que ella no es sólo una mariquita de felpa; Juanita es una mariquita que hace parte de mi vida y, como soy una persona moderna y práctica, ¡sólo podría tener un bicho que no hiciese caca ni que tuviese hambre!

Nesses exemplos, ao enunciar, o sujeito define sua posição, identificada com a defesa de um certo conceito de pragmatismo. E, igualmente, direciona a atitude responsiva do co-enunciador que necessitará compartilhar dessa memória – ou, mais explicitamente, do sentido nela presente. Identificado com a posição do enunciador, o co-enunciador entraria no jogo do sentido; acataria, portanto, a defesa do pragmatismo e refutaria o trabalho que representa cuidar do animal. Dessa forma, a manobra de autoria é do tipo 4.

Considerando-se os exemplos 13 e 14, entendemos que as posições do sujeito, bem como os tipos de manobra, podem coincidir. Posteriormente, retomaremos essas considerações com mais detalhes.

Concluiremos essa análise com o exame de como determinados elementos expressivos, os exclamativos, conforme a denominação de Authier-Revuz, 1998:154-155), são relacionáveis com a autoria. Cabe a ressalva de que Authier-Revuz (1998:133-161) centra-se no discurso relatado e que, aqui, examinaremos como os elementos expressivos, os exclamativos, podem ser aproximados da noção de tomada de posição e da de estratégias e manobras de autoria nos processos de referenciação examinados em nosso trabalho. Portanto, resgatamos a idéia da dualidade do ato de enunciação proposta por Authier-Revuz, uma vez que isso nos permite examinar, nos exemplos concretos, como certos elementos expressivos estão relacionados com a tomada de posição do sujeito ao enunciar e ao direcionar a atitude responsiva do co-enunciador (o que constitui uma manobra de autoria). Analisaremos, portanto, quais são as estratégias e manobras de autoria subjacentes a esses casos no processo de recategorização lexical por rotulação e por argumentação, já que, até o momento, tratamos separadamente as manobras e estratégias presentes em ambos. Dessa forma, objetivamos examinar como funcionam os modos de dizer e a tomada de posição nesses processos, a partir da análise específica dos elementos expressivos. Esclarecemos, ainda, que alguns dos exemplos serão retomados de textos já analisados e, dessa maneira, indicaremos quais são os textos e não os transcreveremos novamente. Vale dizer que todos os textos que integram o *corpus* estarão no final deste trabalho.

5.2. A tomada de posição e o processo de referenciação por rotulação e por argumentação

Centraremos nossa análise na tomada de posição e nos elementos expressivos que apontem para um projeto de querer-dizer, envolvendo, portanto, estratégias e manobras de autoria. Retomaremos nossos exemplos dos textos de E.S., *corpus 3*, **Juanita** e do texto de E., *corpus 3*, **Animales de estimación**, exemplos 15 e 16, respectivamente.

Texto E.S. , *corpus 3*, **Juanita** – Exemplo 15

Por la noche, cuando adentro mi cuarto, le miro con una bonita sonrisa que me invita a dormir. Le abrazo de nuevo y nos acostamos. Las personas a veces me dicen:

— Pero ella es sólo un bicho de felpa.

Y lo que yo les contesto diciendo que ella no es sólo una mariquita de felpa; Juanita es una mariquita que hace parte de mi vida y, como soy una persona moderna y práctica, ¡sólo podría tener un bicho que no hiciese caca ni que tuviese hambre!

Texto E., *corpus 3*, **Animales de estimación** – Exemplo 16

Yo, cuando niña, he tenido muchos animales. En realidad, todos ellos eran de mis hermanos, pero me gustaba mucho jugar con ellos. Hemos tenido dos perras, dos pájaros, una tortuga, unos peces... Todos ya están muertos, pobrecitos.

No exemplo 15, o sujeito define sua posição de pragmatismo – ponto já explicitado em nossa análise –, rejeitando o trabalho que representa cuidar de um animal. Entretanto, o sujeito reafirma essa posição, assumindo sua intenção de dizer, por meio do recurso do elemento exclamativo. Dessa forma, ao empregar as exclamações, o enunciador confirma a posição da qual enuncia e, além disso, fixa-se num determinado ponto desse dizer, forçando o co-enunciador, em termos de interpretação, a identificar-se com essa posição, na medida

em que o pragmatismo é exaltado como um valor na sociedade moderna. Conforme visto, a manobra empregada é a do tipo 4 e o recurso utilizado é o da exclamação, um elemento expressivo que destaca a adesão do sujeito a essa noção pragmática da vida moderna. Dessa ótica, não pode ser interpretado, exclusivamente, como um signo de pontuação, já que está articulado com um querer-dizer do sujeito, com uma tomada de posição no discurso.

No exemplo 16, o enunciador define sua posição como sendo a da criança sem irmãos apegada aos animais, embora com a progressão textual sejamos informados de que possui irmãos. Contudo, o que chama a atenção é o modo como se refere aos primeiros: *Todos ya están muertos, pobrecitos*. Ao escolher a forma diminutiva, identificamos estratégia similar no texto 22 (É.S., *corpus* 1) – **La muñeca**, o enunciador torna ambíguo essa forma de referir-se aos animais, uma vez que, ao considerá-los carinhosamente, indica que os valoriza e, igualmente, ironiza o fato de que já estão mortos e se livrou do trabalho que representavam. Tendo em vista que a posição que toma, ao enunciar, é identificada com a do pragmatismo da vida moderna, sugerimos que *pobrecito* é um elemento expressivo selecionado pelo enunciador para direcionar a atitude responsiva do co-enunciador. Sendo assim, embora haja a possibilidade desse elemento evocar um sentimento de compaixão, a posição a partir da qual se enuncia é a que define qual o seu valor e qual a sua relação com a manobra de autoria empregada, no caso, a do tipo 4.

Diante do exposto, concluímos que os dois exemplos analisados nos sugerem que:

1. o sujeito, ao enunciar, escolhe e define sua posição de acordo com um projeto de dizer, um projeto de texto;
2. os elementos expressivos empregados estão relacionados com essa tomada de posição e direcionam a atitude responsiva – a interpretação – do co-enunciador;
3. se esses elementos condicionam e/ou direcionam essa atitude responsiva, exercem um papel no processo de referenciação, e esse papel está relacionado com a tomada de posição do sujeito ao enunciar.

Isto posto, passemos para os próximos textos e exemplos. Os textos selecionados para a análise integram o *corpus* 6 e não foram ainda examinados. A atividade proposta era a de imaginar que uma parte do corpo havia adquirido autonomia e produzir um texto no qual essa parte se apresentasse; assim, no texto 27 são os cabelos e no 28 os olhos.

Texto 27 (Texto S., *corpus* 6)

La diferencia entre el hombre y el animal es la capacidad que el hombre tiene de pensar. Eso, para el humano, es motivo de orgullo y produce una sensación de onipotencia, que le hace pensar que tiene el derecho de hacer lo que quiere con su cuerpo y, principalmente, con sus pelos.

¡No aguanto más! Todos los días, al despertarse las chicas, me peinan o cepillan. No imaginan cómo eso me duele. Después, me lavan, me fregan. Me ponen de un lado a otro. Me secan con aquella cosa caliente, y muchas veces me rebelo y me pongo arriba. Cuando se acuestan y me pongo más a gusto, se vuelven de un lado a otro y no tengo un minuto de descanso. Por la mañana, estoy de la manera que me gusta, para arriba, para los lados e insisten en ponerme de la manera que a ellas les gusta.

Pero lo peor, lo que ni me gusta hablar, es cuando van al peluquero, y me peinan, me secan, me ponen en la plancha. ¡Quiero morirme! Y cuando salgo de su cuerpo, como señal de cansancio y libertación, aún reclaman y van al dermatólogo a ver qué les pasa. ¡Queremos ser libres! ¡No aguantamos esa manipulación! ¡LLEGA!

No exemplo selecionado, verificamos que o enunciador define sua posição, qual seja, a do ser racional, fato que diferencia o homem do animal.

Exemplo 17

¡No aguanto más! Todos los días, al despertarse las chicas, me peinan o cepillan. No imaginan cómo eso me duele. Después, me lavan, me fregan. Me ponen de un lado a otro.

Contudo, no interior dessa posição, critica a sensação de onipotência do homem. Definida a posição, o enunciador estabelece uma comparação entre o homem e o seu corpo. Há uma alternância quanto às formas verbais empregadas – no singular (exemplos 17 e 18) e no plural (exemplo 19) – e os elementos expressivos que convém examinar.

Mencionamos que havia uma alternância quanto às formas em singular e em plural empregadas. Sugerimos que isso seja resultado de um projeto de dizer do enunciador ao enunciar; dito de outro modo, uma estratégia de autoria. Ao recorrer às formas em singular, o enunciador explicita o seu sofrimento e direciona a interpretação do co-enunciador para que esse se compadeça de sua situação, como ocorre nos exemplos 17 e 18. Considerando-se vítima de uma situação, explicita sua indignação por meio dos elementos expressivos, no caso as exclamações. O tipo de manobra presente é a 4. Dessa maneira, o enunciador, de certa forma, manipula a atitude responsiva do seu co-enunciador ao enfatizar a crítica ao poder do racionalismo humano.

Exemplo 18

¡Quiero morirme! Y cuando salgo de su cuerpo, como señal de cansancio y libertación, aún reclaman y van al dermatólogo a ver qué les pasa.

Exemplo 19

¡Queremos ser libres! ¡No aguantamos esa manipulación!
¡LLEGA!

O emprego da forma em plural no exemplo 19 reforça a tomada de posição do sujeito ao enunciar e, além disso, o tom se modifica, já que se passa da compaixão à raiva, à indignação, utilizando inclusive palavras e frases de protesto, como as destacadas no exemplo 19: *¡Queremos ser libres! ¡No aguantamos esa manipulación! ¡LLEGA!*. Isso nos sugere que o enunciador seleciona como enunciar; seleciona modos de dizer e essa escolha está relacionada com um projeto de dizer e com o direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador; noutros termos, com as estratégias e manobras de autoria.

Passemos para o próximo exemplo.

Texto 28 (É.J., corpus 6)

!Mira por la ventana!

¡Úsame! Despiértate y úsame que tengo ganas de mostrarte al mundo. ¡Anda hombre! Llevántate y camina hasta la ventana para que yo pueda darte la luz, el brillo del sol, las colores de los pájaros y flores, el perro que pasea con su dueño, la gente que va y viene por las calles. Desorbitame para que, por mí puedas tener en tus manos la realidad de la vida.

El día ha nacido cargado del sobrenatural y me ha dado vida propia, luego a partir de hoy verás lo que yo quiera. Mirarás atentamente para todo, para cada detalle de las cosas que estuvieren delante de ti. Llegas de traerme como caballo con cabestro. ¡Soy yo la puerta de tu ánima! Ahora yo determino lo que entra o lo que sale. Y así será, hasta que yo decida cerrar la puerta para siempre.

Nesse texto, os olhos, que adquiriram autonomia em relação ao corpo, tentam convencer o homem a olhar a vida de outra perspectiva. Dessa forma, o sujeito seleciona, no princípio, uma expressão com a qual interpela, de modo exclamativo, ao seu co-enunciador. De modo similar ao texto 27, nesse exemplo o enunciador se opõe ao domínio do homem, comparando a sua relação com a do cavalo e a do cabresto:

Exemplo 20

Llega de traerme como caballo con cabestro. ¡Soy yo la puerta de tu ánima! Ahora yo determino lo que entra o lo que sale. Y así será, hasta que yo decida cerrar la puerta para siempre.

Porém, para subverter a relação dominado/dominador, o enunciador assume a posição do dominador e, a partir dela, enuncia. Ou seja: identifica-se com essa posição para mostrar que não aceita mais o jugo do homem – o domínio que representa o cabresto para o cavalo – e o faz tomando a posição do dominador. Diferentemente do texto anterior, no qual o enunciador explicita sua indignação frente ao dominador, exortando a liberdade, neste caso a posição assumida para enunciar é a mesma do dominador. Isso é explicitado na forma exclamativa escolhida ao enunciar, como verificamos em *¡Soy yo la puerta de tu ánima!*. Em termos de co-enunciador, há uma orientação da atitude responsiva, da interpretação. Porém, não verificamos uma identificação do co-enunciador com a posição do enunciador; sendo assim, trata-se de uma manobra do tipo 2.

O exame dos textos 27 e 28 permitiu-nos notar que as posições tomadas pelo sujeito ao enunciar são variáveis e que há, de certa maneira, uma relação entre essa escolha e a orientação da atitude responsiva do co-enunciador. Verificamos, ainda, que as manobras variam e que isso se relaciona com o projeto de querer dizer, com a tomada de posição, com os modos de dizer. Os diferentes modos de dizer, por sua vez, evidenciam diferentes tomadas de posição ao enunciar. Sendo assim, é inegável um sujeito particular que enuncia de uma forma particular; noutros termos, há indícios de um sujeito singular, tal como já

mencionado neste trabalho. Tendo examinado como se conformava essa dimensão singular do sujeito, os diferentes modos de dizer, a relação entre essa singularidade e as estratégias e manobras de autoria, passemos para nossos próximos exemplos.

Os próximos textos selecionados (29 e 30) possuíam como tema gerador a narração de um episódio relacionado com a vida escolar e integram o *corpus* 4.

Texto 29 (Texto G., *corpus* 4)

Las pruebas

Pienso que en la escuela, vivimos muchos momentos de tensión, principalmente cuando estamos en la semana de pruebas finales.

Todos los semestres me quedo loca, ya siempre siento dolor de barriga en el día de los exámenes finales.

En el año pasado, estaba yo en la 5° etapa del curso y tube la nota 4,0 en la primer prueba de Producción de textos en lengua portuguesa. En la segunda prueba tendria yo que obtener la nota 7,0 para no quedarme reprobada, pero estudié demasiado, día y noche, y el magnifico ocurrió, tuve la nota 10,0 y no me quedé reprobada. ¡Qué bueno!

Texto 30 (Texto P., *corpus* 4)

“Nota 5”

Mi vida escolar fue señalada por muchas tensiones. Uma de ellas ocurrió cuando estaba en la séptima serie. Yo jamás había sido una buena alumna en matemática y lo que pasaba és que todos los días tenía clases quedaba en desesperación, pues los ejercicios eran para corijirlos en la bizarra y el profesor llamava un alumno por vez ¡Era un horror!

Pero el peor día fue cuando recibí la media final, que debía ser seis, pero era cinco y como iba cambiar de escuela no podría quedarme en dependencia. ¡El ultimo día de clase que iba a ser fatal! Supe la nota y inmediatamente y con lágrimas en los ojos, imploré que él me ponesse un punto para completar la média. Este fue un dos peores momentos de mi vida escolar y que, por supuesto, no me olvido.

Em ambos os textos, verificamos que o enunciador assume a posição do aluno oprimido pelo sistema escolar, em especial, pela tensão que representa a avaliação. No texto 29, a forma expressiva empregada – *¡Qué bueno!* – destaca-se por explicitar a posição irônica que o enunciador assume frente à sua reprovação, como notamos no exemplo 21:

Exemplo 21

En el año pasado, estaba yo en la 5º etapa del curso y tube la nota 4,0 en la primer prueba de Producción de textos en lengua portuguesa. En la segunda prueba tendría yo que obtener la nota 7,0 para no quedarme reprobada, pero estudié demasiado, día y noche, y el magnífico ocurrió, tuve la nota 10,0 y no me quedé reprobada. ¡Qué bueno!

Consideramos que, ao escolher esse elemento expressivo, o enunciador explicita sua intenção de dizer, ou seja, o seu desacordo com relação ao sistema de avaliação ao qual os alunos são submetidos na escola. Assim sendo, para enfatizar sua posição recorre à ironia ao encenar um sentido, quando na verdade visa explicitar outro. Ora, isso pressupõe que o co-enunciador compartilhe e ative uma determinada memória, qual seja, aquela referente ao sistema escolar e à sua forma punitiva e avaliativa. Diante disso, concluímos que trata-se de uma manobra do tipo 1.

Já no texto 30, temos o uso de aspas no título do texto. Por meio desse recurso, enfatiza-se a nota, símbolo do desempenho escolar e, no caso, aquela considerada inferior à da média. Dessa forma, o sujeito assume a posição do aluno abaixo da média, aquele que é marcado pelo estigma da reprovação, ou ainda, por estar em vias de reprovação. A partir dessa posição, chamam a atenção os elementos exclamativos, como os dos exemplos 22 e 23, nos quais nos fixaremos:

Exemplo 22

Yo jamás había sido una buena alumna en matemática y lo que pasaba es que todos los días tenía clases quedaba en desesperación, pues los ejercicios eran para corijirlos en la bizarra y el profesor llamava un alumno por vez ¡Era un horror!

Exemplo 23

Pero el peor día fue cuando recibí la media final, que debía ser seis, pero era cinco y como iba cambiar de escuela no podría quedarme en dependencia. ¡El ultimo día de clase que iba a ser fatal! Supe la nota y inmediatamente y con lágrimas en los ojos, imploré que él me ponesse un punto para completar la media. Este fue un dos peores momentos de mi vida escolar y que, por supuesto, no me olvido.

No exemplo 22, há uma referência ao procedimento do professor na correção dos exercícios na lousa, mais exatamente ao sentimento geral que esse causava nos alunos e, desse modo, o enunciador seleciona um elemento expressivo - *¡Era un horror!* – com o qual interrompe a progressão textual e detém a atitude responsiva do seu co-enunciador. Dessa forma, manifesta seu repúdio com respeito àquela situação. Trata-se, pois, de uma manobra do tipo 1, na medida em que direciona a atitude responsiva do enunciador que terá que compartilhar de uma determinada memória, qual seja, aquela relacionada com os tensos

momentos de correção na lousa e os sentimentos de medo, de vergonha, de reprovação a esses relacionados.

No exemplo 23, o enunciador interrompe a progressão textual, inserindo o elemento expressivo *¡El ultimo día de clase que iba a ser fatal!*, com o qual enfatiza sua situação de desfavorecido pela avaliação. É ativada uma memória, relacionada com o último dia de aula, com a entrega das notas e dos conceitos e, ainda, com a divulgação do resultado. Some-se a isso, o sentimento de angústia e medo dos alunos. Portanto, o enunciador recupera essa memória e explicita seu estado de angústia; assume a posição do aluno reprovado, que implora ao professor pela nota. Essa tomada de posição é reforçada em *Este fue un dos peores momentos de mi vida escolar y que, por supuesto, no me olvido*. Sendo assim, o enunciador seleciona um modo particular de dizer, no qual explicita como a experiência da reprovação marcou sua vida e, por isso, interrompe o fio discursivo por meio da forma *por supuesto*. Em termos de manobra, o co-enunciador se identifica com essa memória, ou seja, com essa situação de tensão vivida na escola e, de certa forma, solidariza-se com o sofrimento vivido pelo aluno reprovado. Diante disso, concluímos que trata-se de uma manobra do tipo 4.

Os textos analisados neste capítulo apontaram para um sujeito particular, singular, que, ao fazer determinadas escolhas, direciona a atitude responsiva do co-enunciador, a sua interpretação. Conforme dissemos, consideramos que a noção de usuário de de Certeau, permite-nos postular um sujeito não totalmente assujeitado, mas sim inserido num jogo de tomadas de posição como uma forma de prática com a linguagem. Assim, ao mencionarmos a noção de escolha e/ou de operar com escolhas, o fazemos tendo em vista essa dimensão de usuário, de processador da linguagem, articulando-a com noções como as de posicionamento e práticas.

Passaremos, a seguir, a algumas conclusões acerca da análise desenvolvida. Abordaremos os seguintes aspectos:

1. retomaremos os tipos de manobras identificados no *corpus* analisado e ofereceremos uma visão em conjunto das mesmas;
2. apresentaremos algumas breves considerações a respeito da relação entre tais manobras com a singularidade do sujeito e com a atitude responsiva do co-enunciador, pontos sobre os quais nos dedicamos neste trabalho;
3. recuperaremos algumas das perguntas e questões que a análise suscitou e as discutiremos expondo nossas conclusões a respeito;
4. explicitaremos as contribuições e implicações da identificação dessas estratégias e manobras de autoria para a prática escolar e, em especial, para o ensino de línguas.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO

6.1. Os tipos de manobras identificados no *corpus*

Ao longo dos capítulos 4 e 5, dedicados à análise, identificamos e interpretamos as estratégias e manobras de autoria presentes no *corpus* que é alvo deste trabalho. Assim, o procedimento empregado constitui-se em:

1. tomar como *corpus* as produções escritas de alunos de espanhol do curso de Letras, divididas em *corpus* enumerados e identificados com as iniciais dos seus autores;
2. orientar nossa análise para o processo de referenciação, em especial, a recategorização lexical por rotulação e a por argumentação;
3. retomar alguns dos textos analisados quando pertinentes para nossa análise;
4. adotar uma classificação das manobras em tipos (tipo 1 a 4), definidos com base em critérios relacionados com a atitude responsiva do co-enunciador e a ativação ou não de determinada memória;
5. priorizar a análise das estratégias e das manobras no processo de referenciação, tomando como ponto de partida elementos da Linguística Textual, deslocados para uma perspectiva discursiva, a partir do paradigma indiciário.

