

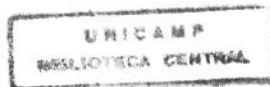
Cristiane Duarte

**Uma Análise de Procedimentos de Leitura baseada no  
Paradigma Indiciário**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Lingüística do Instituto de Estudos da  
Linguagem da Universidade Estadual de  
Campinas como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em  
Lingüística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Bernadete  
Marques Abaurre

Campinas  
Instituto de Estudos da Linguagem  
1998



UNIDADE	AC
N.º CHAMADA:	
	unicamp
	D85a
V	Es.
TCAMBO 80/	35 159
PROD.	395/98
C	<input type="checkbox"/> 0 <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	18/09/98
N.º CPD	

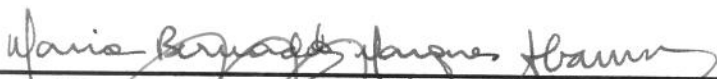
CM-00116430-7

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL – UNICAMP

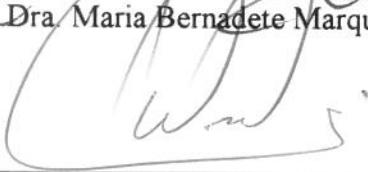
D85a Duarte, Cristiane  
Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário / Cristiane Duarte. - - Campinas, SP: [s.n.], 1998.

Orientador: Maria Bernadete Marques Abaurre  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

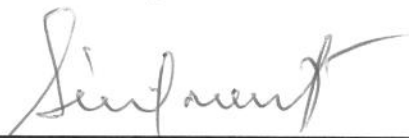
1. Leitura. 2. Universidade Estadual de Campinas – vestibular. 3. Redação. 4. Análise do discurso. I. Abaurre, Maria Bernadete Marques. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.



Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre - Orientadora



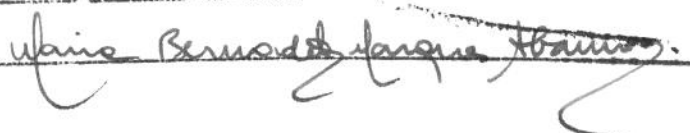
Prof. Dr. João Wanderley Geraldi



Prof. Dr. Sírío Possenti

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por CRISTIANE DUARTE

e aprovada pela Comissão Julgadora em  
05/08/98.



*Aos meus pais, Heraldo e Ignes,  
com carinho,  
pelo muito que me incentivaram.*



## AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer àqueles que foram, em minha formação acadêmica,  
verdadeiros *Guilhermes de Baskerville*:  
em primeiro lugar, à Bernadete, pela excelente orientação e pelo profissionalismo  
com que me incentivou a realizar este trabalho;  
ao professor Sírio, com quem aprendi muito nas disciplinas do curso de mestrado e pela  
sua leitura minuciosa deste texto durante o processo de qualificação;  
ao professor Wanderley, por todas as sugestões a respeito das análises das redações e  
porque me apresentou, já na graduação, a maneira engajada de fazer Análise do Discurso;  
à professora Ingedore, pela excelência de suas aulas.  
Agradeço, de modo especial, ao meu pai, com quem tive as primeiras  
lições de ética e cidadania;  
à minha mãe, com quem procuro aprender a silenciar com serenidade,  
e pelo fato de ter me encorajado a vir estudar em Campinas,  
quando passei no vestibular, há sete anos atrás,  
e aos meus familiares que sempre acreditaram em mim.  
Aos amigos Rodrigo Borghetti, Sílvia Pereira, Sílvia Zanchetta,  
que marcaram presença em todos os momentos.  
Às meninas que moram comigo e agüentaram pacientes  
o *stress* do fim da tese: Sílvia, Adriana e Cristina.  
À Edilaine, Patrícia, Luciani, Beth, Sheila, Tatiana,  
pela amizade gostosa construída nos corredores do IEL.  
À COMVEST, que me cedeu as redações,  
em especial, à Alessandra e à Gladis, que prontamente me atenderam  
quando eu precisei.  
À Capes, pelo financiamento concedido.  
E, sobretudo, a Deus, pelos *sinais* de seu Amor e de sua Presença  
em todos os momentos de minha Vida.

*“Contudo, seja qual for o grau a que chegamos,  
o que importa é prosseguir decididamente.”*

Paulo Apóstolo  
(Fl. 3, 16)

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>4</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>9</b>
<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1: CONCEPÇÃO DE LEITURA .....</b>	<b>14</b>
1.1. O TEXTO, O AUTOR E O LEITOR .....	14
1.2. CONTRIBUIÇÕES DE UMA TEORIA SEMIÓTICA DA LEITURA.....	17
1.3. LEITURA: NECESSIDADE DE CONHECIMENTOS EXTRALINGÜÍSTICOS.....	21
1.4. LEITURA: ATITUDE RESPONSIVA ATIVA.....	23
1.5. LEITURA: RESULTADO DA INTERAÇÃO SOCIAL .....	24
1.6. A LEITURA PERCEBIDA NA PRODUÇÃO DE TEXTO.....	26
1.6.1. <i>Intertextualidade e Polifonia</i> .....	29
1.7. CONCLUSÃO.....	32
<b>CAPÍTULO 2: O PARADIGMA INDICIÁRIO: CONCEPÇÃO E APLICAÇÃO.....</b>	<b>34</b>
2.1. INTRODUÇÃO.....	34
2.2. A CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA INDICIÁRIO .....	35
2.2.1. <i>História: de caçadores e de adivinhos</i> .....	35

2.2.2. <i>A semiologia médica na crítica de arte, na psicanálise e na investigação policial</i> .....	37
2.2.3. <i>A “cientificidade” do Paradigma Indiciário</i> .....	39
2.3. O PARADIGMA INDICIÁRIO E A ABDUÇÃO PEIRCEANA .....	40
2.3.1. <i>O “método” de Sherlock</i> .....	41
2.3.2. <i>A abdução de Peirce</i> .....	46
2.3.3. <i>Relações entre o Paradigma Indiciário e a Abdução Peirceana</i> .....	53
2.4. DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA PRAGMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DO PARADIGMA INDICIÁRIO .....	55
2.4.1. <i>A descoberta de Kepler</i> .....	55
2.4.2. <i>As implicaturas conversacionais e os procedimentos abduativos</i> .....	57
2.4.3. <i>A compreensão abduativa, segundo Parret</i> .....	60
2.4.4. <i>O fato surpreendente e o dado singular</i> .....	61
2.5. A APLICAÇÃO DO PARADIGMA INDICIÁRIO NA LINGÜÍSTICA .....	62
2.5.1. <i>A importância dos dados singulares</i> .....	62
2.5.2. <i>O início da aquisição da escrita: dados preciosos sobre a relação sujeito/linguagem</i> .....	63
2.5.3. <i>“Os humores da língua” e a singularidade de certas piadas</i> .....	64
2.6. O PARADIGMA INDICIÁRIO E A ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DE LEITURA .....	66
2.6.1. <i>A leitura de Menocchio</i> .....	66
2.6.2. <i>A leitura nonsense</i> .....	69
2.6.3. <i>A leitura da coletânea</i> .....	75
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE REDAÇÕES</b> .....	<b>79</b>
3.1. INTRODUÇÃO .....	79
3.2. PROPOSTA TEMÁTICA DO VESTIBULAR DE 1994, REFERENTE AO TIPO DE TEXTO DISSERTATIVO .....	80
3.3. REDAÇÃO (94,1) .....	82
3.3.1. <i>Análise: “perseguindo” as metáforas</i> .....	83
3.3.2. <i>Outros recursos de intertextualidade</i> .....	93
3.3.2.1. <i>O discurso citado e o recurso ao argumento de autoridade</i> .....	93
3.3.2.2. <i>Paródia ou intertextualidade das diferenças</i> .....	97
3.4. REDAÇÃO (94,2) .....	101
3.4.1. <i>As pistas, na mudança de escopo, de uma leitura ideológica</i> .....	102
3.4.2. <i>A pertinência da utilização do Paradigma Indiciário</i> .....	110
3.4.3. <i>Tentativa de paráfrase: 3º. indicio da leitura ideologicamente marcada</i> .....	112
3.5. REDAÇÃO (94,3) .....	117

3.5.1. As idéias não “caem do céu” .....	118
3.5.2. A pressuposição da coletânea .....	119
3.5.3. Um exemplo típico de redação escolar .....	122
3.5.4. “bilhões de alimentos”: confirmando a hipótese .....	123
3.6. REDAÇÃO (94,4) .....	125
3.6.1. O fato surpreendente: a leitura nonsense ou a analogia não autorizada .....	126
3.6.2. A analogia justificada: a Poluição Plenária e a CPI do Orçamento .....	131
3.6.3. A falta de habilidade com a escrita e a redação “pronta” .....	135
3.6.4. Ensinar o peixe ou ensinar a pescar? .....	137
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>138</b>
1. O PARADIGMA INDICIÁRIO E A POSSIBILIDADE DE CHEGAR À CENA DO CRIME .....	138
2. O CAMINHO DA ABDUÇÃO: NA TRILHA DO CRIME .....	140
3. A RECONSTITUIÇÃO DA CENA DO CRIME .....	144
4. A HISTÓRIA DE MENOCCHIO E O “QUERER DIZER DO LOCUTOR” .....	147
5. AS REPERCUSSÕES PEDAGÓGICAS DESTE TRABALHO .....	151
5.1. O olhar do professor e o olhar do detetive .....	151
5.2. Como trabalhar produção de texto em sala de aula .....	153
5.3. A reescrita ou a refacção de textos e a possibilidade de mudança .....	155
6. A PERTINÊNCIA DO PARADIGMA INDICIÁRIO .....	157
6.1. Para análises qualitativas .....	157
6.2. Como metodologia de avaliação para o professor .....	158
<b>SUMMARY .....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>162</b>

## RESUMO

A leitura é um processo discursivo de produção de sentido que envolve, a partir do texto, questões de ordem cognitiva (conhecimentos de mundo e enciclopédico), bem como fatores resultantes da interação social dos interlocutores em questão (autor e leitor), e sua constituição como sujeitos de linguagem, inseridos num contexto sócio-cultural e político. Assim, o texto é o resultado da interação social entre os interlocutores, na medida em que é constituído dialogicamente. Considerando as condições de produção inerentes à realização da prova de redação do Vestibular UNICAMP, em que a leitura de uma coletânea de textos faz parte da proposta de produção das redações, essas redações constituem um material interessante para análise de procedimentos de leitura, pois trazem marcas de intertextualidade reveladoras de diferentes procedimentos de leitura.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos referentes a um paradigma de análise desenvolvido no âmbito das ciências humanas que permite análises de tipo qualitativo (o chamado *Paradigma Indiciário*), foram efetuadas hipóteses sobre a “caminhada interpretativa” realizada pelos candidatos do momento em que lêem a coletânea da proposta de redação até a produção de seus textos. A partir de *pistas* (ou *indícios*) deixadas nas redações, puderam-se depreender os procedimentos de leitura desses candidatos.

Os resultados da análise revelam, pelo menos, quatro tipos de procedimentos de leitura: há candidatos que se prendem demasiadamente aos textos da coletânea; há outros que, a partir da leitura, articulam criativamente as informações lidas; há aqueles que acabam por se desviar do tema, em função de uma preocupação em escrever sobre os fatos da realidade política da época; por último, há candidatos que realizam uma leitura orientada ideologicamente, o que acaba produzindo efeitos de sentido aparentemente “estranhos”.

Tendo em vista os resultados das análises, pôde-se concluir que os diferentes tipos de procedimentos de leitura são consequência da própria história de constituição desses candidatos como sujeitos de linguagem e de seus *projetos de dizer*. Foi possível concluir, por hipótese, qual tenha sido a formação escolar desses sujeitos, mais especificamente, que tipo de “dicas” eles tenham recebido nas aulas de redação e/ou língua portuguesa. A imagem do que venha a ser uma redação para o Vestibular, reproduzida por esses quatro tipos de texto, é, na verdade, indício de todo um processo de constituição histórico-social e até político-cultural caracterizador dos sujeitos autores das redações analisadas. A utilização da Paradigma Indiciário, nesse sentido, foi extremamente pertinente pelo fato de permitir a formulação de hipóteses explicativas mais amplas que também parecem estar relacionadas às questões de linguagem.

Palavras-chave: 1. Leitura;

2. Universidade Estadual de Campinas - Vestibular;

3. Redação;

4. Análise do Discurso;

5. Paradigma Indiciário.

## PREFÁCIO

*Se o discorrer sobre um problema difícil fosse como o transportar pesos, caso em que muitos cavalos podem transportar mais sacos de trigo do que um só cavalo, admitiria então que uma pluralidade de discursos valesse mais do que apenas um; mas o discorrer é como o correr, e não como o transportar, e um só cavalo árabe há de correr muito mais que cem cavalos frísios"*

Galileu Galilei, *apud* Ítalo Calvino, "Rapidez"

In: *Seis Propostas para o próximo milênio*

Escolher um tema para escrever uma dissertação de mestrado não parece ser uma tarefa muito fácil. A dificuldade começa ao ter que escolher a área de atuação. Delimitar o tema, na sequência, além de imprescindível, é decisivo para que o trabalho não perca os rumos de sua construção. A seleção do *corpus*, em seguida, já faz parte do próprio procedimento analítico, na medida em que optar por um número de dados e não por outro já é significativo, se pensado metodologicamente.

Essa dissertação analisa redações do Vestibular Unicamp. Até aí, nenhuma informação relevante, especialmente porque analisar redações pode render inúmeros trabalhos, sob inúmeras perspectivas teóricas. Analisa procedimentos de leitura dos candidatos que, ao escreverem suas redações, nesse contexto, devem levar em consideração a leitura de uma coletânea de textos como parte da própria tarefa de produção da redação. A perspectiva teórica é discursiva, isto é, considera-se a leitura como uma atividade discursiva e seu "produto", no caso específico desse vestibular, a



redação, como um *discurso*. O enfoque metodológico baseia-se em um paradigma de investigação que valoriza o *singular*, o *detalhe significativo* e, para tanto, não foram necessárias muitas redações para chegar às conclusões a que chega. Mais precisamente, quatro redações constituem o *corpus* analisado.

O interessante disso tudo foi o processo como essas coisas foram sendo definidas. Embora a apresentação que vem a seguir pareça refletir um processo linear, na verdade o que aconteceu foi perpassado por dúvidas e, muitas vezes, as definições só ocorriam depois da colaboração de algumas pessoas, especialmente, de minha orientadora de mestrado. Pensar em redações como *corpus* para a análise surgiu da vontade de articular teoria e prática, estudos linguísticos e prática pedagógica: preocupação de quem já tinha entrado em sala de aula e já tinha sentido essa necessidade. A postura discursiva é fruto de uma formação específica dentro do Instituto de Estudos da Linguagem que valoriza a interdiscursividade e a intertextualidade. A opção por análises qualitativas surgiu em função da pergunta sobre os procedimentos de leitura. E finalmente a seleção de apenas quatro redações é consequência do paradigma de análise adotado. Esse último ponto necessita ser melhor explicado.

Não é por acaso que o início deste prefácio tem como epígrafe a analogia de Galileu sobre a rapidez de *um* cavalo e o processo de discorrer sobre os fatos. Segundo ele, *discorrer sobre um problema difícil é como o correr, e não como o transportar*, e para isso, *um* cavalo é melhor do que *muitos*. Fazer o tipo de análise que é feita nesta dissertação está mais para *correr* do que para *carregar*. O fato de poder restringir o *corpus* para quatro redações, em vez de, por exemplo, analisar cem, permitiu que as análises fossem formuladas a partir de verdadeiros detalhes, o que talvez não pudesse ocorrer se o *corpus* fosse mais amplo e, nesse caso, a preocupação estaria nos elementos mais gerais recorrentes nos vários textos. Quatro redações renderam muitas reflexões, até porque tais redações são exemplos típicos de certos procedimentos de leitura de muitos outros candidatos. Hipóteses sobre a história de constituição dos sujeitos, autores das redações analisadas, também foram objeto de reflexão, na medida em que puderam fundamentar as hipóteses explicativas sobre a maneira como eles lêem. Assim, foi possível

reconstruir as aulas freqüentadas por esses candidatos e como o modelo do Vestibular Unicamp é entendido nas escolas, por alunos e professores. Além disso, algumas repercussões pedagógicas dos resultados das análises puderam ser formuladas, nas conclusões.

Para Galileu, *um só cavalo árabe há de correr muito mais que cem cavalos frisios*, ou, nos termos desta dissertação, quatro redações possibilitaram *discorrer* muito mais do que possibilitariam cem...

Boa leitura!

A autora.

## Capítulo 1

### CONCEPÇÃO DE LEITURA

*“O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor,  
e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico  
cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido  
para tecer sempre o mesmo e outro bordado,  
pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história.  
Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria  
reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos;  
Não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas  
com os fios que trazem nas veias de sua história –  
se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê,  
ocultando-o, apagando-o, substituindo-o.  
São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios  
que no que disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura  
do mesmo e outro bordado.”*  
(João Wanderley Geraldi, *Portos de Passagem*)

#### 1.1. O Texto, o Autor e o Leitor

Na história das diferentes teorias de leitura tem-se dado mais ênfase ora ao leitor, ora ao autor, ora ao texto. Uma concepção de linguagem estruturalista (cf. Saussure, 1974), por exemplo, vê o *texto* como fonte do sentido e tudo o que se quisesse dizer

estaria expresso no texto. Segundo essa concepção, a língua deveria ser vista como um código e, sendo um código, funcionaria como um sistema fechado de signos que dariam sentido ao texto pela relação interna que estabelecessem entre si. Sendo assim, não haveria possibilidade de equívocos ou mal-entendidos: tudo estaria absolutamente controlado pela língua, por este sistema de signos, ocorrendo o que se pode chamar de reducionismo lingüístico. A leitura seria mera decodificação de sinais. Como exemplo, poderíamos citar os Formalistas Russos, que consideravam a leitura como imanente do texto, imune a qualquer coisa fora dele. “... os Formalistas desenvolveram poderosos argumentos para conceber o texto literário como produto de forças impessoais em ação no próprio sistema de linguagem literária. O texto, eles o definiam como isento de todos os valores exceto os especificados ao discurso literário unicamente, um objeto auto-suficiente que independe de seu ambiente extraliterário” (Clark & Holquist, 1998, p. 209). Para eles, o contexto histórico da obra literária, seu autor e as condições de produção podiam ser ignorados. Segundo Eagleton (1983), essa vertente considerava a leitura como uma recepção passiva do texto, destituída de avaliações, com total objetividade e imparcialidade diante da obra. No âmbito da literatura, os formalistas valorizavam a linguagem enquanto tal, isto é, “um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exhibe sua existência material (...)”. Em sua essência, o formalismo foi a aplicação da lingüística ao estudo da literatura; e como a lingüística em questão era do tipo formal, preocupada com as estruturas da linguagem e não com o que ela de fato poderia dizer, os formalistas passaram ao largo da análise de ‘conteúdo’ literário (instância em que sempre existe a tendência de se recorrer à psicologia ou à sociologia) e dedicaram-se ao estudo da forma literária” (Eagleton, 1983, p. 3).

Ainda com relação à valorização do texto, e até mesmo considerando a reificação da obra literária, seu tratamento como objeto em si mesmo, Eagleton cita a Nova Crítica Americana. O texto, para que se tornasse um objeto em si, deveria ser separado tanto do autor quanto do leitor. Para os Novos Críticos, “... as intenções do autor ao escrever, mesmo que se pudessem reconstituí-las, não tinham relevância para a interpretação de seu texto. Nem se deviam confundir as interpretações emocionais de determinados leitores

com o significado do poema: o poema dizia o que queria dizer, a despeito das intenções do poeta ou dos sentimentos subjetivos que o leitor experimentasse com ele.” (Eagleton, *idem*, p.52).

Outras vertentes de crítica literária privilegiam o *autor*. Trata-se, por exemplo, de algumas teorias que têm na *filologia* e na *hermenêutica* sua inspiração. O autor seria aquele que poderia fazer uso dos diferentes enunciados que achasse convenientes, a fim de controlar toda interpretação de seu texto. Segundo essa concepção, o sentido de um texto seria o sentido que seu autor tivesse intencionado dar a ele. Assim, o autor teria o controle sobre a significação de seu texto. A leitura seria a decodificação daquilo que o autor estaria querendo dizer. O leitor deveria guiar-se pela pergunta: qual a intenção do autor ao escrever determinado texto? Eagleton (*op. cit.*) esclarece que os hermenêutas, entre eles Hirsch, consideravam que o significado de uma obra seria aquele que o autor entendeu por ela no momento de escrever. Desta forma, o autor determinaria o sentido da obra e o que não fosse considerado o significado pretendido pelo autor deveria ser rejeitado. O significado do texto não deveria ser socializado, não deveria se transformar em propriedade pública de vários leitores, mas pertenceria exclusivamente ao autor.

Eagleton esclarece ainda que para outros hermenêutas, no entanto, tais como Gadamer, o significado não se esgotava nas intenções do autor. Quando a obra passasse de um contexto histórico para outro, novos significados poderiam ser dela extraídos, e assim toda interpretação seria situacional, seria um diálogo entre o passado e o presente. A própria distância entre o passado e o presente não seria um problema, na medida em que retirava da obra o que nela tivesse uma significação passageira. Na Alemanha, a hermenêutica deu origem à Estética da Recepção, que passou a examinar também o papel do *leitor* na literatura. Segundo a Estética da Recepção, o leitor concretiza a obra literária, na medida em que preenche os “hiatos” de um texto. A leitura, nessa vertente, exige um trabalho da parte do leitor que deve construir hipóteses, esforçando-se, a partir do texto, para interpretá-lo.

Algumas consequências precipitadas do deslocamento para o pólo do leitor seria, por exemplo, admitir que toda leitura deveria ser aceitável, que não haveria leitura

equivocada. Bem sabemos, no entanto, que toda leitura “parte” de um *texto*, que de alguma forma limita o número de interpretações possíveis. O leitor realiza um trabalho, mas este ocorre a partir do texto.

É importante esclarecer, a partir disso, que não concordamos com uma concepção de leitura que considere apenas um dos elementos que atuam na construção de um texto. O autor, na interação que estabelece com seu leitor, produz o texto, levando em consideração uma série de fatores (semânticos, pragmáticos, discursivos...). Assim, o texto é o resultado dos fatores que atuam na constituição do seu sentido, a começar pela própria constituição dos sujeitos de linguagem que interagem através dele. A estes, é exigido um papel ativo como interlocutores, os quais devem saber contextualizar, a partir de conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos, o objeto da interação (o texto). A seguir, apresentamos alguns elementos que consideramos pertinentes para descrever a concepção de leitura adotada neste trabalho.

## **1.2. Contribuições de uma teoria semiótica da leitura**

Primeiramente, não se pode admitir que a língua se reduza a um código. Existem sentidos indiretos, ambigüidades, implícitos nos textos que não permitem que a interpretação seja feita somente a partir da decodificação do texto. É bom que se esclareça que estamos considerando o *texto*, no sentido de *discurso*, isto é, sob uma perspectiva discursiva que leva em conta uma série de fatores que ainda serão abordados neste capítulo. Além disso, “uma concepção discursiva de texto e de leitura supõe que jamais se lê um texto na sua qualidade de enunciado (produto), mas sempre na sua qualidade de discurso, já que ler é um processo” (Possenti, 1991, p. 717). Isso não quer significar que não aceitamos a existência de uma base textual que supõe um “sistema” lingüístico comum entre os interlocutores. Longe de querermos ser estruturalistas, podemos admitir que o texto seja um “lugar” privilegiado para encontrarmos grande parte dos seus sentidos possíveis, mesmo porque ele contém certos elementos necessários, ainda que não

suficientes, para a produção dos sentidos, justamente porque é ali que se materializa a interação entre autor e leitor. Se imaginarmos que tudo o que o autor quer dizer pode não ficar claro no texto que ele produz, ou seja, nós só podemos ter acesso ao que ele efetivamente disse em seu texto, não ao que ele queria dizer, e se imaginarmos, por outro lado, que o leitor até pode atribuir vários sentidos ao texto que lê, mas somente temos condições de, a partir dos elementos do texto, dizer se aqueles sentidos estão ou não autorizados pelo texto, não parece difícil aceitar que o texto seja, senão o elemento principal na produção do sentido, um “lugar” de grande importância para a determinação do sentido. Possenti (1990, p.562) argumenta que

“...defender a importância de um texto não é necessário crer que tudo esteja nele e que ler seja tirar algo de dentro do texto, como se ele fosse um balde de sentidos”,

porque sabemos que há todo um trabalho que exige conhecimentos extra-lingüísticos e extra-textuais que deve ser realizado pelo leitor na construção dos sentidos.

Umberto Eco (1986) descreve as características inerentes aos processos envolvidos durante a leitura e a produção de texto, em especial, os papéis do autor e do leitor na construção do sentido dos textos. Para ele, existe uma cooperação textual entre o autor e o leitor na construção do texto. Trata-se da:

“... atividade cooperativa que leva o destinatário a tirar do texto aquilo que o texto não diz (mas que pressupõe, promete, implica e implícita), a preencher espaços vazios, a conectar o que existe naquele texto com a trama da intertextualidade da qual aquele texto se origina e para a qual acabará confluindo” (Eco, 1986, p.IX, *Introdução*).

Isto significa que um texto escrito exige do leitor um papel ativo, realizável através de operações complexas de inferência textual, a partir das interpretações que ele faz sobre o significado dos termos utilizados pelo autor. Segundo Eco, há textos que não só exigem uma cooperação textual do leitor, mas requerem também “que esse leitor tente uma série de opções interpretativas que, se não infinitas, são ao menos indefinidas; e, em todo caso,

são mais de uma” (p. XI). O processo de leitura, nesse sentido, funciona de seguinte forma: diante de um texto, o leitor elabora interpretações possíveis para as articulações feitas pelo autor. À medida que a leitura do texto vai se realizando, as hipóteses interpretativas vão se restringindo ou se adequando àquela que deverá ser a mais provável de todas. “Como princípio ativo da interpretação, o leitor constitui parte do quadro gerativo do próprio texto” (p. XI), isto é, o autor postula o leitor, através de seu texto, especialmente porque pressupõe certos conhecimentos partilhados que, se não existirem, limitam a interpretação do leitor. Se isso ocorresse, o leitor não seria aquele postulado pelo texto. A produção de um texto acontece em função do seu leitor, ao mesmo tempo que caracteriza ou postula uma espécie de *leitor-modelo* (cf. Eco, 1986, cap. 3). Esse leitor-modelo é aquele capaz de seguir as *pistas* ou indicações deixadas no texto pelo autor, que lhe permitirão construir uma interpretação autorizada. As possibilidades de leitura são, nesse sentido, autorizadas pelas indicações contidas no texto.

Eco defende a idéia de que cada expressão lingüística possui um significado que, de alguma forma, remete o leitor a um contexto provável de ocorrência. “Em outras palavras, um falante normal tem a possibilidade de inferir, da expressão isolada, o seu possível contexto lingüístico e suas possíveis circunstâncias de enunciação” (Eco, 1986, p.3). Sob essa perspectiva, há uma geração de semióticos, entre eles Peirce, que propõem uma análise semântica que “analise os termos isolados como sistemas de instruções orientadas para o texto” (idem, p.3). Isso, parece-nos, significa que o autor, ao escolher os termos e expressões que utilizará, provavelmente o faz proporcionando *pistas* de interpretação para seu leitor. Há certamente algumas palavras-chave que direcionam a construção do sentido do texto.

O leitor, segundo Eco, ao se deparar com certos termos (sememas), faz uma *seleção contextual*, isto é, ele relaciona esse termo a outros termos pertencentes ao mesmo sistema semiótico e isso já se constitui como uma primeira hipótese interpretativa para o texto que contiver aquele termo. Eco também considera que o leitor realiza uma *seleção circunstancial* diante do semema, isto é, o leitor faz determinadas conexões com circunstâncias reais de enunciação que estavam semiotizadas em sua memória



enciclopédica, tendo em vista ocorrências anteriores daquele semema. São os casos, por exemplo, de hipercodificação, a partir de *frames* ou “encenações”. E será o *co-texto* que determinará a realização concreta, atualizada do termo em dado contexto. Assim, as hipóteses do leitor sobre as circunstâncias e/ou sobre o contexto de determinado semema são restringidas pela sua relação com os demais termos de seu co-texto efetivo de ocorrência.

“Por conseguinte, diremos que uma teoria textual precisa de um conjunto de regras pragmáticas que estabeleçam como e sob que condições o destinatário está co-textualmente autorizado a colaborar para atualizar o que pode atualmente subsistir apenas no co-texto, mas que virtualmente já subsistia no semema” (Eco, 1986, p.7).

É nesse sentido que Eco afirma, tendo em vista a competência enciclopédica dos interlocutores, que “o semema é um texto virtual e o texto é a expansão de um semema” (Eco, 1986, p.13).

Bakhtin (1997), ao falar da seleção lexical realizada pelo locutor, considera que, na verdade, não se trata de uma seleção de palavras do léxico, da gramática, porque estas são “neutras”, segundo ele. O que ocorre é uma escolha das “*palavras do outro* (e não das *palavras da língua*). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias) estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (Bakhtin, 1997, p.314). Ora, isto parece estar intimamente relacionado ao que Eco considera “contexto provável de ocorrência” das expressões linguísticas como fator de significação dessa expressão.

Algumas noções da teoria semiótica de Peirce retomadas por Eco são muito interessantes para entendermos os processos envolvidos durante a atividade de leitura. A

definição de *interpretante*<sup>1</sup> como “segundo signo” sobre determinado signo, ou como conclusão de um argumento inferido de premissas, aquela, por sua vez, passível de outra conclusão, o que desencadeia uma *semiose infinita*, possibilita justificar os caminhos percorridos na leitura de um texto. Segundo a semiose infinita, “todo signo interpreta outro signo e a condição basilar da semiose é exatamente essa condição de regresso infinito” (p.23). A semiose infinita também diz respeito à definição de *significado*: “o significado de um termo encerra virtualmente todos os seus possíveis desenvolvimentos (ou expansões) textuais” (p.18), bem como à de *termo*: “diríamos então que o termo é uma *voz de enciclopédia* que contém todos os traços que adquire no decurso de toda nova proposição” (p.20). O interessante, no entanto, é o fato de a semiose infinita postular um limite para a formulação da enciclopédia no universo do discurso, ou seja, na realização efetiva de um termo, dentro de uma cadeia textual, em que os diferentes interpretantes estão em relação e, portanto, restringem-se mutuamente.

Nesse momento, podemos estabelecer uma relação entre a *semiose infinita* de Peirce com o conceito de *dialogia* de Bakhtin. O diálogo, no sentido amplo, possui também um caráter infinito; cada enunciado, no sentido bakhtiniano do termo, é um elo de uma cadeia infinita, tendo em vista que não é o primeiro, nem será o último. Além disso, para Bakhtin, a significação é aquilo que se estabiliza nas formas lingüísticas da língua, ou em outras palavras, no universo do discurso. Se não houvesse esse “limite” não haveria a possibilidade de comunicação.

Com essas considerações, temos condições de “fechar” o número aceitável de leituras de um texto, ou ainda, classificar as diferentes leituras, algumas como autorizadas e outras não...

### **1.3. Leitura: necessidade de conhecimentos extralingüísticos**

---

<sup>1</sup> Geraldi (1993), em nota explicativa, admite a relação entre os seguintes conceitos: a noção de *interpretante* (Peirce) e a noção de *contra-palavra* (Bakhtin), ainda que formuladas sob perspectivas teóricas diferentes.

Independentemente de estarmos privilegiando o texto, como condição necessária para o estabelecimento do sentido e até como elemento de restrição para certos sentidos, não podemos esquecer do trabalho realizado pelos interlocutores, autor e leitor, na construção do sentido do texto. Nessa seção, destacamos a importância de um leitor que interprete o texto, levando em consideração conhecimentos extralingüísticos, para que aquilo que está no texto seja bem interpretado.

“A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, *mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüístico, textual e de mundo)*, seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto *percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas*. E, mais ainda, que seja capaz de *ultrapassar os limites pontuais de um texto* e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante” (Brandão, 1994, p.90, grifos meus).

Brandão (*op.cit.*) argumenta a favor da necessidade de uma “presença mínima ou suficiente de contextos situacionais de espaço e de tempo” para que a leitura seja razoável. Quanto mais o leitor possuir condições de contextualizar o texto que procura ler, mais ampla será sua compreensão. Assim, um bom leitor é aquele que consegue conectar os vazios de um texto, ou seja, consegue fazer as inferências necessárias e suficientes para dar sentido ao texto lido. Porém ele deverá “selecionar os elementos necessários para a interpretação e não outros. Cada texto requer determinados elementos e condições extra-textuais para ser bem lido e entendido” (Possenti, 1990).

É nesse sentido que, juntamente com Eco (1986) e Possenti (1990), defendo a idéia de que a leitura errada existe. Um texto pode realmente ter mais de um sentido, mas isso não significa que admita todos. É possível justificar toda leitura, mas não necessariamente deve-se concordar com todas elas. É verdade que há textos mais ou menos abertos que possibilitam uma ou mais interpretações. Se observarmos um texto científico e um texto poético, por exemplo, podemos entender o que isso significa. Os diferentes tipos de texto que constituem os diferentes gêneros literários e discursivos

possibilitam diferentes tipos de leitura. Mas sempre há um limite. Vimos, a partir das considerações de Eco (1986), que a semiose infinita é limitada no universo do discurso, pelo co-texto efetivo de ocorrência. Portanto, dependendo do co-texto, podemos verificar que leituras não são autorizadas pelo texto. Como Possenti (1991, p. 720):

“quero reafirmar (...) que continuo acreditando que pode haver leituras erradas e que é possível não entender textos. E que creio nisto não porque acredite que as línguas são códigos que contêm um sentido imanente — se a gente não decodifica erra —, mas porque acredito que as línguas são indeterminadas e portanto exigem, para que qualquer texto seja compreendido, a contribuição de um conjunto de ingredientes, alguns verbais e outros não — e alguns podem ser desconhecidos num determinado momento por um determinado leitor e permitir um erro. Isto é postular uma visão discursiva do texto e da leitura”,

ou seja, há leitores mais ou menos especializados, com diferentes graus de conhecimentos prévios, com mais ou menos familiaridade com o assunto abordado.

“...desempenhos de retenção ou de reconhecimentos são largamente dependentes dos conhecimentos iniciais; os sujeitos que possuem conhecimentos num domínio antes da leitura de um texto sobre esse domínio retêm mais informações, organizam melhor e fazem menos erros do que aqueles que possuem menos. Trata-se aí de um efeito de partida, sobre a recuperação ou produção de informações”

(André-Jacques Deschênes, apud Geraldi, 1993).

#### **1.4. Leitura: atitude responsiva ativa**

*“Os interlocutores não são  
nem escravos nem senhores da língua.  
São trabalhadores!”*

(Sírio Possenti, *Discurso, Estilo e Subjetividade*)

É preciso desmascarar a idéia de que a produção deve ser vista como atividade criativa, ativa, produtiva e que a leitura seja passiva, meramente reprodutiva. Também o

leitor realiza um trabalho na hora de interpretar. Podemos dizer que esse trabalho seria aquilo que Bakhtin (1997) descreve sobre a postura do ouvinte (no nosso caso, o leitor):

“De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (...) toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (Bakhtin, 1997, p.290).

É nesse sentido que podemos considerar a atividade de leitura como atividade de produção de sentido. A leitura também deve ser considerada inerente à produção de textos, especialmente se pensarmos que todo texto ocorre após outros textos, e até em resposta a eles — Bakhtin (1997) denomina o resultado dessa produção de *enunciado* e ele afirma repetidamente: “*O emnciado é um elo na cadeia da comunicação verbal*”, ou seja, o enunciado é produzido em *dialogia* com os enunciados anteriores e com aqueles que virão após ele. Assim, podemos considerar que a produção de texto (enunciado, segundo Bakhtin) pressupõe a atividade de leitura. A leitura, portanto, já traz em si a “semente” da autoria do próximo discurso, oral ou escrito. Se, ao contrário, considerarmos somente o processo de leitura e a compreensão que o leitor constrói em sua mente, também podemos dizer que essa leitura, ainda que não externalizada na fala ou na escrita, também é produção, porque é “prenhe de resposta” e, nesse sentido, a leitura já é autoria.

### **1.5. Leitura: resultado da interação social**

É imprescindível que haja conhecimentos partilhados pelos interlocutores para que a compreensão seja possível, seja ela na modalidade que for: na interação face-a-face ou

na interação através do texto escrito. Os interlocutores, na medida em que compartilharem mais conhecimentos, terão maior êxito nas situações interlocutivas.

“... é indispensável que esses dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido.” (Bakhtin, 1992, p.70).

A leitura, desta forma, também é resultado do processo de interação social. Não é somente o autor que dá sentido ao texto, nem tampouco é somente o leitor. E o texto, fora da situação de interlocução, também não tem sentido em si. É interessante dizer que o texto exige a existência de um leitor para que funcione na interlocução. O texto se torna significativo na e através da interlocução. Eco (1986) esclarece que: “Um texto quer que alguém o ajude a funcionar.” (Eco, 1986, p.37). Não basta alguém ter escrito um texto; é preciso que alguém o leia para que, na interação, seja estabelecido o sentido do texto. Poderíamos até imaginar uma situação em que um texto fosse escrito e não fosse lido por ninguém, mas, mesmo nesse caso, o seu autor havia imaginado, já no momento da produção textual, um “leitor virtual”, para que a produção de seu texto tivesse sentido. Nas palavras de Eco:

“um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa.” (Eco, 1986, p.37).

A maior ou menor compreensão de um texto, no entanto, acontecerá em função da interação entre os interlocutores. Para Brandão:

“Ler não se restringe a um ato mecânico automático, de pura decodificação da palavra. O ato de ler é um processo bem mais abrangente e complexo. É um processo de compreensão, de inteligência do mundo; envolve uma característica essencial e singular do homem, distinguindo-o dos outros animais: a sua capacidade simbólica, a sua capacidade de interagir com o outro pela mediação da palavra.” (Brandão, 1994, p.85).

