

MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA

**TINHA UM GÊNERO NO MEIO DO CAMINHO. A
RELEVÂNCIA DO GÊNERO PARA A CONSTITUIÇÃO DO
ESTILO EM TEXTOS DE ESCOLARES**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – IEL/UNICAMP – como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
2005

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL – Unicamp

P414t Pereira, Márcia Helena de Melo.
 Tinha um gênero no meio do caminho. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares / Márcia Helena de Melo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

 Orientadora : Raquel Salek Fiad.

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

 1. Escrita. 2. Estilo. 3. Gênero. 4. Autoria. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Titulo(inglês): There was a genre in the middle of the way. The relevance of the genre to the style constitution in student's texts.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Writing; Style; Genre; Authorship.

Área de concentração: Ensino e aprendizagem de língua materna.

Titulação: Doutorado.

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, Prof^a. Dr^a. Maria Bernadete M. Abaurre, Prof^a Dr^a Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Prof^a Dr^a Helena Nagamine Brandão.

Data da defesa: 20/04/2005

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad – Orientadora

Profa. Dra. Maria Laura T. Mayrink-Sabinson

Profa. Dra. Maria Bernadete M. Abaurre

Profa. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch

Profa. Dra. Helena Nagamine Brandão

Em 20 de abril de 2005.

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Dedico este trabalho a **Jaime, Ricardo e Camila** – minha família, meu porto seguro. Em especial à **Camila**, que nasceu no começo desse processo de doutoramento. Deste então, ela tem sido um raio de sol em nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, *Sr. Nelson e D. Maria*, que inculcaram em mim, desde a tenra idade, o valor do estudo.

À Raquel Salek Fiad, *minha orientadora* desde o mestrado, pela orientação precisa, pela afetividade, pela confiança que sempre imprimiu às nossas discussões, por ter permitido que eu escolhesse os meus próprios caminhos e por tê-los trilhado comigo, de mãos dadas.

Aos professores que participaram do exame de qualificação desta tese, *Profa. Maria Laura Mayrink-Sabinson*, cujo olhar para alguns dados possibilitou-me mudar o encaminhamento que vinha dando a eles, e ao *Prof. Sírio Possenti*, pela leitura criteriosa e atenta que fez do trabalho.

À minha amiga, *Rose Xavier Rezende*, minha confidente, que nunca se cansou de ouvir as angústias, os lamentos, as aflições que também permearam este longo processo. Obrigada pelas palavras de conforto, pela dedicação incondicional, até durante os dois anos que passaste em Porto de Galinhas. Quem sabe agora podemos falar mais sobre as trivialidades da vida?

À *D. Nilza*, que cuidou de Camila enquanto eu escrevia este trabalho por horas a fio. Saber que minha filha estava em boas mãos deu-me a tranquilidade necessária para pensar em estilo, em gênero...

Aos *amigos e amigas* do IEL, conquistados durante minha trajetória na Unicamp.

Ao *IEL*, funcionários e professores.

À *Universidade pública*, que me proporcionou uma grande formação e também a realização de um sonho.

Por último, agradeço, com destaque, à **CAPES**, pelo financiamento concedido.

Gastei uma hora pensando em um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.

Carlos Drummond de Andrade

SUMÁRIO

RESUMO/ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO.....	10
Capítulo 1 ESTILO E GÊNERO: NUANÇAS	21
1.1. Concepções de estilo	22
1.2. A concepção de estilo de Granger e as contribuições de Possenti	33
1.3. Trabalhos afins a partir de Possenti	44
1.4. O que não é novo, mas deve ser dito: uma tentativa de alargar o conceito de estilo	49
1.5. Da questão do gênero e sua relação com o estilo	61
Capítulo 2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	71
2.1. Sobre os sujeitos e a coleta de dados	71
2.2. Uma análise de pistas, indícios – o paradigma indiciário	82
2.3. Crítica genética: pressupostos básicos	86
Capítulo 3 REVELANDO O PROCESSO DA ESCRITA	109
3.1. O gênero narrativa ficcional – contornos	110
3.1.1. Análise do primeiro texto (escola particular)	115
3.1.2. Análise do segundo texto (escola pública)	136
3.2. O gênero notícia – contornos	161
3.2.1. Análise do primeiro texto (escola particular)	170
3.2.2. Análise do segundo texto (escola pública)	189
3.3. O gênero carta argumentativa – contornos	211
3.3.1. Análise do primeiro texto (escola particular)	217
3.3.2. Análise do segundo texto (escola pública)	231
CONCLUSÃO: (SOBRE)SAINDO PELA AUTORIA	252
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	268
ANEXOS	272
1	272
2	274
3	275

RESUMO

Esta tese parte da consideração de Bakhtin (1997) [1952-1953] de que o estilo individual está ligado ao enunciado e aos gêneros do discurso e procura discutir essa relação contígua com base em dados do processo de construção de textos escritos por alunos do ensino Médio. Para Bakhtin, todo e qualquer gênero de discurso constitui um estilo próprio de enunciação, a que ele denomina de estilo funcional. O estilo individual é construído no interior de estilos socialmente compartilhados. Logo, há uma estreita relação entre estilo individual e gênero. Alguns gêneros, no entanto, permitem mais contribuições estilísticas do que outros, como é o caso típico da literatura. A maior contribuição que este trabalho pode dar para o enriquecimento das discussões que ora têm sido feitas sobre essa relação entre estilo individual e gênero está no material de pesquisa que possuímos. Ele é de natureza processual, o que nos permite fazer uma análise que transcende o produto final, o texto. Citando a metáfora do *iceberg*, podemos dizer que o texto definitivo é apenas a ponta do *iceberg*, que esconde o efeito da própria gênese do texto. Até chegar ao texto considerado pronto, o escrevente apaga, substitui, acrescenta palavras, frases, parágrafos inteiros, promove novas ordenações etc., operações estas que, se registradas, podem constituir-se em dados privilegiados para a compreensão da relação que esse escrevente mantém com o texto e com o discurso que o envolve, além de poderem ser uma importante fonte de informação para se averiguar a existência de traços de estilo, tanto individuais quanto genéricos, em textos de escolares. Entendemos por estilo o trabalho de escolhas (Granger, 1968; Possenti, 1988) realizado na linguagem. Bakhtin (1997) enfatiza que essas escolhas lingüísticas estão extremamente atreladas ao gênero do discurso utilizado. Dentro da perspectiva Bakhtiniana, pelos dados que analisamos, postulamos que o trabalho com os gêneros do discurso é que fundaria e fundamentaria os trabalhos estilísticos. Na conclusão da tese, procuramos pensar nos indícios estilísticos individuais encontrados na análise dos dados como possíveis traços de autoria, tomando por base a definição de autoria de Possenti (2001, 2002a). O autor aponta a 'singularização' ao lado de 'tomada de posição' como competências que definiriam autoria. Em decorrência, o conceito estaria associado ao estilo, o que nos permitiu fazer tal discussão.

Palavras-chave: escrita; estilo; gênero; autoria.

ABSTRACT

This thesis develops under Bakhtin's consideration (1997) [1952-1953] in which the individual style is connected with the enunciation and with the discourse genres and seeks to discuss such contiguous relationship based upon data derived from the construction process of texts written by secondary students. For Bakhtin, all and any discourse genre constitutes a particular style of enunciation, which he denominates functional style. The individual style is constructed within the socially shared styles. Therefore, there is a close connection between individual style and genre. Some genres, however, allow more stylistic contributions than others, as the typical case of literature. The greatest contribution this work can offer to the enrichment of the discussions carried out so far about the relationship between individual style and genre lies in the research material we possess. They are of a processual nature, what allows us to conduct an analysis that goes beyond the final product, the text. Citing the iceberg metaphor, we can affirm that the ultimate text is only the iceberg tip which hides the effect of the text's own genesis. Before arriving at the definitive text, the writer erases, substitutes, add words, phrases, whole paragraphs, tries new order, etc, procedures which, if recorded, could constitute privileged data for the understanding of the relationship between the writer and his text, as well as the discourse involving it. Moreover, they can be an important source of information in order to verify the presence of stylistic marks, both individual and generic, in school texts. Style, as we regard it, is the work of choices (Granger, 1968; Possenti, 1988) carried out in language. Bakhtin (op.cit.) emphasizes that these linguistic choices are thoroughly linked to the discourse genre used. Having analysed the data within Bakhtin's perspectives, we claim that the work with discourse genres is indeed the foundation and fundament of the stylistic works. In the thesis conclusion, we sought to consider the individual stylistic evidences found in the data analysis, as possible authorship traces, regarding Possenti's (2001, 2002a) authorship definition. He points out the 'singularization' along with 'position taking' as competences which would define authorship. Therefore, the concept would be associated to style, what allowed us to promote such discussion.

Key-words: writing; style; genre; authorship.

INTRODUÇÃO

Bakhtin (1997) [1952-1953] define gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” do ponto de vista temático, composicional e estilístico. Brandão (1999:38) enfatiza que, *“enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, o gênero é relativamente estável, mas essa estabilidade é constantemente relativizada por pontos de fuga, por forças que atuam sobre as coerções genéricas”*. Ao dar uma visão sócio-histórica aos gêneros, Bakhtin afasta a idéia de seu determinismo, dando aos sujeitos a possibilidade de criar, modificar um gênero de discurso. Segundo o autor, é o estilo que oferece essa possibilidade de alteração de um gênero. Um determinado gênero produz enunciados relativamente típicos, que carregam o estilo desse gênero.

Para Bakhtin (op.cit.), todo enunciado verbal, oral ou escrito, é, em princípio, individual. Entretanto, o enunciado pode ou não refletir essa individualidade, caracterizada como um estilo individual. Segundo o autor, nem todos os gêneros seriam propícios a esse estilo. Por exemplo, uma notícia apresenta uma certa rigidez em seus elementos constitutivos, o que torna esse gênero mais estável. Já outros gêneros, como os literários, propiciam, de maneira mais maleável, a emergência e o desenvolvimento do estilo individual. Portanto, há uma estreita relação entre estilo individual e gênero, pois o sujeito deve movimentar-se no interior de um gênero discursivo e o estilo individual emerge dentro da organização desse gênero. Sendo assim, também o estudo do estilo não deveria deixar de considerar a questão do gênero discursivo.

Partindo dessas considerações de Bakhtin de que o estilo individual está ligado ao enunciado e aos gêneros do discurso, pretendemos discutir essa relação com base em dados do processo de construção de seis textos escritos por duas duplas de estudantes do ensino Médio. Mas antes de expormos nossos objetivos

mais específicos, o nosso enfoque nesse tema, julgamos necessário contextualizá-lo nas pesquisas lingüísticas.

Tradicionalmente o estudo do estilo remete-nos para o domínio da literatura. Lá, este conceito carrega conotações românticas. Grosso modo, nesse campo, o estilo é freqüentemente associado a uma perspectiva de desvio ou de escolha subjetiva, como veremos posteriormente. Antes de tudo, é a questão estética que está em jogo. Desse ponto de vista, nem todo sujeito da linguagem seria capaz de produzir um fato de estilo e nem toda linguagem seria apropriada para sua produção.

No campo da lingüística, o conceito de estilo também tem sido discutido (Ver, por exemplo, Câmara Jr., 1977; Bally, 1941). Muitas dessas pesquisas, no entanto, não consideram a relação enunciado/enunciação e culminam encarando o estilo como um *desvio* em relação a uma certa norma, como *escolha* entre alternativas de expressão, ou como *conjunto de características individuais* ou *coletivas*. Alguns pesquisadores, por último, dedicam-se à escrita de manuais prescritivos para a construção de um bom estilo, como Lapa (1945) e Monteiro (1991). Abordaremos essas visões tradicionais de estilo no próximo capítulo.

Já pesquisas mais recentes, como as realizadas por Possenti (1988, 2002a) e por Abaurre et alii (2001, 2003), por exemplo, evitam encarar estilo à moda literária, como supostas marcas de gosto ou preferência pessoal. Não é incomum, também, encontrarmos trabalhos que fazem a associação do conceito de estilo ao conceito de gênero, pela relação de proximidade que ambos têm entre si.

Este trabalho também procura despojar o estilo de sua aura romântica e “personalística”. Por isso (e também por outros motivos que serão explicitados ao longo do trabalho), os estudos sobre estilo realizados pelos pesquisadores acima citados também nos são importantes.

Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad têm-se dedicado ao estudo da emergência do estilo na aquisição da escrita, desde 1997. Suas pesquisas têm o

mérito de buscar fatos de estilo em textos de iniciantes na escrita, colocando em questão o que se tratou até o momento como fatos de estilo bem como os pressupostos teóricos que sustentam tal tratamento. A proposta de trabalho das pesquisadoras considera o estilo individual de aprendizes da escrita um tema muito próprio por diversas razões. A sua investigação requer uma forma de raciocínio dialética e privilegia dados até então considerados 'marginais'.