Feitos os esclarecimentos anteriores, passemos, a seguir, à exposição dos tipos de manobras identificados em nossa análise.

Em nossa análise relativa ao processo de referenciação, propusemos quatro tipos de manobras, a saber:

Tipo 1. direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: supõe compartilhar e ativar uma dada memória.

Tipo 2. direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: não supõe compartilhar e ativar uma dada memória, mas, ao enunciar, imprime-se uma determinada direção interpretativa (argumentativa).

Tipo 3. direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: não supõe compartilhar e ativar uma dada memória, mas, ao enunciar, imprime-se uma determinada direção interpretativa (argumentativa) e exige uma tomada de posição do co-enunciador.

Tipo 4. direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador: supõe compartilhar e ativar uma dada memória e, além disso, a aderência/identificação de posição do co-enunciador com a do enunciador.

Com base na proposta da tipologia anterior, aplicada à análise do processo de referenciação por rotulação, observamos os seguintes tipos de manobras nos respectivos textos:

Manobra do tipo 1: textos 1, 2, 3, 9, 10, 14 e 17.

Manobra do tipo 2: textos 4, 6, 7 e 8.

Manobra do tipo 3: textos 5, 7 e 8.

Manobra do tipo 4: textos 9, 12, 13 e 16.

Texto 11 – * não identificamos manobra de autoria.

Já no processo de recategorização por argumentação encontramos os seguintes tipos de manobras:

Manobra do tipo 1: texto 22.

Tipo 2: textos 19, 24 e 25.

Tipo 3: não identificado.

Tipo 4: textos 18, 21 e 26.

Considerando-se o *corpus* analisado, depreendemos que existe a possibilidade de co-ocorrência de mais de um tipo de manobra nos textos e que as manobras estão relacionadas, de modo direto, às estratégias de autoria. Dessa ótica, entendemos que o sujeito, ao enunciar, opera determinadas escolhas e define sua posição para realizar o seu projeto de querer-dizer, ou seja, atende a um modo de dizer e a uma intenção de dizer. Cumpre, no entanto, lembrar que essa noção de operar com escolhas articula-se com as noções de usuário de de Certeau (1990) e a de um não assujeitamento total do sujeito, além da noção de práticas com a linguagem. Sendo assim, o sujeito, ao enunciar, posiciona-se, posto que não poderia ser de outra forma; contudo, o posicionamento supõe a ativação de determinados sentidos; sentidos que, por sua vez, são postos em prática por um usuário, noutros termos, um processador da linguagem. Conforme já mencionado, a autoria pressupõe um trabalho de seleção que pode, em princípio, ser orientado de modo inconsciente e que se processa no interior de determinadas práticas com a linguagem e essas práticas envolvem sujeitos. Esses sujeitos realizam escolhas que atendem a determinadas intenções de sentido e modos de dizer. Uma evidência disso é que os

elementos empregados – e selecionados – pelo enunciador para referenciar direcionam, de uma dada forma, a atitude responsiva do co-enunciador. Ou seja, a tomada de posição e escolha do sujeito ao enunciar passam a ter um certo sentido ao serem postas em prática com vistas a direcionar a atitude responsiva do co-enunciador. Ou, ainda, tanto a seleção quanto a tomada de posição por parte do sujeito singular estão relacionadas com a ativação de uma determinada memória, memória esta integrada a uma prática. Portanto, será no interior dessa prática que essas escolhas poderão ser redimensionadas e fixadas como sentidos.

Com base nesse levantamento, aprofundaremos, a seguir, nossas considerações a respeito dos tipos de manobras, do co-enunciador e da interpretação.

6.2. Considerações a respeito das manobras, co-enunciador e interpretação

Conforme referido neste estudo, o sujeito, ao assumir a autoria, toma posição com o propósito de realizar um projeto de dizer, e para que esse se efetive e tenha sentido, orienta a atitude responsiva do co-enunciador, o que configura uma manobra de autoria. Há uma articulação entre a estratégia escolhida e empregada, ou seja, entre a tomada de posição e o querer dizer, e a manobra empregada, ou seja, o direcionamento do co-enunciador para uma determinada atitude responsiva. Isso nos levou à definição de quatro tipos de manobras, como vimos.

Diante do exposto, concluímos que a autoria está articulada a um movimento duplo, pois supõe:

1. a estratégia de definir uma posição e realizar um projeto de dizer;
2. a manobra de avançar em direção ao co-enunciador, incorporando-o a uma determinada posição, e solicitando ou não a ativação de uma dada memória para que se efetive uma atitude responsiva.

Retomando nossos dados da análise, no processo de recategorização lexical por rotulação, identificamos, nos textos 1, 2, 3, 9, 10, 14 e 17, exemplos de manobras do tipo 1. Cumpre, contudo, examinar quais foram as memórias ativadas. Nesse sentido, propusemos as seguintes: 1. um saber relacionado com um referente particular (textos 1, 2, 9, 10, 14 e 17), ou seja, um saber sobre uma determinada boneca, um determinado conceito de amor, por exemplo, e 2. um saber relacionado com uma determinada forma de nomear o referente (texto 3). Ao definir essas formas peculiares de saber, ao enunciar, o sujeito toma uma posição. Essas formas de saber – relacionadas com um referente particular ou com sua nomeação – são atualizadas e efetivadas com e nas práticas, ponto fundamental para a questão da autoria. Passemos, a seguir, a comentar os próximos exemplos.

Nos textos 4, 6, 7 e 8 identificamos a manobra do tipo 2. Esse tipo de manobra, ao contrário da anterior, não supõe uma vinculação estreita entre a ativação de uma determinada memória do enunciador e do co-enunciador, uma vez que a ênfase recai na direção argumentativa. Diferentemente do que ocorre no exemplo anterior, prevalece neste caso a definição de posição do sujeito ao enunciar; daí identificamos as seguintes posições: a do bom aluno (texto 4), a dos defensores dos animais de estimação (texto 6) e a dos que se opõem a isso (textos 7 e 8). Essa tomada de posição do sujeito, ao enunciar, define a orientação argumentativa, como demonstrado nos exemplos analisados. Sendo assim, nos exemplos anteriores – da manobra de tipo 1 – além da definição de uma posição, há a ativação de um determinado saber; já nos do tipo 2, o sujeito enuncia a partir de uma dada posição, mas não o faz por meio da ativação de uma memória, e sim pelo reforço da sua posição. Contudo, vale notar que ambos direcionam a atitude responsiva do co-enunciador, em outras palavras, a sua interpretação.

Nos textos 5, 7 e 8 identificamos a manobra do tipo 3 que, de modo similar à do tipo 2, faz a ênfase recair na tomada de posição do sujeito; porém, soma-se a essa a tomada de posição do co-enunciador. Como já foi mencionado, um texto pode apresentar mais de um tipo de manobra e um exemplo disso é o texto 8. Nesse sentido, identificamos a posição dos que se opõem aos animais de estimação (texto 5, 7 e 8). Porém, no texto 7 verificamos que, ao enunciar, o sujeito muda de posição e assume outra: a dos que atacam a crueldade

humana, que concebem o homem como um ser cruel. Isso nos sugere que o sujeito, no que se refere à autoria, pode assumir diferentes posições ao enunciar, atendendo a um modo peculiar de enunciar, de dizer, e a uma intenção desse dizer. Isso nos sugere um sujeito que, ao enunciar, fixa ou tenta fixar determinados pontos do seu dizer. Dessa forma, a definição e/ou tomada de posição ao enunciar são fundamentais, conforme dissemos, para o projeto de dizer, como estratégia de autoria. O fato de o sujeito assumir, tomar distintas posições é uma estratégia de autoria. No tipo 3 de manobra, notamos que o enunciador, ao tomar posição, direciona a atitude responsiva do co-enunciador, de modo que este tome, igualmente, uma posição. Embora haja movimento, no sentido de que o co-enunciador tome uma posição na mesma direção da do texto, essa não se efetiva explicitamente, o que verificamos somente no tipo 4.

Centramos nosso foco na atitude responsiva do co-enunciador. Consideramos, contudo, que cabe a ressalva de que sabemos o que o texto *quer fazer* com o co-enunciador, mas não o que efetivamente faz. Atendo-nos aos exemplos analisados, sugerimos que esse movimento em direção ao co-enunciador tende a se completar quando se compartilha com o enunciador de uma determinada memória no interior de uma determinada prática. Dizendo de outro modo, não podemos afirmar, de modo categórico, que o co-enunciador tomará ou não uma posição, e sim que essa tomada de posição está associada a uma memória comum entre enunciador e co-enunciador. Além disso, caberia incluir, aqui, a distinção entre um leitor ideal e um leitor real do texto. Dessa ótica, em termos de um leitor ideal, sem a noção de compartilhamento e ativação de uma dada memória não haverá, em princípio, uma tomada de posição do co-enunciador. Já em termos de um leitor real não será possível prever e determinar se haverá ou não uma atitude responsiva que implique a tomada de posição. Mas, caso haja tomada de posição que gere uma atitude responsiva do co-enunciador, essa atenderá a uma memória comum. Dessa forma, teríamos que considerar essas duas situações, embora para ambas seja inegável o papel da memória para gerar uma atitude responsiva do co-enunciador.

Os textos 9, 12, 13 e 16 exemplificam o tipo de manobra 4. Neles identificamos as seguintes memórias ativadas: um saber relacionado com um referente particular (texto 9 e

16) e um saber relacionado com uma determinada forma de nomear o referente (texto 12 e 13), similares às assinaladas no tipo 1.

Quanto ao processo de recategorização por argumentação, cumpre, de modo similar ao que fizemos no de recategorização por rotulação, examinar quais foram as memórias ativadas. Partamos para um comentário a esse respeito.

Mostramos, nos exemplos de rotulação, como se configuravam duas memórias: um saber relacionado a um determinado referente em particular e um saber relacionado com uma determinada forma de nomear o referente. Sendo assim, na recategorização por argumentação, identificamos no texto 22 a manobra do tipo 1 e uma memória que é um saber relacionado com um referente particular.

Já os textos 19, 24 e 25 são exemplos da manobra do tipo 2, na qual, vale lembrar, há direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador e não se supõe compartilhar e ativar uma dada memória; nesse caso, ao enunciar, imprime-se uma determinada direção interpretativa (argumentativa). Dessa forma, a ênfase recai sobre as tomadas de posição, aspecto que nos interessa abordar mais detalhadamente.

Quanto ao texto 19, identificamos a posição de quem crê e teme o inferno. Será, portanto, a partir dessa posição que o sujeito enuncia e orienta a conclusão, a direção argumentativa do co-enunciador. No texto 24, a posição identificada com a do adulto que recorda um brinquedo da infância, e no texto 25, a dos que defendem os animais de estimação e a dos que defendem o pragmatismo na vida. Cabe observar que há uma mudança de posição do sujeito ao enunciar no exemplo em questão. Isso nos leva a considerar que, ao modificar-se a tomada de posição, não necessariamente modifica-se o tipo de manobra adotada. Daí, por exemplo, que esse texto apresente a manobra do tipo 2 tanto no que se refere à recategorização por argumentação quanto na por rotulação.

Quanto aos textos 18, 21, 26 e 27, a manobra identificada foi a do tipo 4, ou seja, havia direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador, supondo o compartilhamento

e ativação de uma dada memória e, além disso, a adesão e/ou identificação de posição do co-enunciador com a do enunciador. Retomando as duas memórias supracitadas, quais sejam, a de um saber relacionado com um determinado referente em particular e a de um saber relacionado com uma determinada forma de nomear o referente, notamos que, nos textos 18 e 26, os exemplos encaixam-se no segundo caso, e o texto 21, no primeiro.

Resta comentar, ainda, a última parte de nossa análise, voltada para a tomada de posição e os processos de referenciação por rotulação e por argumentação, ponto ao qual nos dedicaremos a seguir.

Os exemplos examinados nos permitiram constatar os seguintes tipos de manobra:

Manobra do tipo 1: textos 29 e 30.

Manobra do tipo 2: texto 28.

Manobra do tipo 3: não foi identificada.

Manobra do tipo 4: textos 27 e 30.

Quanto aos textos 29 e 30, nos quais identificamos a manobra do tipo 1, observamos a posição do aluno oprimido pelo sistema escolar e examinamos como, a partir dessa tomada de posição, os elementos expressivos funcionavam e atuavam na direção da atitude responsiva do co-enunciador. Já no texto 28, observamos que a posição assumida pelo sujeito era a do dominador. Verificamos que a tomada de posição do sujeito foi fundamental para direcionar a atitude responsiva do co-enunciador, e lembramos nossa distinção entre leitor real e leitor ideal. Quanto aos textos 27 e 30, notamos a posição do aluno oprimido pelo sistema escolar (texto 30) e a do homem como ser racional (texto 27).

Nossa ênfase nesses exemplos recaiu sobre a tomada de posição e a orientação da atitude responsiva do co-enunciador. No tocante ao aspecto mencionado, identificamos os elementos expressivos e sua relação com a tomada de posição do sujeito. Consideramos, basicamente, os seguintes tópicos: 1. o sujeito, ao enunciar, escolhe e define sua posição de modo consciente ou inconsciente, visto que o que importa é a prática e o não assujeitamento total do sujeito; 2. os elementos expressivos empregados estão relacionados com essa tomada de posição e direcionam a atitude responsiva – a interpretação – do co-enunciador e 3. se esses elementos condicionam e/ou direcionam essa atitude responsiva, desempenham um papel no processo de referenciação, e esse papel está relacionado com a tomada de posição do sujeito ao enunciar.

Expusemos, em linhas gerais, algumas considerações a respeito da análise empreendida no capítulo anterior. Diante disso, inferimos que:

a) as manobras do tipo 1 e do tipo 4 têm em comum o fato de que exigem a ativação de uma determinada memória por parte do co-enunciador, e é o enunciador que, ao enunciar a partir de uma dada posição, direciona a atitude responsiva do co-enunciador;

b) nos tipos 1 e 4, notamos que esse direcionamento do enunciador pode levar a uma adesão ou não do co-enunciador; sendo assim, se há uma adesão, trata-se do tipo 4 e, quando não há adesão, do tipo 1;

c) as manobras do tipo 2 e 4 são caracterizadas, portanto, pela articulação entre a tomada de posição do sujeito ao enunciar, a direção argumentativa que imprime e a atitude responsiva do co-enunciador;

d) as manobras do tipo 2 e 3, por sua vez, centram-se nas tomadas de posição do sujeito e na força que essas imprimem na direção da atitude responsiva do co-enunciador;

e) as manobras do tipo 2, portanto, baseiam-se na tomada de posição do sujeito ao enunciar, mas não estão estreitamente vinculadas à ativação de uma determinada memória no interior das práticas com a linguagem, mas à direção argumentativa;

f) as manobras do tipo 3 compartilham de traços similares às do tipo 2, porém apontam para uma tomada de posição do co-enunciador, sem, contudo, forçar sua adesão ou identificação com a posição tomada pelo sujeito;

g) a tomada de posição e a atitude responsiva do co-enunciador podem ser consideradas em duas direções: a do leitor ideal e a do real.

Sendo assim, verificamos que há uma relação entre as manobras de autoria identificadas e a tomada de posição do sujeito. Dessa forma, ressaltamos que em todas as manobras identificadas há, por sua vez, uma tomada de posição do sujeito para realizar o seu projeto de dizer. Entretanto, o que as diferencia é a relação entre a tomada de posição e o direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador; esse direcionamento, por sua vez, pode implicar dois movimentos: o de ativação ou não de uma determinada memória de um leitor ideal ou/e real.

Chama a atenção o fato de que, no *corpus* analisado, a manobra predominante, em termos quantitativos, no que tange à rotulação, tenha sido a do tipo 1, e que as do tipo 3 e 4 apresentem uma ligeira vantagem frente a do tipo 2. Já no tocante à recategorização por argumentação, notamos que houve um equilíbrio entre a ocorrência das manobras do tipo 2 e 4, frente à raridade da do tipo 1 e à ausência da do tipo 3.

Entretanto, neste trabalho, não foi priorizado o tratamento quantitativo dos dados, e sim o qualitativo, por buscarmos nos dados elementos que evidenciassem a singularidade dos modos de dizer e de direcionar a atitude responsiva do co-enunciador. Dessa perspectiva, sugerimos algumas interpretações para o que observamos em nossos textos de análise:

1) a autoria supõe uma ativação de estratégias e manobras; as estratégias constituem um modo peculiar de enunciar, um modo de dizer; tais estratégias, por sua vez, estão relacionadas a uma tomada de posição do sujeito. As manobras do tipo 1 pressupõem, como demonstrado, uma ativação de determinada memória para que haja a atitude responsiva do co-enunciador. O fato de predominar esse tipo de manobra, no que se refere ao processo de recategorização lexical por rotulação, sugere que as memórias ativadas – um saber sobre o referente e um saber sobre a nomeação do referente – estão relacionadas com as práticas. Sendo essas práticas historicamente difundidas e estabelecidas, condicionam um determinado modo de enunciar, um determinado modo de dizer e de orientar a atitude responsiva do co-enunciador;

2) a frequência ligeiramente menor das manobras do tipo 3 e 4 (no caso da rotulação), por sua vez, sugere que essas implicam um grau maior de sofisticação, uma vez que supõe a articulação entre uma tomada de posição do sujeito ao enunciar e uma atitude determinada do co-enunciador. Desse prisma, vale lembrar que nas manobras do tipo 3, por exemplo, o co-enunciador é forçado e/ou direcionado no sentido de tomar uma posição, entrando no jogo do sentido, e nas de tipo 4 esse movimento é mais explícito, já que pressupõe não somente esse movimento, mas a efetiva identificação e/ou aderência a essa memória. Sendo assim, não basta identificar a memória ou compartilhá-la (caso da manobra do tipo 1), mas há um direcionamento maior da atitude co-responsiva do co-enunciador.

Além desses aspectos antes mencionados, cumpre observar que não identificamos exemplos de manobra do tipo 3 na referência por argumentação e nos exemplos relacionados com a tomada de posição e os elementos expressivos. Ora, isso sugere que a direção argumentativa, ao se impor, restringe a atitude responsiva do co-enunciador, forçado a tomar uma posição. Entretanto isso não se completa, tal como na manobra do tipo 4, devido a não haver compartilhamento e/ou ativação de uma memória. Assim sendo, a memória, os discursos estabelecidos historicamente, esse saber sobre (seja o saber sobre determinado referente ou o saber sobre determinado modo de nomear o referente) condiciona, em certa medida, a atitude responsiva do co-enunciador. Desse ponto de vista, a manobra do tipo 1 é a mais comum e a do tipo 4, a mais complexa.

Contudo, há de se considerar como essas manobras e estratégias de autoria indiciam um sujeito singular, e qual a relevância de considerar essa singularidade em termos do trabalho com textos escritos no âmbito escolar. Esse será o tema dos próximos tópicos.

6.3. Contribuições para o estudo da autoria: retomada da questão

Neste trabalho, ao longo de nossa reflexão e análise, trouxemos para o foco a autoria no âmbito da produção escolar de textos em segunda língua. Nesse sentido, nos ocupamos do inventário, da descrição e da identificação do funcionamento de determinadas estratégias e manobras presentes nos processo de referenciação textual.

Portanto, interessou-nos examinar um certo modo de enunciar e um certo sujeito, a partir de uma perspectiva discursiva. Insistimos, dessa forma, na noção de singularidade do sujeito, de um modo de enunciar, e na articulação disso com vistas a produzir uma atitude responsiva no co-enunciador. Entendemos que a noção de singularidade do sujeito nos permitiu examinar os textos escolares como objetos dos discursos; objetos que se realizam por sujeitos em condições determinadas, no interior de determinadas práticas com a linguagem. Essas práticas são fundamentais para pensarmos a autoria, pois estão constituídas por saberes historicamente instituídos e instaurados, configurados numa memória determinada. O compartilhamento e/ou ativação dessa memória via discurso constitui uma manobra de autoria, ponto defendido nesta tese. Para que esse saber seja atualizado, é indispensável a noção de que há trabalho do sujeito com a linguagem, na medida em que este, ao enunciar, recorta um espaço do dizível, atendendo a dois princípios: 1. a um determinado modo de dizer – daí a noção de estratégia e 2. a uma determinada intenção de dizer – daí a noção de manobra. A essa noção de trabalho está articulada a da intervenção; noutros termos, a autoria é um espaço de intervenção do sujeito no interior de determinadas práticas. Essa foi, portanto, a questão de fundo que norteou este trabalho e que nos conduziu a estabelecer as bases de nossa análise.

Feitos esses breves esclarecimentos, retomaremos duas questões centrais em nosso estudo: a primeira delas refere-se à noção de autoria e a nossa proposta de uma noção

aplicável ao âmbito das produções escolares, e a segunda se refere à natureza da produção textual, desdobrada em dois aspectos mutuamente complementares: o da constituição de uma certa concepção de autor competente no universo escolar e o de uma dada concepção da escrita, relacionada com a noção de competência escrita. Em seguida, concluiremos nossa explanação voltando-nos para as implicações que a noção de autoria, nos moldes aqui defendida, possa representar em termos de contribuição para o ensino de línguas. É preciso, no entanto, ressaltar que não trataremos da dimensão metodológica, mas priorizaremos a noção da prática escolar como um espaço de prática com a linguagem.