Não podemos admitir que somente o autor disponha de “poder” sobre a significação de seu texto; o leitor também o possui, no sentido de que é cooperativo com o texto e, de certa forma, “completa” o seu sentido no momento da leitura. O leitor, segundo Brandão (1994), é um “co-enunciador do texto” pois interfere na sua produção. Isso ocorre em dois momentos: quando o autor escreve o que escreve e da maneira como escreve tendo em vista seu leitor, e quando esse leitor faz seu ato de ler, ou seja, quando produz as inferências e pressuposições necessárias, bem como traz à tona seu conhecimento de mundo para compreender o texto e completar os vazios que ele tem. O conceito de “compreensão” para Bakhtin, nesse sentido, é muito relevante:

“Compreender é opor à palavra do locutor uma contra-palavra. (...) a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra, nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor...” (Bakhtin, 1992, p.132)

Assim, o autor procura orientar a construção de seu texto tendo em vista seu destinatário. “O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*” (Bakhtin, 1997, p.320). Na seção seguinte, destacamos o fato de que a leitura, até porque o texto é resultado da interação social, pode ser apreendida a partir da produção do texto.

### **1.6. A leitura percebida na produção de texto**

A produção de um texto é perpassada por vários aspectos. Quem se propõe a dizer algo, sempre o estará fazendo tendo em vista um interlocutor, mesmo que este o seja somente em potencial, ou seja, mesmo que este não seja plenamente definido e/ou conhecido.



Para Bakhtin (1992), toda comunicação verbal é um *diálogo*, sempre responde a alguma coisa, “refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc” (p.123). Um texto, neste sentido, sempre terá em si algumas marcas de interlocução, de interdiscursividade, sejam elas explícitas ou implícitas. “Toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa” (Bakhtin, 1992, p.107). E também:

“Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhe determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.” (Bakhtin, 1997, p. 316)

Em certo sentido não há o que se poderia chamar de texto original. Todo texto repete o que já foi dito anteriormente. Isso também não significa que não haja trabalho aqui. É justamente o uso que se faz do que já foi dito, a maneira como se retomam os vários textos que torna um texto novo. Ocorre um movimento entre o já dito e a articulação desse já dito no novo texto. Com isso, os indícios de autoria se encontram na maneira como o texto é construído, dialogando com outros, além daquilo que traz de novo, de diferente a respeito do assunto abordado. Geraldi (1993) diz que é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e pelo fato de articular individualmente os diferentes textos aos quais faz menção que dá a característica de novidade a seu texto. Segundo Bakhtin:

“Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar ‘fundo perspectivo’, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior”(Bakhtin, 1992, p.147).



Assim, é possível justificar que as características de leitura de determinado sujeito podem ser detectadas em sua produção textual. Privilegiar o texto produzido como material da análise dos procedimentos de leitura parece coerente, tendo em vista que o texto necessariamente terá marcas mais ou menos explícitas de interdiscursividade e intertextualidade. A maneira como outras vozes aparecem no texto, ou seja, a articulação que o autor faz das palavras alheias, tornando-as muitas vezes palavras suas, pode constituir fortes indícios das características da leitura realizada, isto é, a autoria de um texto está intimamente ligada aos processos de compreensão de outros textos anteriores, e isso pode ser apreendido pela análise da maneira como a articulação fica estabelecida no texto produzido.

Além disso, a análise de textos permite estabelecer diferentes tipos de leitura. Entendemos que a leitura é uma atividade que exige um papel ativo do leitor justamente porque estamos pensando na produção textual que se segue à leitura. Essa produção é um reflexo da leitura. Se encontramos textos mais elaborados que outros podemos supor que os primeiros provêm de uma leitura mais aprofundada, mais contextualizada, em que o autor/leitor esteja demonstrando o quanto seu domínio de conhecimentos colaborou para que ele construísse, a partir de sua interpretação, um texto bem *articulado* (no sentido expresso no parágrafo anterior). Muito provavelmente o sujeito, autor de um texto bem *articulado*, possui maior conhecimento de mundo, familiaridade com o assunto e com o léxico presentes nos textos lidos, o que lhe possibilita estabelecer relações entre os assuntos e seus conhecimentos e propor uma reflexão de sua autoria sobre o tema em questão.

Diante disso, o que propus analisar foi a maneira como a atividade de leitura é feita no contexto da prova de redação do Vestibular Unicamp<sup>2</sup>, em que uma coletânea de fragmentos de textos é apresentada aos candidatos para que escrevam uma redação, a partir da leitura dessa coletânea. Caracterizar diferentes tipos de procedimentos de leitura,

---

<sup>2</sup> A descrição a respeito do Vestibular Unicamp e das razões que me levaram a escolher as redações desse vestibular como *corpus* para minha análise encontram-se mais detalhadas no item 2.6.3. do capítulo 2.

portanto, pôde ser possível a partir da análise de diferentes redações produzidas nesse Vestibular.

A seguir, procuro esclarecer os conceitos de *polifonia* e *intertextualidade*, porque são extremamente importantes para o tipo de análise de procedimentos de leitura feita aqui.

### 1.6.1. Intertextualidade e Polifonia

O conceito do polifonia foi tematizado inicialmente por Bakhtin, ao caracterizar o romance de Dostoiévski. No romance polifônico, o herói conduz o narrador, ou melhor, uma característica do herói conduz a sequência da narrativa. “O discurso do narrador é tão individualizado, tão ‘colorido’ e tão desprovido de autoritarismo ideológico como o discurso das personagens. A posição do narrador é fluida, e na maioria dos casos ele usa a linguagem das personagens representadas na obra. Ele não pode opor às suas posições subjetivas, um mundo mais autoritário e mais objetivo. Essa é a natureza da narração em Dostoiévski, Andriéi Biéli, Remízov, Sologub e nos romancistas russos contemporâneos” (Bakhtin, 1992, p. 151). Além disso, para Bakhtin, toda fala é polifônica, no sentido de que os signos que cada falante utiliza são também dos outros, e só passam a ser do falante quando ele “esquece” que são dos outros. É interessante a explicação de Barros (1994) sobre o conceito de polifonia de Bakhtin, especialmente porque a autora explicita-o com relação a outro conceito bakhtiniano, a saber, o do dialogismo:

“Muitas vezes utilizados como sinônimos, dialogismo e polifonia serão distinguidos neste trabalho. Emprega-se o termo polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem. Reserva-se o termo dialogismo para o princípio constitutivo da linguagem e de todo o discurso.

Em outras palavras, o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, segundo as estratégias discursivas acionadas. No primeiro caso, o dos textos polifônicos, as vozes se mostram; no segundo, o dos monofônicos, elas se ocultam pela aparência de uma única voz. Monofonia e

polifonia de um discurso são, dessa forma, efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos, por definição, dialógicos. Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir” (Barros, 1994, pp.5-6).

Com base nesta distinção, podemos dizer que o conceito de dialogismo é um conceito fundante dos discursos e que a polifonia estaria mais relacionada ao aparecimento de diferentes vozes num mesmo discurso. Ducrot (1984) utilizou o conceito de polifonia para descrever as diversas “vozes” que estão presentes nos enunciados. Ele critica a idéia de que haja uma unicidade do sujeito da enunciação. A tese que ele defende é a de que é possível distinguir dois personagens na enunciação: o enunciador e o locutor, que configuram uma cisão do sujeito falante. Nesse sentido, haveria dois tipos de polifonia: um referente a dois locutores (seria o caso do discurso citado, referências, argumentação por autoridade — denominado por Koch (1997) *intertextualidade explícita* — e outro referente a dois (ou mais) enunciadores, representados por diferentes perspectivas num mesmo enunciado. Para Koch (1997, p.57), “em se tratando de polifonia, basta que a alteridade seja encenada, isto é, incorporam-se aos textos vozes de enunciadores reais ou virtuais, que representam perspectivas, pontos de vista diferentes ou põem em jogo “topoi” diferentes daquele em que se apoia o interlocutor.” A autora defende a idéia de que há diferença entre *polifonia* e *intertextualidade*. Esta segunda é uma forma de polifonia, ou seja, “o conceito de polifonia recobre o de intertextualidade”, mas se se pensar em intertextualidade em sentido amplo, em que todo texto é perpassado por vozes e, nesse caso, o fenômeno da linguagem humana deve ser visto como essencialmente polifônico, haveria coincidência entre os dois termos.

Dentro dessa perspectiva, o texto é caracterizado pela autora como um “objeto heterogêneo”, isto é, um texto necessariamente faz referências a outros textos que o constituem e com eles dialoga, sob a forma de alusões, refutações ou concordâncias. Koch cita Barthes (1974): “O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, que existiram, ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim,

dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Também ressalta que a intertextualidade, segundo a proposta de Beaugrande & Dressler (1981), constitui um critério de textualidade no sentido de que “a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona”.

É preciso que se esclareça que estamos caminhando em direção a conceitos cada vez mais específicos — do dialogismo, refinamos o conceito da polifonia e, dentro da polifonia, especificamos o conceito de intertextualidade. É claro que estes conceitos todos estão intimamente relacionados e todos eles têm em Bakhtin a sua origem, mas para efeitos metodológicos da análise que desenvolvemos aqui, torna-se interessante distingui-los dessa maneira.

Fiorin (1994) propõe a distinção entre *intertextualidade* e *interdiscursividade*, se se admitir que a noção de texto seja diferente da de discurso. Para ele, “a intertextualidade e a interdiscursividade concernem à questão das vozes e, mais ainda, apenas à questão do discurso bivocal de que falava Bakhtin (1970: 259). Com efeito, sob um texto ou um discurso ressoa outro texto ou outro discurso; sob a voz de um enunciador, a de outro. A interdiscursividade não implica a intertextualidade, embora o contrário seja verdadeiro, pois, ao se referir a um texto, o enunciador se refere, também, ao discurso que ele manifesta. A intertextualidade não é um fenômeno necessário para a constituição de um texto. A interdiscursividade, ao contrário, é inerente à constituição do discurso” (Fiorin, 1994, pp. 34-35). Pode-se dizer que o conceito de *intertextualidade*, nesse sentido, é mais restrito ou mais específico do que o de *interdiscursividade*, bem como do que o de *polifonia* e do que o de *dialogismo*. Estamos, portanto, considerando estas distinções tendo em vista a análise aqui feita, em que as *marcas de intertextualidade explícita* foram consideradas muito relevantes para depreendermos os diferentes procedimentos de leitura dos candidatos.

## 1.7. Conclusão

Pelo que foi dito, podemos concluir que a leitura está sendo considerada aqui como uma atividade discursiva que envolve conhecimentos enciclopédicos da parte do leitor, exigindo dele um papel ativo para a construção da interpretação; envolve também conhecimentos partilhados entre os interlocutores (autor e leitor), tendo em vista a necessidade de os interlocutores estarem inseridos dentro de uma situação de interação social definida. Sem estas características a leitura não poderá ser adequada. Além disso, consideramos a leitura como um processo de construção do sentido a partir de estratégias de percepção dos sememas de um texto, pelas quais o leitor busca a orientação que o próprio texto pode postular, mesmo nos casos em que o texto exige dele um trabalho contextualizador maior.

Tal concepção de leitura, fundamental para minhas análises, coloca-nos diante de um leitor que deveria realizar um verdadeiro trabalho de interpretação, ao ter que buscar *pistas* nos textos que lê a fim de interpretá-los. Por outro lado, esse leitor deixa também, nos textos que produz, *pistas* reveladoras dos seus procedimentos de leitura dos textos à sua disposição. Tendo em vista os conceitos de polifonia e intertextualidade, tal qual os abordamos aqui, sabemos que cada redação é polifônica, no sentido amplo do termo. Porém, para efeito prático de análise, busquei *marcas de intertextualidade explícita*, que puderam ser reveladoras do trabalho de leitura realizado por seus autores. Portanto, considereei como *pistas* certos recursos linguísticos, tais como metáforas, paráfrases, ironias, seleções lexicais — e entre elas as expressões referenciais definidas —, discurso citado, entre outros, que caracterizavam as marcas de intertextualidade encontradas nas redações. A partir disso, construí hipóteses sobre quais teriam sido as motivações que levaram os candidatos a lerem da forma como leram. Trata-se, portanto, de análises qualitativas.

A análise qualitativa dos textos, produzidos a partir de uma leitura prévia, possibilitou depreender, ainda que conjecturalmente, além do tipo de leitura feita, também as prováveis motivações constituidoras dos procedimentos de leitura dos candidatos. Esse

tipo de análise é caracterizado por hipóteses interpretativas desenvolvidas a partir das indicações deixadas nas próprias redações. Estas indicações ou *pistas* possuem características reveladoras e, por vezes, idiossincráticas de alguns mecanismos não só lingüísticos, mas também discursivos, que nos possibilitaram construir também hipóteses mais amplas, discursivamente falando.

A opção por análises qualitativas exigiu que se buscasse, na descrição do desenvolvimento de um paradigma de investigação científica voltado para pesquisas qualitativas — o chamado *Paradigma Indiciário* (Ginzburg, 1989) —, o rigor metodológico necessário para a realização deste trabalho. À medida que fomos estudando tal paradigma, pudemos perceber que a sua utilização envolve procedimentos abduativos de investigação. Isso motivou também a discussão de características referentes à *abdução* (Peirce, Bonfantini, Eco entre outros), até como necessidade de entendermos melhor o tipo de argumentação que caracteriza o Paradigma Indiciário. Mas isso, no próximo capítulo...

## Capítulo 2

### O PARADIGMA INDICIÁRIO: CONCEPÇÃO E APLICAÇÃO

*“É um erro capital teorizar antes de possuir os dados.  
Inadvertidamente, começa-se a torcer os fatos  
para acompanhar as teorias, ao invés de as teorias seguirem-se aos fatos”  
(Sherlock Holmes, Um Escândalo na Boemia)*

#### 2.1. Introdução

O presente capítulo descreve o surgimento do Paradigma Indiciário no âmbito das ciências humanas e suas relações com a abdução. Além de uma pequena discussão sobre as diferenças existentes entre *abdução*, *indução* e *dedução*, destaco alguns exemplos de análises realizadas na história das ciências pela contribuição que proporcionam para a sistematização do que estou entendendo por procedimentos *abduativos*.

Recebem destaque também os procedimentos utilizados na investigação policial pelo detetive, justamente porque tal exemplo caracteriza muito claramente os procedimentos que um pesquisador que deseja utilizar o Paradigma Indiciário deve ter,

com uma diferença apenas: se na investigação policial o detetive não deve correr riscos ao formular suas hipóteses, tendo em vista que está trabalhando com pessoas e isso envolve mais prudência de sua parte, na “investigação” científica, o pesquisador poderá se permitir correr mais riscos e, portanto, formular as hipóteses que precisar, quando estiver procurando explicar seus dados (cf. Bonfantini, 1987). É claro que o pesquisador deverá sustentar as próprias hipóteses com sua argumentação.

Dois exemplos de utilização do Paradigma Indiciário, no domínio da Linguística, são apresentados em seguida, destacando-se sua pertinência metodológica dentro desse tipo específico de análise qualitativa.

Termino o capítulo, justificando a escolha do Paradigma Indiciário para a realização de análises de procedimentos de leitura, utilizando dois exemplos: um, do próprio Ginzburg, sobre a leitura de seu personagem em *O Queijo e os Vermes*, e outro, sobre *Leitura Nonsense*, de Bastos (1996).

## **2.2. A Construção do Paradigma Indiciário**

### **2.2.1. História: de caçadores e de adivinhos**

Carlo Ginzburg (1989) procura mostrar como emergiu no âmbito das ciências humanas, no final do século XIX, um modelo epistemológico — por ele chamado de Paradigma Indiciário — voltado para análises qualitativas, cujas raízes estariam na história de algumas práticas humanas, em especial, as de caça e de adivinhação. O autor destaca certas habilidades desenvolvidas pelo homem durante milênios, até por motivos de sobrevivência, a partir de sua atividade de caçador. “Aprendeu a farejar, registrar, interpretar, classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.” (Ginzburg, *op. cit.*, p. 151). Provavelmente, dessa



capacidade de articular pistas, de decifrar ou ler nos sinais uma série coerente de eventos, tenha surgido, muito tempo depois, a escrita. O fato é que decifrar, a partir de um pegada, que um animal passou por certo lugar caracteriza uma atividade de abstração intelectual, da mesma forma — com um pouco menos de sofisticação, é claro — que a atividade de decifração de pictogramas passou a ser feita na escrita cuneiforme. Esse caminho de abstração intelectual (1. ler, nas pistas mudas, um série coerente de eventos; 2. leitura de pictogramas) teria possibilitado a criação da escrita fonética, cujo grau de abstração é muito grande, mas analogicamente estaria relacionado a essa prática de reconhecimento indireto de uma certa realidade.

O autor analisa também o que estaria implícito nos textos divinatórios mesopotâmicos, redigidos a partir do terceiro milênio a.C.. Também neles haveria algo que não era experimentável para um observador comum, mas para os adivinhos era reconhecível através de uma minuciosa análise da realidade. “Às divindades, de fato, era atribuída, entre outras prerrogativas, a de se comunicar com os súditos através de mensagens escritas — nos astros, nos corpos humanos, em toda parte —, que os adivinhos tinham a tarefa de adivinhar (idéia essa destinada a desembocar na imagem multimilenar do ‘livro da natureza’)” (idem, p. 153). Ginzburg aponta para uma diferença, no entanto: a adivinhação estaria voltada para o futuro e a decifração, para o passado. “Porém a atitude cognoscitiva era, nos dois casos, muito parecida; as operações intelectuais envolvidas — análises, comparações, classificações —, formalmente idênticas” (p.153).

Ginzburg, além disso, faz uma retrospectiva histórica a respeito da introdução das impressões digitais como meio de identificar cada indivíduo, dentro do contexto social. Tratava-se de uma questão complicada, a de identificar pessoas, e os métodos utilizados anteriormente eram muito vulneráveis. Um dos grandes defensores de que era possível diferenciar, através desse método, a identidade pessoal foi Galton, a partir de 1888. A análise científica das impressões digitais, no entanto, iniciara-se desde 1823 com Purkyne, que distinguiu e descreveu diferentes tipos de linhas papilares, além de afirmar que não existiam dois indivíduos com impressões digitais idênticas. A singularidade estava, pois,

assegurada pela identificação das impressões digitais, algo extremamente interessante, tendo em vista a particularidade desse detalhe. Aparentemente não há diferenças visíveis. A observação atenta, porém, mostra que tão pequeno detalhe é revelador da identidade de cada pessoa.

Passaremos, a seguir, a discutir essa questão da observação de detalhes no domínio da semiologia médica, como descreve Ginzburg, a fim de estabelecer as devidas relações que a crítica de arte, a psicanálise e a investigação policial têm com ela.

### 2.2.2. A semiologia médica na crítica de arte, na psicanálise e na investigação policial

Carlo Ginzburg propõe que seja possível fazer uma analogia entre um modelo de análise desenvolvido em algumas áreas da ciência, como a crítica de arte, a medicina, a psicanálise, modelo este que se preocupa com o particular, o diferente, os sinais peculiares que caracterizam a singularidade de cada objeto, e o paradigma de análise qualitativa que ele descreve com relação às ciências humanas.

Um exemplo de análise indiciária que ele aponta é a história de um suposto especialista de arte russo, Ivan Lermolieff, que conseguia identificar o verdadeiro autor de pinturas italianas através da análise minuciosa de pequenos detalhes, tais como os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Para este especialista, essas pequenas características, imperceptíveis para um observador leigo, constituíam verdadeiras marcas da autoria do artista. Geralmente as imitações reproduziam os traços mais amplos, e estes detalhes só eram perceptíveis no quadro original. Na realidade, Ivan Lermolieff era o pseudônimo de um médico italiano, Giovanni Morelli. Ginzburg procura mostrar como a medicina se caracteriza como uma ciência indiciária. O fato de Morelli, sendo médico, também ser capaz de conduzir investigações sobre autoria de quadros italianos pode ser justificado pela semelhança entre as duas metodologias. Na medicina, o médico, através dos sintomas visíveis no paciente, detecta a doença, ou seja, ele tem acesso apenas aos sintomas, não à doença, mas a partir dos

sintomas, consegue descobrir a doença. Na crítica de arte, o especialista procura detalhes, pequenos sinais que podem ser tomados como “sintomas” de autoria da pintura.

Outro médico destacado por Ginzburg é Giulio Mancini, predecessor de Morelli, que também se deteve em avaliar quadros. Além disso, ele fez uma analogia entre o ato de pintar e o ato de escrever. Para Mancini, fazer crítica textual era também buscar “a singularidade inimitável das escritas individuais” (Ginzburg, *idem*, p.161). Mancini avaliava as propriedades individuais da caligrafia dos escritores e nisso reconhecia seu verdadeiro autor. Era o início da observação de indícios de autoria na escrita...

Com relação à investigação policial, Ginzburg compara o método do detetive Sherlock Holmes ao de Morelli, pela preocupação com as minúcias que caracterizava as análises de ambos. O detetive é aquele que consegue descobrir o autor do crime no romance policial baseando-se em indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas<sup>3</sup>. O interessante, destacado por Ginzburg, é o fato de o autor das histórias de Sherlock Holmes, Conan Doyle, ter sido também um médico antes de se dedicar à literatura. Mais uma vez, a investigação está atrelada à medicina.

Outro dado interessante é a relação estabelecida por Freud — citado por Ginzburg — entre o método de Morelli e a psicanálise. “Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação” (Freud, 1914, apud Ginzburg, 1989, p.147). Ginzburg menciona que Morelli influenciou Freud, já que seu método era centrado na interpretação de resíduos, de dados marginais, considerados por ele reveladores. Nesse sentido, o método de Morelli não só pode ser aplicado à psicanálise, pode mesmo estar na sua origem.

“Nos três casos [na crítica de arte, na psicanálise e na investigação policial], entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo (...) Mas não se trata de simplesmente coincidências biográficas. No final do século XIX — mais precisamente, na década de 1870-80

---

<sup>3</sup> A respeito do método de Sherlock Holmes, há uma discussão mais detalhada no item 2.3.1. do presente capítulo.

—, começou a se afirmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado justamente na semiótica” (idem, p.151).

### 2.2.3. A “cientificidade” do Paradigma Indiciário

Essas disciplinas chamadas indiciárias são eminentemente qualitativas, já que seu objeto de análise são, por exemplo, casos, situações e documentos individuais, diferentemente das ciências ditas *galileanas*. Nestas, é possível, a partir do emprego da matemática e de métodos experimentais, quantificar os fenômenos e chegar a conclusões a partir da observação estatística dos fatos. As disciplinas qualitativas, por sua vez, não estão interessadas na quantidade dos dados, mas na sua relevância a partir daquilo que se está investigando. Desta forma, a seleção de dados pertinentes constitui uma característica básica para a pesquisa qualitativa. “Nesse ponto, abriam-se duas vias: ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual” (idem, p. 163). Aparentemente podia ser um problema para as ciências humanas assumir um estatuto científico *fraco*, se se tivesse como parâmetro o estatuto científico das ciências galileanas. Porém chegava-se a resultados relevantes com a utilização de tal paradigma indiciário. Nesse sentido, estava sendo instaurado um novo modelo de se fazer ciência, diferente daquele imposto pelas ciências naturais. No novo modelo, o mais importante eram os resultados a que se poderia chegar. A noção de rigor científico foi redefinida por essa nova perspectiva qualitativa, isto é, o rigor passava a ser construído não mais por comprovações estatísticas ou matemáticas, mas pela relevância dos dados analisados e respectivos resultados das análises. O próprio Ginzburg questiona, tendo em vista o tipo de rigor exigido pelas ciências galileanas: “Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso?” (idem, p. 178). E em seguida ele mesmo responde:

“Mas vem a dúvida de que *este tipo* de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana — ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. Alguém disse que o apaixonar-se é a superestimação das diferenças marginais que existem entre uma mulher e outra (ou entre um homem e outro). Mas isso pode se estender às obras de arte ou aos cavalos. Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* — no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (idem, pp. 178-179).

Nesse sentido, o que está em questão não é o caráter científico desse tipo de análise qualitativa. Ela pode até não ser considerada “ciência” — se os parâmetros forem os das ciências naturais. O que importa frisar é que o *rigor* que a pesquisa qualitativa exige é diferente do *rigor* das ciências galileanas. Ou como esclarece Quartarolla:

“...torna-se necessário (...) o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse ‘rigor flexível’ (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares — tal como propõe o paradigma indiciário — formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperados através de sintomas, de indícios” (Quartarolla, 1994).

### **2.3. O Paradigma Indiciário e a Abdução Peirceana**

### 2.3.1. O “método” de Sherlock

*“Você conhece meu método.  
Está baseado na observação de insignificâncias.”  
(Sherlock Holmes, O Signo de Quatro)*

Caprettini (1991) analisa, através de uma abordagem interpretativa, os processos pelos quais Conan Doyle constrói as aventuras de Sherlock. Mostra como alguns aspectos de cenário, por exemplo, são destacados como significativos e relevantes na construção das histórias do detetive e, de certa forma, como o autor envolve o seu leitor ao exigir dele um papel ativo, pelo qual acompanhe e/ou perceba a importância do destaque dado a esses aspectos. Caprettini compara essa estratégia com uma utilizada pelo cinema: da “panorâmica” passa-se ao “close up” e “os elementos que estavam originalmente camuflados em segundo plano são agora considerados *pertinentes*” (Caprettini, *op. cit.* p.150; grifo do autor).

Caprettini destaca também o trabalho do detetive quando busca encontrar pistas no local do crime. Tais pistas constituem um verdadeiro *corpus* que, depois de uma análise minuciosa, fornecem a chave de decifração do mistério. Porém Caprettini ressalta que não é qualquer um que “enxerga” tais pistas; ele aponta para a diferença entre Sherlock e Watson e reproduz algumas falas de Sherlock dirigidas a Watson a esse respeito: “Você não observou. E, no entanto, você viu” e “Você não sabia para onde olhar e, assim, você perdeu o que havia de mais importante” (idem, p.151). Fica claro que a escolha das pistas mais interessantes faz parte do trabalho de interpretação do detetive. Caprettini considera que “o *status* semiótico de um fato observado é determinado pelas hipóteses: o valor sintomático de certo elemento da realidade, seu valor referencial, deriva da decisão — tomada como conjectura — de considerá-lo pertinente” (idem, pp.151-152). Isso significa dizer que Sherlock sabe escolher suas pistas de acordo com seu conhecimento sobre os assuntos de criminalística, além de outros conhecimentos gerais. Tal escolha é inerente às suas hipóteses que, por sua vez, deverão ser confirmadas na continuidade das investigações.

“A transmissão da verdade em uma história de detetive é alcançada através de detalhes, de fragmentos aparentemente triviais, de coisas bizarras sobre as quais nossa atenção se concentra sempre com alguma hesitação. Na verdade somos distraídos por outros detalhes e, mais que tudo, pelos aspectos gerais da história. No entanto, os mais relevantes detalhes são aqueles que provocam rupturas no quadro, revelando sua incoerência. São os ‘atos falhos’ ”(Caprettini, *idem*, p.153).

Há uma distinção tradicional entre *signo* e *sintoma* — “o primeiro baseado na artificialidade, arbitrariedade e convencionalidade e o segundo na naturalidade, não-arbitrariedade e motivação”, que, segundo Caprettini, precisa ser mais refinada no que se refere às diferentes interpretações que o detetive pode fazer, diante da natureza de um fato. Segundo Caprettini, cabe ao detetive decidir considerar um dado como signo ou como sintoma, tendo em vista suas hipóteses interpretativas. Porém certos sintomas são simulações falsas feitas pelo criminoso para que o trabalho do detetive seja desviado das pistas verdadeiras. Sobre isso, Caprettini afirma: “De fato, não podemos nos esquecer que, no contexto da história de detetive, *qualificar certo dado como ‘fato’ significa dizer que um sintoma foi já, imediata e definitivamente, transformado em signo*. Isso, porém, só se torna possível no estágio final da investigação, quando algumas ou todas as chaves encontram uma posição coerente e fechada. Duas limitações impedem a consideração de um sintoma como um fato: os vínculos contextuais, que lançam sobre ele diferentes luzes, e a possibilidade de simulação, ou seja, de fabricação intencional de ‘evidências’ ” (*idem*, p.160, grifo do autor).

A precipitação de considerar um sintoma como se fosse um signo pode levar a erros de interpretação. “Depende de nossa percepção das coisas considerar uma pista como suficientemente válida, mudando seu *status* de sintoma para signo(...) Por esses motivos, o detetive deve combater a tendência a dissimular dados importantes, reconhecendo-os na uniformidade do conjunto ou na proliferação de elementos não pertinentes; mas ele deve também combater a tendência, tanto de sua parte como dos outros, de simular respostas que ignora ou encobrir questões, não as questões



espalhafatosas mas aquelas decisivas, enquanto trabalha para o fim de uma investigação” (idem, p.154)<sup>4</sup>.

Com relação ao papel de Sherlock Holmes na história da psicologia social aplicada, Marcelo Truzzi (1991), citando Nordon, diz: “O mundo fictício ao qual pertence Sherlock Holmes espera dele aquilo que o mundo real do cotidiano espera de seus cientistas: mais luz e mais justiça. Enquanto criação de um médico que foi embebido com o pensamento racionalista da época, o ciclo Sherlockiano nos oferece, pela primeira vez, o espetáculo de um herói triunfando, sempre e mais, por meio da lógica e do método científico”(Nordon, 1967, apud Truzzi, 1991, p.63).

Segundo Truzzi, Sherlock preocupa-se fundamentalmente com a verificação empírica de suas conjecturas. Os dados constituem a chave de decifração de cada mistério. Para Sherlock, “é um erro capital teorizar antes de possuir os dados. Inadvertidamente, começa-se a torcer os fatos para acompanhar as teorias, ao invés de as teorias seguirem-se aos fatos” (apud Truzzi, idem, p.68). Uma característica fundamental da *abdução*<sup>5</sup> é justamente o fato pelo qual o observador parte dos dados para chegar a alguma teoria, que eventualmente pode ser modificada a partir da nova observação dos dados. A respeito disso Sherlock diz: “Construímos teorias provisórias e esperamos que o tempo e o conhecimento mais completo dê cabo delas.” E também: “Eu posso descobrir fatos, Watson, mas não posso mudá-los.” E esses fatos devem sempre ser questionados porque “deve-se sempre testar tudo” (idem, p.68).

As características básicas de um detetive ideal, segundo Sherlock, devem ser as seguintes: 1) conhecimento; 2) poder de observação; e 3) poder de dedução, sobre as quais Truzzi tece uma série de considerações. A necessidade de conhecimento surge da necessidade que o detetive tem de competência e perspicácia dentro da criminalística, de modo que esses conhecimentos lhe sirvam como recursos relevantes para suas necessidades analíticas. “O detetive eficiente deve estar bem municiado de um vasto

---

<sup>4</sup> Com relação a dados importantes, remeto o leitor para a questão da singularidade dos dados, como fator fundamental para a utilização do Paradigma Indiciário, no item 2.5.1 deste capítulo. Como o detetive, também o lingüista deve saber selecionar as “pistas” mais relevantes, os dados mais singulares.

<sup>5</sup> A respeito da abdução de Peirce, há uma discussão mais detalhada no item 2.3.2. do presente capítulo.



espectro de informações potencialmente relevantes. A própria bagagem de Sherlock era impressionante” (idem, p.70). Isso é muito interessante no sentido de que a própria observação do detetive depende de seu conhecimento de mundo anterior ao momento da investigação. O detetive observa algum fato como relevante porque possui algum conhecimento que relaciona aquele fato à decifração do mistério. O conhecimento que ele tem é contextualizador de suas hipóteses, porque ele as faz tendo em vista seu domínio sobre o assunto em questão. “Ao longo de suas aventuras, Sherlock insiste na grande familiaridade que deve ter o investigador com seu problema, pois familiaridade trará clarificação. Ele nota que ‘é um equívoco confundir estranhamento com mistério’ ”(idem, p.76). Essa familiaridade seguramente diz respeito aos conhecimentos que devem embasar qualquer investigação, bem como as hipóteses que procuram descrever a verdade dos fatos. “Sherlock tenta se familiarizar com todos os detalhes observáveis possíveis da vida que possam ter um significado em seus casos criminais. Essa familiaridade não é só resultado da observação passiva, mas inclui a busca ativa de novos detalhes significativos que se possam revelar úteis no futuro” (idem, p.76).

A outra característica diz respeito à necessidade que o detetive tem da observação. Abertura e receptividade são fundamentais para que não haja nenhum preconceito frente aos dados. Sherlock diz: “Propus-me a nunca ter preconceitos e a seguir docilmente para onde quer que um fato me conduza” (apud Truzzi, idem, p.71). Truzzi esclarece, no entanto, que a maior ênfase de Sherlock está posta em “observar” aquilo que os outros apenas “vêem”. O olhar do detetive é treinado para reconhecer nos detalhes pequenos, valiosas pistas; não se trata de simplesmente “olhar” para os fatos, é preciso “observar” sua significância dentro do processo de decifração do mistério. “Treinei-me para perceber aquilo que vejo” e também “Nunca confie nas impressões gerais... mas se concentre nos detalhes.” (Sherlock, apud Truzzi, idem). O interessante na observação de Sherlock, segundo Truzzi, é que ele percebe também a ausência dos fatos. “A evidência negativa é, em geral, encarada como altamente significativa” (idem, p. 72), ou seja, alguma coisa que deveria estar presente e não está, muitas vezes, é uma pista a respeito do mistério a desvendar.

Um aspecto interessante a ressaltar no método de Sherlock é o fato de que ele se atém à observação de insignificâncias. Ele diz a Watson: “Você conhece meu método. Está baseado na observação de insignificâncias” (apud Sebeok & Umiker-Sebeok, 1991, p.30). Porém é preciso entender o que são estas insignificâncias. Provavelmente são assim consideradas por Sherlock tendo em vista justamente a falta de percepção que a maioria das pessoas têm a respeito do ato de investigar. As pessoas geralmente permanecem nas observações gerais e não percebem que nos detalhes pequenos pode estar a chave de decifração de cada mistério. São esses detalhes que Sherlock está chamando de insignificâncias. Na realidade são detalhes muito significativos; só são “insignificâncias” para os observadores não especializados na arte de decifrações.

A terceira característica contempla a questão da dedução. Para Sherlock, “a grande coisa é saber raciocinar retrospectivamente” (apud Truzzi, 1991, p.73), é saber chegar a explicações a partir da análise do resultado característico dos fatos. Na verdade, esse raciocínio é aquilo que Peirce chamou de *abdução*, ou seja, a formação de uma hipótese a partir da observação dos fatos, que necessita ser validada por meio de teste. Truzzi afirma que: “As abduções, como as induções, e ao contrário da deduções, não são logicamente completas e precisam ser validadas externamente” (idem, p.78). Isso significa que estão sujeitas à mudança, se assim os fatos o exigirem. O grande mérito de Sherlock está, pois, no fato de que ele, com auxílio de suas intuições muito perspicazes, elabora hipóteses e, em seguida, busca sua validação externa. Há também a necessidade, segundo Sherlock, de saber distinguir os fatos: alguns são “incidentais”, ao passo que outros são “vitais” para o encadeamento das hipóteses. Essa distinção deve ocorrer sob a inspeção cuidadosa dos detalhes mínimos. Para o detetive, “a singularidade é quase invariavelmente uma pista. Quanto mais indistinto e próximo do lugar comum for um crime, mais difícil se torna desvendá-lo.” E ainda, “em geral, aquilo que é fora do comum é antes um guia do que um obstáculo” (apud Truzzi, idem, p.73). Além disso, Truzzi esclarece que Sherlock busca a verdade confrontando suas hipóteses, não apenas segundo a *probabilidade* de ocorrência, mas especialmente em termos de *possibilidade*. “O *possível*, de todo modo, é determinado não apenas pela exequibilidade dos eventos sugeridos; é também o remanescente da

eliminação daquelas hipóteses alternativas percebidas como impossíveis. Sherlock freqüentemente repete ‘o velho axioma de que, quando todas as outras contingências falham, aquilo que permanece, ainda que improvável, deve ser a verdade’ ”(idem, p.75).

### 2.3.2. A abdução de Peirce

Sebeok & Umiker-Sebeok (1991), ao descreverem os procedimentos de investigação discutidos por Peirce e aqueles utilizados por Sherlock Holmes, revelam que há muitos pontos em comum entre os dois. Peirce é conhecido por descrever os procedimentos envolvidos na abdução. Para ele, a mente humana é predisposta a fazer suposições sobre o mundo, tendo adquirido tal característica dentro dos processos naturais de evolução. De alguma forma, isso tem relação com o que Ginzburg falou sobre a questão da sobrevivência do homem, que precisou aprender a caçar entre outras coisas para perpetuar-se. “É evidente”, Peirce escreve, “que a menos que o homem tenha tido uma luz interior que tornasse suas suposições... muito mais verdadeiras do que seriam por mero acaso, a raça humana teria há muito sido exterminada, devido a sua absoluta inépcia nas lutas pela existência...” (ms.692, apud Sebeok & Umiker-Sebeok, *op. cit.* p.22). É ainda nesse sentido que Peirce afirma que retiramos da observação fortes sugestões de verdade. A abdução, portanto, decorre da observação atenta dos fenômenos envolvidos em uma questão, o que deve ser seguido de uma seleção das melhores hipóteses dentre as várias que se pretendem como explicativas. Essa estratégia é igualmente utilizada por Sherlock Holmes. As suas suposições aparecem para justificar a explicação que ele pretende. “Ademais, elas [as suposições] lhe [ao Sherlock] permitem, com um mínimo de bagagem lógica, alcançar um ponto a partir do qual ele pode, por meio de novas observações, testar algumas das predições retiradas de sua hipótese e, assim, reduzir enormemente o número de conclusões possíveis” (idem, p.28).

Peirce, ao definir abdução, distingue-a da indução apesar de ambas levarem à aceitação de uma hipótese, já que os fatos observados seriam exatamente os que

resultariam, necessária ou provavelmente, como consequências daquela hipótese. Segundo ele, no entanto, “a abdução se inicia a partir dos fatos, sem que nesse começo, haja qualquer teoria particular em vista, embora seja motivada pelo sentimento de que a teoria é necessária para explicar os fatos surpreendentes. A indução se inicia de uma hipótese, que parece recomendar a si própria, sem que, nesse começo, haja quaisquer fatos em particular à vista, embora sinta necessidade de fatos para sustentar a teoria. A abdução persegue um teoria, a indução persegue fatos. Na abdução, a consideração dos fatos sugere a hipótese. Na indução, o estudo da hipótese sugere a experimentação que traz à luz os próprios fatos, para os quais a hipótese havia apontado”(apud Sebeok & Umiker-Sebeok, idem, p.32). Desta forma, o raciocínio abduutivo inicia-se na observação dos fatos e, a partir disso, formam-se as hipóteses que serão checadas a cada nova observação dos fatos, de modo que a teoria vai se apurando até tornar-se muito próxima da verdade sobre os fatos. A abdução possibilita alterações nas hipóteses explicativas à medida que novas observações vão sendo feitas.