Em termos teóricos, Abaurre et alii assumiram a concepção de estilo proposta por Possenti (1988), com base em Granger (1968), porque coadunava com a concepção de linguagem assumida pelas pesquisadoras e porque abarcava o tipo de sujeito em questão investigado. Para Possenti, o estilo consistiria em um trabalho de escolhas realizado na linguagem, cujo fim seria a construção de um efeito de sentido. Nas palavras do autor (op.cit.:158):

“Se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis; terá que ‘trabalhar’ a língua para obter o efeito que intenta. É nisto que reside o estilo. No como o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter”.

Assumindo a concepção de linguagem como atividade constitutiva, de Franchi (1992), Possenti assegura que há um trabalho na língua. Com o apoio de dois campos teóricos diferentes, o autor sustenta sua posição a respeito do estilo. Um deles é o campo da filosofia da linguagem. Com Granger (op.cit.), filósofo da linguagem, Possenti afirma que estilo é escolha. O outro campo é a sociolinguística. Com Hymes, Lavandera (ver Possenti op.cit.:188), dentre outros, ele reconhece que a língua coloca à disposição dos usuários um sistema variável, que concebe o sujeito da linguagem como pluriestilístico, por natureza. Com base nessas afirmações, Possenti define o estilo como processo em que há escolha, fruto do trabalho do sujeito em um sistema lingüístico variável, semi-estruturado, indeterminado, por princípio. Portanto, se há trabalho na/com a linguagem, há

estilo. O sistema lingüístico seria tão pleno de variações, em todos os níveis, que não há outra alternativa, ao sujeito da linguagem, a não ser atuar ativamente sobre esse *sistema imperfeito*, a fim de torná-lo apto a realizar a construção de sentido que deseja.

Abaurre et alii têm mantido, no IEL/Unicamp, um Projeto Integrado de pesquisa subsidiado pelo CNPq, no qual têm discutido a questão do estilo. Em uma das fases das pesquisas realizadas pelo grupo, a questão mesma do estilo característico de um gênero passou a ser levada em conta. Os dados reunidos pelas pesquisadoras no âmbito desse Projeto Integrado foram se constituindo de tal maneira que passaram a conter uma amostragem significativa das incursões de dois sujeitos, L.M. e M.L., por vários gêneros. Como é no interior dos gêneros e em vínculo estreito com seus estilos característicos que os estilos individuais emergem, a questão do estilo implicaria, também, refletir sobre a questão da diferenciação estilística própria aos gêneros discursivos. Para empreender as discussões teóricas nesta fase, Abaurre et alii assumiram o conceito bakhtiniano de gênero discursivo e levaram também em conta as considerações que o autor faz sobre o estilo, compatíveis com o conceito de estilo adotado com base em Granger (op.cit.) e Possenti (op.cit.). Portanto, da perspectiva Bakhtiniana, a escolha, fruto do trabalho do sujeito com a linguagem, acontece no interior de um trabalho com os gêneros discursivos. O autor considera o dialogismo o princípio fundamental da linguagem, concebendo, dessa maneira, o sujeito em dialogia com um outro da e na linguagem. Bakhtin concebe os gêneros do discurso como lugar ideal para esse processo dialógico. Esse diálogo entre um eu e um outro marca o trabalho de escolhas realizado pelo sujeito, já que se concebe essa escolha em uma perspectiva social e histórica, e não, simplesmente, pessoal, de modo a atender a uma psicologia individual. O lugar dessa escolha é a psicologia social (e histórica). É no contorno dos gêneros do discurso que se encontram os processos dialógicos capazes de assentar o trabalho individual e estilístico dos sujeitos sócio-historicamente constituídos.

Tal Projeto Integrado encontra-se, nesse momento, discutindo a relação entre os estilos dos gêneros e os estilos individuais, investigando a possibilidade de construção transgenérica do estilo. Nossa pesquisa, como mostraremos em detalhes nos capítulos 1 e 2, tem ligações diretas com este Projeto Integrado e pretende ser um trabalho a mais realizado no seu interior.

Para realizar as análises, Abaurre et alii adotaram os pressupostos teórico-metodológicos do chamado paradigma indiciário de investigação, apresentado por Ginzburg (1968), como um modelo epistemológico mais adequado às ciências humanas. Neste paradigma, os dados sinalizam para hipóteses. As autoras, portanto, evitam o pensamento racionalista, em que os sujeitos pesquisados são reflexos de um sujeito ideal.

Posto isso, passemos às particularidades de nossa pesquisa e ao enfoque que daremos às reflexões sobre estilo e gênero.

Acreditamos que a maior contribuição que podemos dar para essas discussões está nas possibilidades presentes no material de pesquisa que possuímos. Eles são de natureza processual, o que nos permite fazer uma análise além da análise do produto final, o texto. Em geral, quando se fala em estilo na linguagem verbal, sua natureza e função, pensa-se da perspectiva de um produto lingüístico esteticamente acabado, considerado um *fato de estilo*; dificilmente se considera o seu processo de constituição. Isso se deve ao fato de os modelos teóricos que surgiram, seja na crítica literária, seja na lingüística, terem em comum a concepção de que tanto o sujeito produtor quanto a língua(gem), considerada a matéria-prima de tal produção, deveriam, a priori, já estar constituídos. Nossa pesquisa pretende mostrar que dados processuais podem ser, também, uma importante fonte de informação para se averiguar a existência de traços de estilo, tanto individuais quanto genéricos, em textos de escolares.

Como se sabe, por trás de toda produção escrita considerada acabada pelo escrevente, há um complexo processo de produção revelador do trabalho realizado pelo sujeito com a linguagem. Citando a metáfora do *iceberg*, podemos

dizer que o texto definitivo é apenas a ponta do *iceberg*, que esconde o efeito da própria gênese do texto. Até chegar ao texto considerado pronto, o escrevente apaga, substitui, acrescenta palavras, frases, parágrafos inteiros, promove novas ordenações etc., operações estas que, se registradas, podem se constituir em dados privilegiados para a compreensão da relação que esse escrevente mantém com o texto e com o discurso que o envolve, ajudando-nos, portanto, a compreender melhor a relação sujeito/linguagem. Em suma, essas pistas, esses índices deixados nos textos podem assumir, também, o papel de objeto de reflexão.

Além disso, nossa pesquisa realiza descrições da própria atividade de produção e esclarece um pouco o comportamento dos sujeitos assumindo uma tarefa de escrita de um texto. O professor confronta-se, permanentemente, em seu trabalho de ensino, com as dificuldades e bloqueios dos alunos diante de textos a serem produzidos. A nosso ver, o professor necessita não só de categorias descritivas das estruturas, globais ou locais, de um produto, mas também dessas descrições processuais. Estas atividades reflexivas sobre a gênese e a variação textual mostram, como poderá ser conferido na análise dos dados, que a produção textual não resulta de inspiração enigmática e súbita, mas de uma atividade operosa de ajustamento, que leva tempo, tendo o gênero um papel importante nesse trabalho.

Em suma, contamos, também, com os registros processuais dos seis textos que analisaremos, para averiguarmos a emergência do estilo. Esses registros serão nossa porta de entrada para o tratamento das questões que iremos discutir, nosso argumento para fazer propostas.

Não é tarefa fácil, no entanto, registrar dados processuais. Textos manuscritos, rascunhos de textos ou diferentes versões de um mesmo texto têm sido a ferramenta de trabalho de alguns pesquisadores. Nesse sentido, nosso trabalho traz inovações. No capítulo 2, mostraremos quais são essas inovações e de que maneira empreendemos nossa coleta de dados. Por ora, ressaltamos que

dispomos de dados processuais de seis textos, escritos por duas duplas de estudantes do Ensino Médio, sendo uma dupla de escola pública e outra dupla de escola particular. Cada dupla escreveu três textos, em três diferentes gêneros do discurso, a saber: narrativa ficcional, notícia e carta argumentativa. Esses dados nos permitem recortar as seguintes questões, tendo em vista duas situações:

1) Situação 1: mesma dupla se apropriando de gêneros diferentes

- É possível depreender um estilo de escrita próprio da dupla, ou o estilo dos gêneros (no sentido bakhtiniano) impera sobre o estilo da dupla? Neste caso específico, será que poderemos dizer que o estilo da dupla é transgenérico?

2) Situação 2: duas duplas se apropriando do mesmo gênero

- As duas duplas usam as mesmas estratégias para se apropriarem de um mesmo gênero ou as estratégias utilizadas são diferentes de dupla para dupla? O estilo dos gêneros prevalece sobre o estilo das duas duplas?

Acreditamos que outros esclarecimentos ainda poderão ser feitos, à medida que descrevermos a gênese desses seis textos, a saber: quais marcas evidenciam o trabalho que os sujeitos vão realizando com a linguagem; se as estratégias de apropriação de um gênero podem ser percebidas, também, nos outros gêneros, pela mesma dupla; quais representações sociais os sujeitos têm dos gêneros; as semelhanças e diferenças entre as duas duplas em relação à apropriação desses gêneros do discurso.

Frisamos que os momentos de reflexão que os dados evidenciarão devem ser entendidos como particularidades, isto é, cada dupla percorreu seu próprio caminho e os estudos que realizaremos não têm a intenção de determinar etapas fixas seguidas por todos os escreventes. Sendo assim, cada texto que analisaremos poderá suscitar questões próprias, revelando sua singularidade. Na prática, as pistas lingüísticas que analisaremos serão vistas como pontos de individuação da dupla, expressão com a qual pretendemos assinalar pontos de ruptura em relação ao gênero e ao discurso, evidenciando a heterogeneidade que constitui o sujeito e a sua escrita.

As pistas lingüísticas, no entanto, não se oferecem espontaneamente ao desejo do analista. A exemplo dos caçadores, é preciso, segundo Ginzburg (1991:98), “*dar sentido e contexto ao traço sutil*”. Por isso, (nós também) adotamos os pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário de investigação apresentado por Ginzburg (1989) para realizar as análises. Esse modelo epistemológico parece, de fato, prestar-se mais a análises de dados como os aqui contemplados.

Ginzburg (1989), no texto “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, lança as bases desse modelo epistemológico que trata da reconstituição de um gesto muito antigo de decifrar pistas, relacionando indícios. Através de seus pressupostos teórico-metodológicos, temos a possibilidade de examinar, via pistas, sinais, o processo e marcas individuais presentes em nossos dados processuais. Como entrar em questões de estilo, de sentidos de um texto, a não ser por indícios?

Além do paradigma indiciário, acrescentamos à nossa pesquisa alguns pressupostos metodológicos de uma área do conhecimento ligada à literatura, a crítica genética, que também dá ao texto a perspectiva de processo. Ela tem-se ocupado da análise dos rascunhos, manuscritos, notas de pesquisa etc., deixados por um determinado escritor, para tentar seguir o percurso de criação por ele executado, desde os primeiros esboços até o texto impresso. Sua intenção é

elucidar o modo como esse escritor desencadeia o processo de criação de uma determinada obra sua para compreender, no próprio movimento da criação, os mecanismos da produção, esclarecer os caminhos seguidos por ele e entender, então, o processo que presidiu o desenvolvimento dessa obra.

Como será visto no capítulo 2, os métodos para a investigação dos dados processuais que utilizamos se aproximam dos métodos utilizados pela crítica genética na investigação de rascunhos de escritores consagrados. Ela também aponta para o fato de que o enunciado (produto) contém pistas, indícios, vestígios de movimentos marcados numa certa temporalidade (processo). Temos, com a crítica genética, aproximações bastante interessantes no que se refere à tentativa que fazemos de encontrar vias de investigação que ajudem a entender melhor as relações entre sujeito-texto.

Ao trabalharmos com sujeitos de pesquisa reais, historicamente situados, é mister adotar uma concepção de sujeito deslocada do sujeito neutro, transparente a si próprio; também não é frutífero conceber o sujeito como determinado sócio-ideologicamente. Como mostra Possenti em seus trabalhos (1988, 2002b), os usuários da língua estão sempre tendo que decidir o que levar ou não em consideração a cada ato de fala. Portanto, o próprio funcionamento da linguagem exige dos interlocutores uma atividade, um trabalho. O autor defende a tese (que também acatamos) de que o sujeito não é meramente afetado pela língua e pelo discurso, mas é ativo e produz conexões. Como nosso leitor poderá conferir ao longo deste trabalho, nossos dados processuais evidenciam esse trabalho que o sujeito realiza com/na linguagem.

Feita essa apresentação da tese, passemos à sua divisão. **No capítulo 1**, abordaremos os conceitos de estilo e de gênero. Também partimos das concepções de estilo propostas por Granger (1968) e por Possenti (1988). Portanto, discorreremos sobre elas. No entanto, em nosso trabalho, consideraremos como fundamental, para a constituição do estilo, o trabalho do sujeito no interior de gêneros discursivos variados, articulando estilos, temas, sujeitos e discursos

sociais e históricos. Sendo um articulador de textos, de discursos etc., é fundamental aos nossos propósitos que se conceba um sujeito que não seja livre, mas também que não seja totalmente assujeitado. Neste capítulo, também, mostraremos como vamos trabalhar dentro desse quadro teórico, fazendo uma incursão em teorias lingüísticas sobre a subjetividade, análise do discurso etc. Por último, ainda exporemos algumas abordagens clássicas de estilo. Embora não nos embasemos em certas abordagens clássicas, julgamos importante tomar contato com elas, sucintamente, para aumentar a inteligibilidade do próprio estilo e também para poder confrontá-las com nosso trabalho.