A primeira questão que interessa abordar diz respeito às noções de autoria aplicadas aos autores literários e ao universo dos fundadores de discursividade, de acordo com Foucault (1969). Nesse sentido, visamos examiná-las de modo a contrapô-las a uma noção de autoria de textos escolares, ou ainda mais especificamente, a de uma noção de autoria aplicada e aplicável ao universo das produções textuais escolares em espanhol. Em consonância com Possenti (2002a:112-113), partimos do pressuposto de que a autoria consistia numa atitude, consciente ou não, pela qual o autor assumiria, fundamentalmente, dois procedimentos: dar voz a outros enunciadore e manter a distância do próprio texto. Contudo, acrescentamos a noção de co-enunciador, enfatizando dois procedimentos: o de estratégias e o de manobras de autoria. Com isso pudemos introduzir no foco da questão da autoria o que denominamos a atitude responsiva do co-enunciador, a interpretação, articulada com a tomada de posição do sujeito e com o seu projeto de dizer. Isso nos permitiu ampliar a noção de autoria em termos de um *continuum* entre o enunciador e o co-enunciador.

A noção de autoria proposta neste trabalho levou-nos à análise e à interpretação de determinados indícios presentes nas produções escritas, os quais evidenciaram um trabalho com a linguagem por parte de sujeitos que enunciavam de uma certa forma, e com uma certa intenção de dizer, no interior de determinadas práticas. Buscamos identificar as tomadas de posição desses sujeitos, as relações dessas com um projeto de dizer e com a atitude responsiva do co-enunciador. Com esse propósito, elaboramos um modelo de análise e interpretação do que denominamos manobras e estratégias de autoria em torno de

três eixos: 1. o do paradigma indiciário (como modelo de pesquisa); 2. o de uma perspectiva lingüístico-discursiva e, ainda, 3. o da noção de processamento e produção textual (da Lingüística Textual).

Sendo assim, interessou-nos propor não somente uma noção de autoria que fosse aplicada às produções escolares, mas também descrever diferentes modos de dizer e de orientar a atitude responsiva do co-enunciador, ou seja, do outro a quem a palavra vai dirigida, como propõe Bakhtin. Essa incorporação do co-enunciador, em termos de autoria, consistiu numa de nossas contribuições para o estudo da questão, juntamente com o inventário, descrição e interpretação de procedimentos do sujeito – estratégias e manobras – presentes no processo de textualização, em especial na referenciação.

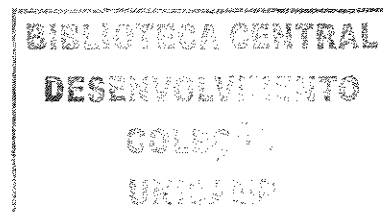
A segunda questão destacada refere-se à natureza da produção textual no contexto escolar. Nesse sentido, lembramos duas noções – as de imitação ou originalidade–, que propusemos substituir pela de singularidade. Conforme visto, essa noção nos possibilitou investigar como um certo modo de enunciar se relacionava a um sujeito atuante no interior de determinadas práticas, entre as quais as escolares. Isso nos levou a deslocar nosso olhar, em termos de uma concepção de aquisição da escrita, implicada com um sujeito com saberes inatos, numa perspectiva gerativista, para a de uma noção da escrita, implicada com sujeito como instância do discurso, constituído heterogeneamente e, de igual modo, inscrito numa ordem tal que o impelisse a enunciar de um determinado modo, segundo a posição na qual estivesse inserido, mas nem por isso totalmente submetido a essa posição. Esse deslocamento conduziu, por sua vez, a uma teorização acerca da natureza do sujeito e da autoria, ponto desenvolvido na parte teórica deste estudo e que nos elucidou a respeito do sujeito autor, conforme nossa concepção a respeito.

Além desse aspecto, vale mencionar dois pontos, a saber: o da constituição de uma certa concepção do sujeito-autor no âmbito escolar e, igualmente, o da constituição de concepção da autoria, fundamentada na e pela noção de domínio da competência escrita. Nesse sentido, visamos, ao longo deste estudo, examinar que sujeito seria esse, por qual motivo seria singular e qual a relação entre a tomada de posição e o querer dizer e a atitude responsiva do co-enunciador. Assim, direcionamos nosso foco para as práticas e para a

memória, ou ainda, para o saber historicamente atuante e condicionante de certas práticas com a linguagem.

Isso nos permitiu deslocar a concepção de autor competente no universo escolar, identificada com uma concepção da escrita circunscrita aos limites da noção de competência escrita, para a de uma noção de trabalho com a linguagem, no interior de determinadas práticas. Daí, termos nos voltado para a noção de competência discursiva de Maingueneau (1984) e a de usuário de de Certeau (1990). Recorremos a essas noções na medida em que a primeira delas – a competência interdiscursiva – ao trazer implícita a idéia de que o discurso é um processo e não um produto, chama a atenção sobre o fato de que esse exige “processadores”. E esses processadores podem ser assimilados à noção de usuários de de Certeau (1990), uma vez que tal noção nos permite entender o sujeito não como um “efeito de estruturas”, um consumidor passivo das formas simbólicas, e sim como um sujeito que encontra formas para resistir. Dessa maneira, as noções de autor e autoria não estariam limitadas à aquisição de uma competência escrita na língua, mas implicariam um domínio muito mais amplo não somente dos mecanismos textuais, mas também (e principalmente) dos discursivos. Assim sendo, consideramos que o domínio desses mecanismos textuais e discursivos faz parte de uma competência interdiscursiva do sujeito; sujeito esse que é um usuário das formas simbólicas e, como usuário, não está plenamente assujeitado pela posição que assume no discurso, mas que opera com a linguagem e faz determinadas escolhas, jogando com as possibilidades da linguagem. Esse aspecto nos levou a teorizar a respeito da dicotomia consciente x inconsciente, momento em que enfatizamos as noções de usuário de de Certeau (1990), de um assujeitamento não total e, ainda, da articulação das noções de tomada de posição do sujeito com a prática e o funcionamento da linguagem, num viés pragmático.

Sendo assim, enfatizamos que não se trata de rejeitar os mecanismos textuais e sua aquisição, e sim de não tomá-los como os únicos parâmetros definidores e valorativos da produção escrita escolar. Daí que, ao nos basearmos na noção de competência discursiva, pudemos considerar o sujeito numa dimensão mais ampla que aquela sugerida pela noção de competência escrita, uma vez que essa engloba não somente os mecanismos textuais, mas também os do âmbito discursivo. Essa constitui, a nosso ver, outra contribuição deste



trabalho para os estudos relacionados com a autoria a partir de uma perspectiva discursiva e orientada para o universo da prática escolar; entendida essa última não restrita à produção dos textos em língua estrangeira, embora essa fosse aqui priorizada.

Apresentamos, em linhas gerais, as contribuições deste trabalho para os estudos referentes à autoria e a produção dos textos no âmbito escolar. Passaremos, a seguir, para o próximo tópico no qual abordaremos as contribuições e implicações para o ensino que este trabalho possa agregar, com a ressalva de que este estudo não visa propor um modelo ou diretrizes pedagógicas para a produção escrita em aula. Além disso, cumpre notar que visamos interpretar no *corpus* de análise como se configurava a autoria dos textos escolares em espanhol, a partir de uma perspectiva lingüístico-discursiva. E que esses indícios poderiam ser reveladores de uma ação de um sujeito particular inserido no interior das práticas com a linguagem, entre as quais incluímos a escolar.

6.4. Contribuições e implicações para o ensino

Com a finalidade de refletir a respeito das contribuições e implicações deste estudo para o ensino de línguas e, em especial, do espanhol, retomaremos, a seguir, duas questões, a saber:

1. Que significaria e/ou implicaria ser autor, assumir-se como autor, na prática escolar a partir de uma perspectiva lingüístico-discursiva?
2. Qual a concepção de autor que atende, de modo geral, à expectativa da prática escolar e sua diferença frente à nossa proposta?

Partamos para uma breve discussão desses aspectos.

Entendemos que ser autor, a partir de uma perspectiva lingüístico-discursiva, transcende a aquisição dos mecanismos textuais, conforme já explicitado. Porém, é preciso indagar como, no ensino, poderíamos possibilitar a assunção da autoria, a passagem do

escrevente para o autor. Consideramos que as práticas escolares podem levar à produção de textos com autoria, embora, em muitos casos, haja somente a sujeição e não a intervenção do sujeito, noutros termos, a autoria. Nesse sentido, a elucidação a respeito do modo pelo qual os mecanismos textuais são igualmente mecanismos discursivos, a interpretação dos indícios da atuação do sujeito nos oferecem pistas a respeito do que significa tomar posição para enunciar e direcionar a atitude responsiva do co-enunciador, seja em termos do leitor ideal, seja do real. Na medida em que possamos definir e/ou interpretar como esse sujeito se singulariza, quais as estratégias e manobras que permitem que um texto tenha autoria, conseguiremos definir como esse espaço de intervenção se constitui.

O foco deste estudo, qual seja, as formas empregadas para referir, foram alvo de nosso interesse para que pudéssemos identificar o que entendíamos por tomada de posição e por um projeto de querer dizer. Assim sendo, avançamos nossa análise para os procedimentos do sujeito; consideramos que a identificação e a interpretação desses procedimentos – das estratégias e manobras – nos evidenciariam um trabalho do sujeito para assumir a autoria. Ao estabelecermos os quatro tipos de manobras, visamos contribuir para ter-se uma noção mais clara do modo como esse autor enuncia e direciona a interpretação do co-enunciador. Essa noção de co-enunciador se ancorou, vale lembrar, na noção da linguagem como dialógica, segundo Bakhtin. E essa dimensão é fundamental para o ensino da produção textual, já que concebe a linguagem em um processo de permanente alteridade, pressupõe sujeitos em interação para a construção de sentidos na língua.

Os dados deste trabalho nos levaram a indagar a respeito do circuito que envolveria a constituição e a instauração da autoria e a sugerir algumas explicações e interpretações para os casos nos quais não verificamos um trabalho do sujeito que culminasse com a autoria. Dessa ótica, supomos que não há autoria quando não se conjugam a tomada de posição no interior de determinadas práticas, visando a uma atitude responsiva do co-enunciador. Dito de outro modo, isso ocorreria quando, ao se enunciar, apesar de fazê-lo a partir de uma posição, não se atendesse a um modo específico de dizer, não se recortasse, de modo consciente ou não, um espaço dizível e possível de sentido de modo a orientar a atitude do co-enunciador. Isso nos leva a considerar que a autoria não é uma condição

prévia do discurso, mas é instaurada no interior de determinadas práticas, entre as quais interessou-nos a escolar. Assim sendo, a instauração da autoria, além de pressupor o trabalho de um sujeito – um usuário, um processador da linguagem –, nos termos de de Certeau (1990), pressupõe, igualmente, um trabalho em direção a um co-enunciador. Se esse último será ou não incorporado à essa dimensão, de modo a entrar no jogo do sentido e a responder, a gerar uma atitude responsiva, não podemos prever. Entretanto, demonstramos que há um movimento em direção a esse co-enunciador no interior das práticas com a linguagem e a sua relação com os diferentes modos de dizer.

Sendo assim, cabe perguntar qual a concepção de autor que atende, de modo geral, à expectativa da prática escolar e sua diferença frente à nossa proposta. Consideramos que, ao se orientar a produção escrita por uma concepção do sujeito que sabe escrever bem na escola como a daquele que atende a determinadas expectativas baseadas, de modo prioritário, no domínio de mecanismos textuais e na correção, reforçam-se noções como as de imitação e de originalidade. Essas noções, que atendem, de modo geral, a expectativa do professor. Na medida em que se ancoram na noção de correção e de modelos lingüísticos, ou ainda, em que se atém aos mecanismos textuais, acabam por retificar certas posições do sujeito. Sem o espaço para o confronto e conflito das diferentes posições enunciativas, sem direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador, sem a conexão com os saberes instaurados e condicionados historicamente, a assunção da autoria não é intervenção, e sim sujeição ao esperado. Dessa forma, preservam-se as posições do sujeito que simplesmente enuncia, mas que não entra no jogo do confronto, que não ativa nem problematiza as memórias que condicionam e orientam seu modo de dizer.

Como, de modo efetivo, em termos pedagógicos, será possível explorar os diferentes modos de dizer, reconhecendo como legítima a atuação do sujeito que se singulariza ao tomar posição e enunciar e que, além disso, direciona seu dizer para um projeto, no qual há uma intenção de produzir uma atitude responsiva do co-enunciador, constitui-se, ainda, uma questão a que este estudo não poderá responder. Embora tenhamos claro que o ponto fundamental em torno do qual nos alinhamos tenha sido o das práticas, considerando a prática escolar um lugar privilegiado para interpretar como essa está

articulada com a autoria. Sendo assim, não propomos um modelo aplicado e aplicável pelo professor para conduzir suas aulas de produção escrita, aspecto já explicitado quando tratamos dos objetivos deste estudo. Entretanto, ao trazer à tona a questão da autoria como resultado da ação do sujeito no interior de suas práticas com a linguagem, noutros termos, a autoria como uma forma de intervenção do sujeito, esperamos ter problematizado a própria noção e concepção de linguagem norteadora da atuação do professor. Nesse sentido, a proposta de uma competência interdiscursiva em lugar de uma competência estritamente relacionada aos mecanismos textuais e o seu domínio, poderá representar uma via de trabalho com a produção escrita. O reconhecimento da singularidade do sujeito escolar poderá servir de ponto de partida para um olhar mais particular – e menos assustado talvez – sobre as diferentes formas que assume o seu dizer e as diferentes formas de conduzir a atitude responsiva do co-enunciador.

Sendo assim, este estudo pretendeu demonstrar que certos indícios presentes nos textos escolares analisados são reveladores de um sujeito que enuncia de certo modo, resultante de uma tomada de posição, no interior de determinadas práticas. Contudo, essas mesmas práticas, igualmente, são históricas e contingentes. Em outras palavras, são afetadas pelo sujeito que nelas se insere e por seu projeto de dizer. E, portanto, valem uma tese.

Bibliografia

ABAURRE, M.B.M; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. (1997) *Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ALTHUSSER, L. (1976) *Aparelhos ideológicos de Estado. Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. Campinas: Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. (Volochinov). (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Huicitec, 1995.

BAKHTIN, M. (1978) *Problemas de la Poética de Dostoievski*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, S.A., 1993.

_____. (1979) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENVENISTE, E. (1966) *Problemas de Lingüística geral I*. Campinas: Unicamp, 1995.

BORDIEU, P. (1973). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BORGES, J.L. *Narraciones*. Madrid: Cátedra, 1999.

BRANDÃO, H. H. N. *Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás.* São Paulo: Unesp, 1998.

BUIN, E. *Aquisição da escrita: coerência e coesão.* São Paulo: Contexto, 2002.

CARMAGNANI, A. M.G. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In **CORACINI, M. J. (Org.).** *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Língua materna e língua estrangeira.* Campinas: Pontes, 1999, p. 159-166.

_____. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em língua materna e língua estrangeira. In **CORACINI, M. J. (Org.).** *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Língua materna e língua estrangeira.* Campinas: Pontes, 1999, p. 127-133.

CERTEAU, M de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CERVONI, J. *A emunciação.* São Paulo: Ática, 1989.

CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun.* São Paulo: Imprensa Oficial, Unesp, 1998.

CORACINI, M. J. (Org.) A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação. In *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Língua materna e língua estrangeira.* Campinas: Pontes, 1999a, p. 143-151.

CORACINI, M. J. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In **LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.).** *O ensino da produção da leitura e produção textual. Alternativas de renovação.* Pelotas: Educat, 1999b, p. 69-78.

CORRÊA, M. L. G. (1997) *O modo heterogêneo de constituição da escrita.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DOMINGUES, I. (1991) *O grau zero do conhecimento. O problema da fundamentação das ciências humanas*. São Paulo: Loyola, 1999.

DUARTE, C. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. 1998. 166 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

DUCROT, O. (1984) *Le dire et le dit*. Paris: Editions de Minuit.

_____ (1980). *Les mots du discours*. Paris: Editions de Minuit.

DUCROT, O.; TODOROV, T. *Dicionário enciclopédico das Ciências da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DURÃO, A. B. A. B. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1999.

FIORIN, J. L. *As astúcias da Enunciação. As categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1999.

FRANCHI, C. (1977). Linguagem: atividade constitutiva, *Almanaque 5*, São Paulo: Brasiliense, p.9-27.

FOUCAULT, M. (1969) *O que é um autor?* S/l: Garrido & Lino, 1992.

_____ . (1970) *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____ . (1973) *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

_____ . (1975) *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERALDI, J. W. (1984). (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido. Um estudo histórico e emunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.

GRANGER, G.G. (1960) *Filosofia da linguagem*. Coimbra: Almedina, 1973.

GUINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: D.P.&A, 1999.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KOCH, I. G.V *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. et al. O texto em perspectiva. **Organon 23. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v.9, n.23, p. 13- 173, 1995.

KOCH, I. G.V *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v.14, 1998.

_____. *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KUHN, T. S. (1962) *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LLOBERA, M. (Org.) *Competência comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

LYON, D. *Pós-modernidade*. São Paulo: Paulus, 1998.

LYOTARD, J.F. (1986) *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACHADO, I. A *O romance e a voz. A Prosaica Dialógica de M.Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago /Fapesp, 1995.

MAINGUENEAU, D. (1984) *Gênese du discours*. Liège: Pierre Mardaga, Editeur.

_____. (1987) *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Termos-chaves da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In **DIONÍSIO, A.; BEZERRA, A.; MACHADO, A.** (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NIETZSCHE, F. (1886). *Além do bem e do mal. Prelúdio a uma Filosofia do Futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1996.

PACHECO, O. M.C. de Assis. *Sujeito e singularidade. Ensaio sobre a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. A Análise de Discurso: Três épocas. In **GADET, F.; HAK, T.** (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, São Paulo, 1997, p.61-161 .

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In **GADET, F.; HAK, T. (Org.)** *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, São Paulo, 1997, p.163 -252 .

PEREIRA, E.M. A. *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas: FAPESP/Mercado das Letras, 2000.

PFEIFER, C. *Que autor é Esse?* 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1995.

PIMENTEL, E. *Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares*. 1998. 95 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1998.

POSSENTI, S. (1988) *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. (1995) O dado dado e o dado **dado**. In **CASTRO, M.F.P. de (Org.)** *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 195-207.

_____. (2001) Enunciação, autoria e estilo. **Revista FAEEBA**, Salvador, n.15, p. 15-21, jan/jun.

_____. Indícios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. 01 p.105-124, jan/jun.2002a.

_____. *Os limites do discurso. Ensaio sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Paraná, 2002 b.

POURTOIS, J.P; DESMET, H. *A educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.

RIBEIRO, M. L. S. (1978) *História da Educação Brasileira. A organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2001.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

SCHNEIDER, M. *Ladrões de palavras. Ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento*. Campinas: Unicamp, Campinas, 1990.

SILVA, T. T. da. *Teoria educacional. Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STAM, R. (1992) *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática.

SOUSA, D. M. Ideal de escrita e livro didático. In CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, p. 135-141.

SUASSUNA, L. Avaliação educacional em língua portuguesa. Uma leitura qualitativa de dados quantitativos In **ANAIS DO II ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO**. João Pessoa: Universidade Federal de João Pessoa, março de 2004. CD-ROM.

VAITSMAN, J. Subjetividade e paradigma de conhecimento. **Boletim Técnico do Senac**, v.21, número 2, maio/agosto, 1995. Disponível em: www.senac.br/informativo/bts/212/21102003009.pdf. Acesso em: 0/04/2004.

VÁZQUEZ, G. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang, 1991.

ANEXOS

Anexo A – Textos do *corpus* 1

Texto A. – sétimo semestre

Mi muñeco favorito

Mi muñeco favorito tiene um y ochenta metros de altura, es delgado, pero no demasiado delgado. Tiene el pelo castaño y es maravilloso.

Estoy hablando de mi novio, la persona que se quedó con mi corazó, hace siete años y hasta hoy se quedó con él.

A Todas las personas que lo ven, les gusta mucho mi novio, pues es una persona de carater, trabajadora y muy simpática. Habla con las personas con mucha educación.

Mi muñeco es músico y cuando él canta para mí, me quedo muy contenta por ser su novia.

El día que lo vi por primera vez fue my bueno para mí, mejor diciendo, fue el mejor, pues conocí el mejor hombre de la tierra. Él es el mismo siempre, su ersonalidad nunca me engaña, y esto para mí es muy importante, pues es por la personalidad de las personas que sabemos si nos gustamos o no.

Al fin y al cabo mi muñeco favorito es muy importante para mí, tiene un papel especial en mi vida.

Texto E. – sétimo semestre

Retrato de mi muñeco favorito

Tuve una infancia muy divertida, soy muy grata a mis padres por esa “dádiva”. Principalmente porque mi mamá me regaló con una muñeca muy bonita cuando tenía más o menos siete años.