É clássico o exemplo que Peirce dá para distinguir abdução, indução e dedução. Parret (1997, p.88) o explica muito bem: “Num silogismo, raciocinamos com a ajuda das três categoria seguintes: a *regra*, o *caso* e o *resultado*. Tomemos o exemplo desenvolvido por Peirce. Imaginemos um pacote de feijão sobre um mesa e ao lado dele um punhado de feijões soltos. A *dedução* apresenta-se da seguinte maneira: todos os feijões do pacote são brancos (Regra); e os feijões espalhados vêm do pacote (Caso); eu tenho o direito de inferir (sem ter necessidade de olhar, isto é, dedutivamente) que os feijões espalhados são também brancos (Resultado). Agora, a inferência *indutiva*: eu sei que os feijões que estão sobre a mesa vieram do pacote (Caso); eu observo que: os feijões são todos brancos (Resultado); eu infiro, com um certo grau de probabilidade e por meio da indução, que todos os feijões do pacote são brancos (Regra). A inferência *abduitiva* funciona como segue: eu sei que todos os feijões do pacote são brancos (Regra); e além disso eu vejo que

os feijões que estão sobre a mesa são brancos (Resultado); nesse momento, eu infiro abduktivamente que os feijões que estão sobre a mesa vieram do pacote (Caso)<sup>6</sup>.”

Percebemos que o trabalho de inferência no caso da *dedução* realiza-se da seguinte forma: o pesquisador tem conhecimento da *regra*, isto é, do fenômeno mais geral que caracteriza os fatos. Além disso, ele percebe que determinado fato ocorre de maneira similar ao que está estabelecido pela regra, isto é, ele detecta um *caso*. Sua inferência ocorre nesse momento: o pesquisador deduz que aquele caso é um exemplo real, um *resultado*, da regra que ele conhece.

A *indução*, por sua vez, caracteriza-se assim: o pesquisador tem conhecimento de uma determinada ocorrência (*caso*) e observa que as características dos fatos da ocorrência são semelhantes ou uniformes (*resultado*). Indutivamente, ele infere uma regra geral que descreva todos os fatos analisados (*regra*). A colaboração de dados estatísticos sobre os fatos é fundamental nesse tipo de pesquisa para que as inferências sobre a caracterização da regra possuam um grau de probabilidade maior de acerto.

No caso da *abdução*, temos o seguinte: o pesquisador tem conhecimento da *regra*, isto é, de um fenômeno mais geral que caracteriza determinados fatos. Ele observa um fato (*resultado*) que *pode ser* um exemplo da regra geral e, por isso, ele elabora uma hipótese que relaciona tal fato observado à regra (*caso*)<sup>7</sup>. É interessante dizer que o pesquisador está trabalhando com hipóteses, nesse procedimento, o que significa que tais hipóteses não necessariamente sejam verdadeiras, mas necessitam de confirmação posterior, através de novas observações dos dados. Pode acontecer também o que se segue: de repente, o pesquisador observa um fato surpreendente (*resultado*) que não se enquadra totalmente no modelo conhecido (à *regra*), e para dar conta desse fato, ele elabora uma hipótese explicativa (um *caso*) de uma nova teoria, construída a partir da reelaboração da primeira.

---

<sup>6</sup> “É importante lembrar que Peirce usa também os termos ‘lei da natureza, verdade geral’ e ‘experiência’ para indicar aquilo que, na categoria abduativa do esquema acima, é chamado ‘regra’. Em consequência, ‘fato observado’ é o mesmo que ‘resultado’, e ‘conclusão abduativa’ (ou abdução, retrodução, presunção, hipótese, argumento originário) é equivalente a ‘caso’.” (Harrowitz, 1991, p. 202).

<sup>7</sup> Não se deve confundir *caso* com *fato observado*. Na abdução, a categoria *caso* designa a *hipótese*, isto é, relaciona hipoteticamente o *fato observado* à *regra*.

Bonfantini (1987), ao descrever a forma da abdução, o faz contrapondo-a com a dedução e a indução, estabelecendo algumas considerações muito interessantes sobre o que se infere em cada um dos três tipos de argumentação. Ele está de acordo com a terminologia adotada por Peirce de que as três proposições que entram em jogo no silogismo são o caso, o resultado e a regra. Para Bonfantini, o último elemento da combinação dessas três proposições é aquele que caracteriza uma derivação inferencial. Na abdução, infere-se como possível o *caso*; na dedução, deduz necessariamente o *resultado* e na indução, estabelece-se, em termos de probabilidade, uma *regra*, até que provem o contrário.

Utilizando a terminologia de Boole, segundo o qual o processo inferencial envolve um *antecedente*, um *consequente* e uma *implicação*, Bonfantini relaciona o caso ao antecedente, o resultado ao consequente e a regra à implicação. Desta forma,

“Dati un possibile antecedente e un possibile conseguente, si stabilisce dal primo al secondo una connessione di implicazione (e questa è l’induzione); data un’implicazione e dato il vigere dell’antecedente dell’implicazione, si deriva per analisi il conseguente (e questa è la deduzione); data un’implicazione e dato il vigere dell’consequente dell’implicazione, si inferisce per astrazione ri-assuntiva l’antecedente (e questa è l’abduzione).” (Bonfantini, 1987, p.47)<sup>8</sup>.

Assim, entende-se que o raciocínio da abdução “parte do consequente para o antecedente” (Bonfantini & Proni, 1991, p.144), do resultado para a regra. A observação do resultado e o conhecimento da regra geram a necessidade de que seja feita uma hipótese explicativa que relacione retrospectivamente o fato observado com sua regra de origem. “A abdução é um degrau entre um fato e sua origem; o salto instintivo, perceptivo, que permite ao sujeito supor uma origem, a qual pode, então, ser testada para provar, ou negar, a hipótese. A abdução é uma teoria desenvolvida para explicar um fato preexistente” (Harrowitz, 1991, p.202).

---

<sup>8</sup> A tradução é de minha responsabilidade: “A partir de um antecedente possível e um consequente possível, estabelece-se do primeiro para o segundo uma conexão de implicação (e esta é a indução). A partir de uma implicação e a ocorrência do antecedente da implicação, deriva-se, por análise, o consequente (e esta é a dedução). A partir de uma implicação e a ocorrência do consequente da implicação, infere-se, por abstração re-assuntiva, o antecedente (e esta é a abdução).”

Um aspecto interessante apontado por Bonfantini (1987, pp.50-51) são as representações que se podem construir, para caracterizar a abdução, a indução e a dedução, segundo diferentes perspectivas de abordagem teórica. Assim, segundo um eixo lógico-formal, tem-se o seguinte:

ABDUÇÃO	RESULTADO	CONSEQUENTE
	REGRA	IMPLICAÇÃO
	CASO	ANTECEDENTE

DEDUÇÃO	REGRA	IMPLICAÇÃO
	CASO	ANTECEDENTE
	RESULTADO	CONSEQUENTE

INDUÇÃO	CASO	ANTECEDENTE
	RESULTADO	CONSEQUENTE
	REGRA	IMPLICAÇÃO

Segundo um eixo epistemológico:

ABDUÇÃO	FATO SURPREENDENTE
	CONEXÃO IMPLICATIVA
	LEI EXPLICATIVA

DEDUÇÃO	LEI EXPLICATIVA
	FATO CONSUMADO ( <i>compiuto</i> )
	FATO PREVISTO

INDUÇÃO	PREVISÃO DO FATO
	CONSTATAÇÃO DO FATO
	CONEXÃO CONFIRMATIVA



Finalmente, segundo um eixo modal:

ABDUÇÃO	EXISTÊNCIA
	POSSIBILIDADE (lógica)
	NECESSIDADE (assumida por decisão)

DEDUÇÃO	NECESSIDADE (habitual: destinação)
	EXISTÊNCIA
	POSSIBILIDADE (previsão)

INDUÇÃO	POSSIBILIDADE (previsão no ato)
	NECESSIDADE (construção: resultado constataivo)
	EXISTÊNCIA (confirmação pontual)

É interessante perceber, a partir dessas representações, que, dependendo das características da argumentação, haverá um raciocínio a seguir. No caso específico da abdução, que é o que nos interessa mais aqui, percebemos como a procura do antecedente acontecerá por uma conexão implicativa que levará a uma lei explicativa sobre o resultado encontrado ou o fato surpreendente. Além disso, um fato surpreendente é explicado como uma necessidade, assumida por decisão, se visto a partir de uma possibilidade lógica, ou seja, como consequência da aplicação de uma regra, especialmente se a hipótese explicativa for aceita como verdadeira.

Podemos dizer que também Sherlock utiliza a abdução ao desvendar os crimes. Gardner (1976, apud Sebeok & Umiker-Sebeok, 1991, p.28) analisa o método de Sherlock da seguinte maneira: “Como cientista tentando resolver um mistério da natureza, Sherlock, em primeiro lugar, reúne todas as evidências que pode e que são relevantes para seu problema. A cada tanto, ele executa experimentos para obter novos dados. Ele, então, inspeciona as evidências como um todo à luz de seu vasto conhecimento sobre crime e/ou ciências relevantes para o crime, até chegar à hipótese mais provável. Deduções são feitas a partir da hipótese; então, a teoria é posteriormente testada em contraponto com nova



evidência, revista se necessário, até que, finalmente, a verdade emerge, com grande probabilidade de certeza.” Forma-se, assim, uma verdadeira cadeia com o seguinte raciocínio: suposição-teste-suposição.

Bonfantini & Proni (1991), ao discutirem a questão dos procedimentos abduativos em relação ao trabalho do detetive, argumentam: “A questão que se coloca é se o tipo de abdução envolvida na investigação é idêntica ou apenas similar ou, então, totalmente diferente do tipo de abdução que concerne à investigação teórico-científica, a qual se supõe mais próxima do coração de Peirce. Que haja algumas diferenças entre os dois tipos de abdução deve ser, desde logo, um ponto de partida, tendo-se em mente os diferentes propósitos dos dois tipos de investigação. No trabalho da polícia, o objetivo é retroceder de um evento específico até sua causa específica, enquanto no trabalho científico o objetivo é encontrar uma lei teórica fundamental de aplicação geral ou, mais freqüentemente, adequar um fato anômalo à aplicabilidade de uma lei fundamental por meio do reajustamento de leis ‘intermediárias’ ” (p.138).

Sherlock fala em “raciocinar para trás”, quando procurar explicar a maneira como consegue chegar às suas conclusões. “Há poucas pessoas, porém, às quais se oferece um resultado e que se mostram capazes de descobrir, a partir de seu foro íntimo, quais etapas conduziram a esse resultado. É a esse poder que me refiro quando falo de raciocinar para trás.” (apud Sebeok & Umiker-Sebeok, 1991, p.48). É preciso saber raciocinar sobre o que se vê, determinar o inteiro significado de cada percepção.

A observação das pistas é fundamental para que seja possível desvendar algum mistério. Peirce fala em “jogo de Ruminação” ao explicar o encadeamento que se dá a partir da impressão. Segundo ele, “a impressão logo se torna observação atenta, a observação se transforma em meditação, meditação em intercâmbio de comunhão consigo mesmo. Se se permite que as observações e as reflexões se desenvolvam por si mesmas em profundidade, o Jogo se converterá em estudo científico... (apud Sebeok & Umiker-Sebeok, 1991, p.35). Sherlock analisa que o aspecto que parece complicar um caso torna-se, quando cuidadosamente considerado e cientificamente manipulado, o mais provável fator de elucidação do mesmo.

### 2.3.3. Relações entre o Paradigma Indiciário e a Abdução Peirceana

É interessante ressaltar que tanto Peirce quanto Sherlock estão envolvidos com as ciências médicas e que “as origens da semiótica estão fundadas em antigos tratados médicos” (Sebeok, 1976, apud Sebeok & Umiker-Sebeok, 1991, p.35). Peirce tinha um tio médico e sua família facilitou-lhe o acesso à biblioteca dele. O autor de Sherlock, Conan Doyle, por sua vez, foi estudante de medicina e teve um professor, Dr. Joseph Bell, no qual se inspirou para criar seu personagem detetive. “A utilização de um médico como modelo por Conan Doyle foi, no entanto, uma tentativa consciente de introduzir um método científico mais rigoroso do que até então tinha sido utilizado na investigação policial” (Sebeok & Umiker-Sebeok, 1991, p.38). São vários os exemplos que o próprio Doyle dá de sua memória sobre o grande professor. Segundo ele, Dr. Bell possuía uma grande capacidade de observação e conseguia inferir características de seus pacientes a partir de suas observações, muitas das quais eram consideradas, antes de serem esclarecidas, ou antes de serem explicitados os processos pelos quais ele havia chegado a tais conclusões, como adivinhação ou leitura do pensamento. Dr. Bell compara a identificação de uma doença à identificação de um amigo, mesmo que este esteja no meio de uma multidão. “Pode-se tratar de uma multidão de homens todos vestidos do modo semelhante e cada um dotado de todos os seus complementos de olhos, nariz, cabelos e membros. Naquilo que é essencial, eles se assemelham um ao outro; diferem apenas nos pequenos detalhes — e, contudo, conhecendo bem esses detalhes, você efetua esse reconhecimento ou o diagnóstico facilmente. (...) A importância do infinitamente pequeno é incalculável.” (Starret, 1971, apud Sebeok & Umiker-Sebeok, 1991, pp.43-44). Desta forma, os sintomas são encarados como traços distintivos de uma doença. O reconhecimento dela “depende, em grande parte, da apreciação rápida e acurada de pequenos pontos pelos quais a doença difere de estado sadio.(...) *O próprio paciente se deixará impressionar por sua habilidade de curá-lo no futuro se ele perceber que você,*

*de um golpe de vista, conhece bastante de seu passado*” (Trevor Hall, 1978, apud Sebeok & Umiker-Sebeok, 1991, p.53; grifo do autor desse artigo). Sebeok & Umiker-Sebeok acrescentam, a partir de Peirce, que um paciente perderia a confiança em seu médico se conhecesse as suposições que acompanham seu diagnóstico, “de modo que os clínicos são mais ou menos obrigados a esconder esse aspecto de suas práticas, tanto quanto o faz Sherlock para construir sua reputação como mestre detetive” (p.54), porém ressaltam que a conjectura é uma parte importante de toda operação lógica.

Por outro lado, é interessante lembrar que a semiologia médica está na origem também de um determinado tipo de crítica de arte e da psicanálise, como descreveu Ginzburg (1989), ao desenvolver as características do que ele chamou como Paradigma Indiciário de investigação nas Ciências Humanas. Sendo assim, podemos dizer que tanto o trabalho do detetive inspirou Ginzburg na construção de seu paradigma de investigação como os procedimentos abduativos de inferenciação. Ginzburg faz uma referência explícita a Peirce em uma nota de seu texto quando está explicando determinados procedimentos que utilizam certo grau de abstração intelectual que buscam “inferir as causas a partir dos efeitos” (Ginzburg, 1989, p.153).

Por tudo o que foi dito, pode-se concluir que o Paradigma Indiciário caracteriza-se por procedimentos abduativos de investigação. Os exemplos apontados por Ginzburg sobre a crítica de arte, a semiologia médica, a psicanálise e também sobre o trabalho do detetive Sherlock Holmes estão em profundo acordo com o que Peirce classifica como *abdução*. Aquelas práticas processam-se abduativamente na medida em que utilizam detalhes ou indícios (na crítica de arte), sintomas (na medicina), atos falhos (na psicanálise) e pistas (nas investigações policiais) como dados importantes para a construção de hipóteses coerentes sobre as causas que teriam resultado em determinados efeitos “surpreendentes”, nas referidas áreas tomadas por Ginzburg como lugar de reflexão.

## 2.4. Da história da ciência e da Pragmática: contribuições para a construção da epistemologia do Paradigma Indiciário

### 2.4.1. A descoberta de Kepler

Um exemplo clássico da utilização de procedimentos abduativos de investigação aparece em Hanson (1958), que descreve os procedimentos utilizados por Kepler, na Física. Kepler descobriu que a órbita dos planetas não era circular, como anteriormente se imaginava, mas sim elíptica, a partir da análise da órbita de Marte. Os estudos de Kepler — medições dos ângulos formados pela trajetória do planeta em relação ao sol, sua velocidade, medições de áreas formadas no interior da trajetória do planeta *etc* — foram revelando que não se tratava de um círculo, nem tampouco de um figura oval — hipótese que primeiramente surgiu na tentativa de explicar a trajetória do referido planeta —, mas muito provavelmente de um perfeita elipse.

Hanson esclarece que, segundo Peirce, Kepler estava realizando um procedimento denominado *abdução* ou *retrodução*, cujo raciocínio é feito de forma hipotético-dedutiva, isto é, perfazendo os seguintes passos:

- “1. Some surprising phenomenon *P* is observed.
2. *P* would be explicable as a matter of course if *H* is true.
3. Hence there is reason to think that *H* is true.” (Hanson, 1958, p. 86)<sup>9</sup>

No caso de Kepler, ele observou que o planeta Marte não realizava uma trajetória circular, fenômeno surpreendente, tendo em vista que os estudiosos da época, físicos e astrônomos, consideravam que a trajetória de qualquer planeta deveria ser circular, porque tal figura é a mais uniforme e regular de todas. A idéia de que os planetas possuíam trajetória já era um grande avanço científico. Esse avanço se deu a partir de Copérnico,

---

<sup>9</sup> (1) Algum fenômeno *P* surpreendente é observado. (2) *P* pode ser explicado naturalmente se *H* for verdadeiro. (3) Portanto há razão para pensar que *H* seja verdadeiro.

quando ele propôs a concepção heliocêntrica da disposição dos planetas, muito defendida por Galileu, em contraposição à idéia geocêntrica anterior. Não era o sol que girava em torno da Terra, mas a Terra que girava em torno do sol. Porém, naquele momento, pensava-se em órbitas absolutamente circulares. A idéia do círculo como figura perfeita determinava esse tipo de concepção. Sabia-se, por exemplo, que a Terra levava aproximadamente 360 dias para percorrer toda a trajetória em torno do sol. Isso significava que em 180 dias, ela percorria um semi-círculo. E desta forma, era possível descrever iguais ângulos em tempos iguais, se se considerasse a trajetória da Terra. Mas não se conseguia demonstrar, com essas medições, a não circularidade da órbita terrestre. Kepler, então, resolveu analisar outro planeta, diferente da Terra. Ao estudar a órbita de Marte, Kepler percebeu que os pontos de  $90^\circ$  e  $270^\circ$ , se se considerasse uma trajetória circular, não eram devidamente “percorridos” pelo planeta. Nesses pontos havia um desvio e, portanto, a órbita de Marte não era circular. A partir daí, foi preciso propor uma hipótese explicativa para dar conta desse fenômeno. A primeira hipótese era de que a órbita de Marte fosse oval. Porém a forma oval é obtusa de um lado e achatada de outro e, portanto, não é uniforme. Foi preciso, então, propor *outra elipse* para corresponder à trajetória de Marte. É interessante dizer que cada hipótese implicava a necessidade de checar, com novas medições de áreas e de ângulos, as diferentes posições do planeta em sua órbita, que confirmassem ou não a hipótese em questão. É justamente esse procedimento que caracteriza a *abdução*, isto é, trata-se de estudar os fatos e construir ou arquitetar uma teoria para explicá-los, realizando a cada hipótese novas checagens. Os procedimentos de Kepler, sem dúvida alguma, são um ótimo exemplo do que se entende por *abdução*. A partir do ele observou — a não circularidade da órbita de Marte —, ele formulou uma hipótese — a órbita de Marte deve ser elíptica — que, sendo confirmada, explicou o fato surpreendente observado.

#### 2.4.2. As implicaturas conversacionais e os procedimentos abduativos

No âmbito da lingüística, especialmente no que se refere às noções referentes a processos abduativos, quero destacar alguns conceitos elaborados no interior da Pragmática. Dascal (1977) discute os procedimentos envolvidos na construção de implicaturas conversacionais, em que o ouvinte, diante de um enunciado que parece estar “fugindo” do Princípio de Relevância (Grice, 1982), constrói o que Dascal denominou *procedimento heurístico*, na tentativa de encontrar a implicatura decorrente daquele enunciado. Por esse procedimento, o ouvinte delimita as muitas possibilidades de implicaturas para eventualmente uma, que é imediatamente checada. Essa delimitação tem a ver com os conhecimentos que possui a respeito do falante, do contexto, da situação *etc*, bem como com o que a conversação demanda. Para Dascal, o uso de implicaturas possibilita dizer certas coisas que se fossem ditas explicitamente talvez não tivessem a polidez necessária, socialmente falando. Cabe ao ouvinte, portanto, reconstruir a implicatura, ao interpretar o que “aparentemente” era irrelevante. Ele o faz, segundo Dascal, da seguinte maneira: 1. identifica um enunciado irrelevante; 2. propõe uma hipótese que reinterprete e justifique tal enunciado; 3. aceita tal hipótese como relevante.

Os procedimentos abduativos utilizados na compreensão dos enunciados são também tema de um outro texto do mesmo autor, publicado em 1983, especialmente no capítulo “*Indirectness*”, em que ele discute a compreensão do sentido indireto. Dentro de uma perspectiva pragmática da linguagem, Dascal descreve os processos de inferenciação resultantes de uma tentativa de recuperação de um sentido provável para um enunciado aparentemente inadequado em dada situação. Segundo ele, tanto o falante quanto o ouvinte são cooperativos, no sentido griceano do termo, durante uma situação de diálogo. É por causa disso que o ouvinte, ao deparar-se com um enunciado desconexo ou aparentemente sem sentido, busca no contexto mais próximo outra provável significação para aquele enunciado. Desta forma, o ouvinte reinterpreta o que ouviu, tendo em vista que conhece seu interlocutor e sabe que ele não se equivocaria tão facilmente; além disso

há outros conhecimentos partilhados entre eles que colaboram na formulação de uma hipótese interpretativa sobre o que tal enunciado poderá estar significando.

Esses procedimentos — a construção de implicaturas e de sentidos indiretos —, segundo Dascal, podem ser classificados como *abdutivos*, diferentemente do que supôs Grice (1975a). Para este, a descoberta do significado de um enunciado a partir do contexto era um procedimento *dedutivo*, que envolvia os seguintes passos:

- “(a) S says *p*;
- (b) in so doing, he/she is apparently violating one (or more) of the conversational maxims;
- (c) but L has no reason to suppose that S is not observing the maxims, or at least the cooperative principle.
- (d) he could not be doing this unless he thought that *q*;
- (e) he knows (and knows that I know that he knows) that *q* is required;
- (f) he does nothing to stop me from thinking that *q*; therefore
- (g) he intends me to think, or at least is willing to allow me to think, that *q*; and so
- (h) he implicates that *q*.” (Dascal, 1983, pp.141-142)<sup>10</sup>

Se observarmos cada passo acima, perceberemos que, na verdade, constituem um exemplo de procedimento abduutivo. Diante de um fato surpreendente — um enunciado “desconexo” — o ouvinte busca, através de uma hipótese explicativa, outra interpretação possível ou uma implicatura do que foi dito, utilizando seus conhecimentos prévios, alguns compartilhados com seu interlocutor, bem como considerando o contexto em que tal enunciado apareceu e, desta forma, o reinterpreta, atribuindo-lhe sentido e coerência. Vejamos os exemplos<sup>11</sup>:

- “A: Por que João bateu em Maria?
- B: Por que não?

---

<sup>10</sup> (a) S diz que *p*; (b) com isso, ele/ela está aparentemente violando uma (ou mais) das máximas conversacionais; (c) mas L não tem razão para supor que S não esteja observando as máximas, ou ao menos o princípio da cooperação. (d) ele não poderia estar fazendo isso a não ser que ele pensasse que *q*; (e) ele sabe (e sabe que eu sei que ele sabe) que *q* é requerida/necessária; (f) ele não faz nada para me fazer parar de pensar que *q*; portanto (g) ele pretende que eu pense, ou ao menos está querendo consentir que eu pense, que *q*; e então (h) ele implica que *q*.

<sup>11</sup> Tirados da versão em português de *Conversational Relevance*. In: DASCAL, Marcelo (org.) *Fundamentos Metodológicos da Linguística*. Campinas: IEL, vol. 4: Pragmática, 1982.



(a) Identificação da exigência: “B deve preencher vazio em: ‘João bateu em Maria porque.....’”.

(b) Verificar a força: pergunta.

Inadequado, a menos que seja uma pergunta clarificatória.

(c) Trata-se de uma pergunta clarificadora?

(Condição: só se seu conteúdo está relacionado com o conteúdo da enunciação de A)

Verificação do conteúdo: O conteúdo pode estar relacionado com o conteúdo da enunciação de A sob a forma de um pedido genérico de informação a respeito do conjunto de sentenças que poderiam ser usadas para preencher o vazio (ver *a*).

*Implicatura 1*: “Que tipo de explicação você está querendo?” ou “O que há para explicar aqui?”

Se tal interpretação é satisfatória (e deveríamos confrontá-la com tons intonacionais), a implicatura 1 é gerada neste estágio<sup>12</sup>.

(d) Se a interpretação anterior não é satisfatória verifique outras forças possíveis.

*Implicatura 2*: Recusa de aceitar a pressuposição de que há algo a explicar à pergunta de A<sup>13</sup>.

(e) Se também esta interpretação não é satisfatória, no contexto, verifique-se outra força possível.

*Implicatura 3*: Recusa de responder (significando: não é da sua conta). Note-se que somos levados a tal implicatura somente se *nenhum* laço entre os conteúdos é encontrado.

Compare-se com:

A: Por que João bateu em Maria?

B: Por que dois e dois são quatro?

A réplica de B nesse caso não pode ser uma pergunta clarificatória, em vista da completa falta de conexão de conteúdo entre as enunciações de A e de B. Entretanto, ela transmite uma implicatura distinta das do caso anterior. Algo assim como: “A resposta à sua pergunta é evidente”. Tal efeito é obtido possivelmente graças à transferência de características da segunda pergunta para a primeira. Um certo mimetismo parece ser usado aqui.

Considere-se, finalmente:

A: Por que João bateu em Maria?

B: Qual é a solução do problema de Fermat?

<sup>12</sup> Uma outra questão é saber se a pressuposição da pergunta clarificadora, isto é, que a pergunta de A não é clara, é também implicada. Não tenho intuições claras a respeito. O que é indubitável, porém, é o fato de que a rejeição da pressuposição de uma pergunta é, em geral, uma *reação* apropriada (não uma resposta!) à pergunta. O fato de que tal rejeição pode ser transmitida ou explicitamente ou por meio de uma implicatura, sugere outra interpretação possível para a irrelevância aparente do “Por que não?”. Isso será usado na etapa (d) abaixo. (Nota de Dascal)

<sup>13</sup> Note-se que neste caso uma relação semântica, a saber, a relação de pressuposição, combina-se com considerações pertencentes ao nível pragmático, a fim de gerar a implicatura. (Nota de Dascal)



Aqui a implicatura seria talvez que é impossível responder à pergunta.”

É interessante dizer, a partir destes exemplos, que há possibilidade de mais de uma implicatura para um enunciado aparentemente desconexo. As hipóteses do interlocutor vão sendo construídas até que ele encontre a mais adequada. Em sentido amplo, podemos dizer que os processos de interpretação são, em boa parte dos casos, hipotético-dedutivos, porque exigem do interpretante uma série de considerações conjecturais que direcionam seu entendimento. Desta forma, também o trabalho de interpretação realizado durante a leitura pode ser visto como um procedimento abdutivo.

#### 2.4.3. A compreensão abdutiva, segundo Parret

Parret (1997), ao defender que a atitude pragmática caracteriza-se pelo fato de que o sentido dos discursos é reconstruído por meio da *transposição* desse sentido (= compreensão) por um ser humano inserido em uma comunidade e, portanto, que a transposição do sentido pragmático é continuamente controlada, revisada e penalizada por tal comunidade, afirma que “o pragmaticista dá, desse modo, à sua concepção de linguagem uma orientação que não é ontológica nem gerativa, mas *heurística*” (*op.cit.*, p.81). Vimos que os procedimentos heurísticos são essencialmente abduativos (a partir das considerações de Dascal), porque exigem um trabalho de formulação constante de hipóteses alternativas que visem a resolver determinado fato surpreendente, ou seja, são procedimentos de descoberta a partir da formulação de hipóteses.

A compreensão, segundo Parret, envolve três tipos de transposição: a paráfrase, a interpretação e a metalinguagem, “já que ela se encarna facilmente numa seqüência discursiva (a resposta a uma pergunta, por exemplo, mostra que a pergunta foi entendida), como um gesto hermenêutico de interpretação (porque o objeto da compreensão apresenta-se ordinariamente como um quebra-cabeças, um enigma, um problema a ser decifrado) e como uma avaliação metalingüística (onde a compreensão busca concluir, como um Juízo Final, a reconstrução de um sentido)” (p.82). Além disso, compreender

também é uma verdadeira paixão, segundo o autor, porque “a vontade de compreender (...) é intensamente ‘trabalhada’ pelos desejos e pelas crenças. Por todas essas razões, parece que a teoria da compreensão poderia ser construída a partir da categoria peirceana da *abdução*” (p.82) — argumenta. E, em seguida, acrescenta:

“A teoria da compreensão deve levar em consideração a *opacidade* das expressões que se apresentam ao interlocutor como enigmáticas e não-evidentes: o interlocutor é convidado a realizar um trabalho *inferencial*” (Parret, 1997, p.83, grifos do autor).

Percebemos, portanto, que Parret se aproxima do que Dascal descreve com relação à compreensão das implicaturas e dos sentidos indiretos, ao postular uma teoria da compreensão utilizando-se das considerações de Peirce sobre procedimentos abduativos, porque o sujeito que realiza a compreensão, a faz através de mecanismos inferenciais, que exigem dele um trabalho de pesquisa e descoberta, a cada situação em que ele é convidado a compreender.

É interessante dizer também que as inferências construídas durante a compreensão parecem ser essencialmente de ordem pragmática, o que significa a exigência de conhecimentos pragmáticos por parte do sujeito que interpreta para que consiga elaborar tais hipóteses. Além disso, para o meu trabalho, esses últimos exemplos são muito pertinentes, especialmente porque estou buscando nas redações marcas da compreensão que seus autores realizaram a partir da leitura dos textos da coletânea.

#### 2.4.4. O fato surpreendente e o dado singular

Os exemplos de procedimentos abduativos descritos acima — a descoberta de Kepler, a construção de implicaturas e/ou sentidos indiretos, e alguns mecanismos da compreensão — revelam que um *fato surpreendente*, isto é, um fato que não esteja de acordo com o que eventualmente se esteja esperando, exige uma explicação, ainda que de

forma hipotética que necessite de confirmação posterior, para que ele deixe de ser surpreendente. Estabeleço uma relação, nesse momento, entre *fato surpreendente* e *dado singular*. Perceberemos, no item 2.5.1., a seguir, cujo objetivo é justamente descrever os dados singulares, que tais dados assim são chamados por causa da peculiaridade de sua ocorrência, muitas vezes, *surpreendente* aos olhos do analista. Isso confirma, mais uma vez, que trabalhar com dados de natureza singular é estar a procura de fatos surpreendentes nos âmbitos das ciências em que seja pertinente a aplicação de tal procedimento.

O dado singular, nesse sentido, surpreende o analista por causa daquilo que possa estar refletindo. Às vezes, um dado singular não tem aparentemente uma explicação para sua ocorrência; é idiossincrático, diferente e, muitas vezes, “estranho”. O trabalho do analista será o de justificar sua ocorrência, buscando compreender os fenômenos que estão por trás dela. Para isso, é importante que a explicitação dos processos inerentes a esses fenômenos, ou seja, que a maneira como determinado dado possa ter aparecido seja objeto de reflexão para o analista, cujo objetivo é justamente tentar desvendar aquilo que é surpreendente em um dado singular.

## **2.5. A aplicação do Paradigma Indiciário na Lingüística**

### **2.5.1. A importância dos dados singulares**

*“...o detetive deve combater a tendência a dissimular dados importantes, reconhecendo-os na uniformidade do conjunto ou na proliferação de elementos não pertinentes; mas ele deve também combater a tendência, tanto de sua parte como dos outros, de simular respostas que ignora ou encobrir questões, não as questões espalhafatosas mas aquelas decisivas, enquanto trabalha para o fim de uma investigação”*  
Sherlock Holmes

Já há algum tempo tem-se utilizado o Paradigma Indiciário em pesquisas linguísticas, pelo fato de que tal paradigma de investigação permite explicar ou, pelo menos, conjecturar sobre dados que por natureza são idiossincráticos e não se enquadram nos padrões de normalidade da língua. Tais dados são relevantes pela singularidade que os caracteriza, isto é, são exemplos interessantes e representativos de certos fenômenos linguísticos que permitem àqueles que os analisam descrever diferentes aspectos da linguagem.

Falar em *dados singulares* significa considerá-los diferenciados de todo e qualquer dado, “uma vez que, em sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular” (Abaurre et al., 1997, p.14). O que se identifica, portanto, como sendo um dado singular é aquele dado que permite o estabelecimento de reflexões sobre os fenômenos da linguagem, no caso da linguística, e que revelam algo mais sobre o que se busca compreender. Trata-se — nas palavras das autoras — da “singularidade que revela”(p.14).

Dois exemplos, a seguir, mostram como o tipo de análise feita a partir de dados singulares pode ser muito interessante para a linguística: (1) a análise de dados de aquisição da escrita (cf. Abaurre et al., 1997) e (2) a análise de piadas “linguísticas” (cf. Possenti, 1998).

#### 2.5.2. O início da aquisição da escrita: dados preciosos sobre a relação *sujeito/linguagem*

O trabalho desenvolvido por Abaurre et al (1997) caracteriza-se por análises de produções textuais de alguns sujeitos em processo de aquisição da escrita. O enfoque principal e característico da análise está na atenção especial dada aos “erros”, rasuras, apagamentos, bem como operações de refacção e reescrita visíveis, encontrados nos textos dos sujeitos. Tais marcas são consideradas *indícios* valiosos de reflexão e trabalho sobre a linguagem feita pelos sujeitos, pelo fato de poderem ser analisadas como

verdadeiras *pistas* dos processos inerentes à constituição das relações dos sujeitos com a linguagem e também dos próprios sujeitos.

Observar as escritas singulares significa não se preocupar se uma dada ocorrência irá se repetir. Ela pode ser um exemplo único e irrepetível — e por isso é singular — mas, acima de tudo, trata-se de um exemplo indiciário da relação que está sendo estabelecida entre o sujeito e a linguagem.

“Muito freqüentemente, portanto, encontraremos, dentre os dados da aquisição, aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a se repetir jamais, exatamente por representarem instanciações episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar” (Abaurre et al., 1997, p.18).

Além disso, as autoras destacam que analisar produções escritas é interessante pelo fato de a escrita ser um lugar de reflexão da linguagem: “A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos” (Abaurre et al., *idem*, p.23).

### 2.5.3. “Os humores da língua” e a singularidade de certas piadas

Outro exemplo de “singularidade que revela” é referente à análise realizada por Possenti (1998) que busca singularidades lingüísticas em piadas. Não se trata de quaisquer piadas tomadas como objeto de análise, mas aquelas que sejam reveladoras de fenômenos lingüísticos interessantes, tais como *ambigüidades*, *mal-entendidos*, *inferências*, entre outros que, segundo ele, constituem exemplos reais que evidenciam a complexidade da língua por envolverem vários mecanismos — fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais etc. Nas palavras de Possenti:

“... o que quero dizer é que, para ilustrar hipóteses ou princípios de análise lingüística, ao invés de utilizar dados forjados *ad hoc*, ou que são excessivamente chatos ou mesmo pouco verossímeis, servindo apenas como exemplos escolares, os especialistas poderiam escolher uma piada corrente. Com isso, poderiam ter um exemplo autêntico, envolver os interlocutores em verdadeiros problemas de interpretação e, mesmo, proceder às abstrações necessárias para exibir um mecanismo lingüístico de um certo tipo” (Possenti, 1998, p.27).

Desta forma, determinadas piadas constituem-se como dados singulares, porque são reveladoras de processos inerentes à linguagem e sua utilização, na medida em que reproduzem, ou melhor, constituem fatos lingüísticos reais que merecem atenção dos lingüistas no sentido de que necessitam de uma explicação por sua ocorrência. A análise de certas piadas bem como de outros dados singulares dentro da lingüística, de certa forma, demonstra que a língua não pode ser caracterizada simplesmente como um sistema, um código, mas que, na verdade, é uma atividade muito complexa. Isso fica muito claro no seguinte trecho:

“Qualquer campo de pesquisa necessita de um bom laboratório de teste para suas teorias. Na lingüística, isto significa principalmente bons dados. Considerados os rumos que ela tomou nos últimos tempos, parece que os dados da aquisição da linguagem, os *pidgins* e crioulos, o discurso dos afásicos e mesmo certas estruturas escolhidas para análise pela peculiaridade dos problemas que põem ao investigador — frases famosas como “*colorless green ideas sleep furiously*”, “*O rei da França é calvo*”, “*They like the pictures of each other*” se tornaram conhecidas mesmo por não praticantes da sintaxe gerativa e da semântica do valor de verdade não apenas por sua eventual excentricidade, mas pelo fato de que colocam problemas relevantes — têm sido considerados dados de tipo crucial para teste de teorias. Isto é, hipóteses bem sucedidas na explicação desses dados revelam-se ricas na solução de outros, muito numerosos. É por causa do problema que eles representam que se necessita de teorias sofisticadas. Ninguém perderia seu tempo com teorias complexas se as línguas só tivessem frases como *O boi baba*” (Possenti, idem, pp. 23-24).

Estes dois exemplos revelam que, diante de determinados dados caracterizados pela própria singularidade de sua ocorrência, muitas vezes irrepetível, está surgindo no



âmbito da lingüística uma maneira diferenciada de análises lingüísticas, voltada para análises qualitativas. O interessante é que não se trata de quaisquer análises qualitativas. Como se pode perceber, a análise de dados da aquisição da escrita bem como a análise de piadas buscam compreender os fenômenos que estariam por trás da ocorrência dos dados e, desta forma, reforçam a idéia da necessidade de utilizar um paradigma de investigação que conceda a sustentação e o rigor metodológico para esse tipo de análise.