No capítulo 2, faremos as considerações metodológicas. Este é o momento de conhecer e delinear o material que faz parte do nosso *corpus* e de expor os pressupostos de nossa metodologia, o paradigma indiciário. Neste capítulo, ainda, discorreremos sobre os postulados básicos da crítica genética e mostraremos de que maneira alguns aspectos metodológicos dessa área do conhecimento podem nos ser úteis.

No capítulo 3, faremos a análise dos dados. Antes de analisarmos os textos dos alunos, faremos uma discussão sobre os gêneros em que os nossos sujeitos enunciaram, com base em estudos já realizados.

Em relação à **conclusão**, pretendemos configurá-la de uma maneira diferente: em vez de apresentarmos um resumo do trabalho, procuraremos pensar em determinados indícios estilísticos encontrados durante a análise dos dados, feita no capítulo 3, como sendo também traços de autoria. Os resultados parciais das análises serão apresentados ao leitor no próprio capítulo 3. Por isso, julgamos desnecessário repeti-los na conclusão. O conceito de autoria tem ligações intrínsecas com o conceito de estilo. Além disso, pesquisadores como Possenti (2001, 2002), Orlandi (1996, 1999a), entre outros, têm proposto um conceito renovado de autoria, a partir dos anos noventa. Acreditamos que nosso trabalho possa dar alguma contribuição a estas discussões, mesmo que resumidamente,

tomando por ponto de partida os indícios estilísticos encontrados na análise dos dados processuais que realizamos.

1 – ESTILO E GÊNERO: NUANÇAS

“Os conhecimentos da história das ciências, todo o caput mortuum da análise histórica que se vincula à contingência, contribuem evidentemente para singularizar os atos de criação científica de uma maneira que parece decididamente escapar de um pensamento racional do devir”.

(Granger, 1968:25)

Como já sinalizamos na introdução, neste capítulo discutiremos as noções de estilo¹ e de gênero que perpassam este trabalho. Em termos teóricos, interessa-nos discutir, mais detalhadamente, a concepção de estilo proposta por Possenti (1988), inspirado em Granger (1968), e a concepção de gênero formulada por Bakhtin (1995) [1929], (1997) [1952-1953] porque delas partimos. Entretanto, mesmo não nos embasando em certas abordagens clássicas de estilo, vamos expô-las, inicialmente, porque julgamos importante tomar contato com elas para podermos confrontá-las com nosso trabalho.

Como veremos a seguir, desde seu surgimento, a estilística apresenta certa instabilidade em razão da polissemia de seu próprio objeto, o estilo². Tanto no campo literário quanto no campo lingüístico, várias tentativas de definir estilo foram feitas. Martins (1989:02-03) arrola algumas dessas definições. Segundo Possenti (1988), há muita fluidez nos tratamentos dados à noção de estilo pelos críticos literários. Já os lingüistas tentam depreender noções um pouco mais

¹ Segundo Tringali (1988), a palavra *estilo* origina-se da palavra latina *stilus*, que significava estilete, uma espécie de ponteiro que servia para escrever em pequenas tábuas enceradas, equivalentes a um caderno de notas. A parte de cima do estilete era achatada para apagar a cera. De instrumento de escrita, passa a significar o modo individual como cada um escrevia, como cada um, individualmente, usava a língua.

² No século XIX, a estilística herda a questão do estilo. No entanto, é no século XX que ela passa a designar, efetivamente, uma nova disciplina ligada à lingüística. A estilística surge, sobretudo, graças a dois mestres que lideram dois campos de grande importância: Charles Bally, que inicia a estilística da língua ou da expressão lingüística, e Leo Spitzer, que inicia a estilística dita literária.

controláveis, com base nas respectivas concepções de gramática (ou de língua). Para o autor [conforme Eagleton (1983)], há um vício comum: colocar um determinado gênero literário em primeiro plano e, a partir dele, fazer os pronunciamentos de caráter geral.

1.1. Concepções de estilo

As informações que exporemos neste subitem são embasadas, em parte, em Martins (1989), em Aguiar e Silva (1968) e em Possenti (1988).

Possenti (1988:135-154) visualiza o tratamento dado ao estilo na tradição da crítica literária sob três focos fundamentais de interesse: haveria uma vertente psicologizante, que vê na obra basicamente a personalidade do escritor; uma visão sociologizante, que vê na obra fundamentalmente a representação da problemática de uma época; e uma vertente a que chamou de formalista, que se preocupa com a materialidade da obra, deixando em segundo plano o autor e os aspectos históricos/sociológicos.

A mais desenvolvida dessas vertentes parece ter sido a psicologizante. Vossler e Spitzer teriam sido os principais defensores dessa abordagem, que ainda hoje tem uma aceitação muito grande entre críticos literários, docentes de língua portuguesa e mesmo lingüistas.

Spitzer concebe a estilística de cunho substancialmente psicologista ao procurar conhecer a vivência especial, a vibração da sensibilidade, a disposição da alma que se refletem nas palavras, nas imagens, nas construções sintáticas de qualquer texto literário. Interessava, em sua postura analítica, a pessoa empírica do escritor³. Spitzer (1974) vê o estilo como expressão da “visão de mundo” de um

³ Lê-se, em Aguiar e Silva (1968), que os estudos de Spitzer constituíram uma das primeiras tentativas de formular uma estilística com métodos próprios. Em 1911, Spitzer realiza um estudo sobre Rabelais e nele procura demonstrar que os neologismos existentes na obra se enraizavam no psiquismo de seu criador. Neste momento em que se iniciavam os seus estudos acerca das

autor e interpreta os traços estilísticos como particularidades psíquicas. Uma emoção, uma alteração do estado psíquico normal provoca um afastamento do uso lingüístico normal; um desvio da linguagem usual é, pois, indício de um estado de espírito não-habitual. Em outras palavras, neste estado desabitual, esse sujeito, intencionalmente, procuraria, no campo expressivo, demonstrar sua emoção através de um uso lingüístico desviante do usual. Com esta tese, Spitzer sugere um método de análise estilística: “um desvio da linguagem é indício de um estado psíquico desabitual”.

Estas conclusões do tipo psicológico eram tomadas a partir de dados textuais. Concebendo uma relação muito estreita entre linguagem e cognição, a concepção estilística spitzeriana é fundada na noção de desvio: psíquico de um lado, e lingüístico de outro. Vê-se, portanto, que a estilística de Spitzer chegava a conclusões parciais referentes a um autor, a uma época. Ela via o estilo como escolha entre alternativas possíveis e desvio de uma norma lingüística. Nela, predomina a oposição *expressões estilísticas vs. não estilísticas*.

Porém, não era qualquer desvio que poderia ser considerado estilístico. Ele deveria conter expressividade. Coloca-se em foco, assim, a questão da expressividade da língua: de acordo com a tese spitzeriana, nem toda atividade lingüística possuía uma dimensão expressiva. Monteiro (1991) explica que a expressividade estilística reside na ênfase, na força de persuadir ou transmitir os conteúdos desejados, na capacidade apelativa, no poder de gerar elementos evocatórios ou conotações. Somente sujeitos especiais que possuem um certo “dom divino” seriam capacitados para tal atividade estilística.

Nessa corrente, o sujeito da língua, portanto, é concebido como um gênio, alguém especial. Esse sujeito realiza o desvio lingüístico de modo intencional através de criações lexicais, de inversões sintáticas e até mesmo através de “erros conscientes”. A expressão dotada de estilo depende de um esforço em relação ao

relações existentes entre os elementos estilísticos e o mundo psíquico de um escritor, a grande influência para Spitzer foi de Freud, cujas teorias sobre o inconsciente alteravam substancialmente a interpretação da atividade humana e, em particular, a artística, naquela época.

sistema lingüístico, trabalho este extensivo a poucos. Faltam história e relações sociais nessa visão estilística.

Possenti (1988:139) considera impossível afirmar que determinada ocorrência lingüística significa determinado traço ou estado de ânimo. O cerne da questão spitzeriana – a relação entre emoção e expressão – torna-se frágil e problemática, segundo o autor, a partir do momento em que não é explicitado o que seja essa normalidade psíquica e lingüística.

Propostas de pesquisa que buscam fatos de estilo em textos de escolares, como a proposta de Abaurre et alii (1997) e a proposta de Possenti (2001, 2002a) – nas quais também nos incluímos –, colocam em questão os pressupostos teóricos que sustentam esse tratamento dado ao estilo. Torna-se inviável considerar os sujeitos escolares que realizam fatos de estilo como iluminados, ou mesmo considerar a questão estética nesse ambiente.

A vertente da crítica literária chamada por Possenti de sociologizante tem em Auerbach seu maior representante. Segundo Possenti (1988:139), o modelo sociologizante defende o estilo como reflexo do processo social no qual o escritor está inserido. A criação estética desse escritor espelharia a realidade a sua volta. Todos os elementos, todas as categorias estéticas da obra estariam em consonância com os elementos sociais. Personagens, ambientes, figurinos são agrupados em um certo universo ideológico, já que tudo na obra é considerado fato de estilo. Segundo Aguiar e Silva (1968), as análises estilísticas exclusivamente concentradas nas estruturas retórico-formais da obra literária negligenciaram estas importantes vinculações e implicações do estilo.

A obra mais conhecida de Auerbach, *Mimesis – a representação da realidade na literatura ocidental* (2002) [1946], contém vinte ensaios sobre textos que cobrem um espaço de 3.000 anos, do *Velho Testamento* e da *Odisséia* até os irmãos Goncourt e Virgínia Woolf. De acordo com Martins (1989), nessa obra, o autor buscou apreender os vários modos por que a experiência dos homens,

histórica, social, moral e religiosa, tem sido representada em forma literária nas várias fases da cultura ocidental.

Possenti enfatiza que a noção de estilo de Auerbach não tem conexão com mecanismos lingüísticos, mas com a forma da relação que se estabelece entre o escritor e o leitor. Porém, há uma vantagem em Auerbach, segundo o autor: ele nos obriga a considerar a obra, de certa forma, como discurso, e a encarar a relação entre autor e leitor como de interlocução.

Sobre as análises empreendidas por Auerbach, Possenti (op.cit.:143) assinala:

“As análises de Auerbach são impressionantes, principalmente para um leigo em literatura. Tudo o que é dito parece de suma pertinência, tudo o que é atribuído à obra parece realmente verossímil. E, principalmente, tudo denuncia uma imensa capacidade e domínio do campo de trabalho, que, aliás, nesta obra, abrange textos de todas as épocas da literatura ocidental. Mas, feita a leitura, sobra a impressão de que tudo dependeu mais de Auerbach do que de um método seguro que possa ser trilhado. As exigências, para quem quiser segui-lo, são de ordem pessoal, mais que metodológicas (...).”

Os dados que citaremos no capítulo 3 nos permitiram chegar a algumas conclusões que lembram o posicionamento de Auerbach a respeito da vinculação entre estilo e ideologia. Por exemplo, G. e J.⁴ (a dupla da escola pública) escrevem uma narrativa ficcional na qual expõem características sociais das personagens da estória que criam: Roberto Almeida Pratos, uma das personagens da narrativa, era um decadente empresário, que ostentava uma riqueza que não possuía mais; Sofia Albuquerque, a outra personagem, era uma emergente, fútil, que promovia festas de aniversário para sua cachorra. Como veremos na análise desse texto, G. e J. criam uma narrativa que espelha duas classes sociais da

⁴ As duas duplas foram formadas por estudantes do sexo feminino. Estamos dando este esclarecimento, neste momento, porque, em outros exemplos que exibiremos, neste capítulo, referenciaremos os sujeitos como ‘as alunas’, ‘as estudantes’ etc.

sociedade brasileira, a saber: a dos emergentes e a dos decadentes. Nesse texto, a dupla lança um olhar crítico sobre a forma como a sociedade se representa, e este traço se revelará como um traço estilístico particular. Portanto, encararemos como uma marca de estilo o fato de a dupla voltar-se para uma problemática do mundo que a circunda, similarmente ao que fazia Auerbach em suas análises.

Dentro da perspectiva que Possenti chama de formalista, a natureza do estilo seria gerar mensagens estéticas através da forma escolhida pelo escritor para, segundo o autor (op.cit.:147), reforçar/redobrar o sentido do que está expresso no texto. A linguagem usual é usada como termo de comparação. A diferença entre as duas linguagens é produtora de efeitos de sentido. A “forma pela forma” parece ter sido o princípio norteador desse modelo, que teve seus fundamentos trabalhados pela conhecida Escola de Praga.