Me gustaba el nombre Luciana e yo puso este nombre en la muñeca. Me encantó la primera vez que la vi. Como si fuera amor a primera vista. Ella era de trapo, vestía una ropa muy graciosa: un vestido corto rojo y por bajo una camiseta blanca, sus zapatos eran blanquitos, un espectáculo. Sus pelo eran castãnos e iban hasta la cintura y eran amarrados con un moño amarillo. Sus ojos eran verdes. El que más me encantaba en la muñeca era su color de piel: “jambo”.

Sus dimensiones eran más o menos esas: 50 cm de altura y 13 cm de largura. La extensión del pelo era unos 20 cm.

Todas las personas que miraban Luciana se encantaban con ella. Era simplemente una muñeca muy graciosa. Cuando las chicas la miraban todas querían agarrarla inmediatamente.

A veces cuando recuerdo de mi infancia luego ven en mi mente la imagen de Luciana, mi muñeca predilecta. Ella era muy importante para mí. Tuve un significado muy

especial. Consideraba la muñeca de trapo mi mejor amiga – contaba todos mis secretos y sueños para ella. Tenía certeza que no contaría para nadie.

Hoy siento añoranza de aquél tiempo que no regresará jamás.

Texto E. J. – sétimo semestre

Los muñecos de mi infancia

Cuando era niña jugaba con los muñecos pequeñitos, del tamaño de las gomas usadas en la escuela. A mi no me gustaban los muñecos grandes.

Había uno que llamaba Pirulí. Era un payaso. Tenía el pelo rojo, así como su sombrero; su cuerpo era de un paño lleno de motos en colores. Los pies, negros, eran muy grandes. La cabeza, de plástico, tenía una boca risueña, mejillas rosadas y ojos de cristal muy azules.

Pirulí no era tan pequeño, era del tamaño de mi mano.

En la casa donde yo vivía los dormitorios quedaban en el piso de arriba. Yo ataba una cuerda muy larga en Pirulí e le tiraba por la ventana. Cuando llegaba en el suelo del paño, le tiraba despacio para arriba. Era como si él estuviera escalando la pared, haciendo lo que mi madre jamás me dejaría hacer.

Después que yo crecí, he guardado todos mis muñecos, diferente de otras personas que los dan o los botan en el basurero.

Hoy, Pirulí no escala más las paredes, porque no vivo más en aquella casa. También ya está un poco viejo para eso. Pasa, ahora, todos sus días en el sofá de mi dormitorio, descansando de todas las aventuras por las cuales nosotros pasamos.

Texto E. S. –sétimo semestre

La muñeca

Una de las cosas que Conchita tenía y que, todavía, Pablito no dejaba nadie poner las manos, era una muñeca muy antigua de porcelana que, en la verdad, era de una abuela de ella.

La muñeca no era bonita, tenía una cara fea. Era un poco pequeña – era del tamaño de una mano. Pero Pablito la guardaba sólo porque era de Conchita.

Pero un día, de nuevo, todo ha cambiado en la vida de Pablo... él ha pensado que guardar las cosas de su mujer y “hablar” con ella sería como si él confesara que podría olvidarla... y el no podría olvidarla. Entonces él tiró todo. No se quedó con nadie de su mujer en casa – por que tenía ya lo mas importante: ella en su memoria.

Y fue así que un día yo encontré esa muñeca en una calle. Ella estaba toda rota y yo pensé en llevarla para mi casa.

Cuando he descubierto esa historia de Pablito y Conchita- porque una vecina mía los ha conocido y me ha contado la historia – resolví poner en la muñeca el nombre de Conchita. Porque en la verdad ella es el único verdadero registro de una historia de amor

Texto G. – sétimo semestre

En 1987 en el día de los niños mi madre me regaló una muñequita que se llamaba Chupetico. Ella era mi muñeca favorita y me recuerdo que cuando la vi por primera vez me gustó mucho su cara tan pequeña y bonita. Ella tenía un chupete que era puesto para fuera cuando apretábamos su barriga. Era una muñeca pequeñita y pelada y tenía los ojos castaños como los míos, por eso yo decía que era mi hija.

Para donde irba yo llevaba Chupetico, que después de algún tiempo yo pasé a llamar “Chú”.

Yo tiraba “Chú” para todo lado, para arriba y para bajo. Sus manos eran de goma y por eso yo la mordía mucho, pues me gusta mucho morder todo.

Después de algún tiempo Chupetico se fue quedando vieja, mordida y yo, ni por eso, la tiré a la basura, pues mi amor por ella era muy fuerte y hasta hoy yo la tengo y duermo con ella debajo de mi almohado todos los días.

Texto J. – sétimo semestre

Me recuerdo de un juego de fútbol con unos muñecos pintados a mano que tenía cuando era niño. Los muñecos movían las piernas cuando se les presionaba la cabeza y así se podía jugar la pelota y hacer un partido de fútbol emocionante.

Los muñecos eran pequeños y hechos d plástico con unas “jerseys” que podrían cambiarse con una nueva pintura. De esa manera, hacía diferentes equipos y mis amigos siempre querían jugar con ellos. Por supuesto, mi casa estaba siempre llena de niños jugando interesantes partidos de fútbol.

A veces gustaba quedarme sólo con los muñecos sólo para mi y hacer lo que quisiera; inventar los partidos más emocionantes y divertirme por muchas horas.

Un día los dejé, los olvidé y todos aquellos momentos de emoción, y todos aquellos partidos se quedaran en otro tiempo; el de los recuerdos felices.

Texto M. - sétimo semestre**Los juguetes**

Cuando yo era niña tuve muchos juguetes y sin embargo a mí me gustava más las muñecas no las muñecas mas sofisticadas pero las muñecas de paño, pelele.

La que yo tenia cariño se llamava Emilia y era entre todas la más vieja y por eso la mejor compañera.

Viviámos muchas aventuras y yo me recuerdo de todo con muchas saudades pues, tengo certeza que jamás volveré a vivir con tanta pureza y felicidad.

Hoy tengo certeza que los juguetes son muy importantes para los niños pues para estes los muñecos son grandes compañeros. Pues para mi esta experiencia fue muy importante.

Hoy soy una adulta y feliz, satisfecha con mis recordaciones de niña. Una chica feliz se transformará en una adulta más realizada con su vida.

Texto P. –sétimo semestre**Retrato de mi muñeca favorita**

Mi muñeca más querida era una bebé bien me quiere. Su cuerpo era de espuma y pano, los brazos, piernas y cabeza eran de caucho y su pelo que era solo algunos hilos en el centro de la cabeza, era de lana. Tenía unos 50 cm.

Me gustaba jugar con ella, hice su bautismo, cumpleaños y tenía hasta su certificado de nacimiento.

Usaba un vestido blanco con rayas rosas y una braga del mismo color, en los pies llevaba zapatitos blancos de plástico.

Yo la gané en la navidad, yo mismo que pedí después de verla en un anuncio en la tele.

Mi mamá no comprendía porque yo no pedía una muñeca que se parieciera más con un bebé, pero yo amaba la que yo había elegido.

Ella permaneció conmigo hasta los 22 años, cuando me casé. Junto con ella fueron otros muñecos para un orfanato alegrar la vida de otros chicos.

Ahora es tiempo tener [rasura] muñecos de verdad, de carne, hueso y cacá.

Texto P. –sétimo semestre**Parte II**

Mi muñeco favorito era uma gracia, tenia uma bicicleta y todas las mis hermanas quedaban com mucha inveja. Yo lhe llamaba Lulu. Ella era grande, rosa, mui bonita. Yo tenía 4 años.

Pero, lo que más me agradaba era la bicicleta. Yo tiraba el muñeco y sentaba para andar. No puedo olvidarme en un día que quebró com mi peso, lloré mucho, y no quis más la muñeca. Cre que yo me enamoré de la bicicleta.

Después tuve muchas otras muñecas, lindas, grandes, pequenas. Pero, la Lulu, es la unica que marcó mi infancia.

Texto Renata – sétimo semestre**Rosinha**

Cuando yo era niña, mi sueño era ganar una muñeca de la colección “Bem me Quer”.

En el ‘día de los chicos’ mi madre me pidió para coger para ella un papel en el baño, cuando yo entre en ela baño vi una muñeca de la colección “Bem me Quer”, muy grande y color rosa, me quedé muy contente cuando vi mi nombre en la muñeca.

Después de este día, Rosinha, se fue mi mejor amiga, brincávamos juntas, comíamos juntas, hasta viajávamos juntas.

Hoy en día, yo estudio, trabajo, hago gimnástica y no tengo más tanto tiempo para Rosinha, pero todos los días ella está en mi cama, y cuando voy a dormir yo le doy buenas noches, así cómo cuando voy a salir le hablo “buenos días”, o sea, hasta hoy Rosinha és una gran amiga, y está siempre conmigo.

Texto S. – sétimo semestre

II- Cuando yo y mis hermanos éramos niños, teníamos una muñeca que se llamaba “Guigui”. “Guigui” era una muñeca muy bonita, blanca, ojos azules, llevaba un vestido azul. Sus pelos ruvios, rizados, eram muy largos y muy bien peinados por mi hermana. La primera vez que la vi, me impresionó su alegría, la sonrisa que siempre nos daba. Era como si fuera una persona de verdad, una amiga. Cuando la cogíamos por los brazos, y los abría, “Guigui” reía, y reíamos con ella. Era la mejor compañera que teníamos. Una noche, sin embargo, estaba teniendo una pesadilla horrenda, soñaba con monstruos, cosas horribles aparecían, era como si estuviera en el infierno. Al despertarme, bañada en sudor, en pánico, vi la cara pálida de “Guigui”, con su sonrisa demoníaca, como si diera carcajadas de mi imbecilidad. Le tuve horror, miedo, odio, asco. Me di cuenta que no era una muñeca, era la

hija del demonio, “la novia de Chuck”. No dudé. Al despertarme por la mañana, cogí unas tijeras y corte sus pelos dorados, perforé sus ojos, y corté sus brazos. Nunca más oí su sonrisa, su invitación al infierno.

Anexo B – Textos do *corpus* 2

Texto A. – sétimo semestre

Un personaje excentrico

Mi primo fue educado por mi abuelo, su nombre es Eduardo. Su madre se embarazó de él y su adre no quizo asumirlo como hijo suyo. Él se quedaba ora con mi abuelo, ora con su madre que es mi tía.

Mi tía se quedaba con algunos hombres y cuando eso ocurría, no daba la atención que mi primo necesitaba, o sea, lo dejaba a solas en el mundo. Despues de tantos errores que ella cometió en su vida descubrió que estaba con cáncer e intentó a corregir todo lo malo que había hecho a su hijo (dejarlo a solas), pero era tarde y en poco tiempo ella se murió.

Por el hecho de mi abuelo ser muy viejo, él no tenía condiciones de cuidar de mi primo como un padre o una madre cuida de su hijo. Entonces muchas cosas, relación a la educación de mi primo, se quedaron pendientes.

Hoy día, por todo lo que ha pasado, mi primo es una persona a la cuál tenemos que tener mucho cuidado, pues cuando él va a casa de alguien, sea de la familia o no, todo lo que encuentra de valor se lo roba.

Texto de J. –sétimo semestre

Hace 36 años que Luis vive con su madre. Inteligente pero poco amigo del trabajo, ha decidido quedarse con su madre, por supuesto la vida se vuelve más fácil.

Cuando era un niño sus abuelos se cambiaran a casa de sus padres y como para ellos lo más importante era sus vidas profesionales, Luis tuvo una educación equivocada. Cuando tenía 14 años de edad cojió un trabajo por la primera vez y se quedó en él por algunos meses. Eso trabajo era, sin embargo, muy duro pues jamás ha trabajado después, es decir, se fatigó para toda la vida.

El año pasado empezó a construir una casa en un terrenito que sus padres le dejarán. Pero primero empezó la construcción de la picina, junto con un baño y una pequeña habitación y lo que va a hacer luego es venderla y comprar un restaurante en Florianópolis. No obstante, nada esta terminado. Sin embargo, hay mucho más que hacer ahora pues la floresta ha tomado la construcción y hay que limpiarla de nuevo.

También abrió una editora que publica sus libros para niños. Si, Luis es un escritor. Un escritor que jamás ha leído un libro pero que ha publicado unos cuatro hasta hoy.

Vivir con su madre es un acto de filantropía pues de eso modo puede cuidarla siempre que ella necesita y, por supuesto, a sí mismo también.

Texto E.— sétimo semestre**Locura de amor**

Cristina era hija de mi primo. Una persona que desde niña presentaba una personalidad muy fuerte.

Cuando empezó estudiar en una escuela particular siempre fuera considerada líder por los alumnos. Los chicos buscaban Cristina para resolver todos los problemas relativos a la educación. En esta fase la muchacha tenía siete años más o menos.

Al completar quince años era considerada por toda gente de su ciudad una representante de todos los moradores. Ella estaba vinculada con cuestiones relacionadas a la educación, salud, moradia, entre otros asuntos. Era respetada por todos habitantes de la región. Una verdadera líder.

Sus padres apoyaban la chica en todas sus acciones, mas murieron muy temprano cuando ella tenía unos 18 años. Desde entonces vivía sola, sin la protección de sus padres. No tenía parientes cerca. Como era hija única, heredó muchos bienes de sus padres. Dejaron una casa muy grande en la avenida principal de la ciudad y mucho dinero en el banco.

La casa heredada Cristina dividió en dos, sendo una parte transformada en una fundación para los chicos carentes de la ciudad llamada DIAS FELICES e otra parte convertida en un lar para viejos carentes llamada LAR FELIZ DE LOS SEÑORES.

Para tanto, Cristina tuvo que contratar algunos profesionales como médicos, dentistas, profesores, enfermeros, cocineros, psicólogos, entre otros.

En la fundación para chicos, DIAS FELICES, los muchachos tenían todo tipo de apoyo: estudiaban, practicaban actividades físicas, tenían alimentación. Así como los viejos del LAR DE LOS SEÑORES tenían toda asistencia.

Como Cristina no tenía también para quién dejar su herencia caso sucediese algo con ella, hizo este investimento en la grande casa y dejó otra parte de la fortuna en dinero en el banco de la ciudad.

Mas un día, por la noche Cristina que era acostumbrada a salir por la calle sola encontró un mozo llamado Roberto y se encantó. En este día ella fue en todos los lugares que ninguna vez había ido. Aprovechó mucho la noche. En el otro día parecía que ella era otra persona porque empezó vestirse totalmente diferente con la moda hippie y sus hábitos eran mucho extraños. Comía sólo comida natural, no se importaba mas con la gente de la fundación, entre otras cosas.

En un día cuando ninguna persona esperaba Cristina sumió, largó toda su herencia en las manos de sus empleados. Hasta hoy no retornó para buscar el que es suyo. Se sabe que ella partió con el rapaz llamado Roberto para el nordeste del Brasil y que vive en una isla desierta, en una cabaña, comen plátano y beben agua de coco todos los días. Y el más interesante viven apasionados como Jane y Tarzán.

Texto É. J. – sétimo semestre

Una mujer excêntrica

En el barrio donde vivo hay una mujer muy excêntrica. Hasta llega a ser un poco loca.

Las personas que la miran por las calles piensan que tiene problemas mentales, o que algun espíritu le aburre.

En resumen, todos sienten miedo de ella, siempre van para el otro lado de la calle cuando ella está cerca.

Lo que ocurre es que la mujer, que no sé como se llama, para en las esquinas y empieza a gritar palabrotas para personas que ni estan allí. Hace muchos gestos y muecas. Lo que dicen las personas que conocen su historia es que, vivía muy bien con su marido, en una casa muy bonita, grande, con mucho dinero, hasta que, nadie sabe porque, él fue asesinado.

Texto É. S. – sétimo semestre

Alma

Pablito había se casado muy temprano com Conchita. Ellos eran muy enamorados y vivían muy felices. Conchita le ha dado tres bonitos hijos a Pablito.

Pero un día todo ha cambiado en la vida de los dos. Conchita se ha quedado enferma y luego su estado ha peorado y se murió.

Ese día, para Pablito, fue como el día de su primera muerte. Pablo se ha quedado enfermo también. Nadie lo conocía más.

No dejaba ninguna persona, ni sus hijos, poner las manos en las cosas de su mujer. Todo se quedaba del mismo modo que Conchita había dejado.

Todos los días cenaba con ella. Es decir, colocaba un plato, en la mesa, con comida, como si ella tuviese viva, con hambre, y fuese cenar.

Pasaba todo el día hablando sólo, o sea, hablando con ella. Hacía preguntas. Reía en algunos momentos como si ella tuviese deicho algo divertido.

Sus hijos y sus amigos querían ayudar a Pablito, pero él, muy concientemente, decía que no quería ayuda, que estaba todo bien... y se mantenía hablando sólo como si fuese un loco.

Pero Pablo no era loco; sólo un poco excêntrico. Nuestro Pablo era sólo un hombre extremamente enamorado de una mujer y creía que la vida terrena no le había separado de ella. Sus almas estaban presas por toda la eternidad.

Texto G. – sétimo semestre**Un sueño acabado**

Mirian era una chica muy guapa que salía con Carlos, un chico muy guapo también. Los dos eran mucho enamorados y estaban juntos hacía tres años.

Algún tiempo después la pareja decide casarse, pues ya pensaban en compartir todo en sus vidas.

Finalmente el gran día de la boda llegó y todo estaba preparado para la llegada de la novia en la iglesia. Todos los invitados aguardaban ansiosos por la llegada del novio, pues ya sabían que la novia esperaba afuera en su coche. Alguno tiempo después la gente, muy preocupada, va a ver lo que había ocurrido con los novios. La novia estaba en llantos, pues ya se había pasado mucho tiempo y el novio no había llegado hasta la iglesia. Las horas se pasaron y nada. En verdad el novio dejó la novia esperando en el altar.

Después del ocurrido Miriam se cerró en la casa de su madre para no salir jamás. No quiso enamorarse ni trabajar nunca más, solamente sufrir mucho, y sola. Ya Carlos desapareció para no volver jamás, dejando solamente las huellas de su hecho tan cobarde y cruel.

Texto M. – sétimo semestre**La excentricidad**

En todas las familias siempre hay una o mas personas excêntricas. Y ¿lo que seria exatadamente una persona excéntrica?

La excentricidad es una calidad o virtud que se manifiesta en solamente unas personas. Pues, en nuestra sociedad hay muchas reglas y convenciones sociales y las personas viven muy preocupadas en obedecer a estas reglas y acaban perdiendo su personalidad que son el espejo de sus almas y lo que tienen de mejor y de más original a cada persona.

Al llevar ese tipo de vida las personas se condicionan a respetar las convenciones y anulan sus verdaderos deseos.

Con eso, podemos concluir que ser excéntrico es ser algo que no se preocupa con normas sociales sino con su verdadera personalidad. Además de todo es ser auténtico, original y se acepta de la manera que es sin vergüenza de ser feliz.

Texto P. – sétimo semestre

La “nega” Alice

Cuando chica, viví en un barrio pobre y distante del centro de la ciudad de São Paulo. Me acuerdo que, junto a los niños, jugaba en la calle, andaba de bici, subía en árboles etc.

Con toda la alegría de los chicos, la calle era ruidosa y agitada, ellos no paraban. Sólo una persona hacía todos aquietar: la “nega” Alice.

Alice ya era una señora de edad, negra, alta, muy delgada y borracha. Entraba en la calle hablando palabrotas de todos los estilos. A veces era violenta y eso asustaba los niños. Vivía con los cabellos desreglados y con vestidos floridos y cuando hacía sol usaba sombreros viejos.

Con todo, a pesar del miedo, los chicos escondidos, respondían a las palabrotas o la probocaban, pero nadie tenía el valor de quedarse frente a frente con ella.

Su casa era tan vieja y maltratada como ella y nosotros imaginábamos como sería adentro y lo que ella hacía allá. Pasados muchos años volví al barrio, la casa está allá, más destruída, y según el pueblo “nega” Alice continua viva y emborrandose y hablando palabrotas.

Texto P. – sétimo semestre

Parte I

Hace 26 años que Roberto vino morar com sus tios en la ciudad de São Paulo. Roberto era un chico muy pequeño cuando su madre se murió en la Bahia, y su tía lo tiró para criar, juntamente con su hermana.

El facto es que su madre era una mujer que no tenía uno sólo hombre, vivía a pasear, a salir por la noche, hacía cosas que una mujer con dos niños pequeños no podría pensar en hacer, y además de eso, no trabajaba. Un día, estaba ella jugando con Roberto, sentíó una fuerte dolor y murió en seguida en los brazos del niño.

Ese acontecimiento marcó la vida del Roberto y de su hermana Maria hasta los dias de hoy.

Maria herdó de su madre las cosas malas. Lo que me hace tener mucha pena de Roberto. Maria no tuvo una infancia como los otros chicos, al contrario, desde mui nueva se preocupó en cuidar de su hermano. Pero, Maria con 18 años empezó a levar la misma vida de su madre. Ella tuvo dos niños y hace menos de 1 año tuvo una niña.

Pero, parece que es una persona loca. Pues, todavía, no ha casado, el padre de su chica no vive mas con ella y yá tiene otra novia. Maria hace de todo para tenerlo de vuelta. Es capaz hasta de tirar la vida de la otra, mira!