## **2.6. O Paradigma Indiciário e a Análise dos Procedimentos de Leitura**

### **2.6.1. A leitura de Menocchio**

Ginzburg (1987) reconstrói a história de um moleiro perseguido pela Inquisição, chamado Domenico Scandela (Menocchio), analisando um acervo de documentos inquisitoriais, nos quais encontrou, entre os volumes manuscritos dos julgamentos, os inquéritos e a sentença de tal moleiro. Ao analisar as respostas dadas por Menocchio aos inquisidores, Ginzburg realiza uma reconstrução analítica das leituras que o moleiro havia realizado e percebe a grande influência de sua cultura oral nas interpretações que fazia.

“Os almanaques, canções, livros de piedade, vida dos santos, tudo o que constituía o vasto material da produção livreira, a nós surgem como estáticos, inertes, sempre iguais a si mesmos. Mas como eram lidos pelo público de então? Em que medida a cultura eminentemente oral daqueles leitores interferia na fruição do texto, modificando-o, remodelando-o, chegando mesmo a alterar sua natureza? As referências de Menocchio a suas leituras nos dão um exemplo claro desse tipo de relação com o texto, a qual diverge por inteiro dos leitores cultos de hoje” (*op.cit.*, p. 29).

E também:



“Foi possível rastrear o complicado relacionamento de Menocchio com a cultura escrita, os livros (ou mais precisamente, alguns dos livros) que leu e o modo como leu” (idem, p12).

Um exemplo interessante dos procedimentos de leitura de Menocchio, apontado por Ginzburg, diz respeito à leitura que Menocchio teria feito do terceiro conto do *Decameron*, de Boccaccio. O conto é uma lenda sobre um pai que concede aos três filhos, três anéis, sendo que dois deles são cópias do original, mas nenhum dos filhos sabe qual é o original. Nas palavras de Menocchio:

“... Cada um deles julgava ser o herdeiro e ter o verdadeiro anel, mas, dada a semelhança, não se podia saber ao certo. Do mesmo modo, Deus possui vários filhos que ama, isto é, os cristãos, os turcos e os judeus, e a todos deu a vontade de viver dentro da própria lei e não se sabe qual seja a melhor. Mas eu disse que, tendo nascido cristão, quero continuar cristão e, se tivesse nascido turco, ia querer viver como turco” (idem, p. 113).

Com essa leitura, Ginzburg avalia que Menocchio está fazendo uma “exaltação à tolerância religiosa”, justamente num período em que a Igreja Católica não admitia tal tolerância, porque ele conclui, a partir do conto, que cada um, cristão, turco ou judeu, pensa ter a “posse” da verdade. Menocchio, na sequência do interrogatório, responde ao inquisidor:

“O senhor acredita, então” insistiu o inquisidor, “que não se saiba a melhor lei?” Menocchio respondeu: “Senhor, eu penso que cada um acha que a sua fé é a melhor, mas não se sabe qual é a melhor; mas, porque meu avô, meu pai e os meus são cristãos, eu quero continuar cristão e acreditar que essa seja a melhor fé” (idem, p. 113).

Outro exemplo muito interessante é a leitura que Menocchio fez de uma história sobre a Virgem Maria, presente no *Legendario delle vite de tutti li santi*, de Jacopo de Varagine, sobre a qual ele acaba concluindo que, neste mundo, a Imperatriz é mais importante que Nossa Senhora. Nesse caso, Ginzburg avalia que “Menocchio transforma a narração de Varagine em seu contrário”, porque o objetivo do autor da história foi o de



exaltar Nossa Senhora. A história narrava o cortejo de exéquias da Virgem, que, em dado momento, recebe um ato de desonra de um chefe de sacerdotes, que procura derrubar o leito no chão, mas tem suas mãos grudadas ao tocar no leito, o que lhe causa muito sofrimento. Só quando este admite a santidade da Virgem, suas mãos se desprendem e cessa-lhe a dor.

“A afronta feita pelo chefe de sacerdotes ao cadáver de Maria se resolve, para o autor do *Legendario*, com a descrição de uma cura milagrosa e, por fim, com a exaltação da Virgem Maria, mãe de Cristo. Mas a Menocchio, evidentemente, a narração do milagre não lhe interessa e menos ainda a reafirmação da virgindade de Maria, a qual negou repetidas vezes. O que ele retém é apenas o gesto do chefe dos sacerdotes, a “desonra” feita a Maria durante seu enterro, testemunho da sua condição miserável” (idem, p. 92).

Para Menocchio, Nossa Senhora era menos importante que a Imperatriz porque recebeu uma desonra enquanto seu cortejo passava. Já a Imperatriz, enquanto passava, só recebera honras. Nas palavras de Ginzburg, o “filtro da memória” de Menocchio foi o responsável por essa leitura desviada do texto do *Legendario*. Podemos acrescentar que o que Ginzburg denomina “filtro de memória” tenha alguma relação com o conceito de “contra-palavras” de Bakhtin, porque as *contra-palavras* com que um leitor se aproxima dos textos também acabam direcionando a interpretação que deles ele faz. É como se o leitor buscasse, nos textos que lê, as confirmações de seus conhecimentos prévios ou de suas suposições, e o que ele “filtra” constitui uma pista interessante que pode servir como justificativa do “caminho” da leitura que ele fez. Essa é justamente a análise proposta por Ginzburg.

Há momentos, no entanto, em que reconstruir os procedimentos de leitura de Menocchio não é tarefa muito evidente e, por causa disso, entram em jogo várias hipóteses ou suposições que procuram justificar, de forma ainda que conjectural, qual teria sido sua fonte de interpretação. Nós vimos que trabalhar com o Paradigma Indiciário pode significar, na maioria dos casos, trabalhar raciocinando abduktivamente. O próprio

Ginzburg, quando propõe alguns livros como tendo sido lidos por Menocchio, admite o risco que esse tipo de análise corre:

“Tentemos agora formular uma hipótese diversa, seguindo as pistas das próprias declarações de Menocchio. (...) Infelizmente, a única solução que podemos propor é, desta vez, puramente *conjetural*, isto é, que Menocchio tivesse conhecido de forma indireta o *De Trinitatis erroribus*, de Servet, ou então que houvesse lido a desaparecida tradução italiana, introduzida na Itália por volta de 1500 por Giorgio Filalletto, conhecido como Turca, ou Turchetto. Com certeza trata-se de uma *conjetura arriscada*, já que o texto é muito complexo, repleto de termos filosóficos e teológicos, infinitamente mais difícil do que os livros lidos por Menocchio. Mas *talvez não seja impossível encontrar algum eco dessa obra*, mesmo débil e deformado, quase inaudível, *nos discursos de Menocchio*” (Ginzburg, 1987, pp. 138-139, grifos meus).

## 2.6.2. A leitura *nonsense*

Bastos (1996) resgata o conceito de *nonsense*, advindo do campo da literatura, para utilizá-lo no âmbito da lingüística. *Nonsense*, na literatura, pode ser considerado como uma construção estilística que procura ir contra o sentido, através de uma tentativa consciente de transgredir a coerência. Mais do que uma simples falta de sentido, “trata-se de uma negação, de um não-sentido. Uma negação remete a uma afirmação e é assim que o *nonsense* prova a existência do sentido: paradoxalmente. O *nonsense* remete ao sentido. Na medida em que o nega, afirma-o” (Bastos, 1996, p.13). Em seu trabalho, Bastos procura analisar a construção de leituras *nonsense* observando respostas dadas à prova de inglês do Vestibular Unicamp, em que os candidatos devem responder, em português, a algumas questões de interpretação de um texto em inglês. “Há trechos que têm um sentido em si, mas são *nonsense* se confrontados com o texto que gerou essa leitura e outros que são, por si só, *nonsense*, ou seja, basta sua leitura para detecção do *nonsense*” (idem, p.83). É nesse sentido que a autora defende que

“os textos analisados beiram o *nonsense* na leitura que se faz deles, ora por sua escrita, ora pela leitura que deixam entrever. No entanto — poder-se-ia começar

perguntando — é possível garantir que haja, por parte dos autores dos trechos em questão, intenção de transgredir, de desafiar, seja a ordem, seja o sentido, intenção essa constitutiva do texto *nonsense* e tão cara a ele? O problema nesses trechos não estaria muito mais em uma falta de habilidade com a escrita, em uma falta de habilidade de leitura, em uma falta de habilidade para uma reelaboração discursiva por parte desses autores, muito mais do que em uma intenção de transgressão? Essa questão são centrais aqui, ao lado de uma outra, igualmente crucial, já colocada anteriormente: de quem é o *nonsense* aqui? O texto do aluno *torna-se nonsense* na leitura que se faz agora dele e na relação que mantém com o texto e/ou pergunta que o geraram” (Bastos, 1996, p.76).

A preocupação da autora é pertinente no sentido de que o *nonsense* da literatura é construído propositalmente, até como recurso para conseguir determinados efeitos de sentido. No caso dos vestibulandos, especificamente no caso das respostas selecionadas pela autora em sua tese, o que se pode ver é que a falta de habilidade de leitura em língua estrangeira acaba produzindo o *nonsense*. Para entendermos como o Paradigma Indiciário possibilita esse tipo de análise, vejamos alguns exemplos de leitura *nonsense*<sup>14</sup>:

#### BETWEEN PROHIBITION AND LEGALIZATION THE DUTCH EXPERIMENT IN DRUG POLICY

Over the last decade, the Netherlands - and particular Amsterdam - has developed a quite inaccurate reputation internationally as a drug haven, a narcotics nirvana where drug addicts are welcome, drug dealers are treated no differently than other independent entrepreneurs and hard drugs themselves are furnished free of charge by the government. These misconceptions have flourished in part because the Dutch, unlike virtually all other nations, have consistently opted for a pragmatic rather than prohibitionist drug policy in the firm conviction that repressive modes of drug control do more to aggravate than repressive ameliorate drug problems. In line with this philosophy, use and small scale dealing of soft drugs, marijuana and hashish have been decriminalized. 'Coffee-shops' are allowed to sell limited amount of cannabis. (...) (edited by Ed.

---

<sup>14</sup> Reproduzo um trecho do texto em inglês referente a uma das questões da prova do vestibular, cujas respostas constituem bons exemplos para reconstruirmos os procedimentos de leitura de seus autores. É interessante esclarecer que eu me permiti, tendo em vista os pressupostos metodológicos do paradigma de análise que adoto neste trabalho, acrescentar algumas considerações às análises de Bastos.

Leuw and I. Haen Marshall, *Kugler Publications*, Amsterdam / New York, 1995)

Questão: O que levou o governo holandês a adotar sua atual postura em relação ao combate às drogas?

Respostas encontradas:

- (1) *"A concepção de Dutch em conscientizar a nação a optar pela não utilização das drogas (...)".*
- (2) *"O governo holandês baseou-se na prisão de Dutch."*
- (3) *"Isso aconteceu em parte por causa do Dutch."*
- (4) *"A firme convicção de Dutch de que o controle do uso de drogas agravava ainda mais o problema."*
- (5) *"O Dutch."*
- (6) *"Um experimento (Dutch) unido virtualmente a todas outras nações. Consistia em obter programas de combate às drogas, com uma firme de polícia que reproduzia o molde contra prática e uso de drogas."*

A partir desses exemplos, selecionados por Bastos (*op. cit.*), eu acrescentaria as seguintes hipóteses explicativas. Em todos os exemplos, podemos notar que nenhum de seus autores sabia o significado do termo "Dutch" (= holandês). Provavelmente, o fato de ter sido grafado com letra maiúscula fez com que eles interpretassem como sendo um nome próprio, referente a um homem (?) (respostas de 1 a 5) ou a um experimento (?) (resposta 6). É possível dizer ainda que, na tentativa de acertar, de responder, ainda que fosse para não "zerar" na prova, os candidatos não deixam nada em branco; some-se a isso o pouco tempo para a resolução das várias questões, a tensão por estar sendo submetido a um vestibular entre outros fatores, tudo contribui para o aparecimento de tais respostas. Mas procuremos reconstruir o caminho da leitura *nonsense*, através da comparação das

respostas com o texto de origem e vejamos como cada um deles elaborou a própria resposta.

O exemplo (1) reproduz diretamente do senso comum a idéia da conscientização que se deve fazer à população para dizer não às drogas. Todos nós estamos acostumados com campanhas de conscientização que geralmente os governos federais realizam, bem como organizações não governamentais, a respeito da utilização das drogas e os malefícios que podem ocorrer a quem utilizá-las e, por causa disso, não é difícil admitir que as contra-palavras com que tal candidato leu e/ou interpretou o texto em inglês provêm desse “lugar” e o influenciaram na leitura que fez, especialmente porque a questão falava em “postura em relação ao combate às drogas” do “governo holandês”, e mesmo porque não se encontra no texto em inglês nada sobre conscientização. Mas o que é que no texto lido pode ter contribuído para tal leitura? O trecho que, bem traduzido, consistiria na resposta correta à questão é o seguinte:

“These misconceptions have flourished in part because the Dutch, unlike virtually all other nations, have consistently opted for a pragmatic rather than prohibitionist drug policy in the firm conviction that repressive modes of drug control do more to aggravate than repressive ameliorate drug problems” (grifos meus).

O autor da resposta (1), provavelmente não tinha recursos para fazer a tradução do texto e parece ter destacado alguns termos — os acima grifados, segundo minha suposição — que, por causa de alguma semelhança ortográfica com termos do português, sofreram as seguintes “traduções” ou, quem sabe seria melhor dizer, transposições:

*misconceptions* → concepção;  
*Dutch* → Dutch;  
*nations* → nação;  
*consistently* → conscientizar;  
*opted* → optar;  
*prohibitionist* → não utilização.

Os demais termos do texto foram praticamente ignorados, muito provavelmente porque o candidato não tinha o mínimo de vocabulário necessário para ter proficiência em leitura em inglês. Suas hipóteses de “traduções” parecem confirmar nossa idéia de que suas contra-palavras para ler o texto eram mesmo aquelas sobre campanhas de conscientização e o que ele fez foi buscar no texto possíveis confirmações para sua concepção de combate às drogas. Nesse sentido, podemos dizer que a resposta (1) pode ser considerada como leitura *nonsense* tanto pela utilização inadequada de “Dutch” como pela “construção” feita pelo candidato de um sentido não autorizado pelo texto de origem. Note-se que falar em “*conscientizar a nação a optar pela não utilização das drogas*” não constitui um enunciado sem sentido, especialmente porque é justamente essa a postura de muitas nações, mas passa a ser *nonsense* se considerarmos a necessidade implícita da prova de que as respostas deveriam ser referentes ao texto de origem e porque não se estava falando de quaisquer nações, mas da holandesa.

A resposta (2) é uma verdadeira incógnita. Com relação ao termo “Dutch”, valem as mesmas considerações expostas para a resposta (1), mas de onde provém a “prisão” de Dutch? Talvez uma pista esteja no título do texto: “*Between prohibition and legalization - The Dutch experiment in drug policy*”, se atentarmos que certas palavras remetem o leitor para a questão da criminalidade do uso das drogas, o que não constitui nenhum problema de interpretação, a não ser no caso da resposta (2), em que o candidato coloca Dutch na prisão! Outra hipótese pode ser construída se imaginarmos a seguinte (e provável?) interpretação do candidato: que “Dutch” tinha uma postura contrária ao modelo repressivo de controle às drogas (isso está no texto) e talvez daí, o candidato possa ter inferido que, até por causa disso, “Dutch” estava na prisão, mas tal hipótese talvez seja arriscada demais... O que é certo é que a resposta reflete a leitura *nonsense* feita pelo candidato, especialmente se comparada com o texto de origem.

Na resposta (3), percebemos que o candidato não quis arriscar-se. Foi simples e direto: traduziu literalmente o trecho “... in part because the Dutch”, o que deixou sua resposta incompleta, além do mesmo fato, observado nas respostas anteriores, da não tradução do termo “Dutch”. Mais simplista que esta, só mesmo a resposta (5): “O Dutch”.

Para esses dois candidatos, a dificuldade com o vocabulário foi uma barreira para a realização da interpretação do restante do texto. Ambos preferiram não dizer muito, justamente pela falta de proficiência com a língua em questão.

A resposta (4): *“A firme convicção de Dutch de que o controle do uso de drogas agravava ainda mais o problema”*, não fosse a não tradução de “Dutch”, poderia ser considerada adequada. O candidato somente parece não ter percebido que o sujeito do verbo “agravar” era *“repressive modes of drug control”*, mas, ainda assim, poderíamos dizer que a expressão “modelos repressivos” estaria implícita na expressão utilizada por ele: “o controle do uso de drogas”, e, portanto, sua resposta não constitui uma leitura totalmente *nonsense*.

Vejamos, por fim, a resposta (6):

(6) *“Um experimento (Dutch) unido virtualmente a todas outras nações. Consistia em obter programas de combate às drogas, com uma firme de polícia que reproduzia o moldes contra prática e uso de drogas.”* (grifos meus)

Esta resposta é muito interessante. O seu autor procurou construí-la fazendo uma tradução literal, porém com problemas, os quais penso estar recuperando a partir das seguintes hipóteses de tradução:

unlike → unido;  
consistently → consistia;  
opted → obter;  
pragmatic → programa;  
that repressive modes ... control do → que reproduzia o moldes contra prática.

Gostaria de tentar justificar essa última hipótese de tradução: “that repressive modes ... control do → que reproduzia o moldes contra prática.” (Já de início admito que parece ser uma hipótese muito arriscada e talvez não seja possível sustentá-la.) A idéia de realizar uma tradução literal pode ser apreendida também nas tentativas de tradução apontadas nos outros itens, cuja semelhança ortográfica com termos do português pode



ter levado às traduções que levou. Mas como justificar que “that repressive modes ... control do” tenha sido “traduzido” como “que reproduzia o moldes contra prática”? Aqui parecem ocorrer dois fenômenos: o primeiro diz respeito também à semelhança ortográfica entre termos das duas línguas. Seria o caso de *repressive* e *reproduzia* (?), *modes* e *moldes*, bem como de *control* e *contra*. O segundo fenômeno teria acontecido porque o candidato, dessa vez, teria algumas noções de vocabulário do inglês, mas sua tradução não foi satisfatória. Seria o caso de *that* e *que* (que não constitui um erro) e de *do* e *prática*, que merece mais alguns comentários. O verbo *do*, do inglês, significa *fazer*, entre outras designações, que não vêm ao caso agora. *Fazer* e *praticar*, em algumas situações, no português, podem ser intercambiáveis, por exemplo: “eu *faço* ginástica” e “eu *pratico* ginástica”; “ele *fez* um ato involuntário” e “ele *praticou* um ato involuntário” etc. O caminho interpretativo percorrido pelo candidato, portanto, seria o seguinte: a respeito do termo *do*, ele provavelmente tinha o conhecimento de que, entre suas significações, a mais usual é *fazer*. Nesse momento, ele começou a trabalhar com termos do português e, como vimos, *fazer* e *praticar*, em alguns casos, são intercambiáveis. Para adequar tal “tradução” ao seu texto, especialmente por causa do fator sintático — a posição que deveria ocupar *praticar* só admitia um substantivo —, *praticar* virou *prática*. E desta forma “that repressive modes ... control do” foi “traduzido” como “que reproduzia o moldes contra prática”.

### 2.6.3. A leitura da coletânea

Como podemos perceber, o Paradigma Indiciário concede rigor metodológico para análises qualitativas, em que se busca compreender realidades não percebidas diretamente. Entre essas, encontram-se as análises dos procedimentos de leitura, exemplificadas acima. Meu trabalho também se caracteriza como uma tentativa de compreender procedimentos de leitura, especificamente os da leitura da coletânea da prova de redação do Vestibular Unicamp, através da análise das redações produzidas nesse contexto.



A filosofia adotada pelo Vestibular Unicamp, segundo Abaurre et al (1993), foi desenvolvida a fim de selecionar o aluno ideal, previsto para um curso universitário, aluno este que deveria ter as seguintes habilidades:

- “ I- capacidade de exprimir-se com clareza;
- II- capacidade de organizar idéias;
- III- capacidade de estabelecer relações;
- IV- capacidade de interpretar dados e fatos;
- V- capacidade de elaborar hipóteses” (Abaurre et al., 1993, p.5).

Por este motivo, a prova deste vestibular, desde de 1987, é diferenciada dos demais vestibulares por caracterizar-se como basicamente discursiva. Ao candidato, na prova de redação, são apresentadas três opções diferentes de tipos de texto: *dissertação, narração e carta argumentativa*.

Nesse trabalho, estou analisando redações feitas a partir da proposta temática do ano de 1994, mais especificamente referente ao tipo de texto dissertativo, em que uma coletânea de textos acompanha a prova.

Em princípio, a coletânea de textos deve conter diversas opiniões e/ou pontos de vista diferentes sobre o tema. Trata-se de uma maneira de melhor contextualizar o tema para o candidato, e ao mesmo tempo delimita os aspectos que devem ser considerados para o desenvolvimento do tema. Geralmente a coletânea contém fragmentos de textos de diferentes posições ideológicas, ou seja, a apresentação dos textos procura não ser tendenciosa, especialmente se o tema em questão tratar de algum assunto polêmico, ou mesmo de certos temas diante dos quais é possível tomar determinada posição (contra ou a favor, favorável a isso ou àquilo...). Aliás, é do interesse da proposta que o candidato tenha, como já foi dito, “ I- capacidade de exprimir-se com clareza; II- capacidade de organizar idéias; III- capacidade de estabelecer relações; IV- capacidade de interpretar dados e fatos; V- capacidade de elaborar hipóteses.” (idem, ibidem) e, portanto, que ele tenha uma postura definida, coerente com sua argumentação a partir da leitura da coletânea que lhe foi apresentada. Ninguém escreve um texto a partir do nada, mas sempre

retoma alguma idéia ou para desenvolvê-la ou para contestá-la etc, como vimos no capítulo 1.

Pode-se dizer que a maneira como o candidato seleciona os fragmentos e articula-os segundo seu ponto de vista mostra como ele soube corresponder a esse tipo de proposta de vestibular. A questão que é central neste contexto é a *tarefa de leitura* tendo em vista a produção da redação a partir dessa leitura, ou seja, uma leitura que é direcionada pela atividade proposta: a produção textual, no contexto do vestibular.

Tendo em vista a concepção de leitura, apontada no capítulo 1, e a filosofia da prova dissertativa do vestibular Unicamp, percebemos que a escolha desse material para a análise dos procedimentos utilizados durante a leitura é, no mínimo, muito interessante, pelo fato de que as redações produzidas no contexto desse vestibular necessariamente — ou muito provavelmente — terão *marcas de intertextualidade com a coletânea* apresentada na proposta de redação, especialmente porque, nas orientações para a realização de tal tarefa, há uma prescrição exigindo que se utilizem os textos da coletânea como referência, sob pena de anulação da redação se essa norma não for seguida.

Analisar procedimentos de leitura de candidatos ao vestibular da Unicamp a partir dos textos que escrevem implica, devido ao paradigma de análise adotado aqui, a opção por *selecionar* aquelas redações mais idiossincráticas que, em sua singularidade, sejam reveladoras dessas estratégias de leitura, pelas *pistas* de intertextualidade deixadas nas redações. Além disso, é preciso reconstruir o caminho percorrido pelo candidato do momento em que leu os textos da coletânea até o momento em que escreveu sua redação, para que seja possível caracterizar o tipo de leitura realizada. Geraldi (1993), ao propor a prática de produção de textos em sala de aula articulada à de leitura, esclarece que:

“a leitura, sendo também produção de sentidos, opera como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução; nesse sentido, são as pistas oferecidas pelo texto que levam a acionar o que lhe é externo (por exemplo, outros textos lidos anteriormente). Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte de leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro de ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros

conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação dessa caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e portanto a sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque não se coaduna com a leitura desejada pelo professor” (Geraldi, 1993, p.189).

Desta forma, é possível justificar diferentes tipos de leitura pela análise interpretativa das redações. As hipóteses sobre a leitura são fundamentadas a partir das pistas de intertextualidade com a coletânea deixadas pelos candidatos nas próprias redações. Além disso, a escolha do Paradigma Indiciário se deve ao fato de que tal paradigma permite “formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperados através de sintomas, de indícios” (Quartarolla, 1994) e, portanto, possibilita reconstruir a *caminhada interpretativa* feita pelos candidatos.

## Capítulo 3

### ANÁLISE DE REDAÇÕES

#### 3.1. Introdução

Nesse capítulo, encontram-se as análises dos procedimentos de leitura de alguns candidatos ao vestibular da Unicamp do ano de 1994. As redações escritas por esses alunos, são exemplos *singulares* (Ginzburg, 1989), pelo que revelam do trabalho de leitura, e até certo ponto, de certos fenômenos mais gerais que ocorrem em situações de leitura e interpretação de textos.

A seguir, há o tema proposto na prova de redação do Vestibular de 1994, referente ao tipo de texto dissertativo, as referidas redações, bem como as análises que as pistas de leitura deixadas pelos candidatos nos permitiram fazer.

### 3.2. Proposta temática do Vestibular de 1994, referente ao tipo de texto dissertativo

A Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, conhecida também como campanha contra a fome, tem provocado numerosas manifestações contraditórias, reavivando uma discussão antiga sobre a validade da ajuda aos desfavorecidos.

Levando em conta a coletânea abaixo, que contém fatos e opiniões diversas sobre aquela campanha, redija uma dissertação sobre o tema: **dar o peixe ou ensinar a pescar?**

1. Já são quase 32 milhões de brasileiros famintos, num país que desperdiça somente em alimentos o equivalente a US\$ 4 bilhões. Apenas 20% desse desperdício saciariam a fome de todos esses brasileiros miseráveis. ("O avesso da fome", *Jornal do Brasil*, 12/09/93)

2. A cada ano que passa, mil crianças morrem por dia debaixo do céu brasileiro. Morrem de doenças para as quais a medicina criou uma infinidade de nomes, todos sinônimos de um só mal: fome, subnutrição. (Eric Nepomuceno, Caderno FOME, *Jornal do Brasil*, 12/09/93)

3. Há uma miséria maior do que morrer de fome no deserto: é não ter o que comer na Terra de Canaã. (José Américo de Almeida, *A bagaceira*)

4. Querido Cony, (...) venho te dar os parabéns pela crônica "Não é por aí". Também eu não quero bagunçar a campanha contra a fome (...), mas já era tempo de alguém dizer que para acabar com a fome precisa-se de reforma agrária, justiça social, melhor distribuição de renda. A caridade é uma das virtudes teológicas, mas para acabar com a fome no Brasil não basta... (Jorge Amado, Painel do Leitor, *Folha de S. Paulo*, 24/06/93).

5. Betinho - ... há uma relação estreita entre conjuntura e estrutura. Se eu não sou capaz de mudar alguma coisa aqui e agora, seguramente não serei capaz de mudar no futuro... Toda vitória que eu consiga hoje, por menor que seja, está criando condições para a reforma estrutural.

Folha - O movimento tem um caráter filantrópico, assistencialista. A filantropia sempre foi considerada inócua e muitas vezes associada à picaretagem.

Betinho - *Pilantropia* (ri). Esse movimento está nos obrigando a diferenciar solidariedade de assistencialismo e filantropia de pilantropia. Para mim, solidariedade é um gesto ético, de alguém que quer acabar com uma situação, e não perpetuá-la. Já o assistencialismo é exatamente o contrário.

(de uma entrevista de Betinho ao *Jornal Folha de S. Paulo*, 05/09/93)

6. Mas eis que Chico Buarque, justificando sua participação no show do Memorial, veio com um argumento curioso. Você pode dizer que distribuir alimentos não resolve nada,

lembrava ele, "mas não distribuir resolve alguma coisa?" Já que nada vale nada, um pouco de caridade é melhor do que nenhuma. (Marcelo Coelho, Folha de S. Paulo, 08/09/93)

7. Na piscina do Clube Harmonia ouvi uma senhora gordinha dizendo que a campanha contra a fome era comandada pelo PT e que tinha por objetivo arrasar com o nosso país. Outras senhoras gordinhas concordaram, repetindo a velha história de que era melhor ensinar a pescar do que dar o peixe... (Geraldo Anhaia Mello, Painel do Leitor, Folha de S. Paulo, 09/09/93)

8. Pessoas que moram nas ruas de São Paulo não têm uma idéia exata do que seja a campanha da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida. Elas se dizem cansadas de movimentos que distribuem alimentos, mas não conseguem resolver o problema da miséria. Essas pessoas - que seriam as principais beneficiadas pela campanha - pedem a criação de mais empregos, pois querem conseguir uma moradia e poder escolher a comida. (Folha de S. Paulo, 21/09/93)

9. Na esperança da revolução redentora, a palavra de ordem era ensinar a pescar. Dar o peixe era o pecado assistencialista, que retardava o processo revolucionário. (...) Hoje sabe-se: o capitalismo não acaba com a miséria. O socialismo também não. Não há mais sonho nem utopia. Resta apenas a concretude tenebrosa da miséria. (...) não se está sugerindo que a sociedade assuma o papel do Estado. Mas é importante compreender: é a sociedade que muda o Estado, não o contrário. (...) (o cidadão) morrerá, como têm morrido milhares, se alguém não lhe der comida. (Alcione Araújo, Caderno FOME, Jornal do Brasil, 12/09/93)

10. Eu nunca senti fome na vida, mas acho que deve ser muito triste. (Adriana, 12 anos, Veja, 15/09/93)

### 3.3. Redação (94,1)<sup>15</sup>

*Viver é preciso, fome não é preciso*

*As relações sociais entre os “dinos” brasileiros expõem as feridas de um país, que desgasta suas instituições e inverte os valores de sobrevivência.*

*Uma Argentina de miseráveis, é o que se espalha pelo país, buscando melhores condições de sobrevivência contra o “Fomeossauro”, um dino criado a pão-de-ló, que monopoliza os desperdícios e castiga severamente 32 milhões de famintos.*

*Na cadeia alimentar desses “Ssauros”, crianças são o café da manhã. Agem natural e conscientemente, deixando, a qualquer sorte, milhares de meninos e meninas desnutridos, que quando não morrem, comprometem suas estruturas físicas e mentais. Mas esta situação, traz um paradoxo horrível: a fome e o Brasil como celeiro mundial, o país responsável pelo suprimento de alimentos*

*Os dinossauros tupiniquins, usam da política para fortalecer as instituições econômicas e sociais vigentes, mantendo seus domínios, acumulando riquezas, rosnando para as justiças sociais e despejando arrogâncias contra a reforma da anti-fome, a reforma agrária. São filiados a um partido e têm como cartilha o lema: “Ou fim da polêmica sobre distribuição de renda, ou morte à distribuição”.*

*As intransigências das elites monopolizantes têm aval de toda um estrutura equivocada e perversa. É necessário que se transforme uma*

<sup>15</sup> As redações do Vestibular UNICAMP foram cedidas pela COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares). A reprodução das redações é fiel à escrita dos candidatos, não tendo sido feitas, portanto, correções de pontuação, ortografia, acentuação etc.

conjuntura oligárquica para uma perfeita estrutura social, política, econômica e cultural, para que não seja mais preciso campanhas como a da fome, organizada pelo iluminado Betinho e outras já esquecidas. Fome exige ação. Não há espaço digno para quem se alimenta dela.

O imediatismo nos faz ingressar nessas campanhas, pois é necessário, mas com esperanças de soluções, de idéias concretas além das assistenciais.

Do dizer “as elites preferem fornecer condições de crescimento a dar o auxílio econômico”, soa como uma demagogia covarde, já que as oportunidades aproveitadas são praticamente nulas. E como coaxou o ministro Sapossauro rex, no passado, que justificou que o “bolo” deveria crescer para depois ser repartido. Só faltou dizer a quem caberia a maior fatia.

No mundo, o Fomeossauro se espalha pelas entranhas dos sistemas econômicos de poder, inibindo-os de acusações ufanistas de eficiência. Somália, Etiópia, Haiti são alguns exemplos. Mas o importante não é o modelo econômico em si, mas como os fatos são encarados pelo Estado, que tem o dever constitucional de promover o bem-estar de seus filhos.

Conclui-se que Drummond estava certo:. Quando eu era pequeno, um (æ) senhor torto, faminto, desses que tem por aí, me disse: Vai fome, vai ser o ridículo do Brasil.

### 3.3.1. Análise: "perseguindo" as metáforas

A redação (94,1) tem uma estrutura discursiva caracterizada pela recorrência de expressões metafóricas que dizem respeito às avaliações feitas por seu autor da realidade da fome e que, por isso, podem estar refletindo sua interpretação dos textos da coletânea. Sabemos que a metáfora é muito utilizada na imprensa, na publicidade e seus efeitos são



muito produtivos, porque relacionam realidades distintas que acabam redefinindo as características dos elementos relacionados. Essa redefinição pode ser discursivamente determinada, quando houver a finalidade de expressar uma opinião ou uma postura crítica diante de certos temas. Parece ter sido essa uma das motivações desse candidato. Veremos como ele, por meio das metáforas que constrói, realiza uma avaliação crítica da situação da fome expressa nos textos da coletânea. Observar as construções metafóricas da redação (94,1) pode, desta forma, ser revelador dos procedimentos interpretativos de seu autor, porque encontramos nos elementos articulados pela metáfora, a relação entre um dado da coletânea e outro trazido pelo candidato. Portanto, as metáforas estão sendo interpretadas como valiosas *pistas* de seu trabalho de leitura e construção da intertextualidade com a coletânea.

A realidade da miséria, descrita nos dois primeiros fragmentos da coletânea, foi percebida pelo candidato, que reelaborou, segundo suas intenções argumentativas, o conteúdo desses fragmentos no segundo e no terceiro parágrafos de sua redação. Vejamos como o candidato fez:

*Uma Argentina de miseráveis, é o que se espalha pelo país, buscando melhores condições de sobrevivência contra o “Fomeossauro”, um dino criado a pão-de-ló, que monopoliza os desperdícios e castiga severamente 32 milhões de famintos.*

*Na cadeia alimentar desses “Ssauros”, crianças são o café da manhã. Agem natural e conscientemente, deixando, a qualquer sorte, milhares de meninos e meninas desnutridos, que quando não morrem, comprometem suas estruturas físicas e mentais. (grifos meus)*

No trecho acima, *Argentina de miseráveis* é uma metáfora que o candidato faz da grande quantidade de pessoas que são miseráveis no Brasil, o equivalente a 32 milhões. Este foi um dado lido no fragmento 1, mas o *surpreendente* é o fato de o candidato ter retratado essa quantidade expressiva de pessoas associando à população da Argentina. Esse dado é *surpreendente* pelo fato de relacionar um número (32 milhões) à população de um país e, por metáfora, ao nome desse país. O conhecimento enciclopédico, nesse

caso, foi fundamental para que esse tipo de leitura fosse realizada. Foi necessário tal conhecimento para que ele conseguisse estabelecer essa relação e, mais do que uma simples relação entre dados numéricos, esse uso da linguagem atribui uma força argumentativa ao texto. O destaque dado ao número de miseráveis famintos em função de tal comparação metafórica ganha em expressividade, justamente porque o candidato não “repetiu” o dado numérico, mas trabalhou com a linguagem para, além de dizer que são 32 milhões de brasileiros famintos, também expressar a comparação, por metáfora, com a população total de um outro país.

Kneipp (1990), ao analisar algumas metáforas ocorridas no período do Plano Cruzado, fundamenta-se basicamente em Lakoff e Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. A autora esclarece que cada metáfora “coloca em evidência alguns aspectos do conceito ao mesmo tempo que oculta outros”, e assim “um conceito é estruturado em termos do outro”. Kneipp ressalta uma característica da metáfora que me parece muito interessante, especialmente porque acredito que seu uso pode ser argumentativo:

“Sustentam também esses autores [*op.cit.* acima] que as metáforas não têm como base similaridades preexistentes, inerentes aos conceitos, mas que são as próprias metáforas que criam essas semelhanças que, de outra maneira não existiriam. (...) Nossas metáforas têm o poder de criar novas realidades. Quando uma nova metáfora é acolhida no nosso sistema conceitual, ela modifica esse sistema e, por esse mesmo fato, o que é real para nós” (Kneipp, 1990, p.57).

Podemos dizer que, no caso da redação (94,1), a relação metafórica estabelece uma “nova realidade” que sinaliza o tipo de leitura realizada. O candidato foi capaz de, a partir de um dado lido na coletânea (= Já são quase 32 milhões de brasileiros famintos...), construir uma metáfora orientada discursivamente, já que sua postura parece ser muita crítica com relação ao problema da fome. O fato *32 milhões de famintos* é apresentado como *uma Argentina de miseráveis*. A realidade que essa metáfora instaura é a de que o número de miseráveis famintos do Brasil é equivalente à população de um país como a Argentina, o que provoca um efeito de sentido muito mais surpreendente do que simplesmente repetir o dado numérico. Esse efeito é mais surpreendente porque evidencia,

através da metáfora, que existe dentro do Brasil, uma Argentina inteira faminta. Ao nos depararmos com essa expressão, parece-me, o efeito de sentido provocado é mais forte, mais chocante, do que o efeito que provocaria somente o dado numérico, o que parece desencadear uma conscientização crítica diante da miséria, de certa forma mais rápida e eficaz, porque está relacionada a algo visualmente mais concreto.

Da mesma forma, a metáfora *crianças são o café da manhã* é orientada segundo a argumentação do candidato. Aqui, há mais um recurso utilizado: o candidato também *ironiza*<sup>16</sup> o que vem relatado no fragmento 2, a respeito da morte de mil crianças por dia no Brasil por causa da fome, ao dizer que elas são o café da manhã.

A ironia é um recurso da linguagem que pode, segundo Brait (1996), ser considerado, dentro de uma perspectiva discursiva, como uma forma particular de interdiscurso. Sem deixar de considerar a ironia como uma postura, uma atitude, ou ainda, como um comportamento que tem suas justificativas em abordagens de certas áreas da ciência, tais como a filosofia e a psicanálise, Brait também considera alguns efeitos da ironia, dentro de uma perspectiva pragmática, englobando nessa perspectiva, ou pelo menos configurando nela a sua origem, uma série de conceitos teóricos, “como é o caso de enunciação, co-enunciação, texto, discurso, intertexto, discurso reportado, polifonia, argumentação, pressupostos e subentendidos, interação etc”, que têm nas diferentes tendências da análise do discurso sua ampliação ou modificação. Mas, de modo especial, o enfoque discursivo é privilegiado. A autora analisa um *corpus* composto por textos literários e textos jornalísticos, “procurando focalizar as articulações configuradas pela ironia como confluência de discursos, como cruzamento de vozes”.