Possenti (op.cit.:147-152) fornece alguns exemplos de como a forma escolhida pelo escritor⁵ pode reforçar ou redobrar o sentido do que está expresso no texto. Segundo Possenti, esta é uma das abordagens de estilo em Granger (1968), autor no qual ele se baseia para elaborar seu conceito de estilo. Dentre o conjunto de exemplos citados por Possenti, recortamos o exemplo número 5, em que o autor cita a seguinte passagem do conto “O cobrador”, de Rubem Fonseca: *“E deu uma pancada estridente no meu dente da frente”*. Segundo Possenti, essa seqüência tem um valor expressivo pelo fato de a palavra “dente” estar repetida em “estridente”, e também pelo fato de se encontrar nela uma onomatopéia que representa o barulho produzido: “den, den, en”.

Em nossos dados processuais, podemos recortar, também, um exemplo que, de certa maneira, representa a escolha de uma forma com a intenção de reforçar um determinado sentido. Vejam o teor do seguinte diálogo que G. e J.

⁵ Os exemplos que Possenti utiliza em suas análises são de escritores consagrados.

mantêm entre si ao tentarem encontrar um nome para a emergente e para sua cachorra, conforme mostrou a gravação em vídeo⁶:

G.: vírgula, aí a gente coloca o nome. Ou, então, assim, oh: há pouco tempo, tornara-se vizinho de uma poderosa emergente, aí coloca o nome dela aqui, oh. Que nome?

J.: um nome bem fresco.

G.: que nome?

J.: Sophi

G.: Sofia

J.: Sofia

G.: Sofia do quê? Albuquerque?

[...]

J.: tinha um cachorrinho chamado Fifi, pra combinar com seu nome, Sofia, uma poodle branca insuportável (rindo).

Como já dissemos em outro momento, G. e J. procuraram retratar, nesse texto, o universo dos emergentes e decadentes. O trecho que citamos mostra que as estudantes escolhem o nome Sofia para a emergente porque, na concepção delas, é um nome “bem fresco”, compatível com o perfil da socialite que estavam traçando. Elas nomeiam a cadela de Fifi por acharem que o nome “Fifi” combinava com Sofia. Portanto, as estudantes procuram uma forma, Fifi (e não Duly ou Lulu), para reforçar um sentido que elas queriam veicular, qual seja: dentro desse universo que retratam, costuma-se ter preocupações com nomes e sobrenomes e em combinar certas coisas, como roupas e, neste caso, nomes. O nome “Fifi” combinando com “Sofia” reforça a idéia de futilidade que a dupla procura transmitir, no texto.

⁶ Como detalharemos no próximo capítulo, utilizamos três recursos metodológicos para apreender o processo de produção dos seis textos: primeiramente, fizemos uso de um *software* francês chamado *genèse du texte*. Ele tem a capacidade de gravar todas as operações realizadas por um escrevente durante o trabalho de elaboração de um texto: as substituições, as idas e vindas, os apagamentos etc.; o segundo recurso metodológico foi uma gravação em vídeo do momento da elaboração textual. Assim procedendo, pudemos capturar o diálogo mantido pela dupla durante a elaboração dos textos; o terceiro recurso metodológico foi uma entrevista com os próprios sujeitos, gravada em áudio, questionando-os sobre as operações de reescrita que realizaram no texto.

Podemos lançar uma hipótese tendo por base esse trecho que expusemos acima: é possível que a dupla tenha escolhido o nome Fifi porque ele contém os fonemas [f] e [i] (também existentes em “Sofia”). A repetição de [f] e [i] pode ter provocado um efeito sonoro, fazendo com que os dois nomes combinassem, para as estudantes. A intenção de G. e J. em combinar dois nomes que contêm fonemas em comum lembra a figura de linguagem chamada aliteração, que consiste na repetição de uma mesma consoante numa seqüência lingüística, recurso este bastante utilizado na poesia⁷.

Em suma, vê-se que os métodos utilizados pelos críticos literários contêm, muitas vezes, critérios intuitivos. Já os lingüistas procuram critérios mais habituais da análise lingüística, como veremos a seguir. Possenti (op.cit.:152-153) faz essa observação nos seguintes termos:

“O que pode um lingüista interessado em análise do discurso aprender de tudo isso? Em primeiro lugar, que o horizonte da lingüística é extremamente estreito. Que o preço pago à objetividade, à cientificidade, é muito alto, na medida em que numerosos efeitos de sentido produzidos pela linguagem lhe escapam inapelavelmente, o que é um convite à busca incessante de teorias mais adequadas a este fenômeno complexo. Mas, além disso, o lingüista aprende que as teorias estilísticas ou críticas têm o mesmo defeito das teorias lingüísticas, e os defeitos de qualquer teoria científica: a iluminação de um aspecto coloca outro na sombra. O privilégio a uma abordagem acaba sempre sendo a exclusividade de um aspecto. Talvez seja necessário um trabalho de compatibilização, às vezes nem muito difícil.”

O que Possenti propõe, acima, é um trabalho de aproximação com as correntes da crítica literária que acabamos de expor e a análise do discurso, do seguinte modo: na vertente psicologizante, o analista necessita buscar uma teoria da subjetividade; na vertente sociologizante, o esclarecimento das condições de

⁷ O Simbolismo, movimento literário que no Brasil começou em 1893, destacou-se pela exploração dos aspectos sonoros das palavras com o intuito de obter efeitos que transmitem musicalidade aos versos. Cruz e Souza, um dos poetas simbolistas mais importantes, faz um uso interessante da aliteração, nestes versos: “Vozes veladas, veludas vozes, / Volúpias dos violões, vozes veladas, / Vagam nos velhos vórtices velozes / Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.

produção dos discursos; na vertente formalista, o detalhamento do material especificamente lingüístico, dos recursos de expressão mobilizados.

De fato, esclarecer a nossa posição em relação à subjetividade é importante, porque nossa intenção é mostrar o trabalho do sujeito. Também defendemos a idéia de que o sujeito não é meramente afetado pela língua e pelo discurso, mas que ele é ativo, trabalha e produz conexões. De acordo com o ponto de vista mais tradicional da Análise do Discurso, a chamada linha francesa, o discurso constrói limites para o sujeito. Possenti (2002b), no entanto, não concebe o sujeito como meramente assujeitado, como faz a AD francesa. Para ele, o próprio discurso dá as condições necessárias à subjetividade, bem como à possibilidade de individuação estilística. Um dos lugares teóricos encontrados por Possenti para defender uma concepção de sujeito diferenciada dentro da AD foi trabalhar a questão do estilo.

É importante para nós, também, esclarecer as condições de produção em que os textos que fazem parte de nosso conjunto de dados foram produzidos, a saber: em ambiente escolar. Retomaremos estas questões adiante. Por ora, continuemos para finalizar este subitem.

Falemos um pouco da chamada estilística da expressão, a descritiva – que considera as estruturas e seu funcionamento dentro do sistema lingüístico. Essa estilística pretendia se opor à dita estilística do indivíduo, a genética – preocupada com as causas do fenômeno da expressividade. Bally, que fora inclusive discípulo de Saussure, é o representante dessa estilística.

Lê-se, em Aguiar e Silva (1968) e Martins (1989), que Bally (1941) volta-se para os aspectos afetivos da língua falada, da língua a serviço da vida humana, língua viva, espontânea, mas gramaticalizada, lexicalizada e possuidora de um sistema expressivo cuja descrição deve ser a tarefa da estilística. Para Bally, a língua não exprime só o pensamento, mas também os sentimentos e as vontades. Para o autor, cabe à estilística a tarefa de examinar esses caracteres afetivos, os processos de que se servem as línguas para deixar ver a carga emocional que tão

freqüentemente – quase sempre – acompanha o enunciado. Como fazer isso? Primeiramente, delimitando e identificando os fatos expressivos para, depois, estudar seus caracteres afetivos através dos meios utilizados pela língua para os produzir e, finalmente, o sistema expressivo de que tais fatos fazem parte.

Bally não aprova o ensino da língua baseado apenas na gramática normativa e nos textos literários, pois, para ele, esse tipo de língua não corresponde ao que as pessoas usam nas múltiplas atividades de sua vida social e psíquica. Note-se que Bally não se volta para a *parole*, o uso individual da língua, mas para o sistema expressivo da língua coletiva, a *langue*. Sobre esse assunto, Aguiar e Silva comenta (1968:565):

“Bally afasta peremptoriamente da estilística a linguagem literária, fruto de um esforço voluntário e de uma intenção estética, estabelecendo que o objeto de estudo da estilística deverá ser constituído tão-somente pelos ‘fatos de expressão de um idioma particula’, considerados num determinado estágio da sua história e colhidos na língua falada e espontânea. Quer dizer, a estilística de Bally é uma disciplina estritamente lingüística, intencionalmente alheada dos problemas suscitados pela função estética da linguagem (...)”

Bally visualiza duas faces da linguagem: uma intelectual ou lógica e outra afetiva. Um falante pode dar aos seus pensamentos uma forma objetiva, intelectual, ou pode optar por acrescentar vários elementos afetivos que lhe refletem em parte o ego e em outra parte as forças sociais às quais está submetido. Para Bally, portanto, a origem do estilo é o acréscimo de um conteúdo afetivo à expressão, e a linguagem é um conjunto de meios de expressão que são simultâneos ao pensamento.

Podemos extrair, da teoria de estilo proposta por Bally, que, para ele, uma idéia *menos expressiva* se opõe a uma *mais expressiva*. Seu estudo do estilo pauta-se pela atenção a tais recursos expressivos da língua, supostamente restritos à escolha de sintagmas, palavras ou frases e articuladores dos

significados a mais na dimensão palpável de uma frase. O que se tem como recorrente, neste olhar para o estilo, no entanto, é a posição do analista, que busca encontrar, nas *expressões da expressividade*, as marcas de um estilo, colhidas em pontos de determinado enunciado. Para a constituição do estilo, mantém-se a dicotomia *conteúdo lingüístico vs. conteúdo estilístico*, e tem-se o estilo quando o uso da língua ultrapassa o plano intelectual. Em outras palavras, o sentido de um estilo é revelado através de marcas estilísticas reconhecíveis, como estruturas sintáticas não-usuais, escolhas lexicais singulares etc., ou seja, por meio de desvios que se apartariam de uma norma, inovando-a. Nesse caso, o que se investiga é a *intenção do autor* ao eleger determinada expressão, procedimento este convergente com a noção psicologizante da estilística literária. É bom que se lembre que, nesta última, o desvio era considerado como expressão de estados de alma; com Bally, o desvio passa a ser considerado como um traço estrutural, formal, que se submete a um princípio ordenador, com claras intenções por parte do autor.

No domínio da língua portuguesa, várias obras remetem a esta perspectiva de estilo enquanto desvio de uma norma. Manuel Rodrigues Lapa, em sua *Estilística da língua portuguesa* (1945), segue bem de perto a linha de Bally, estudando valores expressivos do vocabulário português, das várias classes de palavras e de algumas construções sintáticas; Gladstone Chaves de Melo, com seu *Ensaio de estilística da língua portuguesa* (1976), tece considerações sobre diversas teorias, fazendo a defesa da linha de Bally; Mattoso Câmara Júnior ocupa-se de estilística em várias de suas obras, mas é com a obra *Contribuição à estilística portuguesa* (1977) que trata das possibilidades expressivas de nossa língua.

A concepção de estilística de Câmara Jr. (1977), por exemplo, apóia-se nas três funções da linguagem de Karl Bühler: representação, expressão e apelo. A representação corresponde à linguagem intelectual e a expressão (ou manifestação psíquica) e o apelo (ou atuação sobre o outro) correspondem à linguagem afetiva de Bally. De acordo com o raciocínio de Câmara Jr., o intelecto

(função representacional da linguagem) limitaria o indivíduo, restringindo-o, e é a emoção que o envolve, que o afeta. Torna-se difícil a expressão do mundo emocional através da função intelectual ou representacional da linguagem. O sujeito precisaria, pois, distanciar-se do plano representacional, mais objetivo, para encontrar a expressão e o apelo no nível emotivo (funções expressiva e apelativa), espaço subjetivo, consubstanciação de uma personalidade afetada emocionalmente e capaz de afetar o outro através de sua linguagem. Esta linguagem, por sua vez, não faz parte da norma da coletividade, o sistema abstrato, pois já sofreu uma conformação estilística.

Portanto, para Câmara Jr., a função essencial da língua é a representação mental da realidade, mas o seu sistema é alterado pelos falantes com o fim de exprimir emoções e de influir sobre as pessoas. É esse uso da língua que ultrapassa o plano intelectual que ele considera estilo. Lê-se em outra obra do autor (1968:168):

“O estudo do estilo é essencialmente matéria da estilística. Quando um indivíduo se caracteriza permanentemente por traços gramaticais excepcionais, que não carregam um intento de expressividade, isto é, não visam a manifestar ou transmitir emoção, não se têm fatos de estilo, mas idioleto. (...)