Al fin, al cabo, para no tener que ver una desgraça en la familia sus tios resolvieron despacharla para Bahia. Y quedarse con sus niños aquí. Pobre de la vida de esta mujer, que hoy ya esta con 35 años de edad!

Texto R. – sétimo semestre

Manoel tenía 18 años cuando conoció a Laura, luego empezaron a enamorarse , y se quedaron muy apasionados hasta diez años.

Cuando Manoel hizo veinte y ocho años, Laura le preguntó, porque no hacían, una boda, muy simple, solo para la familia. Manoel dijo que aceptaba, junto todo su dinero y casaron.

Así, casados, empezaron a conocer todos los defectos de uno y de lo otro. No era siempre que Lara estaba olorosa, ni era siempre que Manoel era cariñoso.

Los meses se pasaron, y ellos que vivían tan bien cuando eran sólo novios, hoy en día ni se sorportaban juntos.

Hoy en día están separados y as veces se preguntan porque fueran casar pues si sólo huviesen noviado estarían juntos hasta hoy.

Texto S. – sétimo semestre

Laura era una chica de 17 años. Era una chica soñadora, que vivía en la ventana, esperando a um príncipe que la quitara de allí, llevándola a um mundo de sueños em su caballo blanco. Sus papás siempre le decían que parara de estar delante de la ventana todo el tiempo, pues, ¿ qué dirían los vecinos? Pero Laura poco se importaba. Vivía allí, esperando que su sueño dorado se realizara. Hasta que un día, mientras Laura estaba en la ventana, pasó un chico de 25 años, pelos rizados, piel morena, cara de holgazán; llevaba un traje blanco y camisa y zapatos rojos. Su “elegancia” llamó la atención de la chica, que se enamoró prontamente. Él también la miró con cierto interés. Sus ojos grandes mirándolo, lo impresionaron. Al fin y al cabo, no eran todos los días que lo miraban así. A partir de entonces, todos los días pasaba delante de la ventana, charlaban, y a veces la traía una rosa. Laura, totalmente enamorada, le contó a sus padres sobre Armando, pero ellos se enfadaron y la prohibieron de estar delante de la ventana. Este mismo día, Laura decide que no quiere más vivir bajo la autoridad de sus padres, y decide huír. Consigue que su criada le lleve sun mensaje a Armando, y huyen por la noche. Sus padres se desesperan y la buscan por todas partes, sin mucho éxito. Laura y Armando viven, al principio, una “gran historia de amor”. Lauracuida de la casa, lava y plancha la ropa, cocina. Sin embargo no se importa, pues está enamorada y vive su romance. Hasta el día en que Armando después de estar todo el día en el bar, vuelve a casa borracho y le pega a Laura. Le da puñetazos, bofetadas, patadas. Además de romper su cara, consigue estropear el dorado de su sueño. Y Laura lo deja de amar, pue ve que por debajo del traje blanco, de la camisa y los zapatos rojos, habitaba un monstruo.

Anexo C – Textos do *corpus* 3

Texto A. – sétimo semestre

El animal que me encanta

Los animales, en general, son muy especiales, pues tienen siempre un cariño muy especial con sus dueños, y esto es lo que más me gusta en ellos. Y además de esto son bellos y muy inteligentes.

Me gustan, de verdad, todos los animales, pero el que más me encanta es mi perra, una poodle blanca muy inteligente y muy guapa. Es un animal dócil, juguetón y que siempre está junto de mi familia, su nombre es Pipoca.

Ella es especial para mi familia, pues fue encontrada en la calle, sin dueño, muy triste y con mucha hambre. Entonces, el mirar encantador de ella ha ganado nuestro corazón.

Creo que Pipoca tenía otro dueño, pero se ha perdido de él. No sé si hace falta a ella, su dueño anterior, sólo sé que con nosotros ella está muy bien, muy bella, y además de esto ha sanado mucho, porque se empacha.

Hace tres días, mi perra hizo una cirugía, pues estaba enferma, tenía un cisto en el ovario izquierdo. Sufrió un poco, casi no jugaba con nosotros, pero ahora ya está muy bien; despierta y juguetona. Creo que a todos mis amigos les encantaría conocer a mi perra, es muy especial.

Texto de É. S. – sétimo semestre

Juanita

Juanita es distinta de todos los bichos o animales de estimación que ya tuve y ya he creado en mi vida.

Ella es muy bonita, tiene un cuerpo grande que, todavía, no es compatible con su pequeña cara. Y siempre, siempre parece que es feliz – como si todo fuera perfecto en su vida.

En verdad, todo es perfecto en la vida de Juanita. Ella se levanta a las tres de la mañana junto conmigo – porque todavía dividimos la misma cama – pero no sale del cuarto (creo que Juanita demora para despertarse).

Hablo mucho con ella sobre todas las cosas y ella siempre está al lado mío cuando tengo que estudiar para alguna prueba.

Es mi mejor compañera. Cuando me quedo triste, siento próximo a ella, le abrazo mucho y muy fuerte y parece que todas las cosas malas se van; por que estoy segura a su lado.

En días de grandes vendavales es ella que tapa mis orejas para que yo pueda dormir. Siempre puedo contar con ella.

Por la noche, cuando adentro mi cuarto, le miro con una bonita sonrisa que me invita a dormir. Le abrazo de nuevo y nos acostamos. Las personas a veces me dicen:

- Pero ella es sólo un bicho de felpa.

Y lo que yo les contesto diciendo que ella no es sólo una mariquita de felpa; Juanita es una mariquita que hace parte de mi vida y, como soy una persona moderna y práctica, ¡sólo podría tener un bicho que no hiciese caca ni que tuviese hambre!

Texto E. – sétimo semestre

Animales de estimación

Los animales de estimación, muchas veces, son la diversión de los niños. Muchos niños, que no tienen hermanos, encuentran la alegría y la complicidad en algunos animales.

Yo, cuando niña, he tenido muchos animales. En realidad, todos ellos eran de mis hermanos, pero me gustaba mucho jugar con ellos. Hemos tenido dos perras, dos pájaros, una tortuga, unos peces... Todos ya están muertos, pobrecitos.

Al principio, ellos significaban para mí diversión. Después, con el tiempo, y con la agitación de la vida, ellos empezaron a ser sinónimo de trabajo. Limpiarlos, cuidarlos, daba mucho trabajo. Ya no teníamos tiempo para eso.

Y hoy lo que pienso es que no vale la pena tener animales de estimación. Dan mucho trabajo, y no tenemos tiempo para cuidar a nadie. Los japoneses son los que tienen la razón. Inventan animales virtuales. Con la tecnología, son los únicos a quienes podemos dar la atención.

Texto É. J. – sétimo semestre

Hace ya once años... Mi madre recibió a una amiga en nuestra casa. Junto con esa amiga, había una pequeñita perra blanca, con manchas negras, muy peluda. Nadie la quería porque era una perra y no un perro.

Llegado a mi casa el bicho ya se adueñó de todo. Entonces, mi madre por cariño, y por insistencia mía y de mi hermano, acogió la pequeña perra.

Dolly fue la alegría de nuestra casa. En el mundo no existía perro tan juguetón. Las pelotas eran el albo de su furia. Todo lo que las personas y los bichos suelen comer era más una de las víctimas fatales del instinto salvaje de la pequeñita. Hasta la cebolla y el arroz crudos.

Dolly no era común. Practicamente había dejado de ser una perra. Ya hablaba a nosotros con los ojos. Ella no era una perra... Ella era... Era... ¡Ella era solamente Dolly!

Después que ocurrió el matrimonio de mi hermana, Dolly pasó a ser mi compañera de cuarto. Yo no le dejaba dormir (siempre) conmigo, mientras cuando dejaba, mi cama no era más mía, sino de ella. Dolly entraba por debajo de mis cubiertas, ponía la cabeza en mi almohada y empezaba a roncar, no me dejándome dormir.

Un día las cosas empezaron a cambiar y la alegría se transformó en tristeza para nosotros. Dolly empezó a quedarse ciega, hasta ver sólo bultos. También se quedó enferma

y sus mamas empezaron a crear heridas. Los veterinarios nada podían hacer, pero eso no robó la alegría y el modo juguetón de Dolly.

Entonces, un día cuando sólo Dolly e yo estábamos en casa, oí sus gritos, le agarré con los braos y ella se murió.

Aún hoy es difícil acostumbrarme con la ausencia de Dolly, pero las buenas imágenes que tengo de ella me consolan.

Texto G. – sétimo semestre

Pitoco

¿Cómo dejar de vivir em función de um perro? Sí, porque lãs ganas de ponerse a su lado, es más grande que lãs ganas de salir de casa y trabajar, estudiar, o lo que sea que tengas que hacer.

Los perros son encantadores y si quieres un ejemplo te lo daré. Un bonito ejemplo, o mejor, un bonito perrito.

Hace algunos años, conocí a Pitoco, mi Perrito. La primera vez que nos vimos, creo que fue recíproco, nos pusimos tontos de tanta pasión, que surgió en aquel momento. Nuestro corazón latió muy fuerte. Nuestros ojos se miraron y vieron la cumplicidad que tendríamos desde entonces. Su hocico pequeño parecía querer decir algo como: ¡Llévame contigo! Y fue exactamente lo que ocurrió, le traje conmigo, y desde entonces no he sido más la misma persona, ya que mi vida cambió demasiado.

En primer lugar, mi cuarto no es solamente mío, ya que Pitoco no aceptó dormir en su propia casa, en el patio. Yo era la hija menor de la familia, ahora ya no soy, pues él tomó mi lugar de hija benjamín, ya que es querido por mamá y papá. Mis muñecas y osos de peluche ya no son míos, sino suyos. Ahora yo me pregunto: ¿Debo querer tanto a alguien que tomó mi espacio en mi casa y en mi familia?

Por supuesto que sí. Mi perrito no tomó solamente el espacio físico de mi hábitat, sino de todo mi corazón.

Texto M. – sétimo semestre

Un amigo nunca se muere

Cuando yo era niña tenía un perro llamado Lobiño. Él era pequeño tenía el pelo marrón como el color de café, las orejas largas y sin embargo un olhar dulce aunque fuera para el mundo solamente un perro.

Lobiño venía a despertarme todos los días muy temprano y luego ibamos a jugar por toda mi casa.

El perro ya era conocido por todos mis amigos, que como yo se divertían con Lobiño, cmo nunca con otros amigos u otros juguetes.

Viviámos muy contente nosotros, los niños y Lobiño, hasta que cierta vez Lobiño se quedó enfermo y en seguida supimos que lo que él tenía era una grave enfermedad y no

tenía cura. Intentamos hacer de todo, pero Lobiño se murió y con él llevó también un poco de mi y de mis compañeros.

Hasta hoy siento mucha nostalgia de esta época de mi vida y por supuesto también de Lobiño que creo aún que no sea más una niña vive en mis sueños y en las mías recordaciones.

Texto P. – sétimo semestre

Los peces

Hasta hoy no encontré un animal que me relaje tanto como los peces.

Es muy agradable llegar en casa y de pronto mirar un acuario con peces de todos los colores. Paseando de un lado al otro, ellos nos llevan al nuestro pensamiento, nos hacen reflejar y sacan las malas ideas de la vida.

Hay personas que dicen que los peces son tontos, porque no interagen con ellas. Querían que ellos fuesen como los perros, gatos y pájaros. No comprenden que esos animales marinos interagen con la parte mental de nosotros.

Pienso que es por esa razón mental que a los japoneses les guste la crianza de peces. ¿Ya se dieron cuenta de cómo los japoneses son tranquilos? Es porque todos tienen un acuario en casa.

Texto P. – sétimo semestre

Mi perro

Antes de nada debo decir que “no me gustan los animales de estimación.” No quiero tenerlos en mi casa. Pero hace años yo tuve un perro. Él era negro, con pelos muy crasos. Era una raza mezclada que deciendo del “pastor alemán”, entremedias era “manso y travieso”.

A mí me gustaba mucho el perro, él se llamaba “granfino”, este nombre él ya tenía cuando lo ganamos. Pero, lo que me acuerdo muy bien es que yo era casi una esclava de éllo. Tenía que hacer todo solo: dar baño, poner la comida... y nada de mi casa ayudaa. Era sólo yo y mi madre la veces. Por eso, me quedé aburrida.

Al fin y al cabo tuvimos que regalar el perro, pues dejamos de residir en casa para irnos a un edificio. Y así, nuestro tan bondadoso perro, quedóse con un amigo. No tuvimos más informes de éllo. Esta historia es muy triste.

De todo eso que paso, sólo puedo tomar esa conclusión: me gustan los animales, pero lejos de mí.

Texto R. – sétimo semestre

Los bichos de estimación de mi casa

Hasta mi niñez, siempre hubieran animales en mi casa. Lo primero a haber sido adoptado fue mi gran pero Druppy. Él era un gran Pastor Alemão, y era muy feroz, pero mi hermana le cepillava los diente como si fuera un niño.

Cuano yo tenía unos 5 años, mi madre nos dio dos pajaritos y yó me quedé muy triste con la prisión de los bichanos, y los devolví al cielo, descerrando la jaula.

Después de diecisiente años mi pero Duppy murió, fue una tristeza muy grande, como si fuera un pariente nuestro. Pero nosotros teníamos una bichana que nos haz muy felices, Rebeca, és nuestra michina, y ya vive en mi casa hace unos ocho años, y está allá hasta hoy.

No bien, druppy se fue, adoptamos otro pero, pero de esta vez una perita, no que fuera pequeña, pero, porque era la niña benjamín de mi casa, su nombre es Aruana, una Rotwayler preta y gran, pero és un dulce de animal, y vás a vivir muchos años con mi familia.

Texto S. – sétimo semestre

La perra Baralí

Tenía 10 años. Volvía de la escuela, tenía hambre, y corría a casa, a comer. Tenía tanta prisa que casi no la vi. Estaba en la plaza, ladraba bajo, era una perrita, todavía cachorro. Parcía que lloraba. Me miraba a los ojos, casi pidiéndome que la llevara. No aguanté sus ojos negros mirándome, y sin pensar, la llevé a casa, aunque mi madre, probablemente, no la quisiera.

Al llegar a casa, la mostré a mi madre y, al contrario de lo que pensaba, ella la acogió como hija. Y así, Baralí entró a la familia. Era como si fuera humana. Comía a las mismas horas que nosotros, cenaba, le gustaba ducharse. Comía comida de gente, su plato favorito era lasaña. Pero, ¿cómo sería diferente, si la tratábamos como gente? Le poníamos ropas y le pintábamos las uñas. Era nuestra muñequita.

Con los años, nada cambió. Seguíamos queriéndola muchísimo. Sin embargo, Baralí crecía diferente. Tenía manías casi humanas. No le gustaba cortar las uñas, le gustaban los colores vivos, tenía ganas de salir sola.

De pronto, un día, amaneció diferente. Estaba rebelde, ladraba muchísimo. Parecía que tenía rabia. No sólo de todos nosotros, sino del mundo. Cuando estaba saliendo de casa, huyó. Nunca más la hemos visto.

Ayer, infelizmente, creo que tuvimos la noticia de lo que había pasado a Baralí. Al abrir el periódico, vi una foto de una chica, con cara de perra, que mataba a las personas, sin ningún motivo aparente. La policía la buscaba. Era Baralí, que se había humanizado, y empezaba a ser como humanos, crueles.

Anexo D– Textos do *corpus* 4

Texto A. – sétimo semestre

Mi sufrimiento en la escuela

Yo tenía ocho años, estaba en el tercer año de la enseñanza fundamental. La mayoría de los alumnos eran terribles, gritaban todo el tiempo, pero había también los buenos alumnos. La profesora ya estaba impaciente con la situación de desorden y siempre decía:

- Voy a darles un castigo, pues son desordenados.

En la semana siguiente, parecía que todos habían olvidado del mensaje de la profesora. Eran los mismos – desordenados. Entonces la profesora nos dio un castigo terrible. Pidió que hicieramos ciento cincuenta veces la tabla, del uno hasta el diez. Me quedé nerviosa, porque sufrí las consecuencias de algo que no tenía la culpa, era una buena alumna. Mis dedos quedaron doliendo durante una semana.

Texto E. – sétimo semestre

Recordación

Tengo muchas recordaciones del mi tiempo de escuela. A mí me gustava mucho ir a las clases de todas las materias, principalmente las clases de producción de texto. Hay un recuerdo que está hasta hoy en mi memoria que se refiere a esas clases de producción de texto.

Un día la profesora de producción de texto llegó en la clase y solicitó que nosotros hiciésemos un texto sobre cualquier tema, o sea, cualquier asunto de nuestra preferencia. Entonces y escribí una redacción con respecto a un chico de mi clase que yo estaba muy apasionada. En el texto relaté todos mis sentimientos de aquel momento de pasión. Al final de la redacción yo hice una verdadera declaración de amor. En el final de la clase la profesora recogió todos los textos de los alumnos y dice que en el día siguiente devolvería corregidos.

Lo peor que pasó fue en día siguiente cuando la profesora llegó en la clase y habló que había corregido los textos y que tenía un que ella hacía cuestión de leerlo para que todos escuchasen. Entonces leyó a la clase mi redacción que yo había hecho sin consultarme. Estaba muy enojada porque no quería que riesen de mí, principalmente el chico que estaba muy apasionada. Aquella experiencia fue traumatizante para mí. Sabemos que los chicos son malos y ellos no perdonaron pues conocian a mí y el chico que yo estaba apasionada. Yo tuve que soportar las gozaciones de los chicos de la clase por mucho tiempo. Sin embargo, en el año siguiente empecé a enamorar el chico que estaba apasionada. En la verdad, la profesora me dio una grande fuerza.

Texto É. J. – sétimo semestre

Cuando yo era niña no me gustaba ir a la escuela, pero cuando ya estaba allá no quería volver a mi casa. Me quedaba todo el tiempo que podía jugando. Hasta que un día casi morí.

Una de la stardes la profesora llegó retrasada. Mientras no llegaba, los niños corrían por el patio. Yo, que estaba huyendo de una chica, pasé entre la cerca y el portabandera, sin ver que allá había una cuerda. Mi cuello se prendió en ella y volví al suelo con la espalda. El banco de cemento hizo un corte en mi cabeza, que empezó a sangrar. Después de casi morir degollada llevé 4 puntos en la cabeza.

Texto É. S. – sétimo semestre

Daniel

Los profesores saben que a sus caros, simpáticos y extrovertidos alumnos le gustan pedir “permisión para ir al baño” y, después de la permisión ser acepta, estos, alegremente, salen a pasear por el patio de la escuela, perturbando otros alumnos, profesores y empleados.

Eso me hace recordar de Daniel, mi amigo de la segunda serie. Él siempre pedía a la profesora Nair para ir al baño. Hasta que un día este pedido fue negado. Sólo que esa vez Daniel estaba mismo con voluntad de hacer pipi. Insistió en el pedido que nuevamente le fue negado. Daniel no se cansaba de pedir... no podía más aguantar... la naturaleza fue más fuerte y hizo pipi en la clase mismo, mojando su pantalón y la silla, haciendo con que todos empezasen a reír... El fin de esa historia fue que desde entonces la profesora Nair no cuestionó mas a Daniel ni tampoco los otros alumnos; todos ahora podrían ir al baño libremente, cuando precisasen.

Texto G. – sétimo semestre

Las pruebas

Pienso que en la escuela, vivimos muchos momentos de tención, principalmente cuando estamos en la semana de pruebas finales.

Todos los semestres me quedo loca, ya siempre siento dolor de barriga en el día de los exámenes finales.

En el año pasado, estaba yo en la 5° etapa del curso y tube la nota 4,0 en la primer prueba de Producción de textos en lengua portuguesa. En la segunda prueba tendría yo que obtener la nota 7,0 para no quedarme reprobada, pero estudié demasiado, día y noche, y el magnífico ocurrió, tuve la nota 10,0 y no me quedé reprobada. ¡Qué bueno!

Texto M. – sétimo semestre**Un malo día**

Certo día, cuando yo estaba yendo a la escuela encontré, en el camino, un perro que se acercó de mí y mientras yo miraba a él, el perro paró y hizo piez, bien, adonde yo estaba. Sin embargo, no fue un buen comienzo de día, mas aún así yo fue a la escuela.

Cuando llegué, en la escuela, mis amigos mi dijeron que había examen y para mi fue una sorpresa así que no me acordaba de esto y luego no había estudiado. Bien, yo resolví hacer el examen aún que no hubiese estudiado. El resultado fue un cero que me acuero hasta hoy y, sin embargo, pienso que malo día...

Texto P. – sétimo semestre**La Reprobación y la Madre**

El peor momento de mi vida de estudiante fue en el según año de gimnasio, en cual yo fui reprobada. Siempre odié las Matemáticas y fu en esa asignatura que no me salí bien. La profesora era una japonesa de cara mala e yo temblaba en sus clases.

De pronto ya sabía, desde del según bimestre, que me reprobaría. El miedo era de mi madre que vivía diciendo que me castigaría si yo no me aprovara.

Después de hacer las pruebas del según examen y sacar bajas notas, tuve que crear valor y decir a mi madre, temblando de miedo por su reacción.