“Por esse enfoque, a ironia é surpreendida como *procedimento intertextual, interdiscursivo*, sendo considerada, portanto, como um processo de meta-

---

<sup>16</sup> Essa metáfora foi considerada como sendo irônica a partir de uma hipótese na forma de *implicatura* (Dascal, 1977), segundo a qual, considerar “literalmente” o seu sentido não parecia ser algo possível. *Crianças* não são *café da manhã*, a não ser em determinados mundos “criados”. Diante desse fato, restou-nos a implicatura de que, na verdade, o candidato estava construindo, por meio desta metáfora, uma situação de crítica a quem se prevalece da fome. A ironia, entre outras características, produz uma situação de crítica. Daí a hipótese (ou implicatura) de que esse enunciado seja irônico.

referenciação, de estruturação do fragmentário e que, como organização de recursos significantes, pode provocar efeitos de sentido como a dessacralização do discurso oficial ou o desmascaramento de uma pretensa objetividade em discursos tidos como neutros. Em outras palavras, a ironia será considerada como estratégia de linguagem que, participando da constituição do discurso como fato histórico e social, *mobiliza diferentes vozes, instaura a polifonia*, ainda que essa polifonia não signifique, necessariamente, a democratização dos valores veiculados ou criados”

(Brait, 1996, p.15, grifos meus)

Nesse sentido, percebe-se que a ironia, ao ser instaurada, pressupõe um intertexto que necessariamente deve existir ou ser recuperado, até como condição para que a ironia funcione. No caso da redação (94,1), o intertexto da construção irônica é o fragmento 2 da coletânea. Desta forma, a ironia também pode ser considerada como uma *pista* da perspectiva argumentativa que orientou a leitura do candidato. Ao construir a ironia sobre um dado da coletânea, o candidato mostra como sua interpretação desse dado foi crítica.

Podemos dizer, assim, que a utilização irônica do fragmento 2 revela — e isso vale também para a utilização de metáforas — que o procedimento de leitura do candidato é orientado por suas intenções discursivas. Essas formas que o candidato escolheu para apresentar os dados da realidade sobre a fome e a miséria são reveladores da crítica que ele está fazendo ao sistema gerador da fome, por ele denominado *Fomeossauro* e de que a leitura que ele fez dos dois primeiros fragmentos “ultrapassou” o que esses textos dizem explicitamente, e ainda, de que o candidato foi capaz de perceber o que poderia estar no nível do implícito, isto é, as relações que esses dados numéricos têm com a estrutura sócio-política do país.

É interessante abrir um parêntese, nesse momento, para dizer que o candidato, autor de (94,1), utiliza a imagem dos *dinossauros* para fazer uma analogia com o problema da fome que vitima tantas pessoas no Brasil, construindo outra *metáfora* muito interessante. Os dinossauros são animais extintos, mas estão muito em moda ultimamente, em especial por causa de algumas produções cinematográficas. Portanto é do conhecimento geral que são criaturas extremamente grandes e, em certo sentido, violentas, por se alimentarem — pelo menos alguns deles — de pessoas humanas — isso na ficção.

O candidato, então, cria certos neologismos, tais como “Ssauros”, “Fomeossauro”, “Sapossauro Rex”<sup>17</sup> para ironizar metaforicamente o sistema gerador da fome, que estaria também alimentando-se de pessoas humanas que morrem de fome todos os dias no Brasil. A referência aos dinossauros poderia remeter também à idéia de que se trata de algo que vem se perpetuando por muito tempo. Quando se diz que alguém é um “dinossauro”, é para expressar que esse alguém é avançado nos anos ou é antiquado etc. No contexto da redação, o problema da fome poderia estar sendo tematizado como algo que já tem história, que não se iniciou ontem. Podemos dizer também que a idéia de trabalhar com a metáfora dos dinossauros recupera um passado que insiste em se manter como presente. A metáfora, nesse sentido, além de relacionar duas realidades, também possibilita o retorno de um ente do passado. Aqui, a metáfora relaciona um acontecimento do presente e uma história do passado e, nesse sentido, perpetua a história do passado. A fome, desta forma, estaria sendo mantida insistentemente por uma *estrutura equivocada e perversa*, como o próprio candidato, no quinto parágrafo, avalia. Esse quinto parágrafo, aliás, pode ser considerado como uma confirmação para nossa hipótese de que o candidato escreve aquelas metáforas, a partir de suas intenções discursivas, porque, nele, fica bem clara a sua postura crítica.

Vejamos agora como outras expressões usadas pelo candidato, algumas delas metafóricas, podem ser avaliadas como *pistas* de seus procedimentos de leitura, que nos servem também como confirmação para a hipótese da perspectiva argumentativo-discursiva que orientou sua leitura. É possível dizer que a singularidade da redação (94,1) está no fato de que seu autor recorre constantemente à utilização de expressões metafóricas, *escolhendo estrategicamente certos termos* para desenvolver sua argumentação. Como Koch (1987), também acredito que “a seleção lexical é outro recurso retórico de grande importância. É através dela que se estabelecem *as oposições, os jogos de palavras, as metáforas, o paralelismo rítmico*, etc. Há palavras que,

---

<sup>17</sup> O uso das aspas, nesse caso, tem a ver com a licença da utilização de tais palavras (cf. Authier-Revuz, 1990).

colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma carga poderosa de implícitos” (Koch, 1987, p.156, grifos da autora).

Koch (1989) descreve algumas formas linguísticas — as chamadas expressões nominais definidas — que operam no nível da conexão referencial na construção de um texto. “Trata-se de grupos nominais introduzidos pelo artigo definido, que exercem função remissiva” (p.45). Essas expressões caracterizam o elemento de referência, muitas vezes, através de “uma ‘ativação parcial’ das instruções de referência contidas no conjunto das instruções dadas pelo elemento de referência que as precede no texto”, ou seja, há uma “disjunção” das propriedades que caracterizam o referente, ao mesmo tempo que há uma opção por certa propriedade em detrimento das outras. As expressões referenciais definidas, nesse sentido, realizam predicções, algumas metafóricas, sobre o referente, o que necessariamente deve ser considerado para que se possa fazer a conexão referencial adequada. Koch ressalta que “ocorre, porém, que nem sempre as instruções referenciais da forma remissiva consistem em ‘ativação parcial’ de instruções referenciais do contexto antecedente. Muitas vezes, tais instruções são dadas justamente pelo próprio uso da expressão referencial. Nesse caso, a escolha das características a serem ativadas na expressão nominal definida tem valor essencialmente argumentativo” (idem, ib.).

Na redação (94,1), encontramos várias expressões nominais definidas, cuja predicção indicia o trabalho de leitura e interpretação realizado por seu autor. É interessante ressaltar que na redação analisada, alguns dos usos das expressões nominais referem-se a elementos da coletânea de textos fornecida ao candidato, o que torna possíveis nossas hipóteses interpretativas sobre a leitura realizada por ele, além de outros casos em que a referência está no contexto sócio-político brasileiro, o que revela seu conhecimento nesta área e também parece contribuir para a construção do sentido de seu texto, a partir de uma postura argumentativa crítica com relação à atual situação. Ou seja, o candidato dá mostras de que não é ingênuo diante do contexto sócio-político brasileiro e isso, com certeza, parece ter sido fundamental para que ele construísse as metáforas que construiu. Ao se referir a alguns dados da coletânea, por exemplo, utilizando-se desse



recurso linguístico, o candidato continua dando mostras de que realizou uma interpretação determinada por suas intenções discursivas. Alguns exemplos são os seguintes:

Expressão Referencial	Referência
1. os dinos brasileiros	os políticos, as elites/oligarquias
2. as feridas de um país	as injustiças sociais: a fome, a miséria
3. o Fomeossauro	o sistema gerador da fome
4. o país responsável pelo suprimento de alimentos	o Brasil
5. os dinossauros tupiniquins	os políticos, as elites/oligarquias
6. a reforma da anti-fome	a reforma agrária
7. o ridículo do Brasil	a fome
8. o ministro Sapossauro rex	o então ministro Delfin Neto

As expressões 2, 4, 6 e 7 podem ser analisadas como referentes a termos ou idéias presentes na coletânea. Ao utilizar tais expressões, o candidato está mostrando que fez uma interpretação, ativando certas características de seus referentes, segundo suas estratégias argumentativas. *As feridas de um país* para caracterizar a fome, a miséria e as injustiças, descritas pelos dados numéricos dos fragmentos 1 e 2, dão a idéia de um país doente. Ocorre aqui a justaposição de duas formações discursivas<sup>18</sup>, com o “empréstimo” de um termo do discurso médico para o discurso político. Apesar dessa metáfora médica ser muito usada, e até mesmo, pertencer ao senso comum, não podemos deixar de admitir que tal escolha lexical é essencialmente argumentativa, no sentido de que reitera a

<sup>18</sup> Entenda-se por formação discursiva um determinado conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades que remetem a uma formação ideológica, ou seja, um conjunto de enunciados que remetem a uma mesma questão, a um mesmo assunto. Se algum enunciado for usado em formações discursivas diferentes isso acarretará variações de seu sentido, ou seja, tal enunciado por estar “deslocado” de sua formação discursiva “de origem”, passa a admitir outros sentidos possíveis. Assim, é possível considerar os discursos como *heterogeneamente constituídos* (Authier-Revuz, 1990), provenientes de diferentes formações discursivas.

problemática da fome, relacionando-a com essa espécie de enfermidade tão dolorida, feia e exposta como o são as feridas.

*O país responsável pelo suprimento de alimentos* refere-se ao Brasil, especialmente retratado no fragmento 3, que alude à *Terra de Canaã*. Tal expressão contém a referência à história bíblica do êxodo, segundo a qual o povo hebreu migrou em direção a uma terra de prosperidade, a chamada *Terra Prometida* ou *Terra de Canaã*, onde ninguém passaria necessidade ou fome, mas antes de chegar a esse destino precisou passar pelo deserto. Esse conhecimento é importante para que a compreensão do fragmento seja possível. O candidato dá mostras de que compreendeu isso, porque faz uma avaliação da situação da fome, no mesmo sentido exposto no fragmento, isto é, no de que passar fome na Terra de Canaã é um paradoxo horrível:

*Mas esta situação, traz um paradoxo horrível: a fome e o Brasil como celeiro mundial, o país responsável pelo suprimento de alimentos* (grifos meus).

Notemos que também a expressão metafórica *celeiro mundial* reforça a idéia veiculada pela interpretação do significado de *Terra da Canaã*. O Brasil, metaforicamente visto como *celeiro mundial*, caracteriza a imagem de um país rico em recursos naturais que lhe possibilitariam ser uma das mais produtivas agriculturas do mundo, ser um *país responsável pelo suprimento de alimentos* de muitas nações, idéia esta que existe no discurso corrente e que justifica a analogia entre o Brasil e a Terra de Canaã, recuperada na leitura do fragmento 3 pelo candidato. É interessante lembrar ainda que o povo hebreu, também conhecido como *povo de Deus*, quando tinha fome, era alimentado por um pão “vindo do céu”, o maná, e portanto, não passou fome nem mesmo no deserto. Privilégios à parte, *passar fome no deserto* parece ser um fato aceitável, já que o deserto é improdutivo, em termos agrícolas, por não haver água, nem outros recursos, como terra apropriada para a agricultura etc. A questão apresentada no fragmento é a de que não é concebível *passar fome* onde há recursos suficientes para a produção de alimentos, ou seja, não é concebível passar fome no Brasil, neste *celeiro mundial*, o que foi bem



percebido pelo candidato. Além disso, recorde-se que Canaã também é conhecida como a *terra onde corre leite e mel*, onde há fartura de alimento, portanto. Mais uma vez, não se pode admitir passar fome em um lugar como esse...

A *reforma da anti-fome* para expressar a reforma agrária articula uma possível resolução para o problema da fome através da reforma agrária. Isso está tematizado no fragmento 4. Ao denominar a reforma agrária como *a reforma da anti-fome*, o candidato realiza uma predicação no seguinte sentido: a reforma agrária, se fosse efetivada no Brasil, poderia ser uma eficaz alternativa para o problema da fome, na medida em que, com a redistribuição das terras, muitas famílias assentadas teriam condições de produzirem o seu próprio alimento, além de outras consequências sócio-econômicas que, como sabemos, uma verdadeira reforma agrária possibilitaria, tais como geração de emprego no campo, maior circulação, por causa disso, de dinheiro, o que, por sua vez, teria seus efeitos no comércio etc, e tudo isso, indiretamente, poderia resolver o problema da fome. Não parece ser por um acaso, portanto, que o candidato denomina a reforma agrária como *a reforma da anti-fome*.

O *ridículo do Brasil* para caracterizar a fome reflete a opinião do candidato de que a fome é uma vergonha para o país. Os dados dos três primeiros fragmentos refletem bem o que está sendo visto (lido e interpretado) como “vergonha” pelo candidato. Essa idéia foi também tematizada, como vimos, no terceiro parágrafo, quando o candidato parafraseou o fragmento 3 (sobre a fome na terra de Canaã), analisando tal situação como um paradoxo.

Voltando ao trecho inicialmente destacado:

*Uma Argentina de miseráveis, é o que se espalha pelo país, buscando melhores condições de sobrevivência contra o “Fomeossauro”, um dino criado a pão-de-ló, que monopoliza os desperdícios e castiga severamente 32 milhões de famintos.*

*Na cadeia alimentar desses “Ssauros”, crianças são o café da manhã. Agem natural e conscientemente, deixando, a qualquer sorte, milhares de meninos e meninas desnutridos, que quando não morrem, comprometem suas estruturas físicas e mentais. (grifos meus)*

A escolha dos verbos *monopoliza* e *castiga*, para caracterizar o comportamento do chamado *Fomeossauro*, pode ser tomada como mais um indício da leitura crítica do fragmento 1, que fala da questão do desperdício dos alimentos. Se observarmos o fragmento 1, veremos que o sujeito do verbo *desperdiçar* é *um país*, um tanto genérico. O candidato, no entanto, encara essa situação como sendo *monopolizada* — para usar o mesmo termo que ele usou — *pelo Fomeossauro, um dino criado a pão-de-ló*, isto é, por pessoas que não sabem o que é passar dificuldade e que, muito provavelmente se valham da situação atual. Essa nossa hipótese interpretativa se confirma no quinto parágrafo, quando ele se refere explicitamente às elites:

*As intransigências das elites monopolizantes têm aval de toda um estrutura equivocada e perversa. É necessário que se transforme uma conjuntura oligárquica para uma perfeita estrutura social, política, econômica e cultural, para que não seja mais preciso campanhas como a da fome, organizada pelo iluminado Betinho e outras já esquecidas. Fome exige ação. Não há espaço digno para quem se alimenta dela. (grifos meus)*

### 3.3.2. Outros recursos de intertextualidade

A seguir, apresento outros recursos utilizados pelo candidato que se caracterizam como marcas de intertextualidade explícita e podem ser considerados indícios que parecem confirmar nossa hipótese sobre os seus procedimentos de leitura.

#### 3.3.2.1. O discurso citado e o recurso ao argumento de autoridade

Dentro dos recursos da intertextualidade, há diferentes formas de realizar uma citação. Bakhtin (1992) estabelece “as tendências fundamentais da orientação recíproca do discurso citado e do discurso narrativo”. Segundo o autor, “a língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem” e também “o narrador pode deliberadamente apagar as fronteiras do

discurso citado, a fim de colori-lo com as suas entoações, o seu humor, a sua ironia, o seu ódio, com seu encantamento ou seu desprezo” (Bakhtin, 1992, p. 150). As formas usadas na citação do discurso — discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre —, assim como as usadas no discurso narrativo, podem ser consideradas como indicações da “recepção ativa do discurso de outrem”. Assim, dependendo da utilização que se quer fazer do discurso de outrem, ou, em alguns casos, em que o próprio discurso a ser citado é, nas palavras de Bakhtin, “hierarquicamente mais eminente”, no sentido do seu valor social, e, nesse caso, deverá aparecer em sua integridade, a língua apresentará diferentes formas sintáticas para representar a citação, definindo as fronteiras do discurso citado.

“O discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*” (Bakhtin, 1992, p. 144, grifos do autor).

Portanto, a maneira como o discurso citado aparece em um texto indica as relações entre os dois discursos. “Quanto mais dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa admitirá a passagem do verdadeiro ao falso, do bem ao mal, e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem” (idem, p. 149).

O candidato, autor da redação (94,1), utiliza algo parecido com o discurso direto uma vez:

Do dizer “as elites preferem fornecer condições de crescimento a dar o auxílio econômico”, soa como uma demagogia covarde, já que as oportunidades aproveitadas são praticamente nulas. (grifos meus)

Optamos por caracterizar esse caso como um exemplo de discurso direto por causa do uso das aspas, que delimita a citação. Independentemente do problema de coesão nesse trecho, é interessante o fato de que há uma referência a uma opinião divergente da do candidato, introduzida por “do dizer...”, trazida no texto justamente para ser criticada. Mesmo se não houvesse as aspas, poderíamos dizer que esse trecho é polifônico, porque traz um argumento contrário para que seja refutado. O candidato, porém, preferiu se

distanciar utilizando as aspas. Podemos dizer que a *apreensão apreciativa* desse discurso citado se revela através de dois recursos: o primeiro é sintático, isto é, trata-se de uma forma de discurso direto em que o discurso do outro aparece em sua “integridade e autenticidade”. Podemos avaliar essa forma como uma mobilização consciente do candidato de um discurso alheio em sua integridade para que pudesse ser melhor refutado e criticado, se considerarmos que representar diretamente o discurso do outro constitui um recurso de grande manipulação. O interessante é que a “integridade” do discurso do outro, nesse caso específico, também é consequência do trabalho de leitura do candidato, já que não se trata de uma fala explícita feita por alguém, mas de uma generalização, expressa por “do dizer”, de um discurso que, em sua origem, parece ter surgido de uma interpretação feita pelo candidato.

Se buscarmos na coletânea uma provável origem para o que vem entre aspas, podemos supor que seja uma *paráfrase* do conteúdo da irônica “historinha” das senhoras gordinhas no Clube Harmonia, do fragmento 7:

*7. Na piscina do Clube Harmonia ouvi uma senhora gordinha dizendo que a campanha contra a fome era comandada pelo PT e que tinha por objetivo arrasar com o nosso país. Outras senhoras gordinhas concordaram, repetindo a velha história de que era melhor ensinar a pescar do que dar o peixe...* (Geraldo Anhaia Mello, Painel do Leitor, Folha de S. Paulo, 09/09/93, grifos meus).

O candidato *leu* que *as senhoras gordinhas* fazem parte da elite, muito provavelmente pelo fato de que elas estavam num clube. Podemos inferir que o *semema* “clube” desencadeia no leitor uma *seleção contextual* e uma *seleção circunstancial* (Eco, 1986)<sup>19</sup> que caracterizam um comportamento de diversão das elites. Além disso, ressalte-se que o nome do clube é *Harmonia*, o que pode ser interpretado como um comportamento de passividade por parte da elite diante do problema da miséria. Nesse ponto, destaquemos o segundo recurso utilizado pelo candidato: *a escolha do verbo, seguido de uma predicação, que avalia a citação*. O candidato retrata sua avaliação do

---

<sup>19</sup> Sobre os conceitos de *seleção contextual* e *seleção circunstancial*, remeto o leitor para o item 1.2 do capítulo 1.

comportamento da elite ao dizer: *soa como uma demagogia covarde, já que as oportunidades aproveitadas são praticamente nulas*. Essa avaliação que o candidato fez também mostra que ele percebeu o caráter de ironia do fragmento 7. Trata-se de um exemplo interessante para mostrar que a leitura é uma atividade que exige conhecimentos prévios para que seja bem realizada. A produção de inferências, bem como a compreensão da ironia, só se tornam possíveis quando o leitor é capaz de relacionar bem aquilo que está lendo. Para não utilizar a mesma expressão “...era melhor ensinar a pescar do que dar o peixe”, o recurso da paráfrase foi utilizado: *as elites preferem fornecer condições de crescimento a dar o auxílio econômico*. Aqui, parece entrar em jogo também a questão da *imagem* que os candidatos a uma prova de vestibular fazem da escrita. Corrêa (1997), ao analisar redações de vestibulandos, argumenta que os candidatos possuem uma imagem da escrita segundo uma “visão escolarizada do código institucionalmente reconhecido” e por causa disso “as marcas do ora/falado que eventualmente nela se pudessem reconhecer seriam vistas como desvios do instituído e, nesse sentido, deveriam ser tomadas como lendo totalmente exteriores” (Corrêa, 1997, p.271). O autor esclarece também que o candidato, ao procurar corresponder àquilo que para ele fosse a imagem de uma escrita institucionalizada, tenta dar à escrita uma autonomia com relação à oralidade.

“Na prática, porém, tal autonomia, por não ter um modelo puro, nem, de resto, um correspondente empírico, reduz-se à suposição de que se pode transformar a oralidade em escrita unicamente pelo fato de esta última poder dar à primeira uma forma gráfica. Frequentemente essa busca de um modelo leva o escrevente a exceder-se numa caracterização do texto baseada em propriedades que ele supõe serem exclusivas da escrita. Nessa ocasiões, evidencia-se privilegiadamente sua representação do código institucionalizado, imagem que lhe serve de base no que se refere ao modo como representa a (sua) escrita, seu interlocutor e a si mesmo” (Idem, p. 271).

Os candidatos, nesse sentido, parecem querer impressionar seus avaliadores e isso justifica a polidez com que o candidato em questão parafraseou “era melhor dar o peixe...”.

Um pouco diferente do exemplo anterior, mas que também parece ter sido condicionado pela questão da imagem, agora, porém, daquilo que o candidato imaginava

que deveria ser o conteúdo de seu texto, é a referência que ele faz a Drummond, no último parágrafo, e a Fernando Pessoa<sup>20</sup>, no título. O recurso ao argumento de *autoridade* (Maingueneau, 1993), “onde o ‘locutor’ se apaga diante de um ‘Locutor’ superlativo que garante a validade da enunciação” (Maingueneau, 1993, p.100) é utilizado especialmente quando um autor quer dar a seu texto credibilidade. Não está sozinho em sua maneira de pensar: há outro que provavelmente tenha maior autoridade do que ele sobre aquele assunto e, de certa forma, esse autor fica “escondido” atrás da voz daquele que cita.

“O raciocínio por autoridade repousa sobre o seguinte princípio: ‘partindo-se de um fato “X disse [= assertou] que P” e, com base na idéia de que X (“que não é um imbecil”) muito provavelmente não se enganou ao dizer o que disse, é possível concluir sobre a validade ou a verossimilhança de P” (Ducrot, 1981, apud Maingueneau, 1993, p101).

No caso em questão, o candidato parece estar procurando construir uma imagem de si e de seu texto para o seu avaliador e fazer menção a autores consagrados pela literatura pode ser um indício da maneira como ele imagina o que deve ser o perfil do candidato esperado pela universidade, cuja prova ele está fazendo. Embora os textos referidos não estejam na coletânea proposta, são dois textos conhecidos (“geralmente, trata-se de enunciados já conhecidos por uma coletividade” (Maingueneau, 1993, p100)), e para o candidato, é importante mostrar que ele, sobretudo, os conhece.

### 3.3.2.2. Paródia ou intertextualidade das diferenças

A maneira como o candidato retoma os versos de Pessoa e Drummond é exemplo de *paródia* ou *intertextualidade das diferenças*. Ocorre um *deslocamento* ou uma

---

<sup>20</sup> É interessante lembrar que Caetano Veloso, em *Os Argonautas*, canta esse verso de Pessoa. Apesar desse verso servir amplamente como exemplo em aulas de literatura nos colégios — o que nos faz pensar que o candidato soubesse que é de Pessoa —, é provável, especialmente se considerarmos que Caetano Veloso é um cantor popularmente conhecido e suas músicas são, de certa forma, bem difundidas entre o público, que tal candidato tenha o conhecimento desse verso a partir de Caetano Veloso. De qualquer forma, é um sinal da “cultura geral” do candidato.

*deformação* (cf. Sant’Anna, 1995) dos textos originais. No título, “Viver é preciso, fome não é preciso” reconhecemos a referência ao verso de Pessoa “Navegar é preciso, viver não é preciso”. Podemos dizer que se trata de uma intertextualidade de “forma/conteúdo”, ou seja, na mesma forma de estrutura de paralelismo do verso de Pessoa, o candidato escreveu seu título. A denominação *forma/conteúdo* foi escolhida por Koch (1997) porque, segundo a autora, não há intertextualidade somente da forma: “já que toda forma enforma/emoldura um conteúdo”. E ainda, “tem-se intertextualidade de forma/conteúdo, por exemplo quando um texto imita ou parodia, tendo em vista efeitos específicos, estilos, registros ou variedades de língua” (Koch, 1997, p.48). O efeito que se tem ao ler o título é de que a prioridade básica para um ser humano é ter condições mínimas para viver. É evidente que “fome não é preciso”, mas dizer isso no título pode significar um argumento negando a suposta afirmação de que “fome é preciso”. Podemos dizer que se trata do que Ducrot (1981) chamou de *negação polêmica*, ou seja, um caso de “refutação do enunciado positivo correspondente” (p.98). Isso antecipa aquilo que na leitura da redação fica claro: a crítica que o candidato faz à estrutura geradora da fome e o fato de que seus usos lexicais foram escolhidos estrategicamente. O candidato deixa claro o seu trabalho com a linguagem, o que, mais uma vez, pode ser considerado como uma confirmação de que ele está se utilizando dos vários recursos lingüístico-discursivos de que a língua(gem) dispõe para construir sua redação.

No caso da referência a Drummond, o candidato a faz explicitamente, citando o seu nome, mas modifica o que Drummond efetivamente disse a fim de realizar uma adequação ao tema e ao seu projeto de escrita.

Trecho da Redação (94,1):

*Conclui-se que Drummond estava certo:. Quando eu era pequeno, um ~~(an)~~ senhor torto, faminto, desses que tem por aí, me disse: Vai fome, vai ser o ridículo do Brasil. (grifos meus)*

“Quando eu nasci, um anjo torto  
desses que vivem na sombra

disse: Vai, Carlos! Ser *gauche* na vida” (grifos meus)

(Carlos Drummond de Andrade, “Poema de sete faces” In *Alguma Poesia*)



Podemos dizer que, apesar das alterações e acréscimos lexicais (vide trechos grifados), o tom melancólico é mantido. “Carlos ser *gauche* na vida” está sendo relacionado à “fome ser o ridículo do Brasil”, especialmente se considerarmos que a estrutura do poema foi mantida e na posição em que aparecia *ser gauche na vida*, no poema, aparece *ser o ridículo do Brasil*, na redação. Podemos dizer que a relação que se estabelece é metafórica, isto é, a predestinação para Carlos ser *gauche* na vida, o que, entre outros sentidos, significa um destino “manco”, um destino não muito feliz, até mesmo pessimista quanto ao futuro acaba nortando a significação estabelecida pelo candidato sobre a fome. Para ele, a predestinação da fome era ser o ridículo do Brasil, um destino certamente “manco”, triste e também um tanto pessimista. Essa predestinação a que estão submetidas 32 milhões de pessoas, como o *senhor torto, faminto, desses que tem por aí*, é perpetuada pelo *fomeossau*, pela estrutura geradora da miséria no país.

A respeito desses dois exemplos de intertextualidade das diferenças, é possível estabelecer um paralelo com o que conclui Possenti (1995) no artigo intitulado *O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada*. Analisando pequenos textos, de efeito humorístico, Possenti mostra que os autores desses textos, na verdade, realizam um trabalho sobre os textos a que se referem, o que lhe permite propor, assim, uma outra maneira de analisar o discurso, não mais buscando o “assujeitamento” ao outro (ou Outro) ou mesmo, as marcas de heterogeneidade mostrada que estariam influenciando o “eu”, mas o trabalho desse “eu” sobre os textos do outro (ou Outro). São visíveis as alterações feitas por esses sujeitos, autores dos textos humorísticos. Para ilustrar, vejamos um exemplo:

“O Senhor é meu pastor e nada me faltará” — do jornal *Planeta Diário*, v. VI, n. 58, de novembro de 1989, a respeito do qual, Possenti faz as seguintes considerações:

“Suponhamos que nos deslocássemos por um momento, e nos situássemos no outro discurso, isto é, que nos imaginássemos lendo, nos Salmos, “O Senhor é meu Pastor e nada me faltará”. O que é, em relação a esse enunciado bíblico, o enunciado que lemos no *Planeta*, “O Senhor é meu pastor e nada me faltará”? Ou seja, qual o estatuto do texto do *Planeta Diário* em relação ao versículo do salmo? Quem é seu enunciador? De onde ele vem? Quem é responsável por ele? Parece-



me que se pode dizer que aqui, sob a forma de jogo, inscreve-se um sujeito tentando não deixar intocado um discurso de poder, no caso um discurso de poder no sentido mais tradicional, o poder político. Porque este número de jornal que contém o discurso que se comenta é do mês das eleições presidenciais de 1989, e a frase critica a jogada política que foi a venda de um partido pequeno, por seu candidato, a outro candidato, cujo nome público é Silvio Santos, mas cujo nome real é, exatamente, *Senor* Abravanel. Acrescente-se que o vendedor do partido é um pastor de determinada seita religiosa, e este fato era um dos elementos cruciais de sua campanha. De alguma maneira, este texto acaba por dizer quem é o pastor desse pastor: não o da Bíblia, não Deus, mas a Mamona, não o Senhor, mas o Senhor etc. É relativamente fácil detectar outro discurso numa sequência que se diz, mas é menos fácil caracterizar, eliminando totalmente a subjetividade, ou caracterizando-a apenas em termos de assujeitamento, o novo enunciado. Em outros termos, dada a sequência ora citada, e que se lê no jornal, descobre-se o outro discurso. Mas, lido apenas o versículo do salmo, quem descobriria nele este que também é outro discurso, o texto que aparece no jornal? Quem poderia imaginar que ele viria à luz, em que instância e através de qual sujeito? Nos casos mais usualmente analisados em termos de heterogeneidade, o que se ressalta são as estratégias do eu: ele tem o topete de se apresentar como se fosse um eu, mas um analista descobre que junto com ele ou no lugar dele está o outro. Nos casos como o aqui exemplificado, parece-me que a estratégia do eu é apresentar-se como se fosse um outro, mas, sutilmente, imiscuir-se no discurso conhecido, no discurso do outro, e alterando-o e deixando a marca de sua presença”

(Possenti, 1995, pp. 50-51).

Voltando à redação (94,1), poderíamos perguntar: quem, lendo a poesia de Pessoa ou a de Drummond, poderia supor o surgimento das construções feitas pelo candidato? Ou quem descobriria naqueles versos a “presença” dos trechos da redação? É justamente a articulação, situada histórica e contextualmente, feita pelo candidato, que deixa emergir a sua atividade como sujeito de linguagem, sua subjetividade. Essa atividade reflete, por conseguinte, as estratégias argumentativas desse sujeito e, mais uma vez, podemos dizer que a leitura que é percebida em seu texto é orientada discursivamente.

### 3.4. Redação (94,2)

*No Brasil, aproximadamente 32 milhões de brasileiros já são considerados famintos e sabe-se que um equivalente a US\$ 4 bilhões são desperdiçados em alimentos, sendo que apenas 20% desse desperdício saciaria a fome de muitos dos famintos.*

*A Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, conhecida também como campanha contra a fome e idealizada pelo Betinho, tem provocado manifestações contraditórias reavivando a antiga validade de ajuda aos desfavorecidos.*

*A caridade é uma das virtudes teologais, mas para acabar com a fome no Brasil precisa-se de reforma agrária, justiça social e melhor distribuição de renda.*

*A distribuição de alimentos aos necessitados hoje, seria um caminho à mudança na reforma estrutural do futuro.*

*A esperança da revolução redentora era de ensinar a pescar, dar o peixe era pecado assistencialista, que retardava todo um processo revolucionário.*

*Sabe-se que o capitalismo e socialismo não acabam com a miséria. Sonho e utopia não mais existem.*

*É preciso compreender que é a sociedade que muda o Estado, não o contrário. Se não colaborarem morrerá muito mais pessoas pela falta de comida.*

### 3.4.1. As pistas, na mudança de escopo, de uma leitura ideológica

Percebe-se que a redação (94,2) é um exemplo de colagem de alguns dos trechos da coletânea. Os seus parágrafos são resultado da “cópia” que o candidato fez de textos da coletânea. Ao fazermos uma comparação, palavra por palavra, por exemplo, percebemos que cada parágrafo é uma transposição de alguns de seus fragmentos. Parece clara a “cópia” do fragmento 1 no parágrafo 1; do prefácio no parágrafo 2; do fragmento 4 no parágrafo 3; do fragmento 5 no parágrafo 4; do fragmento 9 no parágrafo 5, com exceção de algumas modificações feitas pelo candidato, que acabam produzindo alguns trechos de instabilidade textual. É possível dizer que a singularidade dessa redação está no fato de que os momentos de instabilidade textual são justamente o lugar em que o sujeito se revela. Nos trechos em que ele se restringe à “cópia” da coletânea, não é possível perceber qual a posição do candidato com relação ao tema. Poderíamos até imaginar tal posição pela escolha dos fragmentos que ele “copia” se, sobretudo, os parágrafos estivessem articulados, o que, na verdade, não acontece. Aliás, não há nenhum problema em se reportar aos textos da coletânea; ela está ali para que o candidato, de fato, a utilize, como intertexto para sua redação. Já dissemos aqui que ninguém escreve a partir do nada, mas a redação (94,2) constitui-se praticamente pela cópia ou plágio. Em alguns momentos, porém, o candidato modifica, não se sabe se conscientemente ou não, alguns trechos da coletânea. É nesses momentos que ele procura fazer uma articulação diferenciada do que está expressamente escrito na coletânea, provavelmente porque há, nas instruções referentes à realização da prova, uma advertência quanto à cópia da coletânea: o candidato tem sua redação anulada, se isso ocorrer. O resultado de suas alterações, como veremos a seguir, pode constituir para nós bons indícios de sua leitura, ou melhor, da perspectiva que orientou sua leitura. Muito provavelmente, ele não fez o que fez conscientemente, mas nossa leitura de seu texto, especialmente por causa dos indícios que pudemos encontrar ali, nos permitiram construir algumas hipóteses que podem explicar as alterações realizadas por ele.

É interessante destacar o primeiro parágrafo da redação (94,2), em que o candidato procura fazer algumas modificações no fragmento 1, ao transpô-lo para seu texto:

Trecho da Redação (94,2):

*No Brasil, aproximadamente 32 milhões de brasileiros já são considerados famintos e sabe-se que um equivalente a US\$ 4 bilhões são desperdiçados em alimentos, sendo que apenas 20% desse desperdício saciaria a fome de muitos dos famintos.* (grifos meus).

Fragmento da Coletânea:

*1. Já são quase 32 milhões de brasileiros famintos, num país que desperdiça somente em alimentos o equivalente a US\$ 4 bilhões. Apenas 20% desse desperdício saciariam a fome de todos esses brasileiros miseráveis.* ("O avesso da fome", *Jornal do Brasil*, 12/09/93) (grifos meus).

As modificações mais evidentes são que *quase* vira *aproximadamente* — o que não traz nenhum problema — e *todos* vira *muitos* — o que parece ser uma distorção de um dado da coletânea. Mas em todo caso, o interessante aqui é o fato de o candidato ter invertido a sentença e, por causa disso, houve uma mudança de posição do advérbio *já*. O estranhamento ocorre pelo fato de que o escopo do advérbio muda com a mudança de sua posição. No fragmento 1, o escopo de *já* era *quase 32 milhões...*, e no texto do candidato, recai sobre *considerados famintos*. Esse pode ser considerado um primeiro indicio das condições que influenciaram o tipo de leitura que o candidato fez, especialmente porque parece ser significativo, se fizermos a comparação entre seu texto e o texto da coletânea, o fato de o candidato ter alterado o escopo do advérbio, ainda que o tenha feito inconscientemente.

Parecem ser relevantes as seguintes perguntas: o candidato teve consciência das conseqüências que essa alteração provocou no sentido do texto? Será que ele se deu conta de que a mudança do escopo do advérbio produziu um sentido diferente daquele expresso na coletânea? Além disso, o que pode estar por trás, como causa, dessa atitude do

candidato? Para buscarmos responder a estas perguntas, começaremos por fazer uma análise semântica descritiva do fenômeno *mudança do escopo do advérbio*.

A natureza do advérbio, bem como a posição que pode ocupar nas sentenças e, por conseguinte, o seu escopo, é objeto de discussão em Ilari et alii. (1989). São aí abordadas algumas noções muito interessantes no sentido de esclarecer a própria natureza dos advérbios, em contraposição, por exemplo, às concepções da gramática normativa tradicional. Com relação à ordem que ocupam, parece ficar claro que existe uma posição preferencial para os advérbios, dependendo das propriedades de ordem sintática e semântica correspondentes às funções desempenhadas por eles, o que não significa uma impossibilidade de deslocamento dessa posição preferencial para outras posições, principalmente pela “necessidade de precisar o escopo do advérbio” (Ilari et alii, 1989, p. 135), entre outras razões. Para os autores, “a noção central, para explicar a contribuição semântica mais típica dos advérbios é a de escopo. Informalmente, pode-se caracterizar o escopo como o conjunto de conteúdos afetados por algum operador; no caso esse operador é o próprio advérbio, e os conteúdos em questão são supridos por outras expressões que com ele interagem no mesmo co-texto” (idem, p.104). Os autores mostram que a noção de escopo possibilita esclarecer a existência de ambigüidades nos enunciados, se, por exemplo, houver mais de um conteúdo afetado pelo advérbio. A noção de escopo também permite classificar e distinguir os diferentes conteúdos possíveis afetados pelo advérbio (um constituinte, uma sentença ou, ainda, o discurso). Além disso, percebe-se que há certos advérbios que, na relação que estabelecem com seu escopo, realizam uma espécie de predicação. Disso tudo resulta uma proposta de sistematização dos advérbios em classes: alguns são chamados *predicativos* (entre estes, estão os qualitativos, os intensificadores, os modalizadores e os aspectualizadores) e outros são chamados *não-predicativos* (entre estes, estão os advérbios de verificação: de inclusão, exclusão, negação, entre outros, e os circunstanciais). Um exemplo muito interessante que se deve destacar (especialmente tendo em vista a ocorrência da mudança de escopo na redação (94,2)) é o seguinte:

(159) Eles acordam cedo *mesmo*.