Os dois campos mais propícios à caracterização lingüística pelo estilo são o do vocabulário e o da sintaxe. Naquele, a expressividade recorre a arcaísmos e neologismos; dá preferência a uma entre outras palavras mais ou menos sinônimas, guiando-se pela estilística fônica e por conotações usuais ou mesmo um tanto subjetivas; lança mão da metonímia e da metáfora. Neste, procede a uma escolha entre as construções sintáticas que a norma lingüística permite.”

Na verdade, Câmara Jr. considera a estilística uma disciplina complementar da gramática, pois, para o autor (1977), enquanto a gramática estuda a língua como meio de representação, a estilística estuda a língua como meio de exprimir estados psíquicos (expressão) ou de atuar sobre o interlocutor (apelo). Em seu sentido amplo, a lingüística abrange a gramática e a estilística e, em seu sentido restrito, apenas a gramática.

Tais posturas em relação ao estilo pressupõem um certo termo de comparação, que no caso de Câmara Jr. é a norma assente. Segundo Possenti (1988), os estudos lingüísticos têm mostrado que uma “norma assente” não existe propriamente, haja vista a *“variabilidade inerente ao próprio padrão lingüístico”* (p. 208), assim como não há uma ordem canônica das sentenças e tampouco é possível argumentar a favor da prevalência do conteúdo intelectual, dado o estado atual dos estudos da significação.

É inevitável a aproximação entre as concepções de estilo de Câmara Jr. e dos spitzerianos. O impulso fundamental de ambas as concepções é o fator emocional e há uma relação direta com o campo expressivo. Além disso, assim como no raciocínio psicologizante, a natureza do estilo estaria em um trabalho realizado por poucos; apenas por aqueles que são capazes de polir a língua, de agir sobre o intelecto, com propósitos bem definidos.

Conforme este ponto de vista, poucas são as manifestações lingüísticas que podem ser tratadas como constituindo fatos estilísticos. Somente o indivíduo capaz de realizar um esforço pessoal no sentido de forçar a língua a expressar mais do que a realidade objetiva apresenta é passível de análises estilísticas. Esse sujeito ideal, próprio do estilo, é encontrado no escritor literário; dificilmente o encontraríamos em ambiente escolar, em que os sujeitos estão em fase de “aquisição da escrita”.

1.2. A concepção de estilo de Granger e as contribuições de Possenti

Para fazer a discussão da noção de estilo, Possenti (1988) buscou em Granger (1968) uma posição estilística mais abrangente do que as posições tradicionais que acabamos de citar, as quais, não raro, reduzem o trabalho estilístico ao trabalho artístico-literário. É com Granger que Possenti pôde assumir que, em toda atividade lingüística, seria possível encontrar uma atividade estilística, coletiva e/ou individual.

Como a hipótese de Granger sobre o estilo é a que nos interessa mais de perto, vamos ver como o autor concebe o estilo em seu livro *Filosofia do Estilo*.

Segundo Granger, o estilo assinalaria o trabalho de um sujeito na estruturação da linguagem em um dado campo da atividade humana marcado por certos tipos de relações sociais e históricas. O autor serve-se da obra científica como tema para promover suas reflexões acerca do estilo por considerá-la a mais abstrata de todas. Para ele, o indivíduo, no processo de estruturação, ainda que em um campo relativamente mais fechado como o da atividade científica, faz escolhas, agindo na linguagem. Esse trabalho de escolhas revela, segundo Granger, um “*jogo sutil da forma e do conteúdo*” (op.cit.:23). Salienta Granger (p. 133) que:

“... uma língua é evidentemente um sistema de formas; por mais próximo que se queira reconhecê-las da experiência vivida, estas formas estão organizadas e o menos ‘estruturalista’ dos lingüistas não pode deixar de admitir que constituem, pelo menos, esboços de estruturas abstratas que remetem, pois, a um trabalho de construção e retificação de um vivido.”

Trabalho, para o autor, é uma certa maneira de relacionar uma forma e um conteúdo, o que pressupõe um trabalho feito pelo sujeito que agencia recursos lingüísticos em meio a uma pluralidade de modos de estruturação. O trabalho seria uma das estruturas da prática, que é definida por ele como “*a atividade considerada com seu contexto complexo e, em particular, com as condições sociais que lhe dão significado num mundo efetivamente vivido*” (p. 14). A atividade prática, dentro desse quadro, objetiva-se em obras: a obra do matemático, do físico, do poeta, do jurista – sendo que em todas há uma organização da linguagem apropriada à situação. Segundo Granger (p. 15), as relações de forma e conteúdo na obra do matemático, por exemplo, aí se apresentam de tal modo que o observador superficial poderia pensar que nela só subsistem formas sem conteúdo. No trabalho do matemático, frisa o autor, é a

forma que se acentua, enquanto modelo abstrato. Foi daí que a distinção entre o trabalho manual e os trabalhos do espírito pôde assumir diversas modalidades segundos os tempos e os costumes. O trabalho manual não teria conteúdo, somente o intelectual. Nas palavras de Granger: “... é o preconceito platônico face à matéria que domina e, neste caso, o trabalho ‘manual’ só pode convir às classes inferiores” (p. 15). Por outro lado, continua o autor, “é o conteúdo prático que leva o acento” (p. 15). A hipótese de Granger é de que estes dois aspectos *coexistem* em todo trabalho, podendo um deles dominar e mascarar o outro.

Granger pretende apreender o individual e, para isso, toma a obra (a científica) enquanto lugar de atividade prática. É nessa atividade que o individual pode ser apreendido. Define estilo (p. 17) como “*modalidade de integração do individual num processo concreto que é trabalho*”. Para o autor, todas as formas de prática (e toda atividade prática objetiva uma obra) apresentam em sua essência a modalidade do estilo, ou seja, o indivíduo se integrando no processo concreto de trabalhar certos tipos de relações entre forma e conteúdo. Encontra-se uma tomada de posição estilística quando o indivíduo demonstra preferir uma estrutura, a conjugação de uma forma e de um conteúdo, à outra. Isso pode tornar-se um uso corrente e transformar-se em patrimônio da coletividade. Portanto, o conceito de estilo que defende está ligado à prática, ao uso. Como salienta o autor, “*toda prática, com efeito, comporta um estilo e o estilo é inseparável de uma prática*” (p. 20). Isso implica dizer que *não há linguagem sem estilo*, uma vez que esta é a maneira de relacionar forma e conteúdo. Um aspecto pode parecer mais apagado que o outro, mas o estilo está sempre presente porque tem a marca do trabalho, é produto de um processo.

Granger salienta que há estilo até em produtos fabricados em ambiente industrial, por máquinas que foram programadas para apagar a individualidade, já que “*tais máquinas receberiam, por assim dizer, delegação do poder humano de modelar, de adaptar formas a conteúdos*” (p. 19). Por mais idênticos que os objetos produzidos por essas máquinas pareçam ser, revelarão diferenças se examinados minuciosamente. Conforme Possenti (1988) bem lembra, o raciocínio

de Granger nos obriga a ver estilo até em um ofício individual escolhido entre milhares exatamente idênticos que uma secretária datilografa no curso de uma carreira. Estes conterão datas, destinatários e assinaturas que os individualizam.

Granger alerta, no entanto, que o estilo não se reduz precisamente aos fatos; ele faz parte também das significações, conforme a citação abaixo (p. 20):

“Uma vez que o fato de estilo nasce, por assim dizer, do contato das estruturas, funcionamento como projetos, e de uma situação vivida como dado de um ato possível, é inseparável, por natureza, de uma significação: é o fato significativo por excelência ou, se quiser, o fazer propriamente humano.”

É a prática que, segundo Granger, gera um conjunto de significações, as quais seriam os fatos estilísticos. São elas que refletem o jogo sutil entre formas e conteúdos. O estilo para o autor é, em suma, uma significação fundada em uma visão individual marcada por um contexto social.

Em sua obra, Granger enumera três modalidades de individuação da linguagem: na primeira, o traço constitutivo básico do estilo é a *escolha*. Quando o cientista escolhe entre uma forma de expressão ou outra para representar o fenômeno de certa maneira, há trabalho. O autor salienta que, para verificar isso, basta compararmos os estágios, os percalços, os progressos, as mudanças de direção, as tentativas todas que o cientista promove até chegar a uma estrutura que lhe pareça representar definitivamente o fenômeno. Esta assunção de Granger está em consonância com a visão de escrita que temos assumido neste trabalho, encarando-a também como trabalho, como um processo operoso. Aliás, nosso material de pesquisa mostra que a linguagem é trabalho, fruto de uma elaboração gradativa, de transformações que se traduzem em um período produtivo.

Vamos recortar mais um excerto de nossos dados processuais para exemplificar como nossos sujeitos trabalharam com a linguagem. Desta vez retiraremos um trecho dos registros processuais da carta argumentativa que A. e S. (a dupla da escola pública) escreveram. Pedimos às duas duplas que escrevessem uma carta ao Ministro do Trabalho, solicitando a redução das 44 horas de trabalhos semanais para 40 horas. Mais detalhes dessa proposta forneceremos no capítulo 3, quando então analisaremos os textos. Para dirigirem-se ao ministro, A. e S. discutem o uso do pronome de tratamento adequado:

Vídeo

S.: [...] a gente vai colocar assim: prezado senhor... ou, prezado...

A.: ilustríssimo...

S.: ah, ilustríssimo é muito denngo.

A.: muito formal.

S.: é. Como eu posso dizer... Prezado senhor...

A.: excelentíssimo...

S.: que excelentíssimo!

A.: prezado, então.

Neste trecho, três pronomes de tratamento foram expostos como possibilidades: prezado senhor, ilustríssimo, excelentíssimo. Ilustríssimo e excelentíssimo lhes pareceram pronomes muito formais e, por isso, rejeitam essas possibilidades. “Prezado senhor”, que aparece mais de uma vez na fala das alunas, é a forma escolhida. Dentre um conjunto de alternativas possíveis, A. e S. escolhem, portanto, o pronome que melhor se adequaria ao contexto de produção no qual estavam inseridas.

É bom ressaltar que a noção de escolha delineada por Granger pode muito facilmente ser associada à noção de liberdade, o que sustentaria uma noção romântica de estilo, o próprio ponto de vista psicologizante. Mas a possibilidade de escolha pensada aqui é definida sócio-historicamente. Voltaremos a essa questão, à frente.

A segunda modalidade de individuação da linguagem enumerada por Granger estaria baseada em uma *characterologia* científica do trabalhador. Nesse caso, a linguagem seria portadora de traços do temperamento de seu estruturador. Se tais traços não aparecem, não é possível a pesquisa estilística. Aqui, Granger tem em mente características psicológicas. Essa modalidade centra-se no sujeito constituidor, o construtor da linguagem, e não na linguagem mesma, embora os traços do construtor devam estar marcados na linguagem. Tem-se, assim, o estilo do trabalho, e não o trabalho em si, como traço essencial do estilo.

Retirando a preocupação de cunho psicológico de Granger, temos, em nosso trabalho, uma preocupação bastante similar à do filósofo: pretendemos verificar se há um estilo de trabalho próprio de cada dupla de alunos que estamos pesquisando. Nossa intenção é tentar depreender um estilo do trabalho de cada dupla, com base nas estratégias lingüísticas que agenciaram para se apropriarem de um mesmo gênero discursivo.

A terceira possibilidade de individuação do estilo proposta pelo autor é a decorrente da relação do cientista (trabalhador) com a *conjuntura*. Para Possenti (1988), esta visão poderia ser aplicada a uma possível análise das línguas naturais, por exemplo, ao se tentar verificar como cada locutor se apodera da língua (no caso, entendida como sua conjuntura), segundo sua situação social, os papéis que exerce etc.

Granger ainda caracteriza essa individuação: “... *de um fragmento da cadeia falada pronunciada por um locutor, mil traços aparentemente não pertinentes ao sistema das línguas sobrecarregam a mensagem e a individualizam*” (p. 17). Em outras palavras, a individuação do estilo incide sobre o conjunto de elementos tributários da experiência vivida como totalidade – psicológica, histórica e cultural – que não são pertinentes para a definição de uma estrutura, de um sistema de elementos caracterizados por suas oposições recíprocas e isento das circunstâncias de sua produção. Esse conceito aplica-se

ao aspecto residual da estrutura, que tende a ser dela eliminado. São exatamente esses elementos não pertinentes que “*individualizam a mensagem*”, no dizer de Granger, e que “*ancoram o discurso no vivido, na prática*” e que “*o tornam perfeitamente pertinente*”, no dizer de Possenti (1988: 175).

Como imaginar a atividade científica sem escolhas individuais, depois de Granger? O filósofo promove uma reflexão filosófica menos comprometida com a concepção de ciência cartesiana, desejosa de reduzir o homem à razão.