Al fin y al cabo, mi mamá compredió y se puso a ayudarme en el próximo año.

Texto P. – sétimo semestre**“Nota 5”**

Mi vida escolar fue señalada por muchas tensiones. Uma de ellas ocurrió cuando estaba en la séptima serie. Yo jamás había sido una buena alumna en matemática y lo que pasaba és que todos los días tenía clases quedaba en desesperación, pues los ejercicios eran para corijirlos en la bizarra y el profesor llamava un alumno por vez ¡Era un horror!

Pero el peor día fue cuando recibí la media final, que debía ser seis, pero era cinco y como iba cambiar de escuela no podría quedarme en dependencia. ¡El ultimo día de clase que iba a ser fatal! Supe la nota y inmediatamente y con lágrimas en los ojos, imploré que él me ponesse un punto para completar la média. Este fue un dos peores momentos de mi vida escolar y que, por supuesto, no me olvido.

Texto R. – sétimo semestre**El campeonato**

Cuando yo estaba em la sexta série, ocurrió el Campeonato Femenino de handboll. Hiciemos una grande preparación para los juegos, tuvimos muchos entrenamientos y dedicación.

Mi equipo estaba muy bien, ya habíamos ganado todos los juegos y llegamos a la fase final del campeonato.

Llegó el día del juego final, yo me levanté temprano y saldré curiendo de mi casa, al dar vuelta a la esquina caí y machuqué mi rodilla, llegé retrasada al juego, pero tuvo la felicidad de veer mi equipo ganar el Campeonato, veendo del banco de reserva.

Texto S. – sétimo semestre**Un día terrible**

Durante mi vida escolar, he pasado vários malos momentos en las clases. Desde niña tenía algunos problemas por no querer ir a la escuela. No sabía hacer las actividades de dibujo o pintura, no me gustaba nada eso. Pero, después, con el tiempo, empecé a querer estudiar, y todo fue mejorando.

Hasta el día en el que ingresé en la universidad. Vi que más difícil que ingresar era acompañar las clases y tener tiempo para estudiar y sacar buenas notas. Cuando estaba en el tercer semestre, creo que tuve el peor momento de mi vida en la universidad – hasta ahora. Saqué 1 en la prueba de Literatura Brasileña. Ya no aguantaba más estudiar. Estaba ya muy cansada y quería vacaciones. Y vi aquel 1, que para mí, era la myor frustación que podía haber tenido. Después de tanto esfuerzo, saber que no había sido capaz. Me puse muy nerviosa. Quería salir corriendo, o simplemente desaparecer. Sin embargo, no resolvería así las cosas. Tuve que tranquilizarme y al fin y al cabo, todo salió bien, y después de las vacaciones, todo empezó nuevamente en el cuarto semestre, y estoy ahora contando los días para graduarme.

Anexo E – Textos do *corpus* 5**Texto 1 – Sem identificação - sétimo semestre**

Tengo un costumbre de todas las veces que hablo al telefono tener una hoja acerca de él y un bolígrafo. Me gusta mucho hacer dibujos abstratos, o sea, aquellos que no tienen ningún significado, pero distraen la mente.

Interesante es que, cuando hablo con mi novio, cerca de una hora, la hoja de papel se queda toda completa de dibujos. ¡Es un horror! ¡Pero, no puedo mirar una hoja en blanco! ¿Cómo puede una persona tener un costumbre tan feo?

Una cosa debo decir, cuando no tiene un ahoja blanca acerca de mí, uso la primera que encotrar.

Texto 2 Sem identificação- sétimo semestre

La hoja blanca hazme sentirme libre, como si pudiera volar, como si fuera cualquier cosa que quisiera ser.

Tenemos que veer a la vida como una hoja blanca, donde nosotros mismos que escribimos nuestra historia.

Anexo F – Textos do *corpus* 6

Texto A. – sétimo semestre

Mi codo Juan

Me gusta todas las partes de mi cuerpo, hablo con todas ellas, todos los días, pero la que me encanta más es mi codo Juan. Él es muy tímido, tiene vergüenza de hablar con todas las personas, incluso con su hermano, el codo José y con sus propios amigos – la mano María, la rodilla Carmen, los piez Raul y Ramón y todos los otros.

Cierto día, Juan preguntó a su hermano José, porque ellos no tenían hijos. José sorprendió, porque Juan no hablaba mucho, dijo que no hacía falta los hijos una vez que tenían varios amigos que los ayudaban cuando era necesario. Y dijo también que Juan debería charlar más con todos sus amigos para vivir mejor y no quedar pensando en algo que no se puede realizar por motivo de fuerza mayor. Juan concordó con José, pues sabía que era muy tímido y no hablaba con nadie, y dijo que a partir de aquel momento charlaría con todos y sería feliz con ellos y no pensaría más en cosas imposibles.

Texto E. – sétimo semestre

Cuerpo humano

El cuerpo humano es muy interesante. Es formado por la cabeza, por los brazos, por las piernas, por el tronco, por las manos, por los pies, por ejemplo.

Hay algunas parts del cuerpo como la nariz y la oreja que parecen tener vida propia. No se tienen control de estas partes del cuerpo. Ejemplificando se estamos con mucha hambre y pasamos cercano de un restaurante y sentimos el olor de comida no nos controlamos. Tenemos que comer luego. Otro ejemplo es la oreja se estamos en un autobús y hay personas hablando sobre cualquier asunto prestamos atención (a principio).

Texto É. J. – sétimo semestre

!Mira por la ventana!

¡Úsame! Despiértate y úsame que tengo ganas de mostrarte al mundo. ¡Anda hombre! Llévate y camina hasta la ventana para que yo pueda darte la luz, el brillo del sol, las colores de los pájaros y flores, el perro que pasea con su dueño, la gente que va y viene por las calles. Desorbíame para que, por mí puedas tener en tus manos la realidad de la vida.

El día ha nacido cargado del sobrenatural y me ha dado vida propia, luego a partir de hoy verás lo que yo quiera. Mirarás atentamente para todo, para cada detalle de las cosas que estuvieren delante de ti. Llegas de traerme como caballo con cabestro. ¡Soy yo la puerta

de tu ánima! Ahora yo determino lo que entra o lo que sale. Y así será, hasta que yo decida cerrar la puerta para siempre.

Texto É. S. – sétimo semestre

Maria y José

Cuando los dos se encuentran y luego se separan, ya sé que algo malo ocurrirá. Porque al encuentro de José – la parte superior – y Maria – la parte inferior- surgen variados sonidos que van a producir palabras y frases enteras, que todavía, as veces, no son las que quería decir.

José y Maria, o sea, mi boca, as veces habla sólo, como si yo fuera una loca. As veces habla mirándome en el espejo – creo que los dos son muy vanidosos. O canta cuando estoy duchándome. Y lo peor es cuando maldicen una persona que está próxima a mí. ¡Lo resultado es que yo siempre pago con mi propia cara (estropeada) lo que esos dos hacen! Hoy pienso que nuestra boca es nuestra peor enemiga!

Texto G. – sétimo semestre

Cuando tu ya no tienes la capacidad de controlar sus actos y haces cosas que no piensas antes de hacer, te das cuenta de que no tienes el control de algo en tu cuerpo y alguna parte de él ganó vida propia sin que hubieras notado.

A veces, cuando estoy comiendo, y ya estoy satisfecha, ya no quiero más comer, pues mi barriga ya está llena, me doy cuenta de que mis manos continúan cogiendo la comida y poniendo-la en mi boca, sin que la quiera, pero eso no es tan grave como estar al lado del teléfono y llamar-le a alguien con quien ya no quiero hablar, como a un antiguo novio, por ejemplo.

Siempre, cuando estoy manejando mi coche tranquilamente, mis manos empiezan a bocinar a los chicos pero mis manos no son tontas, ellas bocinan a los chicos muy guapos, y en esta hora quien gana vida propia son mis mejillas que se ponen rojas de vergüenza.

Texto P. – sétimo semestre

La mano izquierda que no le gustaba ser mano izquierda

Leleco es la mano izquierda de Paco, un chico de ocho años.

Leleco tenía una hermana, la mano derecha, que se llamaba Bety. Ella era muy metida, porque sabía escribir y cogía las cosas mejor que Leleco.

A veces ellos peleaban!

- ¿No te cansas de hacer nada Leleco?
- ¿Y quien ha dicho que no hago nada? Siempre te ayudo cuando necesitas.

Un día el chico Paco dejó la pelota caer y Bety quiso coger solita, pero la pelota cayó de nuevo.

Entonces Leleco ayudó Bety y pronto Paco estaba con el juguete.

Y de ese día para adelante, no hubo más peleas entre las manos de Paco. Bety ha percibido que todos tienen su importancia.

Texto P. – sétimo semestre

Piernas, ¿pra que te quiero?

No se lo que pasa con mis piernas. Ellas no están acatando las órdenes del pensamiento! Las partes de nuestro cuerpo siguen a los reflejos que son mandados por el cerebro, pero acontece que he percibido que mis piernas están haciéndome andar por caminos raros o estraños que todavía no he pasado o quisiera pasar.

Otro día, yo estaba en la gelateria cuando me encaminaba al cajero para abonar la cuenta... y fue sorprendido en la calle por el propietario de la gelateria cobrando mis gastos. Volví y pagué la deuda. Pero no és sólo esto: cuando quiero girar a la derecha, giro a la izquierda; cuando penso en remontar la calle, bajome; cuando penso en sentarme, quédome en pie y otras cosas más. No sé se estoy loca, creo que eso sólo pasa conmigo. Pero hoy, ya estoy intentando engañar mis propias piernas, pienso y digo: voy al lavabo para al fin ir a la cocina... voy a la cocina e ir ir al cuarto. Tengo que hacer eso, para al cabo hacier lo que quiero. ¿Cómo puede?

Texto R. – sétimo semestre

Mis manos amaldecidas

Estaba en un ritmo frenético de trabajo y estudios, no tenia tiempo para nadie, solo corria de um lado hasta outro.

Un dia yo estaba escribindo mi TGI, mis pensamientos venian tan deprisa en mi cabeza, que mis manos mal conseguian acompañarlos, segui escribindo hasta unas dose horas. Pasada unas veinte horas me di cuenta que ya no pensaba mas, sólo mis manos escribian, y yo no conseguia controlarlas. Se pasaran tres dias, mi trabajo se quedó pronto, mis manos estaban muy cansadas, pero yo estaba muy bien. Gané un sobresaliente, pero nunca más escribí como antes.

Texto S. – sétimo semestre

La diferencia entre el hombre y el animal es la capacidad que el hombre tiene de pensar. Eso, para el humano, es motivo de orgullo y produce una sensación de onipotencia, que le hace pensar que tiene el derecho de hacer lo que quiere con su cuerpo y, principalmente, con sus pelos.

¡No aguanto más! Todos los días, al despertarse las chicas, me peinan o cepillan. No imaginan cómo eso me duele. Después, me lavan, me fregan. Me ponen de un lado a otro. Me secan con aquella cosa caliente, y muchas veces me rebelo y me pongo arriba. Cuando se acuestan y me pongo más a gusto, se vuelven de un lado a otro y no tengo un minuto de descanso. Por la mañana, estoy de la manera que me gusta, para arriba, para los lados e insisten en ponerme de la manera que a ellas les gusta.

Pero lo peor, lo que ni me gusta hablar, es cuando val al peluquero, y me peinan, me secan, me ponen en la plancha. ¡Quiero morirme! Y cuando salgo de su cuerpo, como señal de cansancio y libertación, aún reclaman y van al dermatólogo a ver qué les pasa. ¡Queremos ser libres! ¡No aguantamos esa manipulación! ¡LLEGA!

Anexo G – Textos do *corpus* 7

Texto P. – oitavo semestre

La muñeca sin movimientos

Quando era niña jugaba mucho con mis amigos. Eran ellos Sandra, Adriane, Fabio y Marcelo.

Jugábamos todo lo que se puede imaginar. Pulabamos corda, jugabamos quemada, nos encondíamos y otras cosas más.

Nuestro juguete preferido era cuando decíamos que uno de nosotros era la mamá, otro el papá y los que estaban eran los dos hijos.

Yo tenía tres muñecas que se llamaban Beatriz, Rosinha y la última no me acuerdo del nombre.

Mis amigas no tenían muñecas, ahora no me acuerdo porque. Yo distribuía las muñecas entre nosotras.

Mi muñeca predileta era Rosinha. Ella era hecha de una borracha mucho dura.

Su pelo era hecho de la misma borracha dura y no tenía ningún movimiento. Sus piernas y sus brazos tampoco tenían movimientos.

Yo creo que los movimientos que hacían falta en mi muñeca eran completados por mi imaginación y por eso fue una muñeca mucho especial para mí.

Hoy la muñeca se queda guardada en un local apropiado, pero a veces creo que debería darla a alguna niña.

Texto Karen – oitavo semestre

Mi muñeco preferido

El muñeco que más me gustó fue el Judía. Él es un muñeco muy bonito, sonriente, tiene los cabellos castaños y los ojos también, su ropa es coloreada y su cuerpo también.

Yo gañei el Judía cuando tenía dos años, pero me recuerdo como se fuera hoy. Mi padre y mi madre me dieron el muñeco en un día de Natal y yo me quedé muy feliz.

En los cumpleaños de mi hijo yo cogí el muñeco que estaba en el armario de mi madre, dei un baño en él, peinei sus cabellos y lavei su ropa. Ahora el Judía se queda en la estante de mi hijo.

Texto R. – oitavo semestre

El sueño y la realidad del 25

Cuando tenía siete años de edad, soñaba recibir como regalo de mis padres una muñeca llamada Susy que miraba en la tele casi todos los días. Pero la pequeña muñeca que en la tele se presentaba, costaba muchísimo dinero que mi padre no tenía en sus bolsillos.

Aunque mi deseo fuera tremendo, siempre tuve la verdadera consciencia de la situación financiera de mi familia y por esto les pedía con mucha humildad y un poco de tristeza por la imposibilidad de tenerla.

- Padre y madre, cuando fuera posible comprarla... me regalan esta muñeca?

Entonces la manera como pedía la Susy a ellos causaba siempre un largo rato de silencio. Pero el deseo se mantenía todavía y la bella muñeca de pelo largo y ropas elegantes vivía en mi imaginación hasta que, una tarde se sol en micasa cuando ayudaba mi madre a arreglarla, encontré la muñeca ocultada por debajo de un montón de ropas.

¡Era una sorpresa!... nunca me olvidaré de esta tarde de Navidad.

Texto A.– oitavo semestre

Creo que tenía nueve años cuando gané Cintia. No me acuerdo cuanto tiempo me quedé con ella. No exactamente, sólo que ella transitó en dos momentos de mi vida. El primero fue en mi infancia. Me quedaba todo el tiempo con ella. Cuando volvía de la escuela, le buscaba en mi cama y no le soltaba en el día todo. Incluso le tenía como se fuera de verdad, como si fuera gente, una niña, mi hija. Tanto que le hacía fiestas de cumpleaños con derecho a pastel de chocolate y invitados. Llegué hasta escenar su bautismo, por supuesto de mentira, mi hermana fue la madrina. Cintia era toda de paño; sus ropas y materiales eran como de la mayoría de las muñecas de paño. En la verdad, no me acuerdo mucho de los detalles, pero hay dos cosas que no me olvido: su pelo, era de color rosa – cuando niñas, yo y mi hermana ganábamos siempre los mismos regalos, y no sé porque los de ella eran todos de color rojo y los míos, la mayoría, de color azul, y, cuando no, de otro color, pero nunca rojo – y su mirar, que era muy triste. No sé, al cierto, en que edad dejé de lado a Cintia – ese es el segundo momento, tal vez sea el inicio de la adolescencia – y aunque no la quisiera como antes, guardaba en mi guardarropa, la tenía como una compañera. Después de algunos años, no sé lo que me pasó... me puse mareada de ella, y entonces llamé a mi madre y pedí que se la regalara a alguien, a alguna niña que todavía pudiera darle la atención que ella necesitaba.

Texto R. – oitavo semestre

Cuando yo era niña no me gustaba las muñecas, pero tenía una que era especial.

Cuando hice cinco años mi tía me dio una muñeca que se llamaba “feijãozinho”, ella era pequeña, tenía poco cabello, llevaba sombrera y su cuerpo era todo de pano rojo con bolas blancas.

Ella fue mi compañera por muchos años hasta un día que ella desapareció y después de mucho tiempo la encontré debajo de unos ladrillos porque la casa que vivía estaba en construcción.

Me acuerdo de esta muñeca con mucho cariño.

Texto R. –oitavo semestre

No tenía muchas muñecas, pero de esas me acuerdo como se fuera hoy. Tenía una color rosa transparente en un cuerpo hecho de un material de plástico; sus brazos no se movimentaban, así como sus ojos – fijos y estatelados, siempre mirando obsecadamente en cada ponto.

Era pequeña, mas o menos unos veinte centímetros. Nada en ella tenía señal de vida, la vida y los movimientos, eran nosotros quien las dábamos – yo y mi hermana. Sus brazos se quedaban erguidos y su boca llevaba pequeños dentes dibujados sobre el plástico de color blanca – hoy me parece siniestra, muñeca del diablo, sonrisa maligna y ojos obsecados.

Discutíamos siempre la identidad de su sexo sin forma, sus naldas sólidas; sus piernas y piés, eran por cierto de color mas oscura, teníamos que hacer grande fuerça para doblar las rodillas.

Con una teatralidad propia de los niños, hacíamos una pequeña abertura en sus bocas, las alimentábamos muchas veces al día, con efecto la comida podrida exhalaba un hedor horrible y su cor de rosa diáfano cambiaba para un preto feo. Entonces decidíamos que estaban enfermas, llenas de tristeza, lágrimas escurriendo de nuestros ojos... enterrábamos en uno ritual fúnebre. Encerrábamos el momento con algunas palabras para luego pedir a nuestra madre que las substituisen por otras nuevas.

Texto R. – oitavo semestre

Cuando era niño, tuve un amigo inseparable. Era un muñeco de Super-Hombre.

Yo llevaba mi amigo a todos los lugares que iba.

Era un muñeco pequeño, de plástico y coloreado. Me gustaba bromear com ello lo día todo.

Cierto día, tuve la impresión que mi muñeco iba a volar, pero el Super-Hombre no abandonariame jamás. Ello fue mi Super-Amigo.

Las personas cuando me veían con el muñeco, pensaban que yo era loco.

Texto F. – oitavo semestre**La muñeca de mis sueños**

La muñeca representa el sueño de muchas niñas en la infancia. Ellas muchas veces son hechas de trapo, plástico, papel y porcelana.

Cuando yo tenía 3 años mis padres me regalaron la muñeca Fofa, ella era de plástico, muy grande que yo no podría ni guardarla, tenía los ojos azules como el mar, sus cabellos eran rubios, ella tomaba agua y después hacia pipi.

La Fofa causaba impresión en todos que la vían porque yo siempre colocaba sus ropas diferentes y ella representaba no solamente una muñeca, ella era mi hermana y amiga.

A mi me recuerda que todos mis amigos querían jugar con la Fofa y yo tendría mucha rabia porque ella era solamente mía. Entonces un bello día mi hermana la prestó para una amiga suya para jugar juntas y yo lloré la tarde toda porque no tendría la Fofa junto de mí y porque mi madre me dijo que yo no podría ser egoísta.

Después de ese ocurrido yo comprendí que todas las niñas poseen su muñeca favorita y mi Fofa continúa en mi memoria y en mi corazón.

Texto A. – oitavo semestre**Los dos de mi vida – un recuerdo especial**

Cuando me quedé para escribir ese texto, pensé en dos muñecos de mis tiempos de niña.

Tuve un oso de pelucia que a mí me gustaba muchísimo, pero lo perdí por llevarlo a todos los sitios que iba. Era pequeño, blanco, tenía orejas grandes y una sonrisa que me encantaba.

Pero también tengo, hasta hoy, un muñeco de plástico, un chico, engrasado, que se queda sentado todo el tiempo. Nada se puede hacer con él, sólo mirarlo. Creo que fue y va a ser siempre importante para mí pues, todas las veces que le miro, tengo ganas de sonreír.

Texto A. C. – oitavo semestre**Mi almohada**

Yo tenía 7 años más o menos, estaba en el 2º año de la escuela, fue cuando la conocí: mi almohada. La gané de mi profesora y para mí era muy importante porque significaba que yo era la más estudiosa de mi aula y me alegró mucho.

Una simple almohada, hecha de paño con un tipo de espuma que no sé bien lo que era. Tenía el formato de un gato, tu cabeza era pintada en el paño y en tu cuerpo tenía dibujado un saco azul, con corbata y todo lo que era necesario para que mi almohada quedase perfecta.

Tenía el tamaño de un cuaderno grande y me encantaba mirarlo a causa de tus bigotes. Era encantador.

Él estaba a mi lado siempre que pudiera. Yo lo llevaba a todos los sitios que yo iba. Las personas de familia y mis amigos, ya lo conocía y siempre decían:

- Ana, ¿cómo puedes llevar este trapo para todo el sitio que te vas? Déjalo en tu casa chica, ¡es muy feo! Yo, una niña, contestaba y además explicaba a todos la belleza que ellos no conseguían ver en mi gato, en mi almohada.