(160) *Mesmo* eles acordam cedo. (Ilari et alii, 1989, p. 112)

em que os usos do advérbio *mesmo* são classificados da seguinte forma: em (159), trata-se de um *uso intensificador* e em (160), um *uso inclusivo*. O escopo de *mesmo* em (159) é *cedo*, o que parece significar uma reafirmação do fato “acordar cedo”, intensificando a questão do horário. Já em (160), o escopo de *mesmo* é *eles*, o que instaura uma idéia do seguinte tipo: “*Até eles...*”, significando a inclusão *deles* no grupo dos que acordam cedo. Os autores afirmam que esses usos constituem uma “espécie de ‘par mínimo’”, especialmente porque o co-texto é o mesmo, nos dois casos, e o que muda é justamente o escopo do advérbio por causa das duas posições diferentes que ocupa na relação com esse co-texto, o que resulta na classificação diferenciada para cada um dos usos. Eu diria que entre as ocorrências do advérbio *já* na coletânea e na redação do candidato, também temos uma espécie de “par mínimo”. A diferença, porém, não está no uso do advérbio *já* em cada um dos casos, porque aparentemente em ambos o uso é *inclusivo*, mas no efeito de sentido que em cada caso se obtém. Vejamos:

Redação (94,2): “*aproximadamente 32 milhões de brasileiros já são considerados famintos*”

Fragmento da coletânea: “*Já são quase 32 milhões de brasileiros famintos*”

Na redação (94,2), o advérbio *já* tem seu escopo recaindo sobre *são considerados famintos*, o que desencadeia uma pressuposição do tipo: “antes não eram considerados famintos, agora já o são”. Esse provavelmente pode ser classificado como um advérbio que cria uma pressuposição de *inclusão*, isto é, 32 milhões de pessoas estão agora sendo *consideradas*, entre outras características mais usualmente comuns (tais como pobres, miseráveis, desempregadas etc), também como *famintas*. É nesse sentido que podemos chamar esse uso do advérbio *já* de *inclusivo*. É importante ressaltar que a questão da *temporalidade* é um conceito determinante nesse exemplo: o uso inclusivo do advérbio *já* em *já são considerados* instaura a pressuposição de que *antes* não se consideravam

famintos aqueles que *agora* já são considerados e o efeito de sentido que isso pode provocar é que para nós será indício de procedimento de leitura desse candidato. Voltaremos a essa questão mais tarde.

No caso da coletânea, o advérbio *já* tem seu escopo recaindo sobre *quase 32 milhões*, e a inclusão, nesse caso, é do *número* de famintos considerados. A diferença entre uma ocorrência e outra reside naquilo que se inclui: *já são quase 32 milhões* (na coletânea) ou aproximadamente 32 milhões *já são considerados* (na redação). Há, no entanto, uma outra questão que deve ser comentada sobre o advérbio no caso da coletânea, que diz respeito também à *temporalidade*. Não eram 32 milhões *no passado*, mas agora *já são quase*. Aqui, o *quase* aponta para mais, para um *futuro* que está sendo construído e, unido ao *já*, parece mostrar a rapidez com que essa realidade está sendo formada. Além disso, a utilização do advérbio *já* parece significar, tendo em vista o passado, que não se esperava tal número e, ao mesmo tempo, indica, principalmente por causa do *quase*, que esse número tende a aumentar no futuro. O efeito de sentido que resulta disso é de *intensificação* sobre a noção do crescimento desse número no futuro. Seria completamente diferente se a sentença fosse a seguinte: “*Já são menos de 32 milhões...*”, ou seja, nesse último caso, o efeito de sentido apontaria para zero, para uma diminuição constante desse número até atingir o zero. No caso da coletânea, o *quase* aponta para mais e o efeito de sentido é *intensificador* do número, apontando para o seu crescimento. O candidato não percebeu isso, mas “leu”, a respeito dos 32 milhões, que eles agora já são considerados famintos.

Disso tudo, podemos dizer que o uso do advérbio *já* instaura uma pressuposição de *inclusão* para cada um dos casos. O efeito de sentido resultante daquilo que está sendo incluído na redação — a saber: o fato de o candidato não considerar os pobres como famintos — acaba sendo significativo para nós, porque passa a ser um indício da perspectiva que orientou a leitura desse candidato.

Essa redação é muito interessante pelo fato de ser um exemplo muito claro de que o Paradigma Indiciário nos permite formular hipóteses explicativas, para além da descrição



lingüística, que devem nos ajudar a entender os motivos prováveis que levaram o candidato a fazer o que fez. Pelo que foi abordado até agora, podemos dizer que a mudança de escopo do advérbio alterou o elemento de inclusão. Em cada um dos casos, na coletânea e na redação, há diferença entre aquilo que é pressuposto, por causa da mudança de escopo do advérbio. Poderíamos dizer que, ao não perceber que a mudança do advérbio mudara também o seu escopo, o candidato teria deixado a pista de que sua leitura fora equivocada. Mas tal conclusão poderia ser precipitada, ou mesmo simplificadora, especialmente porque estamos trabalhando com o Paradigma Indiciário e, nesse caso, torna-se necessário buscar uma explicação que tem seus indícios na escrita da redação, mas, sobretudo, tem sua origem na própria constituição desse candidato como sujeito de linguagem, inserido em um contexto sócio-político e cultural. Por hipótese, devemos formular alguma explicação que dê conta do fato surpreendente *mudança de escopo* na redação do candidato. Muito provavelmente, o que é leitura aparentemente equivocada, na verdade, parece ser um indício de uma leitura orientada ideologicamente.

O fato, apreendido pela descrição semântica, de que o candidato provavelmente não considerava como famintos aqueles que eram, em sua concepção, somente pobres, miseráveis etc, pode ser revelador de sua pertença a um grupo extremamente marcado ideologicamente. Além disso, não se pode negar que *considerar os famintos ou considerar passar fome* é sinal de uma postura que deseja resolver tal problema em oposição a quem não considera. Constrói-se assim um quadro ideológico, que parece nortear a constituição desse sujeito: “Onde já se viu considerar as pessoas famintas, seria melhor considerá-las só como pobres!” A partir disso, poderíamos perguntar: que formação ideológica parece condicionar este candidato? É interessante repetir que, provavelmente, ele não assumiu conscientemente uma postura ideológica determinada. Podemos, no entanto, pela investigação das pistas que ele mesmo deixou em seu texto, elaborar as condições de produção — dentre as quais, sua ideologia —, que afetaram sua leitura e escrita. O fato de o problema da fome não ser considerado um problema parece indicar uma posição política de extrema direita, em que outras questões — que prefiro não

mentonar aqui — são mais relevantes do que encarar o problema da fome como prioridade em termos de necessidade de solução. Com isso, podemos dizer que a mudança de escopo, nesse caso, para além de uma distinção semântica entre dois usos de um mesmo advérbio, pode ser considerada como um indício de uma leitura enviesada por uma *contra-palavra* (cf. Bakhtin, 1992) definidora de um certo pertencimento a uma certa formação ideológica de extrema direita por parte do candidato. Nesse sentido, é possível dizer que a leitura realizada pelo autor da redação (94,2) foi orientada ideologicamente.

O fato de o candidato copiar a coletânea pode ainda ser explicado por uma orientação, muito comumente dada nos cursinhos pré-vestibulares, de que expressar a própria opinião é um fato negativo dentro do texto dissertativo, em que é melhor escrever sob o respaldo da opinião geral, até porque o interlocutor desse tipo de texto é um leitor chamado “universal”, o que faz com que os alunos acabem se “escondendo” e se privando de expressar a própria subjetividade. Provavelmente ele fez o que fez inconscientemente, condicionado pelas aulas de cursinho e, mais ainda, por sua formação ideológica de direita. Na verdade, ele leu da forma que leu porque sua ideologia condicionou sua leitura e só permitiu que ele fizesse essa leitura.

É interessante explicitar aqui o raciocínio abduutivo que norteia essa análise. A abdução é requerida diante de um fato surpreendente, diante de um fato que parece não ter uma explicação óbvia para sua ocorrência. Por hipótese, formula-se uma explicação que, se aceita como provável, “normaliza” aquele fato surpreendente, ou seja, o que era surpreendente deixa de o ser. No caso da redação (94,2), o fato surpreendente foi a mudança de escopo do advérbio *já*. Tendo em vista nossa hipótese explicativa, baseada na ideologia do candidato, essa ocorrência deixa de ser surpreendente. Nesse sentido, parece provável a explicação ideológica para o fato da mudança de escopo. Portanto, se considerarmos tal hipótese explicativa como provável, o fato surpreendente da mudança de escopo do advérbio na redação já não parece tão estranho.

Vale lembrar também que em todo processo inferencial, como é o caso aqui, após a formulação da hipótese, torna-se necessário buscar confirmações que corroborem a

probabilidade da hipótese. Ela será tanto mais provável quanto mais confirmações encontrarmos. Por isso, para confirmar nossa hipótese, vejamos outros trechos da redação (94,2). Um fato semelhante, que para nós servirá como segundo indício da leitura orientada ideologicamente, ocorre no parágrafo 2, quando comparado ao prefácio do tema, em que o candidato muda novamente o escopo. Nesse caso, porém, trata-se do escopo de um adjetivo:

Trecho da Redação (94,2):

*A Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, conhecida também como campanha contra a fome e idealizada pelo Betinho, tem provocado manifestações contraditórias reavivando a antiga validade de ajuda aos desfavorecidos.* (grifos meus)

Prefácio do Tema, que precede a coletânea:

A Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, conhecida também como campanha contra a fome, tem provocado numerosas manifestações contraditórias, reavivando uma discussão antiga sobre a validade da ajuda aos desfavorecidos. (grifos meus)

Quero chamar a atenção para o fato de que a questão central, nesses dois textos, está no escopo do adjetivo *antiga*. A redação diz: *reavivando a antiga validade de ajuda aos desfavorecidos*, o que parece significar algo como “a ajuda aos desfavorecidos foi válida anteriormente e agora estava sendo reavivada”, ou ainda, “está sendo reavivada porque não é válida ultimamente”. Tal idéia pode ser entendida se considerarmos uma concepção do senso comum de que antigamente tudo, em termos éticos e morais, era melhor do que o que se tem hoje na sociedade. Hoje, não seria mais válido ajudar os desfavorecidos, nem fazer qualquer outra atitude eticamente coerente, porque afinal de contas todos são corruptos, ninguém respeita ninguém etc. Essa postura, extremamente acomodada, pessimista com relação a mudanças sociais e/ou políticas, conformada com a corrupção, com os problemas estruturais etc, parece caracterizar uma certa parte dos grupos ideológicos de direita. Digo isso porque quem está se valendo da situação atual

não sente necessidade de mudanças. Optar por mudanças pode ser perigoso para os extremistas da direita que perderiam em parte seus privilégios.

A mudança de escopo do adjetivo *antiga* parece nos indicar, além disso, muito mais do que uma simples desatenção no momento da leitura. Ao procurarmos reconstruir a “caminhada interpretativa” (Gerald, 1993) realizada por esse candidato, necessariamente devemos considerar o texto de origem. Nesse caso, é interessante destacar aquilo que o candidato “deixou” de ler ou compreender. Quando ele não “percebe” que o escopo de *antiga*, no prefácio do tema, recaía sobre *discussão*, ele deixou-nos o indício daquilo que ele não foi capaz de fazer. O escopo de *antiga* é *discussão*, justamente porque muitas pessoas precisam ser convencidas de que é válido ajudar os desfavorecidos — este, aliás, era um dos propósitos da Campanha do Betinho. A leitura que ele não fez pode ser expressa pela não compreensão de que o sentido do texto perpassava pela questão da “*discussão* sobre a validade de ajuda aos desfavorecidos”. Perceber isso, para o candidato, não foi possível, especialmente se lembrarmos que provavelmente a sua leitura foi condicionada ideologicamente. O sentido do prefácio do tema expressa uma postura vinculada a ideologias de esquerda, que querem provocar o debate, a *discussão* sobre vários temas controversos, mesmo porque tais discussões levam a uma maior conscientização dos problemas e podem constituir caminhos de mudança. Se considerarmos que os grupos de direita não estariam abertos à *discussão*, palavra-chave do prefácio do tema que passou “despercebida” pelo candidato, ainda que demagogicamente se diga o contrário, podemos dizer que novamente temos um indício do pertencimento desse candidato a uma certa formação ideológica de direita.

Novamente, a questão da mudança do escopo parece refletir o condicionamento ideológico do candidato, o que confirma nossa hipótese e a torna ainda mais provável.

### 3.4.2. A pertinência da utilização do Paradigma Indiciário

É bom que se esclareça que a adoção do Paradigma Indiciário para a realização desse tipo de análise é muito pertinente pelo fato de permitir a formulação de hipóteses que podem explicar, ainda que conjecturalmente, certos fatos lingüísticos surpreendentes. O que, na nomenclatura epistemológica referente à abdução, chama-se *fato surpreendente*, dentro da perspectiva do Paradigma Indiciário, recebe o estatuto de *dado singular*. Trata-se necessariamente de um dado que revela algo mais, que pode significar ou representar um momento significativo dentro do processo de constituição do sujeito que o produz e de sua linguagem. No caso específico de análise de procedimentos de leitura, o dado singular pode revelar além do tipo de leitura realizada também a perspectiva que orientou o procedimento de leitura. Foi possível, assim, a partir da utilização do Paradigma Indiciário, construir uma explicação para a questão da mudança de escopo que está na ideologia constituidora do sujeito, autor da redação (94,2). Tudo isso não seria possível, por outro lado, se ficássemos apenas no nível da descrição semântica, ainda que essa tivesse sido feita da maneira mais sofisticada possível. Há um limite na descrição semântica que, por mais detalhada ou minuciosa que seja, não dá conta de *explicar* fatos surpreendentes como, por exemplo, o caso da mudança de escopo que ocorreu na redação (94,2). O máximo que a descrição semântica nos permitiu fazer foi uma classificação, no caso do escopo de advérbio *já*, dos seus dois diferentes usos: na coletânea, um uso *intensificador* e na redação (94,2), um uso *inclusivo*. A utilização do Paradigma Indiciário, no entanto, não nos autoriza a permanecer no nível da *descrição* puramente lingüística. Não se está utilizando o Paradigma Indiciário quando apenas se faz descrição lingüística dos fenômenos. Certos fenômenos lingüísticos são muito interessantes (são *singulares*) no que diz respeito a fenômenos de ordem sócio-cultural e/ou político-ideológica e o Paradigma Indiciário nos possibilita o embasamento metodológico que nos permite “avançar” para além da descrição lingüística e chegar a esses fenômenos mais amplos. A concepção de linguagem que norteia tudo isso postula que o sujeito de linguagem se constitui sócio-interacionalmente, o que pode ser apreendido nos usos que tal sujeito faz da própria linguagem.

Quando utilizamos o Paradigma Indiciário não estamos abordando, portanto, somente fatos lingüísticos, mas — eu diria — fatos de linguagem. Isso, de forma alguma, quer significar um desmerecimento pelo trabalho de descrição lingüística, seja ela semântica, sintática, fonológica etc. É bom que se esclareça que há propósitos diferentes para cada tipo de abordagem. Os propósitos do Paradigma Indiciário têm a ver com a *explicação* dos fenômenos lingüísticos abordados. Apesar disso, a utilização do Paradigma Indiciário pressupõe a descrição lingüística, até para que seja possível encontrarmos *dados singulares*. O que, no entanto, caracteriza o tipo de análise qualitativa inerente ao Paradigma Indiciário é justamente a possibilidade de buscar explicações extra-lingüísticas que tenham a ver com a constituição dos sujeitos. Seria, portanto, um equívoco dizer que se está utilizando o Paradigma Indiciário quando se está “apenas” fazendo descrição lingüística.

### 3.4.3. Tentativa de paráfrase: 3º. indício da leitura ideologicamente marcada

No parágrafo 5, o candidato tentou parafrasear, ao invés de copiar, mas o que resulta, na verdade, é uma frase com um sentido diferente do sentido do trecho supostamente parafraseado. Vejamos o trecho da redação, que para nós é considerado como terceiro forte indício da leitura orientada ideologicamente:

Trecho da Redação (94,2):

*A esperança da revolução redentora era de ensinar a pescar, dar o peixe era pecado assistencialista, que retardava todo um processo revolucionário.* (grifos meus)

Tentativa de paráfrase do fragmento 9:

9. *Na esperança da revolução redentora, a palavra de ordem era ensinar a pescar. Dar o peixe era o pecado assistencialista, que retardava o processo revolucionário.* (...) (Alcione Araújo, Caderno FOME, *Jornal do Brasil*, 12/09/93) (grifos meus).

Este parágrafo pode também estar revelando o condicionamento do tipo de leitura feita pelo candidato. Na coletânea está dito que *Na esperança da revolução redentora, a palavra de ordem era ensinar a pescar*; ou seja, uma das leituras possíveis seria a de que a revolução redentora seria uma *consequência*, um efeito resultante da prática de *ensinar a pescar*; ela iria acontecer se todas as pessoas tivessem, mais do que capacidade, oportunidade de, enfim, *pescar*. Podemos dizer que o autor desse fragmento está se referindo à revolução socialista. O candidato, porém, escreveu que *a esperança da revolução redentora era ensinar a pescar*, dando a entender que, tendo acontecido uma revolução redentora, sua esperança (a da revolução) era *ensinar a pescar*, ou seja, a *consequência*, para o candidato, estaria na prática de ensinar a pescar. Assim, o candidato acabou realizando uma inversão no sentido dos elementos que expressavam a causa e a consequência na coletânea, o que passa a ser considerado para nós como um terceiro indício da leitura orientada ideologicamente.

É interessante dizer que a leitura atenta de todo o fragmento permitiria entender, com mais clareza, essas relações. Está escrito, entre outras coisas, que *dar o peixe ... retardava o processo revolucionário* (grifo meu), o que, novamente, põe a revolução como algo que deveria acontecer ou não, dependendo da atitude assumida: *ensinar a pescar* ou *dar o peixe*, respectivamente. Se voltarmos ao texto do candidato, veremos que ele se refere ao *processo revolucionário* como se fosse outra coisa diferente da *revolução redentora* que havia sido citada, no mesmo fragmento, um pouco antes. Isso pode ser apreendido no seu texto por causa do uso do artigo indefinido *um* antes de *processo revolucionário*, significando a introdução de um elemento ainda não tematizado. Ou seja, ao usar o artigo indefinido, o candidato deixa uma pista de que não percebeu a relação anafórica entre os termos *revolução redentora* e *processo revolucionário*.

Um fato sobre a história do Brasil pode ser muito interessante para compreendermos a “confusão” do candidato. Sabe-se que a Revolução de 1964, no Brasil, foi popularmente conhecida como *Revolução Redentora*, porque assim a denominaram os militares. Quando estes tomaram o poder foi porque achavam, a partir de sua ideologia,



que era necessário colocar ordem na nação e, inicialmente, receberam todo o apoio do povo. Os militares faziam acreditar que estavam lutando pela “verdadeira” democracia, considerando a “revolução” como “redentora” porque ela estaria, segundo eles, assegurando o direito de todos. Na verdade, todos sabemos que o que eles chamavam da “Revolução Redentora” (termo ideologicamente conotado) foi um Golpe Militar. Em 1964, o exército estava em rigorosa prontidão contra qualquer ação que aumentasse a “crise” político-militar em que o país estava mergulhado. O envolvimento de parte dos chefes militares na política partidária, prática comum desde o final da era Vargas, contribuiu para o agravamento de crises. É interessante lembrar que o povo brasileiro saiu às ruas nas “Marchas da Família com Deus pela Liberdade” para protestar contra o que via como clima de agitação e insegurança que envolvia a nação brasileira, que “ameaçava” levá-los ao caos político e social. Vários fatores pareciam caracterizar para eles um “Brasil caótico”. O epílogo dessa situação ocorreu a 31 de março de 1964, quando tropas da 4ª Região Militar, apoiadas pelo Governo de Minas Gerais, rebelaram-se. O dispositivo militar que dava sustentação ao governo federal desmoronou, em virtude da adesão majoritária das Forças Armadas ao movimento. Não ocorreu derramamento de sangue, sinal de que os militares haviam conseguido manipular de tal forma o povo, que parecia haver uma perfeita sintonia entre as Forças Armadas e a nação. Tanto que vitoriosas, as tropas revolucionárias foram recebidas com aplausos pela população, que saudava a “volta do país à normalidade” e eufórico, o povo vibrou nas ruas com a suposta “prevalência da democracia”, restabelecida com a vitória do movimento de março de 1964. Daí ela ser conhecida como “Revolução Redentora”<sup>21</sup>.

Fiorin (1994), ao analisar o discurso militar de 1964, aponta que tal discurso está em *relação polêmica* com o discurso de seus opositores, mesmo quando os elementos que constituem cada discurso sejam aparentemente os mesmos num caso e no outro. O interessante disso é que “o discurso constrói-se sobre o princípio da antítese e é, portanto, atravessado pela exclusão do outro. *As mesmas palavras podem estar presentes nos dois,*

---

<sup>21</sup> Algumas das informações sobre a Revolução de 1964 foram escritas a partir de consultas a algumas *home pages* na Internet.

mas, com as mesmas palavras, eles não falam das mesmas coisas” (Fiorin, 1994, p.33, grifos meus). E ainda:

“O discurso do movimento militar, para desqualificar seu outro, trata os enunciados do adversário como seu próprio polo negativo. O discurso dos oponentes coloca X como semas positivos e não-X como semas negativos. O discurso militar define um novo eixo de oposições: Y e não-Y. Para desqualificar X, o discurso do movimento militar o traduz em não-Y. Assim, ele afasta o sentido “original” do discurso do adversário e chega a um “simulacro” ao fim de uma transformação semântica que o torna interpretável e desqualificável, uma vez que o discurso do adversário é traduzido em suas próprias categorias semânticas” (idem, pp33-34).

Dito isto, não parece complicado entender os motivos pelos quais os militares denominaram o *Golpe Militar de 64* com a expressão *Revolução Redentora*.

Não seria esse o *filtro de memória* (cf. Ginzburg, 1987) definidor do tipo de leitura realizada pelo candidato? Todos sabemos que uma boa parte do conhecimento de história do Brasil que tem sido transmitido nas escolas nos últimos anos é realizado por meio de livros didáticos, muitos dos quais foram escritos e censurados durante e pelo regime militar. Isso significa que a versão dos fatos referentes à Revolução de 1964 que foi mais difundida para essa geração formada no período militar, isto é, a geração à qual provavelmente pertença o candidato autor da redação (94,2), foi aquela determinada pelos próprios militares. Para o candidato, portanto, não parece ter restado outra alternativa a não ser considerar a expressão “Revolução Redentora” como sendo referente à “Revolução de 1964”. Isso confirma, novamente, que o candidato esteja inserido dentro de um quadro ideológico de extrema direita.

Podemos concluir, tendo em vista os três fortes indícios deixados na redação, a saber: 1. a mudança de escopo do advérbio *já*; 2. a mudança de escopo do adjetivo *antiga*; e 3. a mudança na referência da expressão *Revolução Redentora*, que a hipótese sobre o condicionamento ideológico de direita sobre a leitura desse candidato tem grande probabilidade de ser verdadeira, tendo em vista que parece ser uma boa explicação para o fato surpreendente caracterizado pelos três fenômenos indiciados acima. É interessante

reforçar que cada novo indício encontrado, isto é, especialmente o segundo e o terceiro, foram considerados também como confirmações sobre a hipótese da leitura ideológica, formulada a partir do primeiro indício. Digo isto somente para explicitar o caminho percorrido, nesta análise, do raciocínio abduutivo, em que todo o processo inferencial vai sendo construído mediante hipóteses e respectivas confirmações das mesmas. Se em algum momento não tivesse havido uma confirmação, a hipótese deveria ter sido reformulada e seria reiniciado um novo processo inferencial...

### 3.5. Redação (94,3)

#### *Dar o peixe ou ensinar a pescar?*

*Bem, como eu ainda não estou participando desta campanha fica um pouco difícil formular esta dissertação, mas irei tentar com algumas idéias que estão aparecendo.*

*Como diz na coletânea que já são quase 32 milhões de brasileiros famintos, o governo poderia ajudá-los melhor em vez de deixar bilhões de alimentos estragarem em seus depósitos, mas por outro lado essas pessoas poderão se acomodar e não irão procurar o seu próprio emprego para poderem comprar seu alimento.*

*Pelas crianças uma boa parte de culpa vem de seus pais, por acomodarem-se, como é o caso de muitos que conheço, que mandam seus filhos pedirem esmola para poderem comer, por exemplo, crianças vendendo limão, engraxando sapatos e outras coisas mais.*

*Como argumento tem pessoas dizendo “já que nada vale nada, um pouco de caridade é melhor do que nenhuma”, como ele disse ajudar é caridade, mas se essas pessoas não quiserem mais procurar o seu sustento, e ficarem só na dependência da ajuda de toda a nação, o que essa ajuda iria significar?*

*Nesta frase da menina Adriana, eu poderia referir a mim mesmo, nesse momento da prova eu estou com muito fome, por não ter almoçado direito, para dar um exemplo, minha barriga está roncando, até parece que meu estômago está comendo meus órgãos é horrível, só assim dá para se saber um pouco como é passar fome.*

### 3.5.1. As idéias não “caem do céu”...

Um primeiro aspecto a comentar sobre a redação (94,3) é a maneira como o seu autor introduz-se no tema. Ele diz que vai tentar escrever sobre o tema *com algumas idéias que estão aparecendo*. Por essa expressão, podemos supor que a concepção de escrita desse candidato é caracterizada por uma noção do senso comum de que haveria uma espécie de inspiração interior ou algo como uma luz que ilumina com idéias brilhantes alguns privilegiados que se propõem a escrever, sendo esta inspiração uma condição para a própria escrita. Nessa concepção, o escritor seria alguém dotado de dons especiais, o que lhe tiraria a responsabilidade de reflexão e trabalho sobre a linguagem, porque justamente o texto surgiria como “algo que tivesse caído do céu...” Ora, a concepção de escrita que está na filosofia do Vestibular Unicamp é justamente o contrário disso tudo. A própria função da coletânea é fornecer ao candidato aquilo que “não vai cair do céu”, isto é, as idéias e argumentos relacionados ao tema em questão. A situação simulada nessa prova de redação caracteriza uma idéia de que ninguém escreve a partir do nada; toda escrita pressupõe, de certa forma, uma leitura prévia, ou melhor, pressupõe a interdiscursividade, ou seja, a consideração de outros discursos produzidos até o momento da escrita do novo texto, além dos discursos que eventualmente poderão surgir a partir dali como resposta àquele texto. Para o candidato, é proposta a tarefa de articular, segundo suas próprias convicções ou posicionamento sobre o tema, as diferentes idéias presentes nos textos da coletânea. Nesse sentido, o escritor, para o Vestibular Unicamp, é aquele que realiza um verdadeiro trabalho sobre a linguagem, ao ter que articular os assuntos relacionados ao tema, elencados na coletânea. O fato de o autor de (94,3) deixar esse indício de que sua concepção de escrita levaria em consideração privilégios especiais nos faz supor que ele também não tenha conseguido entender a proposta de redação do vestibular Unicamp. Para tentarmos confirmar nossa hipótese, vejamos como ele utilizou-se dos textos da coletânea.

### 3.5.2. A pressuposição da coletânea

Talvez pudéssemos dizer que *as idéias que foram aparecendo* para o candidato podem estar relacionadas também à maneira como ele supôs que deveria ser a utilização da coletânea, já que, logo no parágrafo 2, ele escreve *Como diz na coletânea...* e ao longo de seu texto, ele faz várias remissões à coletânea.

Uma característica da proposta de redação do Vestibular Unicamp, como já dissemos, é o fato de ela estar simulando uma situação, que tem como finalidade a produção de um *texto* (no sentido de *discurso*). O candidato é convidado a discutir um tema e para isso tem em mãos aquilo que deveria ser o mínimo de leitura prévia que o inserisse dialogicamente na discussão. São trechos de jornais, revistas e opiniões diversas que deveriam fazer parte do universo de leitura de qualquer pessoa. Porém o fato de, na realidade, tal proposta estar inserida no contexto do Vestibular — o que implica processo de seleção por avaliação — isso faz com que os candidatos procurem responder àquilo que eles julgam estarem sendo avaliados. Na tentativa de responderem a essa tarefa, muitas vezes, os candidatos acabam, em função da própria formação escolar que tiveram, trazendo algumas noções um tanto equivocadas do que seja produzir uma redação no contexto do exame vestibular. Ressalte-se o fato de que, nas instruções para a realização da prova, há uma prescrição para que se utilizem necessariamente os textos da coletânea. Também podemos imaginar que, nas aulas de redação em preparação para o Vestibular, os professores devem insistir que, no caso do Vestibular Unicamp, os alunos devem utilizar a coletânea ao escreverem seus textos. O candidato, autor de (94,3), percebeu que precisava utilizar a coletânea, mas há marcas em seu texto que revelam que ele não entendeu a situação simulada pela prova. As referências explícitas à coletânea — e não aos textos da coletânea — e, em alguns momentos, o fato de o candidato pressupor que seu leitor também conhecesse a coletânea são fortes indícios de que a leitura que ele realizou não foi minimamente contextualizada em sua produção textual. Por causa disso, podemos dizer que o que parece ter sido determinante para a escrita dessa redação foi a *utilização necessária da coletânea*. Tendo em vista que o candidato precisava remeter-se em seu

texto à coletânea, ele fez praticamente um resumo, ao comentar, item por item, os fragmentos da coletânea.

É interessante que se diga, porém, que independentemente do fato de os corretores conhecerem a coletânea, isso não desobriga o candidato de contextualizar seu próprio texto. O que se espera, na verdade, é que os textos produzidos tenham “autonomia”<sup>22</sup>. Eles podem e até devem conter referências aos outros textos, mesmo porque, como já mencionamos anteriormente, todos os textos se encontram inseridos em situação de dialogia constante, em que a interdiscursividade é um conceito fundante dos próprios textos. Há fortes indícios, porém, de que o candidato não soube desenvolver um *texto*, com “autonomia”. Ele, o tempo todo, pressupôs que seus leitores já conhecessem a coletânea e o que resultou foi uma série de comentários desarticulados de alguns fragmentos da coletânea.

Vejamos, a seguir, alguns trechos da redação (94,3) que parecem ser significativos do que acabamos de expor:

- (1) *“Como diz na coletânea que já são quase 32 milhões de brasileiros famintos (...)”*
- (2) *“Pelas crianças uma boa parte de culpa vem de seus pais, por acomodar-se, (...)”*
- (3) *“Como argumento tem pessoas dizendo ‘já que nada vale nada, um pouco de caridade é melhor do que nenhuma’, como ele disse ajudar é caridade, mas se essas pessoas não quiserem mais procurar o seu sustento, e ficarem só na dependência da ajuda de toda a nação, o quê essa ajuda iria significar?”*
- (4) *“Nesta frase da menina Adriana, eu poderia referir a mim mesmo (...)”* (grifos meus).

---

<sup>22</sup> Entenda-se “autonomia” aqui no sentido de *boa articulação* (cf. capítulo 1) dos elementos fornecidos na coletânea, isto é, não como *autonomia total*, mesmo porque não acreditamos que esta exista, dada a concepção de linguagem fundada no *dialogismo* que adotamos, e mesmo porque se espera a utilização dos dados da coletânea, como parte da tarefa a ser realizada pelos candidatos. Desta forma, se os elementos da coletânea estiverem bem articulados, o texto terá maior autonomia.



No trecho (1), o candidato refere-se explicitamente à coletânea, como se ela estivesse ali para que ele comentasse alguns de seus fragmentos e que tais fragmentos fossem conhecidos por seu interlocutor. No trecho (2), a referência não é tão explícita, mas da mesma forma pressupõe o conhecimento da coletânea, porque o candidato não explicita o que ele quer dizer com *pelas crianças* e nem de que culpa está falando; provavelmente, ele quer dizer culpa pelas mil crianças que morrem por dia, no Brasil, fato mencionado no fragmento 2 da coletânea. Para o candidato, a responsabilidade dessa culpa estaria na acomodação dos próprios pais. Se realmente ele estiver se referindo a esse fragmento, podemos dizer que se trata de uma leitura muito ingênua e calcada no senso comum. Ideologicamente, é muito difundida, no senso comum, a idéia de colocar a culpa da miséria humana nos próprios miseráveis, como se o fato de eles serem pobres resultasse de sua preguiça de trabalhar, da suposta falta de vontade de melhorar a própria vida, de terem muitos filhos etc. Esse foi, provavelmente, o *filtro de memória* (cf. Ginzburg, 1987) com o qual o candidato “leu” o fragmento 2. Sua ideologia parece ter orientado o tipo de leitura que ele realizou.

O trecho (3) é muito interessante porque o candidato generaliza o que, no fragmento 6, Marcelo Coelho comenta a respeito do que Chico Buarque havia falado. Para Marcelo Coelho o *argumento* de Chico Buarque “...*não distribuir resolve alguma coisa?*” era curioso, ao que ele acrescenta: “*Já que nada vale nada, um pouco de caridade é melhor do que nenhuma*”, ou seja, o candidato, talvez tenha se confundido sobre quem tenha dito o quê nesse fragmento e preferiu generalizar: “*Como argumento tem pessoas dizendo...*”. É interessante notar ainda que o candidato utiliza o mesmo termo *argumento*, utilizado por Marcelo Coelho, como uma tentativa de, provavelmente, contextualizar o que ele queria falar. Finalmente, o trecho (4) é um exemplo claro de que o candidato pressupôs a coletânea ao escrever sua redação. A referência ao fragmento 10 utilizando o pronome anafórico *nesta* sem ter expressado na redação anteriormente o conteúdo do fragmento, ou melhor, a referência pressuposta de tal anáfora é um forte indício de que realmente o candidato também pressupôs a coletânea.

### 3.5.3. Um exemplo típico de redação escolar

Tendo em vista as considerações feitas até agora, acrescentamos que a redação (94,3) pode ser considerada como um exemplo interessante daquilo que é conhecido como *redação escolar*. Parece ser significativo, se quisermos entender os motivos que levaram o candidato a escrever esse texto, considerarmos uma idéia, de certa forma, difundida na escola, segundo a qual, ler é fazer uma paráfrase na forma de resumo. Nesse mesmo sentido, é relevante tomarmos a distinção feita por Geraldi (1997) entre *redação escolar* e *produção de texto*:

“... estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola” (Geraldi, 1997, p.136).

Sob esse aspecto, a redação (94,3) poderia ser classificada como um exemplo de certas atividades escolares que veiculam a idéia de leitura como paráfrase. Se não houvesse a obrigatoriedade da leitura da coletânea, podemos supor que esse candidato faria uma redação do tipo “para a escola”, isto é, uma redação como as que se fazem procurando resolver certas tarefas escolares, sem a preocupação de *produzir* efetivamente um *texto* (no sentido de *discurso*). Como no caso do vestibular, é exigido que se utilize a coletânea, o candidato a resumiu. Isso significa que o candidato escreveu uma redação na tentativa de responder à tarefa pedida no vestibular, procurando utilizar a coletânea. A partir desse fato, podemos confirmar nossa hipótese de que o que orientou os procedimentos de leitura do autor de (94,3) muito provavelmente tenha sido a *utilização necessária da coletânea*.

Podemos dizer ainda que a redação (94,3), além de constituir um exemplo de redação escolar, pode ser analisada como um exemplo daquilo que Corrêa (1997) denominou *o modo heterogêneo de constituição da escrita*. Para o autor, não há uma dicotomia entre oralidade e escrita, mas o que ele propõe é que, durante o processo de aquisição, seja de uma ou de outra modalidade, ambas se constituem mutuamente,

“influenciando-se” uma à outra. Ao analisar redações de vestibulandos, Corrêa mostra como a linguagem das redações é heterogeneamente constituída, especialmente pelas marcas de oralidade presentes nos textos, não porque simplesmente a oralidade influencie a escrita — isso é verdade também no sentido inverso — mas porque tais marcas da oralidade são apreciadas como indícios fortes de que a linguagem, como um todo, está em processo de constituição, sem a distinção dicotômica entre as modalidades. Ora, a pressuposição, da maneira como foi utilizada pelo candidato, autor de (94,3), é mais utilizada em situações de interação face-a-face, em que a modalidade oral da língua é empregada. Possenti (1988) adverte, com relação à univocidade de referências de um dêitico — e penso que podemos estender essas considerações também para outras formas de pressuposição de referências —, que:

“Caso haja qualquer fator ‘perturbador’ (como, por exemplo, uma certa distância ou algumas paredes entre os interlocutores) para que se atinja a univocidade é necessária uma mobilização de outros elementos do discurso, com a função de interpretantes” (Possenti, 1988, p.79).

A “escrita” desse candidato, portanto, parece refletir sua oralidade, além de refletir, por contra-parte a isso, sua falta de habilidade com a modalidade escrita da língua. A falta de habilidade com a escrita pode ser um sinal também da falta de habilidade de leitura e corrobora a idéia de que esse candidato não tenha entendido a tarefa proposta pelo vestibular com relação, especialmente, à utilização da coletânea. Nesse sentido, mesmo sabendo que deveria utilizar os textos da coletânea, não o fez de forma satisfatória, mas somente resumiu ou parafraseou alguns de seus trechos, sem se preocupar em produzir um *texto*.

#### 3.5.4. “bilhões de alimentos”: confirmando a hipótese

Resta apontar ainda, a respeito da redação (94,3), um indício de leitura do fragmento 1, em que se fala do “equivalente a US\$ 4 bilhões” desperdiçados “em alimentos” (grifo meu), que parece confirmar, mais uma vez, nossa hipótese. Vejamos o que escreveu o candidato:

*Como diz na coletânea que já são quase 32 milhões de brasileiros famintos, o governo poderia ajudá-los melhor em vez de deixar bilhões de alimentos estragarem em seus depósitos, mas por outro lado essas pessoas poderão se acomodar e não irão procurar o seu próprio emprego para poderem comprar seu alimento.* (grifos meus)

É um pouco engraçado imaginar “bilhões de alimentos”; talvez pudéssemos pensar que se trata de uma hipérbole criada pelo candidato para dizer, com mais expressividade, a quantidade de alimentos desperdiçada no Brasil. Por outro lado, talvez ele tenha se confundido com a referência do número ou não soube ler o que significava a sigla “US\$”. Pode ser ainda que, em sua variação linguística, não seja significativa a diferença na utilização da preposição *de* no lugar da preposição *em* no exemplo destacado acima e, na verdade, isso só confirmaria a influência da oralidade (vista aqui como mais informal do que a escrita) em sua redação, ou melhor, o *modo heterogêneo de constituição* de sua escrita.

Enfim, podemos dizer que esse candidato, por não ter desenvolvida a sua habilidade com a escrita, não conseguiu entender a proposta de redação do Vestibular Unicamp, especialmente no que diz respeito à utilização da coletânea. O que ele procurou fazer foi uma tentativa de resolver a “tarefa” inerente à prova, porém segundo um modelo de resolução de tarefas muito próximo de certas atividades desenvolvidas *para a* escola, que acabam não tendo sentido algum para os alunos. Embora a utilização da coletânea seja uma regra necessária no caso do Vestibular Unicamp, certamente não deveria ser vista como uma tarefa “tipo escolar” como foi vista pelo candidato.