Possenti (1988) assume essa posição de Granger, que valoriza o individual, mas procura reforçar a base social e lingüística do estilo. Caracteriza o estilo como escolha, fruto do trabalho do sujeito na linguagem. Portanto, para Possenti, sempre há estilo, porque há o trabalho e a atividade social e histórica dos sujeitos com e sobre a linguagem. Para a existência do estilo, além do sujeito que faça escolhas, há a necessidade, ainda, de um repertório de recursos expressivos, de onde o sujeito fará suas escolhas, para conseguir os efeitos de sentido almejados. Este é o ponto de partida necessário para se poder pensar a questão do estilo, para Possenti: “*a variabilidade dos recursos como constitutiva da língua*” (p. 187). Para o autor (p. 188):

“A noção de escolha está mais ligada aos estudiosos oriundos ou relacionados de alguma maneira ao que se pode chamar de etnolingüística ou sociologia da linguagem, como Hymes, Gumperz, Fishman (...) e Lavandera. Estes estudiosos operam continuamente com a noção de repertório, que significa, basicamente, que os falantes têm a sua disposição um conhecimento lingüístico diversificado (não monoestilístico, por definição), e escolhem, desse repertório, as formas que lhes parecem adequadas para realizar o objetivo que têm em mente ao falar.”

A noção de *repertório* Possenti retira da sociolingüística, a partir da qual ele observa dois aspectos importantes. Primeiramente, que o repertório pressupõe a possibilidade de escolha, considerada *constitutiva* do estilo, conforme Granger. Por esse ponto de vista, o indivíduo é, sociolingüisticamente, poliestilístico, ou

seja, ele reconhece a variabilidade dos recursos como constitutiva da língua, ainda que não tenha consciência disso. Deve-se buscar o estilo, assim, no trabalho realizado pelo sujeito na linguagem, articulando os recursos disponíveis em seu repertório lingüístico, dotando-os de sentido, dirigindo-os a interlocutores variados. Portanto, a escolha é articulada pelo sujeito, a partir de um outro sociológico. Ela é definida sócio-historicamente. Importa salientar, também, que, nessa concepção de estilo, a preocupação é com a língua efetivamente utilizada para a construção de efeitos de sentido.

O segundo aspecto observado por Possenti no que diz respeito à noção de *repertório* está relacionado com a noção de intenção, isto é, casos em que o falante seleciona, com maior grau de consciência, os recursos expressivos para obter o efeito que lhe interessa. Esta é, no entanto, uma questão secundária no âmbito das discussões propostas como pertinentes, porque o que importa é a marca do trabalho do sujeito na língua; é ela que permitirá falar ou não em estilo, em individualidade estilística. Esta consciência poderá vir a ser trabalhada pelo indivíduo, certamente.

Portanto, o trabalho pensado por Possenti é coletivo e individual. A individuação é fruto do trabalho de um indivíduo. Do seu ponto de vista, para que possamos apreender um estilo individual, precisamos ficar atentos às escolhas lingüísticas, discursivas e textuais realizadas, tendo em vista o tipo de público a que se destinará o texto. Este sujeito é ativo, atuante, e não está eternamente atado às condições discursivas pré-determinadas. De acordo com sua concepção de sujeito, há *projetos-de-dizer*, *intenções enunciativas*. Entende-se, também, que este sujeito possui um repertório de recursos expressivos para agir, escolher, discursar, argumentar.

Quanto à tomada de consciência em relação às escolhas, acreditamos que, gradativamente, o sujeito pode se tornar cada vez mais atento à linguagem que o circunda. Por exemplo, em relação aos nossos sujeitos de pesquisa, pode-se supor que, por estarem já cursando o ensino Médio, eles já tenham desenvolvido

uma certa consciência em relação às escolhas discursivas que efetuam ao escreverem um texto. A vantagem de se ter dados processuais como os que possuímos está na possibilidade de podermos obter informações sobre as escolhas pensadas pelos escreventes, tendo em vista o contexto de produção.

Vamos citar dois exemplos de nossos dados processuais que exemplificam que nossos sujeitos fizeram escolhas com um certo grau de consciência ao elaborarem os três textos, em muitos momentos, com vistas ao contexto comunicativo em que estavam inseridos. Primeiramente, vamos recortar um exemplo dos registros processuais da notícia que G. e J. elaboraram.

Uma das exigências do gênero notícia é a localização exata do fato comunicado. Para situarem sua notícia, G. e J. pensam na cidade do Rio de Janeiro. Na conversa que as estudantes mantêm, neste momento em que se dão conta de que necessitam fazer essa definição, J. pensa em escrever que o episódio havia se passado “*em um subúrbio do Rio de Janeiro*”. Mas, logo em seguida, G. diz o seguinte: “*num subúrbio do Rio*”. O programa *genèse du texte* não registra a forma *Rio de Janeiro*, apenas *Rio*. Portanto, esta possibilidade de escrever o nome completo da cidade aparece apenas no diálogo que mantêm entre si. Este exemplo mostra que havia, no repertório de recursos expressivos das alunas, a possibilidade de nomear a cidade com seu nome completo, mas não o fazem; preferem a forma compacta. Intrigou-nos o porquê do abandono de *Rio de Janeiro* e perguntamos o seguinte, na entrevista:

Pesquisador: Aqui, interessante isso aqui. [...] Vocês chegaram a pensar em colocar ‘no subúrbio do Rio de Janeiro’, né, tinha ficado o nome completo da cidade. [...] Aí vocês optaram por não, não Rio de Janeiro, ‘vazamento de gás provoca sérias conseqüências no subúrbio do Rio’.

J.: Ah, por que em jornal...

G.: eles nunca tratam por Rio de Janeiro; é sempre Rio.

J.: é, mesmo nome de... de políticos, pessoas conhecidas... normalmente quando se fala muito, acaba abreviando ou colocando uma sigla do nome da pessoa, sempre encurtando para ser o mais direto possível.

Pelo que disseram as estudantes, elas optaram por *Rio* por acreditarem que estavam usando um item lexical comum no meio jornalístico. Como enfatiza G.: “*eles (os jornalistas) nunca tratam por Rio de Janeiro; é sempre Rio*”.

Da mesma forma, A. e S. fazem escolhas lexicais com certo grau de consciência com vistas ao contexto de comunicação no qual estavam inseridas. Vamos citar um exemplo da narrativa ficcional que elas elaboraram. Sua estória é situada em um ambiente rural. Tendo em mira este contexto de produção, A. e S. optaram por determinadas palavras, as quais julgaram que se encaixariam melhor em um ambiente interiorano. Por exemplo, entre as palavras: “cabana” e “casa”, escolhem *cabana* por ser uma palavra mais apropriada para aquela situação; entre as palavras: “vilarejo” e “cidade”, elegem *vilarejo* porque essa escolha lhes pareceu mais adequada; o mesmo aconteceu com a escolha da palavra *carroça*. Neste caso, as alternativas pensadas pela dupla foram: “carroça” e “cavalo”. Vamos ver, abaixo, o diálogo que a dupla trava no momento em que faz a escolha da palavra *carroça*:

Vídeo

S.: José saiu bem cedo. José saiu...

A.: saiu...

S.: José saiu com seu cavalo ou com sua carroça?

A.: vamos colocar carroça.

S.: então, coloca carroça. José saiu com...

A.: ele era humilde ou não?

S.: ele era humilde.

A.: então, carroça.

Vejamos a explicação que A. e S. deram para essa escolha, na entrevista:

Pesquisador: ao amanhecer, José saiu com sua carroça. Vocês pensaram na escolha de “cavalo” e aí, depois, optaram por “carroça”. Falem disso:

S.: a gente colocou carroça porque se ele morava num lugar distante, então ele era uma pessoa humilde, né, então a gente não vai colocar uma pessoa...

A.: cavalo... cavalo era tipo um cavaleiro, tipo um príncipe encantado, que vem montando num cavalo branco, então, como ele era humilde, então carroça. Como ele ia no vilarejo buscar leite, então...

Pela filmagem que fizemos do momento de elaboração do texto, já é possível detectarmos que a escolha da palavra “carroça”, na concepção da dupla, era mais apropriada para o ambiente interiorano, humilde, que estavam retratando na narrativa. Com a entrevista, soubemos de um dado a mais: para A., a palavra “cavalo” despertou o arquétipo do príncipe encantado, montado em um cavalo branco. Mais uma razão para abandonar essa escolha, que seria um tanto quanto sofisticada e que, portanto, não ficaria condizente com o ambiente recriado.

Estes exemplos ilustram que os sujeitos são atuantes na linguagem. As duas duplas fizeram as escolhas acima com uma certa consciência, conforme nos mostraram os dados processuais. G. e J. escolheram a forma “Rio” por ser usual no meio jornalístico; A. e S. fizeram as escolhas de *cabana*, *vilarejo* e *carroça* porque essas palavras eram mais apropriadas para o ambiente que estavam retratando.

Estes dois exemplos que acabamos de expor mostram, também, que o sujeito não faz as escolhas a seu bel-prazer. O constrangimento exercido pelas esferas sociais e históricas em que as duplas se encontravam, principalmente no que se refere à notícia, marcou o processo de escolhas. G. e J. escolheram a forma “Rio” por ser comum no meio jornalístico. Por exemplos como estes e como tantos outros que ainda vamos mostrar, achamos importante considerar o papel a ser desempenhado pelos gêneros do discurso com os quais o sujeito lida para a constituição do estilo. O trabalho do sujeito dar-se-á no interior de gêneros discursivos variados, articulando estilos, temas, sujeitos e discursos sociais e históricos, sem os quais a individualidade física desse sujeito não poderá se tornar

subjetividade. Dada a importância que a noção de gênero tem para este trabalho, voltaremos a ela, mais à frente.

1.3. Trabalhos afins a partir de Possenti

Outros pesquisadores da linguagem também têm se ocupado da noção de estilo. Vamos citar os trabalhos realizados pelas pesquisadoras Maria Bernadete Marques Abaurre, Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad, as quais, como dissemos na introdução, possuem, desde 1997, um Projeto Integrado dedicado ao estudo da emergência do estilo na aquisição da escrita, financiado pelo CNPq. Nosso trabalho também se insere no âmbito deste Projeto Integrado. Por isso, torna-se relevante que conheçamos, mais detalhadamente, os pressupostos teóricos abraçados pelas pesquisadoras. Vejamos, inicialmente, como as pesquisas do grupo, que se iniciaram em 1992, enveredaram pela questão do estilo.

Em 1992, Abaurre et alii começaram um Projeto Integrado junto ao CNPq intitulado “A relevância teórica dos dados singulares para a aquisição da escrita”, cujo objetivo inicial era focalizar a relevância teórica de dados singulares, indicadores de comportamentos episódicos e idiossincráticos de crianças em suas primeiras manifestações escritas. Durante essa primeira fase, a preocupação do grupo centrou-se na discussão da viabilidade mesma de utilizar uma metodologia indiciária nos estudos da aquisição da linguagem escrita. Era necessário discorrer sobre o que o grupo entendia como “dado singular”. Suas pesquisas foram guiadas pelo paradigma epistemológico intitulado paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), que lhes ofereceu a possibilidade de analisar as escritas infantis via pistas, sinais, indícios. No capítulo 2, trataremos dos pressupostos teóricos desse paradigma, pois, como já dissemos, também o adotamos como metodologia.

Abaurre et alii ainda procuraram, nesta primeira fase, viabilizar a constituição de um banco de dados para reunir dois *corpus longitudinais* de que dispunham: o de M.L., estudado por Abaurre, que reunia a produção escrita deste sujeito da pré-escola até o final do ensino Médio e o de L.M., estudado por Mayrink-Sabinson, que reunia um diário escrito pela mãe relatando os contatos que esse sujeito manteve com a escrita durante o período pré-escolar e, também, a produção escrita do próprio sujeito durante todo o ensino Fundamental e Médio. Além desses dois *corpus*, o acervo contou, também, com um conjunto bem amplo de textos escritos por crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares de diferentes regiões do país, produzidos em diferentes momentos do processo de aquisição da escrita. Há, ainda, produções escritas de ensino Superior (conforme nos informam Abaurre et alii, 1995).

O fato de as pesquisadoras terem iniciado suas pesquisas, nessa primeira fase do Projeto, com base no paradigma indiciário, forçou-as a olhar para o individual, para as escritas idiossincráticas, o que as levou naturalmente à investigação da questão da emergência do estilo no processo de aquisição da linguagem. Esse outro olhar para os dados levou as pesquisadoras a propor a investigação, em 1997, dos modos como se vão operando as escolhas dentre uma série de alternativas que a língua disponibiliza e, a partir daí, como os estilos individuais vão se constituindo no processo de aquisição da linguagem⁸. É nesse momento que o grupo baseia-se na proposta de Possenti (1988) sobre estilo, pois ela era compatível com a concepção de linguagem sócio-histórica adotada, vista como atividade, trabalho, lugar de interação humana, de interlocução (conforme Franchi, 1992).