Los años fueron pasando, hasta que un día llegué de la escuela, creo que yo ya estudiaba el 8 año del colégio, mi madre estaba con una cara muy rara, no me fui hasta ella preguntarle lo que pasaba, me fui inmediatamente a mi habitación...

... y cómo de cosumbre, fui mirar mi almohada que siempre lo dejara por la cama y... ¿dónde estaba? ¡NO ESTABA!

Corrí hasta la cocina y mi madre decía algo a mi hermana.

Me puse nerviosa y mi madre empezó a explicarme que cuando fue lavarlo puso en la lavadora y, por estar muy viejo pobrecito, se deshizo. ¡llegando a polvo!

Empecé a llorar mucho y además quería verlo, lo resto que sobrara de mi compañero. Pero ya estaba muy lejos de mi casa en algun basurero de la ciudad.

Texto I. – oitavo semestre

Yo tenía un muñeco que se llamaba Alvinho. Yo tenía 8 o 7 años cuando mi padre me lo regaló en las navidades. El muñeco tenía casi mi tamaño, una carita contenta, llena de “pequitas” en las faces. Llevaba un gorra ajedrez y entero rojo. Solamente una cosa me intrigaba en aquel muñeco. El traía las manos en los bolsillos de los pantalones y nada en su cuerpo era articulado, no se podía quitarle la ropa ni el “ [rasura]” y tan poco se podía sentarlo.

Anexo H – Textos do *corpus* 8

Texto A.– oitavo semestre

Es un agujero en que se puede mirar al otro lado, puedo mirar cosas increíbles que nadie más o ve mientras lo veo, ni de la misma forma. Para las otras personas es solo un punto en la pared, para mi es una ventana que me lleva hasta otra realidad.

Texto A. C. – oitavo semestre

Este dibujo representa para mí un cajón mirado por frente, como se fuera una especie de “archivo” donde podemos poner muchos papeles d euna forma organizada.

Texto C. – oitavo semestre

Qué es esto?

Veo un muro con un furo, donde puedo mirar todo el mundo, todo lo que ocurre en él. Las cosas buenas y las cosas malas. Es un mundo magico.

Texto F. – oitavo semestre

- es una figura geométrica
- es un punto en el medio de un espacio
- es un coche con una sucera arriba

Texto F. – oitavo semestre

El dibujo ao lado es una isla desierta en el meio del océano y en ella se encuentra los peores tipos de culebras que existen en la tierra.

Texto K. – oitavo semestre

Este dibujo es una campanilla de pequeño tamaño, que se hace tocar con una mano. Produce un sonido que anuncia la llegada das personas.

Texto P. – oitavo semestre

El punto negro es el sombrero de um viejo de setenta años que esta en el tejado de su vivienda. El viejo es mirado de arriba por una persona que esta en un avión que vuela muy bajo. El viejo de sombrero parece muy pensativo.

Texto R. – oitavo semestre

El punto negro que miro adelante es uma representación de una puerta donde puedo mirar una casa con algunas personas misteriosas. Ellas no pueden mirarme, pero yo puedo percibir un ritual que reúne una música que a mí me parece mucho estraña.

Texto Ricardo – oitavo semestre

La figura que está en la pizarra remitime a uno objeto lúdico que hizo parte de mi infancia: una pieza de dominó.

Texto R. – oitavo semestre

Todo empezó a partir de este punto. Raquel era una artista plástica jove, bonita y muy criativa, que estaba de vacaciones en México.

Texto R. – oitavo semestre

Es un espacio limitado, su forma geométrica es un cuadrado, lo que me acuerda las paredes de una sala, casi vacia, si no fuera el punto negro en el centro a mirar como un ojo vivo a todo.

Texto T.- oitavo semestre

Eso punto negro en el cuadro blanco representa una pulga sola que está de vacaciones en el pólo norte.

Anexo I – Textos do corpus 9

Texto A. – oitavo semestre

Estoy dentro de la hoja y en ella no hay nada. Es como se yo tuviera pasado por el agujero.

En verdad no más escribo mi historia, yo la soy. Y todo que podría ver antes hace parte de algo que ya pasó, cuando miro para frente sé que tengo que empezar a caminar...

Pero hay algo que no había percibido, hay un número, es el 26, pero no se lo que hace en la hoja ni lo que quiere decir.

Sólo camino, intento descubrir lo que existe, lo que está por venir. Creo que lo numero es un límite, talvez um tiempo.

Texto A. C. – oitavo semestre

Estoy ahora dentro de esta hoja.

Para mí significa él cajón. Yo me quedo estática mirando los papeles y buscando la mejor opción para organizarlos. Lo que pasa es que son muchos papeles y yo estoy disminuyda, una vez que estoy en el cajón tuve que quedarme más pequeña

Imagino como voy a salir de allí, y todavía no lo sé porque tengo que arreglar todo y está un lío total.

Me viene por la cabeza poner los papeles de acuedro con el alfabeto, y para esto necesitaría d emás o menos unas 26-29 etiquetas para poner las letras y me quedo nerviosa porque no las tengo.

Sigo arreglando todo y me olvido de las etiquetas.

Después de casi 4 días consigo salir de allí.

.... y luego me aparece otro cajón y así sigue.

Texto R. – oitavo semestre

Siempre dije que mi vida é un libro abierto. Pero no es verdad. Mi vida es una hoja en blanco.

Los años pasan y mi existencia es vacía. Sigo aguardando que algo o alguien deje marca en mi.

Ser una hoja en blanco ni siempre es malo. Hay siempre la esperanza de que un día, seré útil. Tal vez en mí escribiera una carta de amor o un poema de Neruda. Ser una hoja en blanco es creer en el futuro.

Texto K. – oitavo semestre

Dentro de la hoja blanca me siento perdida, como si estuviera en un vacío. La soledad es muy grande, pues estoy lejos de mi familia y principalmente de mi hijo.

No me gusta estar encarcelada en un lugar donde no hay color y no hay personas.

Me gustaría mucho salir de la hoja y volver para este mundo, y para eso usaré mi propio pensamiento, pues creo que a través de él podemos llegar donde deseamos.

Al salir de la hoja quiero ir directo para las personas que amo.

Texto C. – oitavo semestre

Yo creía mirar un muro, un muro mágico, blanco, como el primer día de la creación, sin nada ni nadie, solamente un furo que se podría ver todo el universo, pero estaba engañada. Como despierta de un sueño me encontré en el propio suelo blanco, y un poco adelante veí el furo, que ahora sólo podría ser llamado de buraco. Por un momento me sentí como ALICE EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS. Sí, porque ella también se deparó con un buraco y por él conoció un mundo totalmente diferente del suyo.

Como Alice, pero sin su edad, pues tenía yo veintiseis años, sin su pelo rubio y su vestido azul, empecé a caminar hasta el buraco. [...]

Texto F. – oitavo semestre

En esta isla se encuentra yo y mis compañeros de clase. Nosotros nos quedamos preocupados y con mucho miedo porque vemos culebras por todos los lados y ellas parecen famintas y con mucha gana de destilar su veneno en la piel de nosotras y de nada adelanta correr porque ellas se encuentran en millones.

Buscamos un lugar seguro, pero no lo encontramos, entonces decidimos nos quedar en el agua porque así nos quedaríamos más seguros, pero nos olvidamos de las culebras marinas y de los marrajos, la desesperación estaba generalizada.

Nosotros decidimos encontrar una solución para huirnos de la isla, las contemplaciones empezaron a brotar hasta que Pablo dio la idea de surfarnos para que las culebras y los marrajos no nos corriesen.

Texto T. – oitavo semestre

Un cierto día estaba trabajando y me llamó el teléfono, yo había ganado un viaje al polo norte. Me puso muy contenta.

Llegué en casa y pegué mis ropas, después fue al aeropuerto.

Llegando al polo norte, miré para todos los lados y no había nadie. Estaba sola en el medio de la nieve. Me sentí una pulga en la inmensidad blanca.

Andaba para todos los lados y no había nadie y ninguno animal. Pasaba todo el día caminando y mirando la nieve.

Pasé todos los días sola, pensando en mi vida. Después de una semana mi viaje ha llegado al fin.

Después de tener pasado esos días sola, percibí que es muy importante quedarse así de vez en cuando para pensar en la vida.

Texto R. – oitavo semestre

Ahora yo solamente observo lo que ocurre porque no puedo moverme ya que estoy fijada (presa) en un sitio todo blanco como si fuera un cárcel que cuenta veintiseis de una cantidad si límite.

Puedo oír a las personas pidiendo ayuda pero no puedo hacer nada y ellas consiguen mirarme. Como estoy delante de ellos, no puedo mirarlos y solamente sentir su presencia a través de sus sonidos.

No son, solamente, sonidos de voces pero hay la música de la casa y sonidos de algunos animales feroces que causan miedo y curiosidad.

La situación cambia cuando las personas que bailan en el ritual de la casa consiguen mirarme y me chocan con sus caras de odio y entonces desperté del horrible sueño que hasta ahora me torturaba...

Eras un sueño... solamente... un sueño.

Texto F. – oitavo semestre

Estoy en una floresta llena de árboles. Esa floresta es bien amplia, pero hay en ella caminos ya marcados y me quedo andando por ellos.

Hay momentos en que me pongo asustada y también momentos en que me siento calma.

Voy andando hasta que encuentro una casa nueva, llena de plantas que se trepan en ella.

La puerta está abierta y veo que no hay nadie, ni móvil.

Salgo de la casa y voy andando hasta que encuentro una clarera en que entra mucha luz. Ando un poco más y ahora estoy en un campo abierto que es maravilloso. Hay en él muchos animales y ahora voy dormir.

Texto R. – oitavo semestre

Estoy ahora em el centro de um retângulo totalmente blanco, percibo sus limites a angustiarme, son como muros altos y sólidos, nadie puede romperlos. Estoy sola y vacía, intento buscarme, empiezo con tranquilidad y voy caminando lenta para el desespero.

No hay nadie, pero sintome como se tuviese con muchas personas, oigo voces hablando y gritando dentro de mi. Intento livrarme de esas voces, no las quiero. Deseo estar sola, yo y el espacio blanco-monotonía. ¿Las paredes son los cadados que me carceran o son las voces?

Me gustaria salir del límite, deseo la libertad, volar por el mundo desconocido, otra esfera, sin límite, sin forma, sus voces me atropellan la mia. Sintome mas leve, las voces se van lentamente, las paredes se cayen como si fueran plumas, abrese el espacio de la hoja, pájaros de todas las colores pasean; El cielo ahora consigo verlo, ahora soy pluma a volar por un espacio sin forma por la inmensidad. Estoy libre.

Texto P. – oitavo semestre**La ciudad de papel**

Yo estaba en la oficina con un montón de hojas y tareas por hacer. Faltaba un mes para salir de vacaciones y deseaba mucho no trabajar más.

Estaba sola mirando los montones de papel y algo inesperado ocurrió. No sé de que manera, más yo estaba dentro de una hoja de papel en blanco. Intenté salir, pero no fue posible. Miré a mis manos y ellas eran de papel y todo mi cuerpo también. Me quedé completamente apavorada.

Empezé a caminar por la hoja y llegué a una ciudad. No imaginaba que la hora era tan grande. La ciudad era hecha de papel y tenía todo que una ciudad normal tiene, pero todo era hecho de papel, las personas, los animales, flores, las viviendas, la comida y todo más.

No sabia más lo que pasaba. Miraba el cielo y todo era blanco, en la tierra había muchos colores. Caminé muchos días, vi el mar y el camino.

Encontré una vieja y le pregunté lo que yo tenía que hacer para volver a mí mundo. Ella me dijo que yo tenía que hacer algo que las personas de aquel mundo no podrían hacer. Dijo también que era algo muy sencillo.

Me quedé pensando y no descubría lo que debería hacer. Lloré desesperada porque no encontraba la salda. En este momento conseguí como por mágica salir volando y llegué a la oficina

En la oficina no había pasado el tiempo y como para mí había pasado muchos días me quedé encantada.

Después de este acontecimiento me quede más tranquila y siempre pensaba porque había ocurrido aquello. No había explicación, sólo sé que no me gusto nada estar presa en una hoja de papel.

Anexo J – Textos do corpus 10

Texto P. – oitavo semestre

La mujer iluminada

Creo que cuando vivimos com uma pessoa muchos años podemos adquirir sus cualidades o sus defectos.

Voy a contar una historia que puede comprobar la afirmación arriba.

Estela era una mujer muy alegre y optimista. Creía que todo pasaría bien.

Un día ella conoció el gran amor de su vida. Era muy vanidoso, gentil y además, muy guapo.

Ellos se casaron y pasados muchos años el amor de Estela se ha cambiado. No era más vanidoso y gentil. Se quedaba guapo, pero por circunstancias de la vida se había tornado un gran pesimista.

A principio Estela se quedó muy triste, después intentó luchar para recobrar el optimismo de su marido y finalmente se tornó una pesimista.

Hoy muchas personas hechan de menos a Estela de antes. La persona iluminada perdió su brillo.

Texto I. – oitavo semestre

Doña Dolores tenía un novio desde los 23 años. Se quedaron juntos por 8 años, hasta que un día él fue de viaje a “Finlandia” y nunca más volvió. Desapareció sin dejar pistas. Desde esta época Dolores vivió sola. En los primeros 3 años del desaparecimiento del novio, Dolores iba a la policía todos los días a ver se tenían noticias.

Una noche, cuando volvía de su busca diaria, encontró un perro hambriento. Tuvo pena de él y lo llevó a casa. Lo alimentó, lo bañó, lo trató muy bien y quedóse con él.

A Dolores no le gustaba las visitas. Cuando alguien iba a visitarla, le hablaba en el patio. Le parecía que a Dolores que las personas eran demasiadas curiosas y a ella no le ayudaba en nada contar la misma historia, a las mismas personas. Al fin y al cabo Dolores siempre decía “Todavía no lo han encontrado”, y siempre escuchaba la misma respuesta “que pena”.

Otra noche, cuando volvía de la policía encontró dos gatitos. Los llevó a casa, les alimentó... quedóse con ellos.

Una semana después encontró una cachorra. Dolores tuvo pena de ella, pues estaba herida y sola. Se quedó con la perra.

Después de 8 meses, Dolores tenía 12 gatos y 16 perros. Cuando los vecinos iban visitarla le hablaba en la acera; todos comprendían que era demasiado difícil los animales.

Después de algunos años nadie más la visitaba. Tampoco Dolores visitaba a alguien.

Doña Dolores nunca más volvió a la policía a buscar noticias del novio, pero a veces uno la encuentra caminando en el parque, o en la calle, cada vez con un perro o un gato distinto. Di en que ya no hay mas peros o gatos tombalatas en la vizinansa.

Texto R. – oitavo semestre

Tío

Daniel es para mí un nombre muy bello no solo por estar presente en la Biblia Sagrada sino por tener un tío que es un verdadero cristiano en su cotidiano.

Es una persona muy especial porque para él hacer bien al prójimo es hacer bien a si mismo. Sobretudo, esta solidaridad con las personas es el sentido mayor de su vida y además de esto siempre encuentra tiempo para sus demás actividades que son cantar en su iglesia, cuidar de su hijo y su casa.

Hace poco tiempo ha perdido su esposa por causa de una terrible enfermedad y todo pensaban que no lograría superar este acontecimiento. Pero más una vez sorprendió a todos y a pesar de todo este sufrimiento, este hombre intenta rescatar la vida con su enorme fe en Dios. Pero su vida siempre fue muy difícil porque era de una familia pobre hasta que en su juventud trabajó como bombero donde ya demostraba su increíble vocación.

Aunque esta persona tenga todas estas calidades, la más importante justificativa para esta admiración y respeto que tengo por él como tío, hombre y cristiano, fue tener me sostenido en sus brazos, todavía niña, antes mismo de mi propio padre.

Texto K. – oitavo semestre

La vida de Eulalia

Eulalia era una mujer de 75 años, pero parecía una joven de 20 años, pues era alegre, sonriente y le gustaba mucho viajar.

Cuando tenía 20 años conoció un joven rapaz de 22 años, su nombre era Hamilton.

Se enamoraron 1 año y después se casaron. Tuvieron 5 hijos. Hoy solamente 3 están vivos. Sus nombres son: Clélia, Cleide y Aylton.

Esos 3 hijos le dieron 7 nietos, son ellos: Katia, Karen, Carla, Thiago, Fabiano, Keity y Michael.

En 1987 Hamilton se murió y Eulalia por un gran tiempo se quedó muy triste.

Toda su familia le dio mucho cariño y ella fue superando el dolor.

La vida de ellos empezó a mejorar, y todos los fines de semana estaban juntos y felices.

En 2000 Eulalia ganó su primeiro bisnieto: Vinicius.

Algunos meses después su familia descubrió que ella estaba con cáncer, pero no le contaron nada.

Eulalia pasó por una operación muy difícil, pensando que estaba con úlcera.

Vivió más 1 año y medio bien, pero después los dolores y los problemas empezarán a aparecer. Su salud fue quedando cada vez peor.

El sufrimiento de la familia fue mucho grande, pues ella se quedó internada en un hospital, sin poder andar, sin poder hacer las cosas que ella gustava.

En el día 16 de agosto de 2002, a las 22:05 su nieta Karen llegó al hospital y lloró en su cama. Ella ya no se quedaba despierta. A las 22:10 Eulalia abrió el ojo para su nieta y algunos segundos después murió.

Hoy mismo con todo el sufrimiento y tristeza que la familia esta pasando, tienen la seguridad que el cielo esta más feliz y coloreado.

Texto R. – oitavo semestre

Ana Cristina siempre fue una chica muy hermosa y desde muy joven tenia el sueño de casarse.

Sus padres querian que ella hiciese facultad, pero a ella no le gustaba los estudios.

Cuando tenia diecinueve años se enamoró por Ramón, un chico mas viejo, y luego se casaron.

Del matrimonio nació Carolina, una niña muy guapa. Todo seguía bien en la familia de Cristina, tenia una hija, su marido cambió de trabajo y ella era una ama de casa feliz, como habia sonado, pero el destino le dio un golpe.

Su marido estaba trabajando y fue asaltado, el ladrón le dio un tiro en el cuello y el se murió en la hora.

Cristina se quedó viuda y muy triste, lloraba todo el tiempo. Después de un año conoció un muchacho muy guapo y tenia la misma edad de ella, su nombre era Luiz. Luego empezaron a vivir juntos, pero Cristina no tenia mucha suerte en el amor.

Así que empezaron a vivir juntos ella se embarazo y tubieron un hijo que se llama Caleb. Así que Cristina ganó su hijo, el muchacho se enamoró por otra mujer y se marchó.

Ella se quedó muy mala, además no tenia una profesión y vivia de a pensión de su primer marido fallecido.

Aunque tenga dos hijos ella continua guapa y después de algun tiempo conoció um hombre de muchas calidades, entonces empezaran a vivir juntos, pero no permaneció juntos por mucho tiempo.

Cuando parecía que tenia encontrado el amor y la persona idela ella no quiso mas vivir con el.

Ella se quedo sola y empezo a salir por la noche y dejaba sus hijos con la vecina. Una de estas noches conoció Douglas y juntos beberan la noche toda. Después de algunos meses ella descubrió que estaba embarazada.

Hoy, Ana Cristina vive solamente con sus tres hijos, Carolina, Caleb y Jose Guilherme, frutos de sus amores.

Texto A. – oitavo semestre

Hay una persona en mi familia que para mi es muy especial, pero para los otros...

Su nombre es Guilherme y es mi primo, hijo de la hermana más joven de mi madre.

Desde que éramos niños siempre gustamos mucho un del otro. Pero con las otras persona el era un poco arredio, indiferente, para no decir sin educación.

No hablaba con nadie y tampoco besaba a las personas cuándo llegaba o se iba de algún sitio.

A mi no me importaba, siempre tuvo una sonrisa y un beso sólo para mi.

En el día de la Navidad del año 2000, estaba con ropas típicas de los hombres de la Escócia.

É es una persona que hizo su propio estilo. Tiene 1,90m y pesa casi 50 Kg, usa un piercing en la sobrancela derecha, tiene un dibujo de un indio tatuado en toda espalda y hace poco tiempo dejó la barba grande.

Todos le dicen que é es diferente, pero para mi es guapísimo, un chico que me trata con mucho cariño, y me hace sentir muy bien a su lado o siempre que lo veo.

Texto R. – oitavo semestre

Cuando lo conocí, tenía él veinte y cinco años, era uno de los invitados de mi hermano a una hoguera en una chacra de nuestra madre; Cassimiro era su nombre, tenía una sonrisa encantadora y heredaba una inteligencia sumada a una sensibilidad rara.

Trabajaba como profesor en una escuela, daba clases de lengua. Las letras era mismo su grande pasión, decía: “no es solo una pasión sino mi salvación”. Era un hombre complejo, a veces extraño, su pasión por lo conocimiento le llevó a “renunciar” su adolescencia y parte de su juventud. En el primer día que lo vi, ya pudo percibir que era una persona especial y excéntrica, en nada sensu común.