### 3.6. Redação (94,4)

#### *Poluição Plenária*

*Sabe-se, que hoje em dia, peixe grande e que se tem privilégio. Pois quando jogamos petisco ao rio, naturalmente, ele sempre será o primeiro a pegar; ou seja, peixe pequeno e endefeso e que já são fígado.*

*Enquanto isso peixe grande tenta acabar com a corrupção.*

*Peixe pequeno, não tendo força suficiente para encarar o mais velho, acabam morrendo dê...?*

*Peixe pequeno vão para a jaula, enquanto o grande vai para o plenário, onde, eles ordenam, faz, desfaz e enriquecem*

*Peixinho não pode pegar petisco do rio, só pode pagar taxa impostoral. No rio milhares de peixe pequeno estão morrendo dê...? Sua família já não pócira mais, pois não tem o que se dá para os filhos. Muitas vezes os peixe pequeno, espera a beira do rio, que alguém se compadeça dele, ou muitos se suicidam, se jogando do rio Brasilial.*

*Enquanto isso peixe grande tenta acabar com a corrupção.*

*Se os peixe grande tivessem um pouco se quer de dignidade, muitas peixinhas não morreriam de....? Apesar de muitas vezes não morrerem dê...? Acabam morrendo de stress, pois tem que se limpar lama e mais lama, praticamente o dia todo, tem que se pegar espaçonave, para ir ao fundo do lago, e muitas vezes tem que se nada muito, para a volta; e ainda por cima ganhando uma miséria. Quando chega no fim do mês, o dinheiro não dá nem para o começo, só de imposto já se vai todo o ordenado.*

*Enquanto isso peixe grande tenta acabar com a corrupção.*

*Enquanto o peixe grande, não ensinar o peixe pequeno a nadar, ou seja, ensinar a ter uma vida digna com rio bem limpo e cheiroso ao seu redor; não adiantará acabar com a poluição; enquanto não acabar com os causadores.*

*Enquanto isso peixe grande tenta acabar com a corrupção.*

### 3.6.1. O fato surpreendente: a leitura *nonsense* ou a analogia não autorizada

Uma primeira análise da redação (94,4) poderia considerá-la como um exemplo de leitura *nonsense* (cf. Bastos, 1996)<sup>23</sup>. Há motivos muito fortes para dizermos que se trata de uma leitura *nonsense*. O candidato construiu uma analogia utilizando figuras como “peixe grande” e “peixe pequeno” para caracterizar a situação de desigualdade entre as classes sociais no Brasil, em que alguns têm muitos privilégios e oportunidades e outros sofrem com a miséria. Apesar de haver alguns momentos de confusão na descrição do que o “peixe grande” e o “peixe pequeno” fazem, é possível compreender a relação metafórica construída pelo candidato, mesmo porque se trata de uma noção amplamente difundida no senso comum. O que nos incomoda (ou o que parece ser *surpreendente*), no entanto, nessa redação é o fato de que tal construção parece não estar autorizada pelos limites estabelecidos pela proposta temática e pelos textos da coletânea. Por isso, tal leitura poderia ser classificada como *nonsense*, ou seja, na medida em que fazemos uma comparação entre o que está dito na redação e o que se encontra na coletânea, podemos considerá-la *nonsense*.

É claro que, se apenas levarmos em consideração o texto do candidato, não teremos um texto sem sentido (*nonsense*). No entanto, se procurarmos reconstruir o caminho percorrido por ele, ao produzir esse texto dentro das condições de produção inerentes à situação do exame Vestibular Unicamp, necessariamente teremos que partir dos textos que estavam à sua disposição na coletânea, justamente porque sabemos que tal proposta de redação pede aos candidatos que levem em consideração as informações lidas na coletânea. A “origem” de suas reflexões deveria, portanto, ser os textos da coletânea.

Muito provavelmente a idéia de trabalhar analogicamente com “peixe” tenha surgido do fato de a formulação do tema conter o provérbio “*Dar o peixe ou ensinar a pescar?*” (grifo meu), especialmente porque tal consigna vem graficamente destacada, em negrito, na proposta do tema. Vide reprodução da proposta a seguir:

---

<sup>23</sup> Sobre a discussão a respeito de *Leitura Nonsense*, remeto o leitor para o item 2.6.2. do capítulo 2.

*Vestibular Nacional*

# UNICAMP

**1ª Fase - 28/11/93**

## Redação e Questões

Nome do candidato

Nº de inscrição

### Instruções para a realização da prova

**1**

Nesta prova, você deverá fazer uma redação e responder a doze questões sobre História, Geografia, Biologia, Química, Física e Matemática.

**2**

A redação vale 50 pontos e cada uma das questões, 2,5. Logo a prova completa vale 80 pontos.

**3**

Você receberá dois cadernos de respostas. No caderno azul você deverá fazer sua redação. As questões deverão ser respondidas no caderno **vermelho**, nos espaços com os números correspondentes.

(Atenção: não se esqueça de entregar os dois cadernos de respostas!)

**4**

A prova deve ser feita com caneta azul ou preta.

**5**

A duração total da prova é de quatro horas. Ao terminar, você poderá levar este caderno de questões.

**Bom trabalho!**  
**Esperamos por você na UNICAMP em 1994.**



UNICAMP  
NÚCLEO DE ORIENTAÇÃO  
COMISSÃO PERMANENTE  
PARA OS VESTIBULARES





UNICAMP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
PRÓ-REITORIA DE AVALIAÇÃO  
DE ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS

# REDAÇÃO

## ORIENTAÇÃO GERAL

Há três temas sugeridos para redação. Você deve escolher um deles e desenvolvê-lo no tipo de texto indicado, segundo as instruções que se encontram na orientação dada para cada tema. Assinale no alto da página de resposta o tema escolhido.

### Coletânea de textos:

- Os textos foram tirados de fontes diversas e apresentam fatos, dados, opiniões e argumentos relacionados com o tema. Eles não representam a opinião da banca examinadora: são textos como aqueles a que você está exposto na sua vida diária de leitor de jornais, revistas ou livros, e que você deve saber ler e comentar. Consulte a coletânea e utilize-a segundo as instruções específicas dadas para o tema. Não a copie.
- Ao elaborar sua redação, você poderá utilizar-se também de outras informações que julgar relevantes para o desenvolvimento do tema.

**ATENÇÃO:** se você não seguir as instruções relativas ao tema que escolheu, sua redação será **ANULADA**.

## TEMA A

A Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, conhecida também como campanha contra a fome, tem provocado numerosas manifestações contraditórias, reavivando uma discussão antiga sobre a validade da ajuda aos desfavorecidos.

Levando em conta a coletânea abaixo, que contém fatos e opiniões diversas sobre aquela campanha, redija uma dissertação sobre o tema: **dar o peixe ou ensinar a pescar?**

1. Já são quase 32 milhões de brasileiros famintos, num país que desperdiça somente em alimentos o equivalente a US\$ 4 bilhões. Apenas 20% desse desperdício saciariam a fome de todos esses brasileiros miseráveis.

( "O avesso da fome", *Jornal do Brasil*, 12/09/93)

2. A cada ano que passa, mil crianças morrem por dia debaixo do céu brasileiro. Morrem de doenças para as quais a medicina criou uma infinidade de nomes, todos sinônimos de um só mal: fome, subnutrição.

(Eric Nepomuceno, Caderno FOME, *Jornal do Brasil*, 12/09/93)

3. Há uma miséria maior do que morrer de fome no deserto: é não ter o que comer na Terra de Canoa.

(José Américo de Almeida, *A bagaceira*)

4. Querido Cony, (...) venho te dar os parabéns pela crônica "Não é por aí". Também eu não quero bagunçar a campanha contra a fome (...), mas já era tempo de alguém dizer que para



UNICAMP  
PRÓ-REITORIA DE AÇÃO COMUNITÁRIA  
COMISSÃO PERMANENTE  
PARA OS VESTIBULARES

*acabar com a fome precisa-se de reforma agrária, justiça social, melhor distribuição de renda. A caridade é uma das virtudes teológicas, mas para acabar com a fome no Brasil não basta...*

(Jorge Amado, Paineis do Leitor, Folha de S. Paulo, 24/06/93).

**5. Betinho** - ... há uma relação estreita entre conjuntura e estrutura. Se eu não sou capaz de mudar alguma coisa aqui e agora, seguramente não serei capaz de mudar no futuro. Toda vitória que eu consigo hoje, por menor que seja, está criando condições para a reforma estrutural.

**Folha** - O movimento tem um caráter filantrópico, assistencialista. A filantropia sempre foi considerada inócua e muitas vezes associada à picaretagem.

**Betinho** - Filantropia (ri). Esse movimento está nos obrigando a diferenciar solidariedade de assistencialismo e filantropia de pilantropia. Para mim, solidariedade é um gesto ético, de alguém que quer acabar com uma situação, e não perpetuá-la. Já o assistencialismo é exatamente o contrário.

(de uma entrevista de Betinho ao jornal Folha de S. Paulo, 05/09/93)

**6.** Mas eis que Chico Buarque, justificando sua participação no show do Memorial, veio com um argumento curioso. Você pode dizer que distribuir alimentos não resolve nada, lembrava ele, "mas não distribuir resolve alguma coisa?" Já que nada vale nada, um pouco de caridade é melhor do que nenhuma.

(Marcelo Coelho, Folha de S. Paulo, 08/09/93)

**7.** Na piscina do Clube Harmonia ouvi uma senhora gordinha dizendo que a campanha contra a fome era comandada pelo PT e que tinha por objetivo arrasar com o nosso país. Outras senhoras gordinhas concordaram, repetindo a velha história de que era melhor ensinar a pescar do que dar o peixe...

(Geraldo Anhala Mello, Paineis do Leitor, Folha de S. Paulo, 09/09/93)

**8.** Pessoas que moram nas ruas de São Paulo não têm uma idéia exata do que seja a campanha da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida. Elas se dizem cansadas de movimentos que distribuem alimentos, mas não conseguem resolver o problema da miséria. Essas pessoas - que seriam as principais beneficiadas pela campanha - pedem a criação de mais empregos, pois querem conseguir uma moradia e poder escolher a comida.

(Folha de S. Paulo, 21/09/93)

**9.** Na esperança da revolução redentora, a palavra de ordem era ensinar a pescar. Dar o peixe era o pecado assistencialista, que retardava o processo revolucionário. (...) Hoje sabe-se: o capitalismo não acaba com a miséria. O socialismo também não. Não há mais sonho nem utopia. Resta apenas a concretude tenebrosa da miséria. (...) não se está sugerindo que a sociedade assuma o papel do Estado. Mas é importante compreender: é a sociedade que muda o Estado, não o contrário. (...) (o cidadão) morrerá, como têm morrido milhares, se alguém não lhe der comida.

(Alicione Araújo, Caderno FOME, Jornal do Brasil, 12/09/93)

**10.** Eu nunca senti fome na vida, mas acho que deve ser muito triste.

(Adriana, 12 anos, Veja, 15/09/93)

Desta forma, podemos dizer que o candidato motivou-se por aquilo que estava saliente do ponto de vista gráfico: ele pegou a palavra *peixe* e abandonou a coletânea. É interessante também notar que, nas instruções referentes à resolução da tarefa, está dito: “Ao elaborar sua redação, você poderá utilizar-se também de outras informações que julgar relevantes para o desenvolvimento do tema” (grifos meus). Assim, ele se sentiu perfeitamente autorizado, a partir da palavra *peixe*, a introduzir o texto que ele queria. Parece até que a redação sobre a corrupção dos políticos já estava “pronta” em sua cabeça e ele apenas procurou fazer alguns ajustes com o tema em questão, utilizando, por exemplo, a palavra *peixe*.

Sabemos que, no entanto, ainda que o “semema” *peixe* contivesse potencialmente a significação que permitisse a construção de qualquer metáfora, inclusive a que o candidato construiu, se entendemos que há uma “semiose infinita”<sup>24</sup> para cada “semema”, também sabemos que tal semiose é limitada no universo do discurso, em que os vários sememas estão em relação uns com os outros e a significação depende exatamente do contexto efetivo de ocorrência. No caso da formulação do tema, o sentido do provérbio também é metafórico, mas não tem nenhuma relação com a analogia criada pelo candidato. “Dar o peixe ou ensinar a pescar?” é um questionamento metafórico sobre o processo de resolução do problema da fome. Este, portanto, era o tema sobre o qual o candidato deveria se posicionar. A resposta a essa pergunta, baseada nos textos da coletânea, deveria constituir o texto do candidato. Mas o que é que vemos? Um texto desenvolvido (?) sobre o chavão da desigualdade social, em que o candidato retrata a situação de corrupção dos políticos (*poluição plenária*), que sempre tiram vantagens sobre o povo (*eles ordenam, faz, desfaz e enriquecem*). É nesse sentido que podemos dizer que a analogia criada pelo candidato não é autorizada pelos limites da proposta temática, nem pelos dos textos da coletânea. Ela é *nonsense* por causa do conjunto de fatores que pudemos levantar a partir da comparação entre o que disse o candidato e o que diz a coletânea.

---

<sup>24</sup> Confira item 1.2 do capítulo 1.

### 3.6.2. A analogia justificada: a Poluição Plenária e a CPI do Orçamento

Por estarmos trabalhando com o Paradigma Indiciário, não podemos ficar apenas na descrição do que aparentemente está expresso na redação. Nela, encontramos as *pistas* que nos possibilitam construir hipóteses sobre as prováveis motivações desse candidato, ou melhor, sobre as causas que levaram o candidato a fazer o que fez. Parece haver certos motivos, especialmente se considerarmos a situação sócio-política do Brasil no ano em que esta prova de vestibular foi feita (vide a data da prova: 28/11/93), que podem justificar a atitude do candidato de “desprezar” a coletânea de textos, bem como de “fugir” ao tema proposto e produzir o texto que produziu. Podemos dizer que o tópico central dessa redação foi a *corrupção dos políticos*, sobre a qual, ironicamente, o candidato alude repetidamente, quase como um refrão: *Enquanto isso peixe grande tenta acabar com a corrupção*.

A questão da fome e da miséria vem “subtopicalizada”, quando o candidato não deixa muito claro o que quer dizer com a expressão *morrendo de....?*, no decorrer de seu texto. Talvez seja uma alusão indireta às mortes provocadas pela fome e pela miséria. O próprio fato de deixar que o sentido da expressão ficasse vago pode ser uma pista de que, na verdade, o candidato não tinha muita convicção para desenvolver o tema proposto. Independentemente de tudo isso, há, no quinto parágrafo de seu texto, algumas referências ao problema da fome e da miséria (vide trechos grifados), o que nos permite dizer que, ainda que tangencialmente, sob a forma “subtopicalizada”, o candidato referiu-se ao tema da redação:

*“Peixinho não pode pegar petisco do rio, só pode pagar taxa impostoral. No rio milhares de peixe pequeno estão morrendo dê....? Sua família já não pocria mais, pois não tem o que se dá para os filhos. Muitas vezes os peixe pequeno, espera a beira do rio, que alguém se compadeça dele, ou muitos se suicidam, se jogando do rio Brasilial.”* (grifos meus).

Apesar disso, a impressão que se tem é de que este candidato “trouxe” essa redação “pronta” de casa, ou então, diante da necessidade de escrever uma redação, como parte da tarefa proposta pelo vestibular, decidiu fazê-lo, utilizando algumas idéias já prontas sobre a corrupção dos políticos. Isso pode ser significativo no sentido de argumentarmos que esse candidato não entendeu a proposta de redação desse vestibular. Além disso, a sua incapacidade de desenvolver o tema sobre a questão da fome, tendo em vista a leitura prévia dos textos da coletânea, pode ser mais um indício de que, na verdade, esse candidato tenha tentado “burlar as regras do jogo”, com um “blefe” que não deu muito certo. Parece que ele tentou resolver a tarefa da produção de texto no vestibular através de um “macete”, qual seja, o de trazer “pronto” um tema “desenvolvido” e, a partir da proposta, realizar uma tentativa de encaixar tal tema trazido de casa ao pedido na proposta.

Poderíamos argumentar, por outro lado, que a questão da fome e da miséria estaria intimamente relacionada à corrupção dos políticos, o que, de certa forma, justificaria a leitura feita pelo candidato. Mas não é possível aceitar tal justificativa pelo seguinte fato: não há nenhum fragmento da coletânea que permite tal interpretação do tema. Todos os fragmentos estão discutindo a questão da miséria, suas implicações e conseqüências, bem como os possíveis meios de combatê-la. A questão da corrupção dos políticos até poderia fazer parte de uma redação, articulada, por exemplo, às causas que perpetuam a miséria, mas não como tópico central, como o fez o candidato.

Todas essas considerações nos ajudam a perceber o *fato surpreendente* nessa redação: ela pode ser considerada como um *dado singular* na medida em que a percepção das suas características nos permitem formular, nesse momento, uma hipótese explicativa que parece justificar (não no sentido de autorizar o que o candidato fez, mas no sentido de entender o porquê de sua escrita) a leitura *nonsense* encontrada aqui. Na verdade, o que parece ter acontecido é o fato de que em 1993, especialmente em outubro e novembro — e portanto nas datas bem próximas ao exame vestibular —, no Brasil, só se falava em corrupção de políticos. Lembremos, por exemplo, o caso dos anões do orçamento: João

Alves (PPR-BA), junto com outros 28 políticos, estava envolvido em um esquema de corrupção na elaboração do Orçamento da União, a partir do desvio de verbas supostamente destinadas a entidades assistenciais ou culturais. O que os parlamentares faziam era desviar parte dessa verba a determinadas instituições, em troca de uma porcentagem. Muitas dessas entidades nem existiam de fato. Eram apenas empresas de fachada criadas pelos congressistas para arrecadar recursos da União. Outro esquema no escândalo do orçamento contava com a participação de empreiteiras. Elas subornavam parlamentares para que estes destinassem verbas para suas obras. As comissões variavam entre 5% e 20% do valor envolvido.

Para investigar o esquema da corrupção, foi instalada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no dia 20 de outubro de 1993, com o senador Jarbas Passarinho (PPR-PA) como presidente e o deputado Roberto Magalhães (PFL-PE) como relator; data bem próxima, portanto, da do exame vestibular, que ocorreria cerca de um mês depois.

É interessante esclarecer que alguns detalhes dessas informações foram recuperados a partir da leitura de jornais e revistas de outubro e novembro de 1993. O assunto-manchete, sem dúvida, na *Folha de São Paulo*, no *Estado de São Paulo*, na *Veja*, para citar alguns, era a instalação de uma CPI para investigar a corrupção de um número considerável de parlamentares, envolvidos no escândalo do orçamento. Ora, qual é o título da redação? *Poluição Plenária*. Seria uma simples coincidência? Tudo indica que não. Podemos inferir que esse candidato, no seu dia-a-dia, estava envolvido com esse noticiário. Sabemos também que, nas aulas de cursinho, os professores geralmente abordam temas da atualidade, mesmo porque são tais temas os mais recorrentes em quaisquer vestibulares. Portanto, para os alunos, é importante, segundo uma certa concepção transmitida nos colégios do que seja escrever um bom texto para o exame vestibular, isto é, segundo a concepção de que o aluno deve conhecer os fatos da atualidade e ter uma postura crítica frente a eles — o que seguramente é muito interessante, quando trabalhado seriamente pelos professores e bem aproveitado pelos alunos — é importante, para os alunos, saber abordar criticamente assuntos que dizem

respeito à atualidade. Por outro lado, podemos supor que haja também nas aulas de cursinhos pré-vestibulares, algumas estratégias aplicadas pelos professores que deveriam servir para seus alunos como *macetes* que os ajudassem a resolver a tarefa de passar no vestibular. Um *macete*, por exemplo, seria o de desenvolver temas da atualidade, em muitos casos até como tentativa de acertar o tema do vestibular, e para os alunos, isso pode significar o que significou para esse candidato: “tenho uma redação pronta, crítica e atual, que pode me garantir a entrada na Universidade. Basta que eu a utilize!”. Por que pensamos nisso? Porque a redação (94,4) parece ter sido escrita em algum momento anterior ao da prova do vestibular e seu autor parece ter tentado reproduzi-la sem, contudo, ter obtido êxito.

Novamente temos um exemplo de um sujeito que se constitui sócio-historicamente e que vários fatores (sociais, políticos, ideológicos, culturais...) condicionam sua produção de texto, os quais podem ser apreendidos pela investigação do que pode significar aquilo que vem expressamente escrito em sua redação. Para esse candidato, parece estar claro que ele precisasse mostrar que conhecia fatos da realidade atual do país, e, mais do que isso, que possuía uma postura crítica diante dela, especialmente porque se tratava de um esquema vergonhoso de corrupção. Então ele não se limitou a escrever sobre a corrupção dos políticos, mas procurou, ainda que de forma muito limitada por causa de suas dificuldades explícitas com a linguagem escrita padrão, criticar todo o esquema da corrupção *plenária*. Utilizei aqui o mesmo termo do candidato para confirmar, através desse uso lingüístico dele, como a questão da corrupção dos políticos e, em especial, daqueles que faziam parte do *Plenário da Câmara*, os deputados, parece ter sido um fato determinante para que ele optasse por escrever sobre isso e não sobre a questão da fome. Assim, motivado pela própria história política do Brasil daqueles dias e pela determinação em escrever sobre algo que estivesse extremamente contextualizado dentro da situação política brasileira daquele ano, o candidato sentiu-se autorizado a descartar o conteúdo da coletânea e a criar a analogia da *poluição plenária*, em que os políticos aparecem como *peixes grandes* que *ordenam, faz, desfaz e enriquecem*, e demagogicamente *tentam acabar com a corrupção*, cuja referência, para o candidato, ao escrever esse enunciado,

pode muito bem ter sido a instalação da própria CPI do orçamento, entre outras CPIs que tinham começado a surgir por conta da corrupção dos parlamentares e dos políticos, de um modo geral. Vale lembrar, por exemplo, que houve uma CPI que levou ao *impeachment* o ex-presidente da República Fernando Collor de Mello, um ano antes, em 1992. Portanto, a corrupção de políticos era (e infelizmente ainda o é) um fato atual e certamente discutido em sala da aula...

Desta forma, podemos justificar a analogia criada pelo candidato. Sua “não leitura” da coletânea justifica-se pelo fato de que ele “preferisse” abordar um outro tema, que provavelmente ele tivesse discutido nas aulas de redação e sobre o qual todos os noticiários, sejam escritos ou televisivos, vinham trazendo informações.

### 3.6.3. A falta de habilidade com a escrita e a redação “pronta”

Uma característica interessante nessa redação, que poderá servir como confirmação para a hipótese de que esse candidato tenha trazido sua redação “pronta” de casa, é a sua falta de habilidade com a linguagem escrita. O domínio de linguagem desse candidato é precário; ele escreve, por exemplo, *previlégio*, *endefeso*, *enrriquecem*, *pocria*, *os peixe pequeno*, *os peixe grande*, para citar alguns problemas de ortografia e de concordância. Há ainda outros problemas referentes à pontuação, à coesão textual que também indicam seu domínio deficitário da linguagem escrita. Provavelmente, o fato de ele não dominar a linguagem escrita, apropriada para a situação de produção de texto em um exame vestibular, tenha feito com que ele procurasse escrever sobre um assunto que ele julgasse ter um domínio maior, por causa, por exemplo, da própria familiaridade com esse outro tema. A impressão que se tem é a de que esse candidato, ao longo de sua vida escolar, foi levado a crer que não tinha condições de realizar uma tarefa do tipo pedido no vestibular Unicamp. A tentativa de “safar-se” com um “macete”, com uma redação pronta, é mais um indício de que ele provavelmente estava convencido de que não seria capaz de escrever, dentro das condições impostas pela prova no vestibular, um texto ali na hora.



Isso pode ser confirmado se considerarmos que nem a redação “pronta” desse candidato é boa. O fato de ele não conseguir desenvolver a tarefa proposta pelo vestibular da Unicamp, que exigia dele um domínio de linguagem padrão, não só para escrever uma redação mas também para ler uma coletânea de textos, parece confirmar a hipótese de que, até como tentativa de estratégia para ingressar na universidade, esse candidato tenha trazido de casa uma redação praticamente pronta, só precisando fazer algumas adaptações, no caso, a utilização da palavra *peixe*, presente na consigna do tema do vestibular, para não dizerem que ele estava “fugindo” totalmente do tema.

Talvez pudéssemos concluir que, porque ele não tinha um desempenho lingüístico adequado para a situação de produção de um texto dissertativo no contexto do vestibular, o que também pode indicar sua falta de habilidade de leitura da coletânea como parte da tarefa proposta nesse contexto, ele tenha tentado, muito provavelmente como um “macete”, reproduzir um texto já pronto.

Se, além disso, aceitarmos que o que motivou esse candidato a escrever sobre a corrupção dos políticos e praticamente a ignorar a coletânea tenha sido a situação sócio-política por que passava o Brasil em 1993, com toda a movimentação na Câmara dos Deputados, haja vista a instalação de uma CPI para investigar justamente a corrupção de certos parlamentares, não parece mais ser surpreendente, nem tampouco *nonsense* a produção desse texto. Nossa hipótese explicativa, de alguma forma, “normaliza” aquilo que, em um primeiro momento, foi considerado *surpreendente*.

Isso não quer dizer que a redação (94,4), depois dessas justificativas, possa ser considerada um bom texto. São muito claros os problemas dessa redação e, especialmente tendo em vista a proposta do vestibular em que se exige a leitura da coletânea, podemos concluir que essa redação não constitui o exemplo de texto minimamente esperado para que um candidato seja admitido na universidade. Não podemos esquecer que a prova de redação faz parte de um exame de seleção.

O que esta análise quer, no entanto, demonstrar são as justificativas que podem levar os alunos a escreverem o que escrevem. Desvendar a “caminhada interpretativa” realizada por eles pode ser revelador, entre outras coisas, do momento em que algo de

“errado” aconteceu no processo de produção de escrita de um texto. É interessante dizer que esse tipo de olhar frente aos textos pode nortear um tipo de prática pedagógica que vise a encontrar soluções eficazes para os diversos problemas de redação. Se ao invés de apenas avaliar os textos, os professores procurassem recuperar as motivações dos alunos para escreverem o que escrevem, talvez caminhos alternativos de ensino de produção de texto pudessem surgir<sup>25</sup>.

#### 3.6.4. Ensinar o peixe ou ensinar a pescar?

Um aspecto interessante, que também pode ser considerado como mais uma confirmação para a hipótese da “não leitura” da coletânea, ocorre no seguinte trecho:

*Enquanto o peixe grande, não ensinar o peixe pequeno a nadar, ou seja, ensinar a ter uma vida digna com rio bem limpo e cheiroso ao seu redor; não adiantará acabar com a poluição; enquanto não acabar com os causadores.* (grifos meus).

em que a referência ao provérbio utilizado no tema faz-se pela utilização do verbo *ensinar*, o mesmo nos dois casos. Podemos supor que *ensinar a pescar* está sendo parafraseado nos trechos grifados acima. Nesse sentido, poderíamos dizer que o candidato, nesse momento, dentro da analogia que criou, tentou articular o conteúdo do provérbio utilizado na consigna do tema ao seu texto, o que parece confirmar, mais uma vez, que ele somente considerou, e ainda assim muito superficialmente, a leitura do provérbio, nada mais...

---

<sup>25</sup> Voltaremos a essa questão nas conclusões deste trabalho.

## CONCLUSÕES

### **1. O Paradigma Indiciário e a possibilidade de chegar à cena do crime...**

O fato de estarmos trabalhando com o Paradigma Indiciário nos permite sistematizar os resultados das análises das quatro redações, nesse momento, já que cada uma delas parece representar um tipo dentro dos vários que se podem encontrar no contexto do Vestibular Unicamp, a fim de chegarmos a algumas conclusões mais gerais. Sabemos que isso só é possível tendo em vista que cada uma das redações aqui analisadas é um *dado singular*, isto é, é um exemplo representativo de certos fenômenos envolvidos na produção da leitura e dos textos, que nos permitem fazer algumas generalizações. Portanto, a partir da análise dos procedimentos de leitura de apenas quatro candidatos, — mas entenda-se: não se trata de quaisquer candidatos nem quaisquer redações — e tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos do Paradigma Indiciário, a realização de algumas generalizações não só é possível nesse momento, como também é requerida. Esse é o caminho da abdução: diante de  *fatos surpreendentes*, isto é, diante de certas peculiaridades que encontramos em cada uma das redações, construímos hipóteses explicativas que agora nos permitem reconstruir, de certa forma, os elementos de

constituição da história singular dos sujeitos, autores das redações analisadas, que podem explicar os seus procedimentos de leitura. Em outras palavras, estamos buscando reconstruir o caminho percorrido pelos candidatos, até chegar à reconstituição da *cena do crime*, isto é, do ambiente que proporcionou a formação desses sujeitos, a saber, a sala de aula, para entendermos melhor os motivos que fizeram com que eles escrevessem o que escreveram e da forma como escreveram.

A necessidade de explicar os fatos, característica intrínseca do raciocínio abduutivo, é o que nos impulsiona a procurar reconstruir a história de constituição de cada um dos sujeitos autores das redações analisadas. Percebemos que a leitura é produção de sentido, já que cada um deles produziu, utilizando os meios que podia, um sentido para os textos que leu. Estaremos buscando reconstruir, assim, os instrumentos da produção de sentido das leituras efetuadas por esses sujeitos. Para isso, necessariamente teremos que imaginar como devem ter sido as aulas que esses vestibulandos tiveram e como as aulas refletem de forma diferente em vestibulandos situados com perspectivas diferentes. Além disso, estamos diante de uma situação muito marcada: o contexto de realização da prova de redação de um vestibular nacional. Trata-se de uma situação em que certas condições de produção também condicionam a produção da leitura, mesmo porque a tarefa pedida nesse vestibular engloba a tarefa de leitura, como já dissemos anteriormente. Os candidatos lêem tendo em vista que devem produzir uma redação que faz parte de um exame de admissão para a Universidade. Portanto a atividade de leitura é extremamente marcada pela necessidade de produção de um texto em seguida. Mas é interessante perceber que, apesar de nos encontrarmos diante de certas condições de produção aparentemente “iguais” para todos os candidatos, os diferentes tipos de textos produzidos nos levam a acreditar que o Vestibular Unicamp não se constitui por condições de produção homogêneas, senão todas as redações seriam parecidas. Na verdade, nós encontramos tipos de redações, dos quais as quatro aqui analisadas podem ser consideradas como bons exemplos (*bons* no sentido de *representativos*).

## 2. O caminho da abdução: na trilha do crime

Nessa seção, retomo sistematicamente os resultados das análises dos procedimentos de leitura apreendidos a partir das *pistas* deixadas em cada redação, procurando esclarecer os elementos constituintes do raciocínio abduutivo, sob uma perspectiva epistemológica, em que diante de um *fato surpreendente*, faz-se uma *conexão implicativa*, isto é, uma *hipótese*, que, sendo confirmada, transforma-se em uma *lei explicativa*. Assim, em cada um das quatro redações, explícito quais foram os passos percorridos abdutivamente, na “trilha do crime”.

### REDAÇÃO (94,1)

**Fato surpreendente:** a construção das metáforas; por exemplo: *Uma Argentina de miseráveis* para expressar *32 milhões de brasileiros famintos*.

**Conexão Implicativa (hipótese):** O procedimento de leitura do autor de (94,1) foi orientado por suas intenções argumentativo-discursivas. Ele articulou as informações dos textos da coletânea, segundo um projeto de dizer, marcado pela crítica ao sistema gerador da fome. Por isso, utilizou o recurso da construção de metáfora que acabou produzindo certos efeitos de sentido que fortaleceram sua argumentação.

**Confirmação da hipótese:** Há outras metáforas que vão no mesmo sentido da que foi apontada acima, além do fato de toda a argumentação do candidato ter sido construída em função de sua postura crítica com relação ao problema da fome no Brasil.

**Lei Explicativa:** O fato surpreendente da construção de metáforas se explica pela orientação argumentativo-discursiva do procedimento de leitura do autor de (94,1).

### REDAÇÃO (94,2)

**Fato surpreendente:** A mudança de escopo, tendo em vista a comparação entre o texto da coletânea e a redação do candidato, do advérbio *já*.

**Conexão Implicativa (hipótese):** A mudança de escopo revela um pertencimento ideológico do candidato a segmentos de extrema direita. O deslocamento do advérbio da

expressão quantitativa *quase 32 milhões* (da coletânea) para o predicado *são considerados famintos* (na redação) significa que o candidato não considerava até então os pobres como famintos, mas somente como pobres, miseráveis etc. Pode-se dizer, tendo em vista certos discursos ideológicos de direita recorrentes na sociedade, que *considerar faminto* é um problema não considerado por certas ideologias de direita.

**Confirmação da hipótese:** Há dois outros indícios que confirmam a hipótese:

1. A mudança do escopo do adjetivo *antiga* (de antiga discussão, na coletânea, para antiga validade, na redação), remetendo a uma postura de acomodação, de quem não quer nem *discutir*, reafirma o condicionamento ideológico do candidato;

2. A mudança na referência da *Revolução Redentora*, lida pelo candidato como se fosse a *Revolução de 1964*, — mais uma vez, confirma seu condicionamento à formação ideológica de direita —, quando na verdade o texto da coletânea se referia aos processos revolucionários socialistas.

**Lei Explicativa:** O fato surpreendente da mudança de escopo se explica pelo condicionamento ideológico que orientou o procedimento de leitura do autor de (94,2).

### REDAÇÃO (94,3)

**Fato surpreendente:** A pressuposição da coletânea na leitura em forma de paráfrase feita pelo candidato. Percebe-se que o resumo feito pelo candidato é, por causa disso, incompleto, na medida em que pressupõe o conhecimento da coletânea.

**Conexão Implicativa (hipótese):** Há, nas instruções para a realização da prova, uma norma que exige a utilização das informações lidas na coletânea. Portanto, a *utilização necessária da coletânea* orientou os procedimentos de leitura do autor de (94,3), na medida em que ele não disse outra coisa senão aquilo que estava na coletânea. Porém há indicações no seu texto de que a forma como ele utilizou a coletânea, pressupondo que seu leitor a conhecesse, indica um procedimento de escrita de uma redação tipicamente *escolar*, em que o importante é antes *resolver uma tarefa* (nesse caso, utilizar a coletânea) do que produzir um texto (no sentido de *discurso*).

**Confirmação da hipótese:** Há vários indícios linguísticos na redação (94,3) de que o candidato pressupôs o conhecimento da coletânea. A confirmação da hipótese se constrói, além disso, ao considerarmos certas atividades veiculadas nas escolas. Além do fato de que nos cursinhos, muito comumente se insiste na utilização necessária da coletânea no caso do Vestibular Unicamp, de tal forma que os alunos ficam condicionados pelo fato de terem que utilizá-la, muitas vezes, nas escolas, ler é concebido como fazer uma paráfrase em forma de resumo e os alunos se habituem a resolver tarefas escolares, mais do que produzir textos significativos.

**Lei explicativa:** O fato surpreendente do resumo feito pelo autor de (94,3), pressupondo a coletânea, é explicado pela sua necessidade de resolver a tarefa da utilização necessária da coletânea no contexto da prova de redação do Vestibular Unicamp.

#### REDAÇÃO (94,4)

**Fato surpreendente:** A fuga do tema e a não utilização da coletânea. O candidato não considerou a leitura da coletânea, mas apenas tomou a palavra *peixe* do provérbio do tema da redação para escrever sobre a corrupção de políticos.

**Conexão Implicativa (hipótese):** Sob a preocupação de conseguir um bom desempenho na avaliação da redação, o autor de (94,4), através de um “macete”, “trouxe” de casa uma redação “pronta”, com um tema já desenvolvido, e por isso ficou infenso à coletânea. Além disso, o candidato escreveu sobre a corrupção de políticos porque era um tema que dizia respeito ao momento político vivido no Brasil na época da realização do vestibular daquele ano.

**Confirmação da hipótese:** Tratar de um tema atual é, muitas vezes, a concepção que se passa nos colégios do que seja um desempenho positivo na avaliação da redação nos vestibulares. Além disso, há, nas instruções para a realização da prova, a afirmação de que o candidato poderia utilizar outras informações que julgasse pertinentes, além das da coletânea, para o desenvolvimento do tema. A partir disso, o autor de (94,4) sentiu-se

perfeitamente autorizado a fazer o que fez. É interessante lembrar também que há aulas de redação que enfatizam certos “modelos” para que ao alunos “decorem” e, na hora do vestibular, somente façam alguns “arranjos”.

**Lei explicativa:** O que explica o fato surpreendente da fuga do tema e da “não leitura” da coletânea é a motivação do candidato em escrever sobre um tema já conhecido, especialmente porque ele considerava importante abordar assuntos atuais e porque sentiu-se mais seguro com seu texto “pronto”, como estratégia para passar no vestibular.

A partir dessa sistematização, podemos extrair certas generalizações sobre cada uma das quatro redações. É possível dizer que cada uma delas é um exemplo que representa tipos de redações encontradas no Vestibular. Há candidatos que, como o autor de (94,1), articulam criativamente, segundo um projeto de escrita, as informações da coletânea. Há candidatos que, como o autor de (94,2), condicionados, por vezes, por certas ideologias, produzem sentidos um tanto estranhos, especialmente se confrontados com o sentido dos textos da coletânea. Há candidatos que, como o autor de (94,3), pressupõem o conhecimento da coletânea e escrevem uma redação como se estivessem resolvendo uma tarefa escolar. Há candidatos que, como o autor de (94,4), trazem um texto “pronto” de casa, o qual muito provavelmente já tenha sido discutido em sala de aula. Há ainda, seguramente, vários outros tipos de candidatos que realizam outras formas de leitura e produção de texto, e que, neste trabalho, não é possível descrever, porque partimos de quatro redações para chegarmos a esses quatro tipos.

Com isso, podemos concluir que, tendo em vista os quatro diferentes tipos de redações encontrados, não se pode considerar que o Vestibular Unicamp tenha condições de produção homogêneas. Esse condicionamento acaba se diversificando, devido à história de constituição dos sujeitos e, portanto, também a subjetividade é um elemento a ser considerado dentro das condições de produção dessas redações (Vide item 4 sobre “o querer dizer do locutor”).