Após um curto período de investigação sobre a emergência do estilo ao longo de histórias individuais de aquisição da escrita, as pesquisadoras puderam apresentar algumas conclusões a respeito da escrita dos dois sujeitos, L.M. e M.L. O acervo montado pelo grupo tem sido utilizado, também, por pesquisadores

⁸ O livro "Cenas de aquisição da escrita" (Abaurre et alii, 1997) reúne algumas das várias publicações que resultaram destas primeiras duas fases do projeto.

interessados na compreensão dos dados singulares em fase de aquisição da escrita. Barros (1998), Buin (1999), Vidon (1999, 2003) e Barros (2004), por exemplo, conduziram suas pesquisas utilizando-se desse banco de dados, focalizando também, de alguma maneira, a emergência do estilo.

Abaurre et alii (2003), por exemplo, apontam o humor como um sentido muitas vezes buscado pelo sujeito L.M. em suas produções escritas. As autoras puderam fechar essa hipótese por disporem de dados de um amplo percurso desse sujeito, um *corpus* que contempla desde suas “primeiras garatujas” até textos escritos durante o ensino Médio. Abaurre et alii citam alguns exemplos que lhes permitiram chegar a essa conclusão. Segundo as autoras, o efeito de humor podia ser percebido nos textos produzidos por esse sujeito desde as quatro primeiras séries, resultante de um trabalho com a linguagem. L.M., nesse período, procurava criar rimas, ritmos, aliterações, repetições, fazia escolhas lexicais e gostava de temas engraçados. As pesquisadoras citam o seguinte texto de L.M. como típico dessa época:

“Jurema Jurupinba Jurubeba e Xichariba
Jurema espreme a gema
Jurupinba pinga atoa
Jurubeba linpa a
Punda.
e
Xichariba espre a bunda
Enquanto pinga o xixi atoua.”

Segundo as análises de Abaurre et alii, L.M. cria um efeito de *nonsense* violando regras e expectativas do leitor, nesse texto. Viola, inclusive, “regras de boas maneiras” ao ousar escrever termos pouco próprios da escrita como *bunda/punda* e *xixi*. As escolhas que L.M. opera no texto não parecem aleatórias às pesquisadoras – elas foram feitas buscando construir um efeito de humor. As autoras ainda observam que até a escolha dos nomes próprios feitos por L.M.

(indiciada pela letra maiúscula inicial) possui certa graça, além de não serem usuais. Segundo as pesquisadoras, essa escolha de nomes próprios inusitados para personagens dos textos escritos por L.M. será uma marca estilística desse sujeito, pois ela se repetirá em textos escritos em séries mais avançadas.

Da quarta série do Ensino Fundamental, Abaurre et alii recortam o seguinte texto desse sujeito:

“Oos Banheiros de minha vida

Certa vez eu estava num restaurante quando me deu vontade de ir ao banheiro, quando sentei na privada senti uma coisa macia. Olhei pra tras e percebi que o asento tinha uma almofada, e achei muito engasado porque nunca vi um asento de privada com almofada.

Alguns dos banheiros que eu ia eram muito legais porque não tinha tualha para secar as mãos e sim um secador era só apertar um botão que ele funcionava.

Num outro banheiro que eu ia era num motel e o Box pra tomar banho era de plástico achei super estranho.

Fui em muitos outros banheiros mais o que mais gosto e sempre vou gostar e o banheiro de avião é todo equipadinho, eu adoro.”

Aqui, L.M. escolhe um tema do cotidiano, que tematiza fatos vividos. De acordo com as análises de Abaurre et alii, a própria escolha do tema é engraçada e curiosa. As pesquisadoras observam que L.M. buscava conhecer os banheiros de lojas, restaurantes, casas que visitava etc., e a família costumava zombar dessa mania. Segundo as autoras, L.M., nesse texto, parece, então, tomar distância e rir de si mesma. Ela escolhe falar do que achou *muito esquisito, super estranho* nestas visitas a banheiros, revelando a razão de sua busca por banheiros – “*matar a curiosidade quanto a uma possível variedade/diferença*” (p. 305).

Conforme Abaurre et alii observaram, a tendência de construir textos bem humorados e engraçados continua no ensino Médio, considerando-se, obviamente, a complexidade maior dos textos que produz. Um dos recursos mais

freqüentes utilizados nessa etapa da escolarização é o trabalho com características engraçadas, no qual L.M. assume a voz/a escrita de um outro que se faz personagem/narrador da trama.

Em fevereiro de 1999, o grupo do Projeto Integrado propõe ao CNPq nova continuidade para o Projeto, desta vez destacando a relação entre a emergência dos estilos individuais e os estilos dos gêneros em si. Os dados reunidos pelo grupo foram se constituindo de tal maneira que passaram a conter uma amostragem significativa das incursões dos sujeitos por vários gêneros. Como é no interior dos gêneros e em vínculo estreito com seus estilos característicos que os estilos individuais emergem, a questão do estilo implicaria, necessariamente, refletir sobre a questão da diferenciação estilística própria aos gêneros discursivos. O projeto dessa fase foi chamado de *Subjetividade, alteridade e construção do Estilo: relação entre estilos dos gêneros e estilos individuais* (ver Abaurre et alii, 2001). É nesta fase que o Projeto Integrado se encontra, neste momento, e é nela que nos inserimos.

Abaurre et alii (2003) passaram a observar, nesta terceira fase do projeto, que as tendências estilísticas presentes nas escritas de L.M. e M.L. se manifestavam preferencialmente em alguns gêneros discursivos, que seriam, de uma certa maneira, mais propícios ao *querer-dizer* de cada escrevente. L.M., por exemplo, explora gêneros como poesias, relatos do cotidiano, narrativas de ficção – gêneros mais propícios à manifestação do estilo individual. As autoras constataram, também, que, mesmo em gêneros onde a característica do humor não é esperada, como é o caso de textos produzidos para a disciplina de Estudos Sociais (gênero informativo), ela esteve presente, evidenciando que esta característica do estilo de L.M. é transgenérica.

Vamos nos ocupar, agora, da noção de subjetividade – primeira condição exposta por Possenti (1988) para que haja uma aproximação entre abordagens literárias e lingüísticas de estilo. Por trabalharmos com sujeitos de pesquisa reais, historicamente situados (e não ideais, universais e/ou psicológicos), concebemos

um sujeito em movimento, constitutivo de si e do outro, nem determinado, nem determinante, sempre a se completar, em cada atividade prática, em todo trabalho lingüístico ou não. De que maneira pode-se trabalhar dentro desse quadro teórico é o que pretendemos mostrar.

1.4. O que não é novo, mas deve ser dito: uma tentativa de alargar o conceito de estilo

A noção de subjetividade não é concebida de forma unânime nos estudos lingüísticos. Para que possamos marcar a nossa inscrição nesse assunto, precisamos rever como as filiações teórico-lingüísticas têm encarado essa noção.

São dois os pontos de vista que se contrapõem nas filiações teórico-lingüísticas sobre esse assunto:

- 1) um deles defende que o sujeito é origem, ponto de partida do seu discurso – tradição benvenistiana.
- 2) O outro afirma que o sujeito é assujeitado ao seu discurso – tradição pecheutiana (Análise do discurso francesa, doravante AD).

Foi Benveniste (1989) que (re)incorporou aos estudos lingüísticos a noção de subjetividade. Segundo o autor, ela é a capacidade de o locutor se propor como sujeito do seu discurso e se funda no exercício da língua. Para Benveniste, existem marcas explícitas da subjetividade na linguagem, sendo os pronomes pessoais *eu* e *tu*, seguidos de todos os outros dêiticos, as marcas mais evidentes. Sua maior preocupação centrava-se em analisar os fatos envolvidos no evento de produção dos enunciados, isto é, o processo e não o produto. O autor procura

esboçar, então, as características formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza.

No processo da enunciação, ao instituir-se um *eu*, institui-se necessariamente um *tu*. Nas palavras do próprio Benveniste (1989:82):

“Imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro face a ele, qualquer que seja o grau de presença que ele atribui a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução – ela postula um alocutário.”

Há uma transcendência, no entanto, do primeiro (*eu*, pessoa subjetiva) sobre o segundo (*tu*, pessoa não subjetiva). Em oposição a estes dois protagonistas da enunciação, tem-se o *ele*, a não-pessoa, que relata um processo que se desenvolve fora da relação da subjetividade, não se referindo a um indivíduo específico. O EGO, no entanto, continua sendo o centro da enunciação. Apesar de o *tu* ser complementar e indispensável (o *eu* só se constitui na medida em que interage com um *tu*, opondo-se ambos a um *ele*), o *eu* é o que tem transcendência sobre o *tu*. Tem-se, assim, uma subjetividade bastante “ego-cêntrica” regendo os mecanismos da enunciação nos postulados de Benveniste.

A AD francesa, por sua vez, surge como resposta a uma demanda das ciências sociais, na época, que procuravam métodos para ler objetivamente um texto e extrair dele seus significados, sem se deixar influenciar pela subjetividade do leitor. Ela passa a reprovar a interpretação de um texto como se fosse o esclarecimento da intenção que presidiu sua enunciação e as chamadas análises de conteúdo que, segundo Maingueneau (1990), viam os significantes como transparentes à realidade à qual se supõe que eles remetam.

A AD constitui-se no espaço de questões criadas pela relação de três domínios disciplinares: a lingüística, o marxismo e a psicanálise. Quanto à

lingüística, a AD assume que a linguagem não é transparente, a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não se faz diretamente termo-a-termo. Em relação ao materialismo histórico, cujo legado a AD pressupõe, assume que o homem faz história, mas esta não lhe é transparente, também. A contribuição da psicanálise entra com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. A ideologia ocupa o lugar que tem na psicanálise a ilusão de autonomia da consciência dos sujeitos.

Nesse quadro teórico, os conceitos de Althusser vão influenciar a AD no que diz respeito à ideologia⁹ e as idéias de Foucault no que diz respeito ao discurso¹⁰. É sob a influência dos trabalhos desses dois teóricos que Pêcheux elabora os seus conceitos.

Foucault (1997) concebe a idéia de uma “formação discursiva” (FD) – aquilo que, numa formação ideológica dada e em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito. Conseqüentemente, pode-se dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Portanto, o sujeito é eliminado como fonte geradora de significações; ele é dominado pela FD na qual seu discurso se insere.

Uma FD define-se sempre em relação a um externo, ou seja, a outras FDs, pois ela é *“constitutivamente invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’)”* (Pêcheux, 1997a:314). Uma FD, portanto, é constituída por um

⁹ De Althusser, a influência mais direta se faz a partir do seu trabalho sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado na conceituação do termo “formação discursiva”. Nessa obra, Althusser afirma que a classe dominante, para manter sua dominação, gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Através de seus Aparelhos Repressores (o governo, os tribunais etc) e de seus Aparelhos Ideológicos (a família, a igreja etc.), o Estado intervém seja pela repressão seja pela ideologia, tentando forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração.

¹⁰ É da Arqueologia do saber que Pêcheux extrai a expressão “formação discursiva”, da qual a AD se apropriará, submetendo-a a um trabalho específico.

sistema de paráfrases, já que é um espaço onde enunciados são retomados e reformulados sempre. Com efeito, o fechamento da maquinaria, proposto pela primeira fase da AD (AD-1), ainda é conservado¹¹. Já para a AD-2, uma FD não pode ser concebida como formada por elementos ligados entre si por um princípio de unidade, uma vez que uma FD é atravessada por outras FDs – sendo uma dispersão, para Foucault (1998) [1970]. Porém, mesmo sendo atravessada por outros discursos, a FD assumida pela AD-2 manterá uma identidade, sendo possível determinar, no interior da dispersão, o que pertence a uma ou a outra FD. Nesta segunda fase da AD, portanto, o objeto de análise passará a ser as relações entre as máquinas discursivas.

Ao conceberem o sujeito como interpelado pela ideologia, a AD-1 e a AD-2 concebem-no, também, como um sujeito inconsciente. Isso pode ser evidenciado pelos esquecimentos 1 e 2 de que tratam Pêcheux e Fuchs (1997). Segundo os autores, o sujeito ilude-se duplamente: 1) por esquecer-se de que ele mesmo é assujeitado pela formação discursiva em que está inserido ao enunciar; 2) por crer que tem total consciência do que diz e que por isso pode controlar os sentidos de seu discurso. Esses dois esquecimentos estão relacionados, constitutivamente, ao conceito de assujeitamento ideológico.

Esta posição estruturalista que concebe um sujeito repetidor do já-dito, um sujeito que ocupa apenas um lugar por estar inserido em uma ideologia, numa instituição da qual é mero porta-voz, tem implicações filosóficas. O homem delineado por esta postura teórica da AD não tem nenhuma possibilidade de intervenção para a transformação de si mesmo e da sociedade. Assumir tal postura implica assumir que o homem nunca construiu sua própria história. É o que significa, basicamente, a expressão “o sujeito é assujeitado”. O sujeito é assujeitado à estrutura da língua, à ideologia, ao inconsciente. Segundo as

¹¹ Essa primeira época da análise do discurso explora a análise de discursos mais “estabilizados”, no sentido de serem pouco polêmicos, por permitirem uma menor abertura para a variação do sentido devido a um maior silenciamento do outro (outro discurso/outro sujeito). Os discursos políticos teórico-doutrinários, como um manifesto do partido Comunista, são um bom exemplo. O manifesto comunista é enunciado no interior do Partido Comunista e representa seus possíveis interlocutores inscritos neste mesmo espaço discursivo.

palavras do próprio Pêcheux (1997a:314): “a questão do ‘sujeito da enunciação’ não pode ser posta no nível da AD-2 senão em termos da ilusão do ‘ego-eu’ [moi-je] como resultado do assujeitamento, [...] problemática althusseriana dos Aparelhos Ideológicos de Estado [...]”