Después de algunos años, creo que unos cinco, llamó su padre y su madre, no se olvidó de los mejores amigos, y nos comunicó su decisión, dijo que el mundo no lo pertenecía y que nadie no lo podría impedir de seguir sus verdaderas inclinaciones. Nosotros nos quedamos pasmos; aunque comprendía que mi amigo tuviera inclinaciones diferentes, me quedé sorpresa con aquella decisión tan extremista. En aquel mismo día se marchó Cassimiro para un templo indiano llamado “Hare Krishna”, donde permaneció siete años sin dar noticia, sin comunicación con el mundo. En esos siete años no salió del templo, excepto en un día que me sorprendió con su presencia en mi casa; me acuerdo de sus ojos hondos y tristes, su habla contida y serena, estaba helado, pero tranquilo. Habló de sus experiencias, de su asco por la cultura occidental, de la matanza “barbara” de los animales, de la violencia del hombre contemporáneo. Sus argumentos eran tan sencillos y tan lúcidos. Volvió a su refugio después de esa larga e interesante conversa.

Mismo con la ausencia de Cassimiro, iba siempre a su casa visitar su madre, la escuchaba con cariño hablar de su tristeza, se acordaba del hijo con angustia, no podía comprender la opción del hijo. En esa noche la invité a salir, fuimos a una “churrascaria”, al llegarnos de pronto, nos pasmamos con lo que mirábamos: Cassimiro sentado con algunos amigos riéndose sin parar, fumando con una tasa de cerveza en la mano. Nos

abrazamos, nos besamos, fue una gran alegría. Después de algunos días se murrió atropellado en una carretera.

Texto R. – oitavo semestre

Mi tío Augusto es un hombre interesante.

Calvo, bajo y grueso. Es abogado.

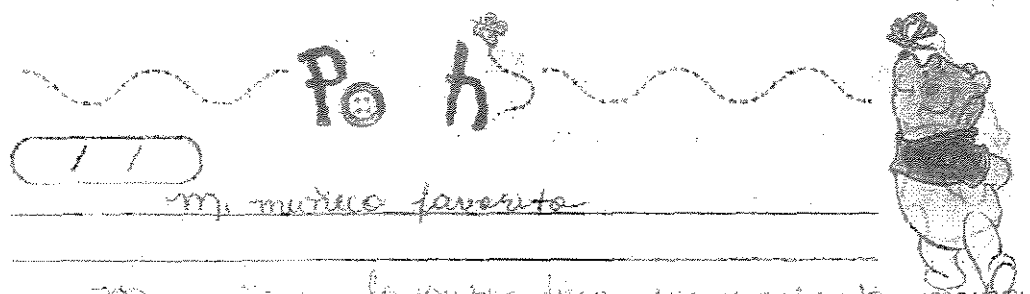
Siempre le gustó mucho viajar. Pero un evento cambió todo.

Hace vários años tuvo la oportunidad de visitar Roma. Estuvo en muchas iglesias. En una de ellas, había un grupo de señoras devotas. Algo normal. Pero había algo acerca de la forma como le miravan. Algo sospecho.

Ellas aproximaram de mi tío y le dijeron que aquel día era lo más importante de sus vidas. Era la primera vez que veían un cura tan famoso. Las mujeres confundiram mi tío con un bispo español

El tuvo que rezar con las devotas cerca de três horas. Después de eso, mi tío Augusto nunca más viajó.

Anexo L – Cópia do texto original



11

mi muñeco favorito

mi muñeco favorito tiene un y ochenta años de edad, es delgado, pero no demasiado delgado. tiene un pelo blanco y es maravilloso.

Estoy hablando de mi abuelo, la persona que se queda con mi abuelita. Hace diez años y hasta hoy se queda con él.

A veces pienso que lo van a gustar mucho mi abuelo, pues es una persona de carácter fuerte y muy competitiva. Habla con las personas con mucha educación.

mi muñeco es músico y cuando él canta para mí, me queda muy contenta por ser su novia. El día que lo vi por primera vez fue muy buena para mí, mejor diciendo, fue el mejor, pues conocí al mejor hombre de la tierra. Él es el mismo siempre, su personalidad nunca me engaña, y esto para mí es muy importante, pues es por la personalidad de las personas que sabemos si nos gusta más o no.

Al fin y al cabo mi muñeco favorito es muy importante para mí, tiene un papel especial en mi vida.

© DISNEY
Based on the "Winnie-the-Pooh" works.
© A.A. Milne and E.H. Shepard



Anexo M - Cópia do texto original

spiral

II- Cuando yo ~~era~~ y mis hermanos éramos niños, teníamos una muñeca que se llamaba "Guigu". "Guigu" era una muñeca muy bonita, blanca, ojos azules, llevaba un vestido azul. Sus pelo rubio, supeado, eran muy lindos y muy bien peinados por mi hermana. La primera vez que la vi me impresionó su alegría, la sonrisa que siempre nos daba. Como cuando se fue a una persona de verdad, una amiga. Cuando los despierto por los brazos, y es dulce, "Guigu" habla y se llama con ella. Era la mejor compañía que teníamos. Una noche, sin embargo, estaba teniendo una terrible histeria, corría con movimientos, cosas horribles aparecían, era como si estuviera en el infierno. Al despertarme, bañada en sudor, en pánico, en la casa pálida de "Guigu", con su sonrisa demoníaca, como si diera gracias de mi imbecilidad. Le tuve horror, miedo, odio, asco. Me di cuenta que no era una muñeca, era la "hija" del demonio, "la novia de Chuck". No supe al despertarme por la mañana, cogí unas tijeras y corté sus pelos dorados, perforé sus ojos, y corté sus brazos. Nunca más vi su sonrisa, su invitación al infierno.

La "negra" Alice

Cuando chica, viví en un barrio pobre y distante del Centro de la Ciudad de São Paulo. Me acuerdo que, junto a los niños, jugaba en la calle, andaba de bici, solía en cuclillas etc.

Con toda la alegría de los chicos, la calle era ruidosa y agitada, ellos no paraban. Sólo una persona hacía todo lo contrario: la "negra" Alice.

Alice ya era una señora de edad, negra, alta, muy delgada y baracha. Entraba en la calle hablando palabritas de todos los estilos. A veces era ridícula y eso aburría a los niños. Vivía con los cables desordenados y con vestidos floridos y cuando pasaba solía usar sombreros viejos.

Con todo, a pesar del ruido, los chicos escuchados, respondían a las palabritas o la imitaban, pero nadie tenía el valor de quedarse frente a frente con ella.

Su casa era ^{pequeña} vieja y malttratada como ella y nosotros imaginábamos como sería adentro y lo que ella hacía allí. Pasados muchos años volví al barrio, la casa está allí, más destruida, y según el pueblo "negra" Alice continúa viva y ~~continúa~~ emborrachándose y hablando

palabras.

Retrato de mi muñeca favorita

mi muñeca más Querida era una lila bien me quise. Su cuerpo era de espuma y pan, los brazos, piernas y cadera eran de ~~la~~ caucho y su pelo que era solo algunos hilos en el centro de la cadera, eran de lana tenía unos 50cm.

Me gustaba jugar con ella, hice su bautismo, cumpleaños y tenía hasta su certificado de nacimiento.

Usaba un vestido blanco con rayas rosas y una braga del mismo color, en los pies llevaba ~~los~~ zapatitos blancos de plástico.

Yo la opne en la navidad, yo mismo que pedi después de ella en un anuncio en la teli.

mi mamá no comprendía porque yo no pedía una muñeca que se pareciera más con un lila, pero yo amaba la que yo había elegido.

Ella permaneció conmigo hasta los 22 años, cuando me case. Junto con ella fueron otros muñecos para un ofanato alegrar la vida de otros chicos.

Ahora es tiempo de que tener muñecos de edad, de carne, hueso y coca.

LOS JUGUETES
CUANDO YO ERA NIÑA TUVE MUCHOS
JUGUETES Y SIN EMBARGO A MI ME
GUSTABA MÁS LAS MUÑECAS NO LAS
MUÑECAS MÁS SOPISTADAS PERO LAS
MUÑECAS DE PAGO. PECELE.
LA QUE YO MÁS TENIA COMO SE
LLAMABA EMILIA Y ERA ENTRE TODAS
LA MAS VIEJA Y POR ESO LA MEJOR
COMPAÑERA.
VIVIAMOS MUCHAS AVENTURAS Y YO
ME RECUERDO DE TODO CON MUCHAS
SAVODDES PUES, TENGO CERTEZA QUE
JAMAS VOLVERE A VIVIR CON TANTA
POBREZA Y FELICIDAD.
HOY TENGO CERTEZA QUE LOS JU-
GUETES SON MUY IMPORTANTES PARA LOS
NINOS PUES PARA ESTES LOS MUÑECOS
SON GRANDES COMPAÑEROS. FUEI PARA
MI ESTA EXPERIENCIA FUE MUY IMPOR-
TANTE.
HOY SOY UNA ADULTA Y FELIZ, SA-
TISFECHA CON MIS RECOLORACIONES DE
NINA. UNA CHICA FELIZ SE TRANSFORMA
EN UNA ADULTA MAS REALIZADA CON
SU VIDA.

Anexo P - Cópia do texto original

La perra Baruli

Tenía 10 años. Salía de la escuela, tenía hambre, y corría a casa, a correr. Tenía tanta prisa que casi no la vi. Estaba en la plaza, le daba bajo, era una perrita, todavía cachorra. Parecía que lloraba. Me miraba a los ojos, casi que pidiéndome que la llevara. No aguante sus ojos negros mirándome, y sin pensar, la llevé a casa, aunque mi madre, probablemente, no la quisiera.

Al llegar a casa, la mostré a mi madre y, al certificar de lo que pensaba, ella la acogió como hija. Y así, Baruli entró a la familia. Era como si fueran humanas. Comía a las mismas horas que nosotros, cenaba, le gustaba ducharse. Comía comida de gente, su plato favorito era la carne. Pero, cómo sería diferente, si la tratábamos como gato? Le poníamos ropas y le pintábamos las uñas. Era nuestra muñequita.

Con los años, nada cambió. Seguían queriéndola muchísimo. Sin embargo, Baruli crecía diferente. Tenía maneras casi que humanas. No le gustaba cortar las uñas, le gustaban los colores vivos, tenía ganas de salir sola.

De pronto, un día, amareció diferente. Estaba rebelde, le dolía muchísimo. Parecía que tenía rabia. No sólo de todos nosotros, sino del mundo. Cuando estaba saliendo de casa, luego volvía más la hemos visto.

Ayer, infelizmente, cuando fuimos la noticia de lo que había pasado a Baruli. Le alarmó el periódico, era una foto de una chica, con cara de perro, que mataba a las personas, sin ningún motivo aparente. La policía la buscaba. Era Baruli,

spiral

que se había humanizado, y empezaba a ser como muchos
humanos, crueles.

Anexo Q – Cópia do texto original

Hace ya once años... Mi madre recibió a una amiga en nuestra casa. Junto con esa amiga había una perrita blanca, con muchas rayas, muy peluda. Nadie la quería porque era una perra y no un perro.

Llegando a mi casa el bicho ya se
adivina de todo. Entonces, mi madre por car-
rera y por insistencia mía y de mi her-
mana, aceptó la pequeña pena.

Dolly fue la alegría de nuestra
casa. En el mundo no existía pero tan
juguetona. Las pelotas eran el elbo ^{mucho} de su
furia. Todo lo que las personas y los perros
suelen comer era más una de las vícti-
mas fatales del instinto salvaje de la pe-
queñita. Hasta las abollas o el arroz crudo

Dolly no era común. Prácticamente
había dejado de ser una pena. Ya habla-
ba a nosotros con los ojos. Ella no era
una pena... Ella era... Era... Ella era
solamente Dolly!

Depois que acabou a matutina de um hermano, Dolly passava a ser mi compaña de quarto. E se não ^{estava} lá agorinha

Anexo R - Cópia do texto original

Juonita
 Juonita es distinta de todos los bichos o
 animales de estimación que ya tuve y ya
 he creado en mi vida.

Ella es muy bonita, tiene un cuerpo
 grande que, todavía, no es compatible con su
 pequeña cara. Y siempre, siempre parece que es
 feliz - como si todo fuera perfecto en su vida.

En verdad, todo es perfecto en la vida de
 Juonita. Ella se levanta a los tres de la mañana
 junto conmigo - porque todavía duermimos la
 misma cama - que no sale del cuarto (aunque
 Juonita demora ^{trata} para despertarme).

Pasa mucho con ella sobre todas las cosas y
 ella siempre está al lado más cuando tengo que
 estudiar para alguna prueba.

Es mi mejor compañera. Cuando me puedo
 sentir un poco próximo a ella, le abrazo mucho y
 muy fuerte y parece que todas las cosas malas
 se van, por que estoy ahora a su lado.



En días de grandes verdades es ella



que tapa mis ojos para
 que yo pueda dormir. Siempre
 puedo contar con ella.

original

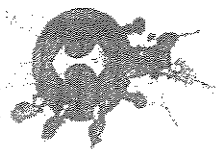
En la noche, cuando adormido me iba a dormir, le miré con una bombita tenue que me invitaba a dormir. Se dioz de nuevo y no acontenó.

Los primeros días me dieron:

- Pero ella es solo un bicho de felpa.

Y lo que yo les contaba diciendo que ella no es solo una mariposa de felpa; que ella es una mariposa que sabe cómo de me cuidar, como una persona moderna y práctica; solo podía tener un bicho que me hiciera caso ni que tuviera hombre!

(+)



Anexo S - Cópia do texto original

Mi perro

Antes de nada debo decir que "no me gustan los animales de estimación". No quiero tenerlos en mi casa. Pero hace años yo tuve un perro. El era negro, con pelo muy esoso. Era una raza mezclada que dice del "pastor alemán", entremedias era "masse y traviso".

A mi me gustaba mucho el perro, él llamaba "ganfiro", este nombre el ya tenía cuando era niño. Pero lo que acuerdo muy bien es que yo era casi una esclava de él. Temía que hacer algo solo: debía poner la comida... y mediante de mi ayudado. Era sólo yo y mi madre la veces. Por eso, me quedé abrutada.

Al final sabe tuvimos que regalar el perro, pues dejamos de vivir en casa para irnos a un edificio. Y así, nuestro tan bondadoso perro quedó con un amigo. No tuvimos más informes de él. Esta historia es muy triste.

De todo eso que pasó, sólo quedo tomar esa conclusión: me gustan los animales, pero lejos de mí.

Anexo T - Cópia do texto original

Ejercicio de redacción

Ej. 6

mi almohada

Yo tenía + años más o menos, estaba en el 7º año de la escuela. Fue cuando la conocí: mi almohada. La gané de mi profesora y para mí era muy importante porque significaba que yo era la más estudiosa de mi aula y eso me hacía mucha.

Era simple, abombada, hecha de paño con un tipo de espuma que me sé bien lo que era. Tenía el formato de una gata. La cabeza era pintada en el paño y en tu cuerpo tenía dibujado un saco azul con corbata y todo lo que me necesitaba para que mi almohada quedara perfecta.

Tenía el tamaño de un cuadrado grande y me usaba mirando la causa de tus ligeros. Era encantador.

El estaba a mi lado siempre que pudiera. Yo lo llevaba a todos los sitios en que yo iba. Los profesores de mi familia y mis amigos ya lo conocían y siempre decían:

— ¡Ora! ¿cómo puedes llevar este trape para toda el día que te van? Dile con tu cara dulce ¡es muy feo! Yo una niña contenta y además explicaba a todos la belleza que ellos no conseguían ver en mi gato, mi almohada.

A A T E N D O

Los años fueron pasando hasta que un día llegué de la escuela que yo ya estudiaba el 8.º año del colegio, mi madre estaba con una cara muy rara, no me fuiste- ta ella preguntando lo que pasaba, me fue inmediatamente a mi habitación.

Y como de costumbre fui mirar mi almohada que siempre le dijera por la cara y... ¡dónde estaba? ¡no es- taba!

Corrí hasta la cocina y mi madre decía algo a mi hermana.

Me pregunté y mi madre empezó a explicarme que cuando fue llevado pues en la lavadora y, por estar muy seco, se deshecho ¡llegando a polvo!

Empecé a llorar mucho y además quería verlo lo más que pudiera de mi compañero. Pero ya estaba muy lejos de mi casa en algún basurero de la ciudad.

Anexo U - Cópia do texto original

21 -

No tenía muchas muñecas, pero sí unas que parecían de como se fueran tuyas. Tenían unos colores rojos transparentes en un cuerpo hecho de un material de plástico. Sus brazos no se movían, eran como sus ojos - fijos y estáticos, siempre mirando obsesivamente en una parte.

Era pequeña, más o menos una veinte centímetros. Hacía en ella tenía sentido de vida, la trataba y lo movían, eran como si fueran los ojos de un niño y mi hermana. Sus brazos se que estaban pegados y su boca abierta mostraba dientes blancos sobre el plástico de color blanco. Sus ojos parecían mirar, me miraban desde dentro, una maligna y ojos observadores.

Disculpamos siempre la voluntad de su sexo sin forma, sus malicias pidiendo: sus ojos y pies, eran por cierto de color rojo oscuro, tenían que hacer grande fuerza para poder ver rodilla.

Con una teatralidad propia de los niños, hacíamos una pequeña subterfugio con sus brazos, los alimentábamos muchos veces al día, con efectos de comida por dentro extraída por dolor horrible y se un de una diáfragma cambiaba por un gran flujo. Entonces decíamos que estaban informados, líneas de turquesa, lágrima escurriendo de nuestros ojos... entendíamos las en una ritual primera. Encerramos al momento con algunas palabras para luego pedir a nuestros machos que los hubieran por otros nuevos.

Anexo V - Cópia do texto original

Tercer I

Doña Dolores tenía un niño desde los 23 años. Se quedaban juntos por 8 años, hasta que un día él fue de viaje a "Finlandia" y nunca más volvió. Desapareció sin dejar pistas. Desde esta época Dolores vivió sola. En los primeros 3 años del desaparecimiento del niño, Dolores iba a la policía todas las días a ver si tenían noticias. Pero

Una noche, cuando volvía de su turno diario, encontró un perro hambriento. Tuvo pena de él y lo llevó a casa lo alimentó, lo bañó, lo trató muy bien y quedóse con él.

A Dolores no le gustaba las visitas. Cuando alguien iba a visitarla ^{ella} hablaba con el pastor. Le parecía que a Dolores que las personas eran demasiado curiosas y ^{ella} se le agudaban de modo. Contar la misma historia a los mismos personas. Al fin y al cabo Dolores siempre decía "todavía no lo han encontrado" y siempre escuchaba la misma respuesta "¿que para?"

Una otra noche, cuando volvía de la policía, encontró dos gatitos. Los llevó a casa, los alimentó y quedóse con ellos.

Una semana después encontró una cachorra. Dolores tuvo pena de ella, pues estaba herida y sola. ~~Quedóse~~ Se quedó con la perra.



Después de comer, Dolores tenía 12 gatos y 16 perros. Cuando los vecinos le iban visitando, los bañaba en la casa; todos comprendían que era demasiado difícil los animales.

Regula de algebră a lui Cardan nu se aplică
Tuturor polinoamelor cubice a căror

Señor Delegado, me valdrá a la policía
a buscar a los delincuentes del robo, pero a veces me
he encontrado a los delincuentes en el parque, con la
palla, cada vez con un perro o con gatos distintos.
Si me que ya no hay más perros y gatos, también
habrá de la misma manera.

[illegible]

Anexo X - Cópia do texto original

El niño y la realidad del 25

Cuando tenía siete años de edad, soñaba mucho como niño de mis padres, una muñeca llamada Person. que moraba en la teta casi todos los días. La pequeña muñeca que en la teta se presentaba, costaba muchísimo dinero que mi padre no tenía en sus bolsillos.

Cuando mi amor fuera tremendo, siempre tuve la verdadera conciencia de la situación financiera de mi familia y por esto les pedía con mucha humildad y un poco de tristeza por la imposibilidad de tenerla.

— Padre y madre cuando fuera posible comprarla... ¿me regalarán esta muñeca?

Entonces la llamaba como pedía la suya y ellos causaba siempre un largo rato de silencio. Pero el día se mantenía todavía y la bella muñeca de pelo largo y ropas elegantes iba en mi imaginación hasta

que, una tarde de sol en mi casa:
cuando ayudaba mi madre a arreglarla,
encontré la muñeca escondida por
debajo de un montón de ropas.
Era una sorpresa!... nunca
me olvidaré de esta tarde de Navidad.

Los Peces

Hasta hoy no encontré un animal que me relaje tanto como los peces. a

Es muy agradable llegar en casa y de pronto mirar un acuario con peces de todos los colores. Pasando de un lado al otro ellos nos llevan al nuestro pensamiento, nos hacen reflexionar y sacan las malas ideas de la vida.

Hay personas que dicen que los peces son tontos, porque no interactúan con ellas. Quieren que ellos fueran como los perros, gatos y pájaros. No comprenden que esos animales modernos interactúan con la parte mental de nosotros.

Pienso que es por esa razón mental que a los japoneses les gusta la cría de peces. ¿Ya se dieron cuenta de cómo los japoneses son tranquilos? Es porque todos tienen un acuario en casa.