A seguir, fazemos a reconstituição do tipo de aula a que cada um dos candidatos acima deve ter assistido. Há algumas características em cada redação que nos permitem dizer quais foram as *dicas* que, com maior ênfase, apareceram nas aulas freqüentadas



pelos candidatos. E, desta forma, podemos reconstituir os tipos de aulas mais comumente dadas nos cursinhos de preparação para o exame vestibular. Há que se ressaltar também que cada um dos diferentes projetos de dizer se formou nos diferentes tipos de escola freqüentadas pelos vestibulandos e que aquilo que é ensinado nas salas de aula, muitas vezes na forma das chamadas *dicas* para o vestibular, acaba reproduzindo as diferentes interpretações sobre o modelo do Vestibular Unicamp.

### **3. A reconstituição da cena do crime**

Um elemento fundamental na constituição dos sujeitos, autores das redações, é sem dúvida a sala de aula. O projeto de dizer desses sujeitos é constituído dentro dos processos escolares e, fazendo uma analogia com a metodologia da decifração de um crime misterioso, em que o detetive é chamado a reconstruir a cena do crime para efetivamente entender como um determinado crime ocorreu, também o analista é chamado a reconstruir a *sua cena do crime*. Para o detetive, é fundamental reconstruir a cena do crime para que ele possa decifrá-lo. Para o analista, é fundamental reconstruir os elementos de constituição da produção da leitura para encontrar as motivações que resultaram nos textos analisados.

Se considerarmos a redação (94,1), em que seu autor cria uma série de metáforas, a partir da interpretação que faz dos textos da coletânea, e também a realização da articulação dos fragmentos que lhe pareceram mais interessantes no sentido de adequarem-se à sua argumentação, podemos dizer que as aulas a que esse candidato assistiu impulsionaram-no a ser criativo, a articular as informações às quais tivesse acesso e não simplesmente a “repetir” a coletânea. Seu professor, muito provavelmente, trabalhou bem a produção de textos a partir de leituras que exigissem uma interpretação sua. A criatividade, bem como a habilidade em construir determinadas analogias que aparecem na redação (94,1) e até — poderíamos dizer — sua familiaridade com a construção de metáforas, nos induzem a pensar que esse candidato participou de aulas em que o

professor exercitava a prática de interpretação de textos, provavelmente utilizando-se, entre outros, de textos literários, especialmente aqueles em que o trabalho com a linguagem se faz, por exemplo, através da construção de metáforas e/ou de outras figuras de linguagem.

Além disso, esse candidato parece ter sido incentivado a expressar a própria subjetividade, a sair de escritas “banais”, a utilizar os vários recursos de que a língua dispõe para produzir textos interessantes e até mesmo persuasivos, como parece ser o caso da dissertação (94,1), em que, através das metáforas que constrói, o candidato procura persuadir seu leitor de que sua opinião sobre o tema é a mais sensata, a mais crítica.

Provavelmente, o professor do autor de (94,1) transmitiu-lhe uma concepção de produção de texto, segundo a qual o escritor deve ser *original* ao escrever; (entenda-se *original* no sentido da reelaboração, da articulação e/ou do trabalho com a linguagem, dentro de uma perspectiva interdiscursiva<sup>26</sup>; não se trata de originalidade no sentido de “ser inédito”). Assim, o candidato, ao utilizar alguma informação dada, o fez de forma a trabalhar essa informação (articulando-a) segundo suas intenções predeterminadas.

Ao observarmos a redação (94,2), pelo contrário, percebemos um texto “colado” aos textos da coletânea. Parece que esse candidato recebeu a seguinte instrução: “não expresse sua opinião”, muito freqüente em determinadas aulas sobre textos argumentativos. Há uma idéia de que expressar a própria opinião é tratar determinado assunto sem objetividade, especialmente com relação a textos argumentativos. Essa idéia se fundamenta no fato de que um ponto de vista muito pessoal não teria a força argumentativa que convencesse o leitor. Daí surgirem textos como a redação (94,2) em que a colagem dos fragmentos da coletânea parece constituir uma tentativa de “texto objetivo”. São comentários dispersos, próximos do senso comum, ingênuos e, muitas vezes, desarticulados. O importante, para esse tipo de aluno, parece ser não expressar a própria opinião, mas procurar utilizar-se de informações e argumentos “mais objetivos”.

---

<sup>26</sup> Confira a concepção de leitura e de produção de texto desenvolvida no capítulo 1.

Esse candidato foi levado a crer, provavelmente, que qualquer idéia sua, por mais fundamentada que estivesse, ainda assim, seria “fraca” para um texto dissertativo. O mais interessante é que esse candidato acabou se “traindo” pelas *pistas* deixadas em sua redação da ideologia que norteou sua leitura, pois pudemos perceber que algumas construções linguísticas suas têm na ideologia de direita a sua razão de ser.

Com relação à redação (94,3), é possível dizer que o candidato pressupôs o conhecimento da coletânea por seu leitor, porque existe um determinado tipo de atividade escolar que pede aos alunos a realização de certas tarefas, sem que eles efetivamente entendam o processo significativo que está por trás delas. A intenção desse candidato parece ter sido apenas a de comentar a coletânea, como parte da tarefa proposta no Vestibular. Provavelmente, seu professor insistiu no fato de que a utilização da coletânea era necessária no caso do vestibular Unicamp e, para mostrar aos seus examinadores que ele tinha “lido” a coletânea, se ocupou em comentá-la, fazendo um resumo em forma de paráfrase. Esse parece ser mais um indício de uma concepção existente na escola sobre a leitura: a de que ler seja fazer uma paráfrase do texto lido. Os alunos não conseguem, na maioria dos casos, fazer uma interpretação mais aprofundada de um texto, porque justamente imaginam que interpretar seja dizer com outras palavras aquilo que o texto diz, ou seja, fazer uma paráfrase.

Além disso, a redação (94,3) foi considerada como um típico exemplo de *redação escolar*. São aqueles “textos” produzidos *na* escola para servirem de resposta a alguma tarefa. Os alunos se habituariam a elaborar certas estratégias que eles julgam ser aquilo que o professor espera deles. Ora, no caso do Vestibular Unicamp, a utilização necessária da coletânea de textos integra as normas para a realização da tarefa de produção de texto. Esse candidato, habituado a “resolver tarefas” na escola, motivou-se muito provavelmente por essa exigência ao produzir o “texto” que produziu.

A redação (94,4) pode ser considerada um exemplo de texto que foi construído a partir de aulas em que o professor dava modelos para que os alunos “decorassem”. Há muitas pistas, como vimos, de que, na verdade, esse candidato trouxe um arcabouço de redação mais ou menos pronto e, na hora de escrever, fez algumas adaptações que julgou

serem suficientes para autorizarem sua escrita. A analogia com a figura do *peixe* pode ser explicada pelo fato de que na consigna da prova de redação havia o provérbio com a palavra *peixe*. A partir disso, o candidato escreveu sobre a corrupção de políticos, tema que deve ter sido discutido em sala de aula, especialmente porque, naquele ano, essa questão vinha sendo muito abordada em jornais, em função justamente do escândalo no Orçamento da União, que envolvia vários parlamentares. Aqui podemos dizer que há mais uma característica das aulas freqüentadas por esse candidato: a abordagem de temas atuais, muito comum em certos cursinhos, cujos professores procuram fazer de tudo para acertar o tema da redação do vestibular. Perceba-se que essa característica não exclui a primeira apontada anteriormente, mas corrobora a idéia de um tipo de aula construída com base em *macetes*, em que os professores, além de apresentarem modelos prontos para serem seguidos, apresentam temas prováveis que, uma vez aparecendo no exame vestibular, garantiriam o sucesso de seu alunos. Na verdade, esses professores estão procurando estratégias que garantam um bom desempenho para aqueles alunos que não têm condições de produzir um bom texto. O raciocínio seguido parece ser o seguinte: “já que eles não sabem escrever, quem sabe não seria o caso de eles “aprenderem” um modelo e “decorarem” um tema atual, para que, pelo menos, tenham condições de escrever alguma coisa na hora do vestibular”. Trata-se de uma espécie de *macete* que, infelizmente (ou felizmente), não parece funcionar em textos dissertativos, mas que ainda ilude muitos alunos e professores que o utilizam...

#### **4. A história de Menocchio e o “querer dizer do locutor”**

*“É verdade, eu disse que,  
se não tivesse medo da justiça,  
falaria tanto que iria surpreender;  
e disse que se me fosse permitida a graça de falar  
diante do papa, de um rei ou príncipe que me ouvisse,  
diria muita coisas e, se depois me matassem,  
não me incomodaria.”*  
Menocchio

Há uma categoria que merece destaque, nessas conclusões: trata-se do *projeto de dizer* (cf. Val, 1991) ou o *querer dizer do locutor* (cf. Bakhtin, 1997) que, no caso específico da produção de textos no Vestibular Unicamp, orienta as leituras também. Sempre se diz que o *projeto de dizer* orienta a produção do texto, mas podemos perceber, pelas análises dos procedimentos de leitura, neste trabalho, que o *projeto de dizer* orienta, nessa situação específica, também a maneira como os candidatos lêem. O Vestibular Unicamp propicia uma situação muito interessante para percebermos como a leitura pode ser considerada como *produção de sentido*, na medida em que a leitura, efetuada nesse contexto, é determinada por uma atividade de produção escrita, e em função disso, podemos apreender os elementos da sua produção de sentido, pela análise dos textos produzidos nessa situação.

A análise das quatro redações nos permite dizer que toda leitura se faz em função de um projeto do leitor, motivado pelo seu projeto de escrita. Sabemos, no entanto, que esse projeto de dizer é construído, entre outros fatores, na história individual de cada um dos sujeitos — daí a singularidade de cada redação. Nos vários cursinhos pré-vestibulares, em que os professores dão geralmente as mesmas dicas, a interpretação das dicas se diversifica em cada sujeito.

Ginzburg (1987), a partir da reconstituição da história de um sujeito singular — Menocchio, formulou hipóteses sobre os seus procedimentos de leitura e a construção de suas teorias, consideradas pela Inquisição como hereges, mas que vistas sob a perspectiva de Ginzburg, podiam ser justificadas. Ginzburg ressalta que, dada a história pessoal de Menocchio, sua cultura popular camponesa e, por outro lado, seu acesso aos textos que basicamente eram lidos e “bem” interpretados pela classe dominante, cuja cultura era erudita, talvez não lhe restasse outra alternativa senão a de ler da forma como leu. Assim, todo o processo do julgamento e condenação de Menocchio, feitos pela Inquisição, pode ser questionado, dada a argumentação de Ginzburg. Na verdade, o que Ginzburg realiza é uma análise baseada no Paradigma Indiciário que leva em conta, como temos visto, toda a

história de constituição dos sujeitos. Por isso, ele pôde construir as hipóteses que justificassem o tipo de leitura feita por Menocchio.

No caso específico das análises feitas neste trabalho, podemos dizer que estamos diante de sujeitos que, como Menocchio, têm uma história de constituição que justifica os seus procedimentos de leitura. O *querer dizer* desses *Menochios* foi formado durante os processos de constituição de suas histórias singulares, tendo em vista uma série de fatores (culturais, sociais, políticos, ideológicos) e tudo isso, especificamente, relaciona-se com a formação escolar que cada um deles teve. Para cada uma das redações, temos um projeto de dizer que norteia o tipo de leitura realizado.

A redação (94,1) tinha claramente um projeto de dizer: a crítica ao sistema gerador da fome. O candidato articulou as informações e dados da coletânea, que julgou pertinentes, para desenvolver o seu projeto. Sua leitura ocorreu em função desse projeto, como vimos na análise das metáforas que construiu. Ele tinha o que dizer e, mais, escolheu bem as estratégias para dizer, em função do seu projeto.

Na redação (94,2), o projeto de dizer quase ficou escondido, somente sendo revelado a partir da hipótese da leitura marcadamente ideológica realizada pelo candidato. Sua ideologia conduziu seu projeto de dizer e o seu projeto de dizer fez alterar a interpretação do texto, o que pôde ser detectado pela mudança de escopo.

O projeto de dizer da redação (94,3) parece não ter existido, porque está colado à coletânea. A impressão que se tem é que o candidato não tinha o que dizer e, portanto, ficou tentando fazer cópia, ou melhor, assumiu o que se dizia na coletânea. Poderíamos dizer que seu projeto foi *não dizer*, mas ocupar a coletânea.

A redação (94,4) tinha um projeto de dizer pronto, por isso o candidato ficou infenso à coletânea. Ele não reconstruiu seu projeto, tendo em vista a leitura da coletânea, mas reproduziu um projeto já pronto.

A partir disso, nós podemos inferir como a proposta do Vestibular Unicamp é entendida nas escolas, pelos professores e pelos alunos. Quando encontramos redações, como a (94,1), podemos dizer que há aqueles que compreenderam a filosofia que está por

trás desta proposta: os textos são resultado da articulação de idéias, são construídos dialogicamente, a partir de um projeto de dizer do sujeito.

Diante de redações como a (94,2), a (94,3) e a (94,4), no entanto, percebemos que a proposta do Vestibular Unicamp ainda não foi compreendida pela totalidade das escolas, especialmente porque a leitura da coletânea, nesses três casos, não foi realizada segundo a concepção discursiva de leitura que é veiculada nesta proposta. Aqui, porém, não estamos querendo condenar esses *Menocchios*. Descrevemos os procedimentos de leitura e mesmo os elementos constitutivos desses procedimentos até para entendermos como uma proposta de um vestibular de âmbito nacional, como é o caso da do Vestibular Unicamp, é interpretada por pessoas (ou escolas) situadas em perspectiva diferentes.

Essas diferentes interpretações poderiam ser chamadas de *efeito leitor*. Os candidatos estão em lugares sociais diferentes, pertencem a classes sociais diferentes, freqüentam diferentes escolas e, com base naquilo que está circulando sobre a proposta do Vestibular Unicamp, passam a construir as diferentes interpretações que encontramos neste trabalho. O projeto de dizer dos candidatos, portanto, é formado tendo em vista todos esses fatores. Podemos dizer que encontramos aqui espécies de *Menocchio*, cada um lendo segundo o seu projeto e que, como *Menocchio*, eles têm necessidade de dizer, para quem puder ouvir, ou melhor, para quem vai avaliá-los, ainda que isso os leve à “exclusão” da Universidade. Com certeza, cada um deles acha que está desempenhando a tarefa satisfatoriamente, e dada a história de formação que tiveram, conseguimos entender as motivações que provavelmente fizeram com que eles escrevessem o que escreveram.

E se o Vestibular, dada a sua característica fundamental de ser um exame de seleção, acaba “condenando alguns *Menocchios*” ao silêncio, não podemos desanimar e pensar que tudo esteja perdido... A escola pode e deve atuar de maneira a transformar algumas concepções dos alunos, porque tem a possibilidade de trabalhar o *processo de constituição* dos mesmos. O papel da escola pode ser, nesse sentido, libertador de certas estruturas que geram a “condenação” e a “exclusão” de tantos jovens silenciados porque não “sabem” como e o que dizer em determinadas circunstâncias como, por exemplo, em

um exame vestibular. Na seção seguinte, procuramos refletir um pouco sobre esse papel da escola, que é cultural, social, ideológico e, sobretudo, político...

## **5. As repercussões pedagógicas deste trabalho**

Por analisar redações de vestibular, este trabalho, ainda que indiretamente, desencadeia algumas repercussões pedagógicas que serão abordadas nesse momento. O resultado das análises reflete, de alguma forma, os vários tipos de aulas que os candidatos ao vestibular recebem e, pensando no aluno idealizado pela filosofia da proposta de redação do Vestibular Unicamp<sup>27</sup>, podemos imaginar como deveria ser a prática do ensino de língua portuguesa, especialmente com relação à produção de textos. É importante esclarecer que não estamos querendo fornecer um modelo de aula, mesmo porque isso seria impossível, tendo em vista a diversidade de realidades de cada sala de aula. Mas isso não significa que também não haja certos pontos básicos que, a partir das reflexões desenvolvidas aqui, possam servir de parâmetro para diferentes metodologias de ensino. É sobre esses pontos básicos que, nesse momento, nos debruçamos e, a partir dos quais, fazemos nossas sugestões.

### **5.1. O olhar do professor e o olhar do detetive**

Já dissemos que o olhar do detetive é aguçado e capaz de perceber aquilo que as pessoas comuns apenas vêem. O detetive, além de *ver*, também *observa*. Isso significa que ele procura perceber a realidade que está por trás de determinada pista. A pista em si não é o crime, mas pode levar abducativamente ao crime. Podemos dizer também que o olhar do

---

<sup>27</sup> Confira aqui mesmo, no item 2.6.3., *A leitura da coletânea*, capítulo 2, quais deveriam ser as habilidades do aluno ideal, previsto para um curso universitário da Unicamp.



analista que utiliza o Paradigma Indiciário é parecido com o olhar do detetive, na medida em que busca compreender a realidade que está por trás, por exemplo, de um determinado dado singular (no nosso caso, de uma redação singular). Há um caminho de reconstrução indireta da realidade que possibilita desvendar o crime, no caso do detetive, ou o texto, no caso do analista.

Tendo em vista uma prática de ensino de redação que tenha o objetivo de melhorar o desempenho lingüístico dos alunos, sugerimos que o olhar do professor também deva ser parecido com o olhar do detetive. Vejamos por quê.

Quando formulamos uma justificativa para explicar as motivações dos alunos escreventes, podemos dizer que estamos detectando a “origem” ou a “raiz” dos problemas encontrados em seus textos. Não se resolvem problemas de linguagem mediante uma abordagem superficial da língua. Há motivos mais amplos, que dizem respeito a questões de ordem social, política, ideológica, cultural etc, que devem ser considerados para que os textos produzidos tenham uma razão de terem aparecido e para que estratégias de mudança sejam viabilizadas no sentido de melhorá-los. Não é sem razão que os alunos escrevem o que escrevem e da maneira como escrevem. Cada aluno é um sujeito de linguagem que se constitui em um contexto social, sob a influência de certas condições de produção que têm a ver com sua formação discursiva bem como com sua formação ideológica. Por causa disso tudo, é possível compreender, por hipótese, quais tenham sido as razões que condicionaram a produção textual de cada sujeito escrevente.

O que precisaria mudar é o olhar de quem lê e “avalia” esses textos, isto é, o olhar do professor. A avaliação que é feita em sala de aula deveria levar em consideração todos esses fatores, até como estratégia pedagógica que viabilizasse alternativas para o progresso dos alunos. O olhar do professor deveria buscar os elementos causadores e/ou constituidores da atividade de produção textual. Aquilo que é aparentemente um equívoco do aluno pode ter sua explicação na própria história de constituição desse sujeito. Tendo detectado isso, o professor poderia elaborar os meios para reverter tal situação. Não se trata de “apenas” corrigir; é preciso perceber o que causou determinado déficit na

linguagem escrita, ou na produção da leitura, ou ainda, nas demais dificuldades que se podem encontrar observando, com olhar de detetive, as redações dos alunos.

Nesse sentido, é importante destacar a pertinência da utilização do Paradigma Indiciário para a prática do professor também. Ele possibilita os pressupostos metodológicos necessários para a realização, a partir das *pistas* deixadas nas redações, de uma verdadeira *investigação*, que busque compreender todo o fenômeno de produção, procurando reconstruir, passo a passo, as motivações que resultam nos textos dos alunos. Tudo isso só é possível, vale repetir, porque o Paradigma Indiciário não se restringe à mera *descrição* dos fatos lingüísticos de um texto, mas procura recuperar os fenômenos mais gerais que certamente influenciam a sua produção. Nesse sentido, não seria, de forma alguma, um exagero considerar o Paradigma Indiciário como uma proposta metodológica viável para ser também utilizada na prática de avaliação de textos feita pelos professores de língua portuguesa, porque tal paradigma caracteriza um tipo de olhar sem preconceito, um olhar de detetive realmente.

## 5.2. Como trabalhar produção de texto em sala de aula.

Se o aluno previsto para um curso universitário da Unicamp deve ter as seguintes habilidades:

- “ I- capacidade de exprimir-se com clareza;
- II- capacidade de organizar idéias;
- III- capacidade de estabelecer relações;
- IV- capacidade de interpretar dados e fatos;
- V- capacidade de elaborar hipóteses.” (Abaurre et al., 1993, p.5)

poderíamos nos perguntar qual a melhor forma de trabalhar produção de texto em sala de aula, isto é, quais as estratégias que um professor de língua portuguesa deveria utilizar para que seus alunos “adquirissem” essas habilidades.

Fundamentalmente, a questão da prática de leitura é primordial. Ninguém pode melhorar a própria escrita se não desenvolver a própria capacidade de leitura. Além disso,

ninguém escreve a partir do nada, o que implica um conhecimento mínimo sobre determinado tema para que, sobre ele, seja possível escrever alguma coisa. Novamente repetimos que isso se fundamenta no conceito bakhtiniano de *dialogia*, em que a interdiscursividade é uma característica inerente ao processo de produção dos textos. O professor deveria, portanto, motivar ao máximo os seus alunos para práticas de leitura e leitura de vários tipos de texto: poesias, letras de música, resenhas, crônicas, textos jornalísticos, textos argumentativos, cartas, narrativas, contos, livros etc. Diversificar a prática de leitura pode ser uma forma de fazer com que os alunos despertem para o gosto da leitura. Mas como deveria ser essa *leitura*?

“Ensinar a ler”, segundo a concepção de leitura que adotamos neste trabalho, é muito mais do que simplesmente decodificar palavras. É necessário que o leitor desempenhe um papel ativo de interpretação, que leve em consideração os vários fatores que estão envolvidos na questão do sentido de um texto. Nesse ponto, o papel do professor poderia ser o de possibilitar a contextualização das leituras possíveis de um texto. Ele deveria trazer elementos (sobre a cultura, a história, o momento social, as questões ideológicas etc), além de outros textos (ou “intertextos”), que podem ser articulados pelos alunos na hora de interpretar. Assim, a leitura estaria saindo do nível superficial e estaria despertando a *capacidade de estabelecer relações* dos alunos, bem como sua *capacidade de interpretar dados e fatos*.

Chamar a atenção, durante a leitura de textos argumentativos, por exemplo, para as estratégias textuais que o autor do texto lido utilizou, tais como a forma de paragrafação, os usos lingüísticos, as formas de estabelecimento da coesão e da coerência, através das anáforas, dos pronomes, a própria construção da argumentação etc, pode ser uma maneira de o professor conscientizar seus alunos dos diferentes mecanismos de que a língua dispõe para serem utilizados na produção de textos. Nesse sentido, a *capacidade de exprimir-se com clareza*, bem como a *capacidade de organizar idéias* estariam sendo trabalhadas com os alunos. Talvez pudéssemos denominar essa prática de “leitura epilínguística”, isto é, uma leitura que também possibilita a explicação do trabalho epilínguístico realizado pelos autores dos textos lidos. Não se trata de utilizar o texto

somente como *pretexto* para atividades sobre a língua, mas mostrar como esse trabalho com a língua pode ser discursivamente determinado, ou seja, como os autores, mobilizando diferentes recursos expressivos, podem utilizá-los segundo suas intenções argumentativo-discursivas.

Enfim, a *capacidade de elaborar hipóteses* seria uma decorrência de todas essas práticas. O aluno, consciente das propriedades lingüísticas e discursivas disponíveis para a produção de diferentes sentidos nas leituras, bem como para a produção de textos (que, como vimos, pode ser uma decorrência quase que direta da prática de leitura), com certeza teria mais autonomia para expressar sua subjetividade e, nesse sentido, *elaborar hipóteses* a propósito dos textos que lê nos textos que escreve.

Com isso, retomamos novamente a noção de *dialogia* (Bakhtin) desenvolvida no primeiro capítulo. Toda leitura é produção de sentido em função da dialogia que estabelece com outros *textos* (no sentido de *discursos*) produzidos ou a produzir. Portanto, trabalhar produção de texto em sala de aula deve, mais do que qualquer coisa, levar em consideração a prática da leitura. E, com certeza, um aluno que tenha familiaridade com diferentes tipos de texto, que leia estabelecendo relações entre os vários fatores que influenciam o sentido da leitura, desenvolverá sua capacidade de exprimir-se através da escrita, mesmo porque, ao ler, ele estará em contato com *textos escritos* e nada como a interação com textos para fazer com que se “aprenda”, enfim, a escrever...

### 5.3. A reescrita ou a refacção de textos e a possibilidade de mudança

A prática de produção de textos deveria levar em conta também a possibilidade de reescrever, modificando e melhorando epilingüisticamente os textos. Quando o professor tivesse em mãos a primeira versão de um texto de aluno, ele poderia realizar uma correção que mostrasse ao aluno os pontos de seu texto que poderiam ser por ele melhorados. Diante das anotações do professor, ou dos seus comentários, o aluno seria levado a perceber aquilo que sozinho, ao escrever sua primeira versão, não tinha conseguido

perceber. Nesse sentido, o professor estaria sendo um verdadeiro *interlocutor* do aluno; não seria seu avaliador apenas, mas, sobretudo, seu *leitor* e estaria procurando dar sentido ao que ele escrevera.

Uma das conseqüências mais produtivas da prática da refacção dos textos é, sem dúvida, a manipulação epilingüística que os alunos passam a realizar sobre os próprios textos e isso faz com que eles passem a ter mais consciência dos diferentes modos de expressar as idéias. Além disso, se o professor percebesse que, por exemplo, a dificuldade do aluno estivesse no conteúdo das idéias, poderia lhe fornecer, como subsídio, outras leituras que o ajudassem a desenvolver melhor o tema. Ajudar os alunos a aprofundar certas idéias que eles escrevem poderia ser uma tarefa aplicada à segunda versão de um texto, após a detecção da “carência” do aluno. Perceba-se que este tipo de trabalho com o texto é extremamente interativo com os alunos e leva em consideração aquilo que, em um primeiro momento, eles foram capazes de produzir. O professor constituir-se-ia, nesse caso, como um *co-emunciador* (cf. Brandão, 1994) do aluno ao colaborar com ele na construção de seu texto.

O olhar do professor, como o olhar do detetive, estaria buscando as motivações dos alunos e, muitas vezes, isso pode não estar explicitamente dito. Por isso, o professor poderia, por exemplo, perguntar aos alunos, a partir de seus textos, sobre determinados pontos que julgasse pertinentes para entender por que eles escreveram o que escreveram e para ajudá-los a perceber que certos momentos de seus textos precisariam ser reescritos para que o sentido que eles queriam ter dado ficasse claro.

A partir do momento que, para os alunos, escrever um texto não fosse mais uma simples tarefa, mas, sobretudo, fosse estabelecer uma interlocução com seu professor, na medida em que este quisesse, mais do que avaliá-lo, compreendê-lo, a produção do texto adquiriria sentido e os alunos, com certeza, passariam a ter um desempenho lingüístico mais favorável. Não seriam mais condenados ao silêncio, mas teriam, pelo menos, as condições necessárias para progredirem lingüisticamente.

## 6. A Pertinência do Paradigma Indiciário

### 6.1. Para análises qualitativas

Realizar análises qualitativas, por oposição a análises quantitativas, pode significar abordar os dados de maneira descritiva, sem a preocupação de, por exemplo, contabilizar os fenômenos abordados. No caso específico de análises baseadas no Paradigma Indiciário, como pudemos ver, além dessa característica inicial, também são considerados a relevância dos dados, bem como o desenvolvimento da análise, que busca justificativas para os fatos surpreendentes encontrados.

É possível, assim, a partir da utilização do Paradigma Indiciário, construir hipóteses explicativas sobre determinados dados surpreendentes. Certos *dados singulares* requerem uma explicação para sua ocorrência e o Paradigma Indiciário nos possibilita o embasamento metodológico que nos permite “avançar” para além da descrição linguística e chegar a hipóteses explicativas.

Os propósitos do Paradigma Indiciário, desta forma, têm a ver com a *explicação* dos fenômenos linguísticos. Sua pertinência, portanto, para análises qualitativas que tenham a preocupação de explicar os dados, é fundamental.

No caso específico desta dissertação, a análise de procedimentos de leitura recebeu um enfoque discursivo, que proporcionou a articulação entre o modelo de análise requerido pelo Paradigma Indiciário e a possibilidade de encontrar a explicação para os diferentes tipos de leitura encontrados. Cada uma das redações foi analisada no sentido de percebermos qual a orientação que norteava os procedimentos de leitura de seus autores e isso significa que a análise foi além da descrição e encontrou hipóteses explicativas na ideologia dos sujeitos, na sala de aula que os constituíram, nas imagens sobre o que seria escrever um bom texto bem como nas estratégias formuladas para isso, nas escolas, por alunos e professores, entre outros fatores.

É importante dizer, finalmente, que o Paradigma Indiciário constitui um modelo de análise que, por se deter em detalhes, exige que estes sejam significativos com relação àquilo que se busca compreender. Não são, portanto, quaisquer detalhes que nos interessam, porque desta forma estaríamos realizando análises meramente descritivas. O olhar para os dados, segundo a perspectiva do Paradigma Indiciário, requer a busca de uma realidade indiretamente revelada nos dados e isso significa abordar certas questões que certamente condicionam o aparecimento de alguns fenômenos lingüísticos e que, muitas vezes, têm sua razão de ser em fatores extralingüísticos.

O estatuto do Paradigma Indiciário, nesse sentido, proporciona mais rigor metodológico para a realização de análises qualitativas, na medida em que supera um tipo de análise apenas descritivo.

## 6.2. Como metodologia de avaliação para o professor

Resta-nos dizer, apenas para reforçar a idéia já abordada nestas conclusões, que o Paradigma Indiciário poderia também caracterizar a prática de correção de textos feita pelo professor, uma vez que possibilita o entendimento dos fenômenos que estariam por trás da produção dos alunos. Isso possibilitaria, por exemplo, a formulação de alternativas para o progresso lingüístico deles.

Sabemos que não é uma tarefa fácil, especialmente porque exige um olhar de detetive e uma verdadeira mudança na perspectiva da correção dos textos. Esta atividade deve levar em conta todo o processo de constituição dos sujeitos, desde os fatores que condicionaram o aparecimento do texto até as possibilidades de sua refacção e aprimoramento. Trata-se de um verdadeiro desafio, como o foi fazer esta dissertação. Diante das redações e dos fatos surpreendentes nelas encontrados, não houve outra alternativa senão a de procurar justificativas, ainda que conjecturalmente, que explicassem aquelas ocorrências.

O professor que optar pela metodologia do Paradigma Indiciário estará viabilizando uma maneira de trabalhar o texto discursivamente, transformando aquilo que, muitas vezes, é visto pelos alunos como uma simples atividade escolar em uma atividade extremamente significativa, se pensarmos, por exemplo, nos efeitos sócio-culturais e político-ideológicos que poderão resultar daí...

Portanto, o Paradigma Indiciário, além de fornecer rigor metodológico para análises qualitativas, fornece também uma possibilidade de trabalhar o texto em sala de aula de forma a considerar a produção textual dentro de um processo. Assim, o texto não é visto como um produto acabado que deve ser simplesmente avaliado, mas como um momento dentro do processo de constituição do sujeito e da sua linguagem. É preciso criar melhores condições para os *nossos Menocchios* poderem dizer aquilo que querem dizer, mostrando-lhes, porém, as melhores estratégias!



## SUMMARY

Reading is a discursive process of meaning production which involves issues originated in the text such as cognition (world as well as encyclopaedia knowledge); resulting from social interaction between the interlocutors considered (author and reader), and their constitution as subjects of language, within a socio-cultural and political context. Therefore, the text is the result of the social interaction between the interlocutors, inasmuch as it is dialogically constituted. Regarding the conditions of production inherent to the Unicamp Entrance Exam, in which the reading of a set of texts is part of the proposal for the production of texts, these texts make up interesting materials to be analyzed, since they bring clues of intertextuality that reveal different reading procedures.

By starting with the theoretical and methodological assumptions of an analytical paradigm developed within the human sciences that allows of qualitative analysis (commonly known as *Clue Paradigm*), hypotheses had been made on the interpretative path followed by the students from the moment they read the collection of texts in the proposal of the exam to the production of their texts. From the clues left in the writers' texts, it was possible to understand their reading procedures.

The results of the analysis reveal at least four types of reading procedures: there are students who stick too much to the collection of texts; others, from their reading of the

collection of texts, creatively articulate the information read; there are others still who, concerned with writing about current political issues get too far away from the topic proposed; finally, there are students who perform an ideologically oriented reading, producing meaning effects which are apparently strange.

From the results of analyses, it was possible to conclude that these different types of reading procedures are a consequence of the history constitution of each writer as a subject of language and of their speech projects. We may conclude, by means of a hypothesis, what the educational background of these subjects had been, and still, more specifically, what kind of guidelines they had received in their Portuguese and/or text production classes. The image of the typical text for an entrance exam to the students, reproduced in the four types of procedure mentioned previously, actually give clues as to all the socio-historical and political-cultural constitution processes that characterizes these subjects. The use of Clue Paradigm, in this sense, was extremely pertinent inasmuch as it allowed the formulation of more comprehensive explanatory hypotheses which also seem to be related to the linguistic issues.

Key-words: 1. Reading;

2. Unicamp Entrance Exam;

3. Text;

4. Discourse Analysis.

5. Clue Paradigm.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques et al. *Vestibular Unicamp Redação*. São Paulo: Ed. Globo, 1993.
- ABAURRE, Maria Bernadete Marques et al. *Cenas de Aquisição de Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Cadernos de Estudos Linguísticos (19)*. Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, p. 25-42. 1990.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª. edição. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Título original: Estetika Slovesnogo Tvortchestva)
- BARTHES, R. Verbete "Texte". Encyclopaedia Universalis, 1974, *apud* KOCH, I.G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P. & FIORIN, José Luiz (orgs.) *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994. p. 1-9.

- BASTOS, Lúcia K. X. *Anotações sobre leitura e 'nonsense'*. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1996. (Tese, Doutorado em Linguística).
- BEUGRANDE, Robert-Alain de e DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981, *apud* KOCH, I.G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BONFANTINI, Massimo A. *La semiosi e l'abduzione*. Milão: Greppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas S.p.A, 1987.
- BONFANTINI, Massimo A. & PRONI, Giampaolo. Suposição: Sim ou Não? Eis a Questão. In: ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A. (orgs.) *O Signo de Três*. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991. p.131-147. (Original em inglês: The Sign of Three).
- BRAIT, Beth. *Ironia em Perspectiva Polifônica*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- BRANDÃO, Helena H. N. O leitor co-enunciador do texto. In: *Polifonia*. Cuiabá: Ed. UFMT, nº 01, p. 85-90, 1994.
- CAPRETTINI, Gian Paolo. Peirce, Holmes, Popper. In: ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A. (orgs.) *O Signo de Três*. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991. p.149-169. (Original em inglês: The Sign of Three).
- CLARK, Katerina & HOLQUIST, Michael. Os Formalistas. In: *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998. (Original em inglês: Mikhail Bakhtin).
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas: SP. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1997. (Tese, Doutorado em Linguística).
- DASCAL, Marcelo. Conversational Relevancy. In: *Journal of Pragmatics* 1. p. 309-327. 1977.
- \_\_\_\_\_. *Pragmatics and the philosophy of mind I: thought in language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1983.

- DUCROT, Oswald. *Provar e Dizer: Leis Lógicas e Leis Argumentativas*. São Paulo: Global Editora, 1981.
- \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1984.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983. (Tradução de: Literary Theory).
- ECO, Umberto. *Lector in Fabula*. Trad. Atílio Cancian. São Paulo, SP: Perspectiva, 1986. (Original em italiano: Lector in fabula - La cooperazione interpretativa nei testi narrativi).
- FIORIN, José Luiz. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, D. L. P. & FIORIN, J.L. (orgs.) *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: *O Texto na Sala de Aula*. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Trad. Betânia Amoroso. 8ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. (Título original em italiano: Il formaggio e i vermi: Il cosmo di un mugnaio del '500).
- \_\_\_\_\_. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. Trad. Federico Carotti. 2ª. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179. (Original em italiano: Miti emblematici: morfologia e storia).
- GRICE, H. Paul. Lógica e Conversação. In: DASCAL, Marcelo. *Fundamentos Metodológicos da Linguística*. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1982. Volume IV: Pragmática, p. 81-103.
- HANSON, Nowood Russell. *Patterns of discovery: No inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.
- HARROWITZ, Nancy. O Arcabouço do Modelo de Detetive: Charles Peirce e Edgar Allan Poe. In: ECO, Umberto & SEBEEK, Thomas A. (orgs.) *O Signo de Três*.

- Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991: 199-218. (Original em inglês: The Sign of Three).
- ILARI, Rodolfo et alii. Considerações sobre a Ordem dos Advérbios. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org). *Gramática do Português Falado*, Campinas, SP: Edunicamp, 1990. Volume 1: A Ordem, p. 65-141.
- KNEIPP, Maria Auxiliadora R. Era uma vez um cruzado. In: PONTES, Eunice (org.) *A Metáfora*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez editora, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.
- LEMOES, Cláudia T. Guimarães. Redações de vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 23, p.61-71, 1977.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes: Edunicamp, 1993.
- PARRET, Herman. A compreensão abdutiva. In: *A estética da Comunicação: além da pragmática*. Trad. Roberta Pires de Oliveira. Campinas, SP: Edunicamp, 1997: 81-105. (Original em inglês: The aesthetics of communication, pragmatics and beyond).
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. 8 vols. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1935-1966, *apud* ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A. (orgs.) *O Signo de Três*. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Original em inglês: The Sign of Three).
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. A leitura errada existe. In: *Estudos Lingüísticos XIX; Anais de seminários do GEL*. Bauru, SP, 1990: 559-564.

- \_\_\_\_\_. Ainda a leitura errada. In: *Estudos Lingüísticos XXXIX; Anais de seminários do GEL*. Franca, SP, 1991: 717-724.
- \_\_\_\_\_. O 'eu' no discurso do 'outro' ou a subjetividade mostrada. In: *Alfa* 39, São Paulo, 1995: 45-55.
- \_\_\_\_\_. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- QUARTAROLLA, Adriana A. Relatório de Pesquisa /CNPq., 1994. (Inédito)
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.  
(Original em Francês: Cours de linguistique générale).
- SEBEOK, Thomas A. & UMIKER-SEBEOK, Jean. Você conhece meu método - Uma justaposição de Charles S. Peirce e Sherlock Holmes. In: ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A. (orgs.) *O Signo de Três*. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991: 13-58. (Original em inglês: The Sign of Three).
- TRUZZI, Marcello. Sherlock Holmes - Psicólogo social aplicado. In: ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas A. (orgs.) *O Signo de Três*. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991: 59-88. (Original em inglês: The Sign of Three).
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.