Será na terceira fase da análise do discurso (AD-3) que a desconstrução da maquinaria discursiva ocorrerá. Na AD-3, a perspectiva adotada é a de que os diversos discursos que atravessam uma FD não se constituem independentemente uns dos outros para serem postos em relação, em seguida, mas se formam de maneira regulada no interior de um interdiscurso – explode, definitivamente, o conceito de interdiscurso. Este é definido por Orlandi (1999:31) como:

“aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”.

Ou seja, os discursos vêm sempre de outros discursos que lhes são prévios e que são retomados de formas diversas. As redes de memória possibilitam o retorno do passado, colocando-o insistentemente na atualidade, provando sua emergência na memória do presente. Os enunciados estão, assim, inseridos em diálogos interdiscursivos, atravessados por falas que vêm de seu exterior, não sendo transparentemente legíveis. A seguinte citação de Calvino (1996) é bastante pertinente neste momento:

“Mas tudo que vejo nas ruas da cidade já ocupa um lugar no modelo da informação homogeneizada. Esse mundo que vejo, este que costumamos reconhecer como mundo, se apresenta a meus olhos – pelo menos em grande parte – já definido, rotulado, catalogado. É um mundo já conquistado, colonizado

por palavras, um mundo com uma pesada crosta de discurso. Os fatos de nossas vidas já estão classificados, julgados, comentados, antes mesmo de ocorrerem. Vivemos num mundo onde tudo já foi lido, antes mesmo de existir” (p. 142).

Nesta fase, a noção de discurso é marcada radicalmente pela heterogeneidade e o sujeito é essencialmente heterogêneo, dividido e clivado, da mesma forma em que o discurso o é. Esta nova vertente se desenvolve em torno dos trabalhos de Authier-Revuz (1982, 1990), que incorporam teorias do inconsciente, as quais consideravam que o sujeito é dividido entre o consciente e inconsciente. O sujeito é agora descentrado, definindo-se como sendo a relação entre o “eu” e o “outro”.

Inquieta-nos a simplificação dada ao sujeito e esse estatuto conferido ao discurso, de ser fechado, concebido em um lugar no qual o sujeito não intervém, apesar da heterogeneidade de que esse discurso é constituído. Mesmo construindo o seu dizer no repetível (no interdiscurso, na memória discursiva), o sujeito pode deslocar-se do já-dito, pode movimentar-se. A regularização discursiva é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento novo, que vem perturbar e descristalizar a memória.

Não deixando essas questões em silêncio, alguns pesquisadores da área da linguagem, como, por exemplo, Possenti (1988, 2002b) e Geraldi (1996, 1997), têm adotado um ponto de vista que postula a atuação do sujeito, mesmo sendo atravessado pela exterioridade. Dito de outro modo, estes pesquisadores concebem um sujeito que não é meramente afetado pela língua e pelo discurso, mas que é ativo, trabalhador e produtor de conexões. Um sujeito que é, ao mesmo tempo, agente ao reelaborar os discursos, os sentidos na práxis. É aqui, também, que queremos marcar a nossa posição. Para isso, seguiremos os seguintes princípios postulados por Possenti (2002b:99):

1 – Os sujeitos são integralmente sociais e históricos e integralmente individuais – para evitar o subjetivismo desvairado ou a identificação do sujeito como peça;

2 – Cada discurso é integralmente histórico e social e integralmente pessoal circunstancial – para evitar a idéia de que o sujeito é fonte de seu discurso e a de que é o discurso que se dá;

3 – Cada discurso é integralmente interdiscurso e integralmente relativo a um mundo exterior – para evitar a idéia de que o discurso refere-se diretamente às coisas e a de que tudo é discurso ou que a realidade, se houver uma, é criada pelo discurso;

4 – Cada discurso é integralmente ideológico e/ou inconsciente e integralmente cooperativo e interpessoal – para evitar a idéia de que o sujeito diz o que diz materializando as suas intenções e a de que o sujeito não tem nenhum poder de manobra e que o interlocutor concreto é irrelevante;

5 – O falante sabe (integralmente?) o que está dizendo e ilude-se (integralmente) se pensar que sabe o que diz (ou que só diz o que quer) – para evitar que se desconheçam os saberes que os sujeitos acumulam em sua prática histórica e que se conclua disso que nada lhe é estranho ou desconhecido.

Nunca é demais lembrar que não estamos postulando um sujeito intencional, ou mesmo negando o inconsciente, a ideologia e a história, visto que o indivíduo está inserido em universos de discursos onde sua subjetividade é resultado da polifonia social em que se inscreve. Não temos, portanto, a pretensão de questionar o assujeitamento ideológico pelo qual todo sujeito é atingido. É como diz Possenti (2002b:102):

“os sujeitos são históricos e atuam; a ideologia está sempre presente, mas não é a única realidade e também é histórica; que os sujeitos estão irremediavelmente dentro e fora do arquivo, quem sabe mesmo arquivando; enfim, que a interação existe e se caracteriza pelo jogo tenso entre o que já houve e o acontecimento circunstancial que ela é, no qual os sujeitos têm um papel que ultrapassa o lugar que ocupam segundo o imaginário.”

Tal perspectiva de sujeito dialoga com dois outros referenciais teóricos: um fundamentado no círculo bakhtiniano e o outro em De Certeau. Tais autores, como diria Possenti (2002b: 145): “*embora privilegiando o social, o histórico, o ideológico e o outro, não transforma(m) o eu, o autor, o leitor em meros vetores, lugares, nem destituem a enunciação de seu caráter circunstancial [...]*” Do primeiro, ocuparmos-nos mais amplamente, adiante. Do segundo, ressaltamos sua assunção de que os sujeitos não são meros consumidores, mas usuários que sabem, na ideologia do cotidiano, personalizar o que usam e o que fazem.

De Certeau (2002) elege a história do cotidiano para a análise histórica e deixa de tomar por objeto uma infinidade de fatos e datas já consagrados por todos, adotando um novo olhar para a História. O autor indica que os fatos históricos acontecem porque antes de existirem enquanto acontecimento, muitos pensamentos e ações – os homens mesmo – no seu dia-a-dia, no *cotidiano*, estiveram presentes para que aquele acontecimento ocorresse.

Seguindo a trilha das análises de De Certeau (op.cit.) sobre a cultura e as artes de fazer cotidiano, pode-se postular, ao se tratar especificamente da linguagem, do sujeito e do seu discurso, que não se produzem apenas estagnações, reproduções, mas também mobilizações, deslocamentos, atividades que são indícios de ações do sujeito na materialidade discursiva.

Destacada a categoria sujeito do discurso e marcado nosso lugar epistemológico, vamos prosseguir a discussão sobre estilo colocando em pauta o segundo quesito levantado por Possenti (1988) para que abordagens literárias e lingüísticas de estilo se aproximem: o esclarecimento das condições de produção dos discursos. Conforme já dissemos, Possenti sublinha que não só o contexto de produção pode influenciar o estilo do sujeito, como o estilo pode criar o próprio contexto. Sobre essa dúplici importância do contexto, o autor (op.cit. 206-207) escreve:

“o estilo escolhido por um falante pode, em certas circunstâncias, ser como é em função do contexto. Isto é, há uma determinada situação e, conhecendo as regras de comportamento para essa situação, o falante escolhe o estilo adequado a ela. Neste caso, tudo corre dentro das expectativas normais. Mas também pode ocorrer o inverso: dada uma certa situação, e sabendo que tipo de comportamento se espera, o locutor rompe as regras e escolhe um estilo considerado inadequado. Neste caso, que pode ser fruto da escolha consciente do locutor, por exemplo para chocar, ou ser produto involuntário, porque o locutor se equivoca em relação à situação, o estilo não só não é adequado, como é, de fato, o criador do contexto, isto é, a situação se encontrará alterada por causa da forma como o locutor se expressou.”

Possenti faz uma crítica, portanto, a uma adoção unidirecional de estilo como sendo apenas determinado pelo contexto, porque as formas propriamente lingüísticas têm uma história, carregam-se de marcas. Dessa forma, o falante faz uso de alternativas possíveis não só para adequar-se ao contexto, mas, também, porque elas permitem um jogo com efeitos diversos.

Os seis textos que analisaremos foram produzidos em contexto escolar. E, sobre este contexto de produção, algumas considerações devem ser feitas. Em uma pesquisa anterior (Melo, 2003), que tinha o intuito de mostrar se, em um determinado texto produzido em ambiente escolar, havia polifonia, ou seja, se esse texto reunia idéias e concepções de mundo que proporcionavam o cruzamento das várias vozes sociais, concluímos que o texto em questão era monofônico, pois nele não havia polêmica, heterogeneidade, nem subjetividade¹². A pesquisa relembrou o fato de que a produção da escrita funciona, na escola, na maioria das vezes, como um mero exercício escolar, pois o aluno é quase sempre solicitado a escrever sobre um tema pré-determinado sem levar em conta o seu interesse. O aluno dirige-se, quase sempre, ao professor que não será de fato leitor de seu texto, pois está interessado em verificar a correta assimilação de pontos gramaticais. A escola, continuamente, homogeniza o sujeito.

¹² Embora dialogismo e polifonia sejam termos algumas vezes utilizados como sinônimos nos escritos de Bakhtin, neste trabalho distinguimos um do outro, conforme o fez Barros (1994). A autora reserva o termo “dialogismo” para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo o discurso e emprega a palavra “polifonia” para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem.

É sabido que a escola toma a gramática normativa (doravante gramática) como objeto de ensino. Nela subjaz a imagem de que todos os falantes de uma língua falam/escrevem da mesma forma. Considerando a história constitutiva da textualização do discurso da gramática, vemos que ela representa as regras como leis “naturais” e permanentes da língua. Segundo Orlandi (1995), o discurso da gramática procura *silenciar* os sentidos marginais que “reclamam” a divisão política da gramática. Esse silenciamento é necessário ao discurso da gramática, pois ela procura *estabilizar sentidos* (para usar um termo de Pêcheux, 1997b), ela procura apagar seu caráter político inerente para que se mantenha uma realidade lingüística para o falante, para a nação, produzindo uma unidade (imaginária) da língua.

A literatura exercerá, na gramática, uma importante função. Estabelece-se, entre ambas, uma relação de mão dupla: a gramática se baseia na literatura para instituir/legitimar uma regra; a literatura produz uma realidade lingüística para a gramática. Esta última é considerada como um espaço discursivo diferenciado, marcado pela possibilidade de transgredir regras gramaticais com objetivos estético-expressivos. Somente autores da literatura são autorizados a “transgredir” regras gramaticais. Em outros lugares sociais, a transgressão da regra é considerada erro, atribuído à ignorância em relação à língua.

Não vamos estabelecer aqui uma discussão detalhada sobre as implicações político-ideológicas subjacentes a essas questões porque, abundantemente, vários trabalhos já as têm abordado. O que nos interessa nessa discussão é que há uma relação estabelecida entre gramática e estilística, o que acaba refletindo no ambiente escolar. A estilística comparece na gramática para legitimar a autoridade/supremacia da literatura enquanto prática languageira legítima e correta nos lugares em que as regras gramaticais são transgredidas por autores da literatura.

Agustini (2003), que se propôs refletir sobre essa relação entre gramática e estilística, escreve que se trata de uma relação de complementaridade e essas

partes “complementares” podem aparecer de dois modos na textualidade gramatical: 1) a textualidade separa o que é da ordem da gramática e o que é da ordem da estilística, destinando-lhes lugares específicos na organicidade dos textos gramaticais; 2) no próprio corpo da gramática, há uma seqüência que circunscreve a apresentação da regra, seguida dos casos em que a regra é transgredida por questões estético-expressivas. A autora denomina essas “partes complementares” de *transbordamento da regra*, uma vez que mostram a existência de possibilidades de dizer que ficaram do lado de fora da gramática.

Portanto, as gramáticas e livros didáticos que circulam na escola estão eivados de um discurso de homogeneidade da língua nacional e, se não se seguem as regras gramaticais impostas, está-se suscetível a avaliações negativas ou positivas, conforme o lugar social de onde se enuncia. Costuma-se reconhecer o escritor-poeta ou os “bons autores” como os falantes competentes da língua que, em decorrência de seu conhecimento sobre a língua, são capazes de se valerem dos recursos estético-expressivos com êxito (com acerto e ornamento). Por outro lado, um falante que esteja em um lugar de não-saber a língua não tem como se valer dos recursos estético-expressivos que ela oferece, com êxito, tendo aí a transgressão um valor de erro. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, em Rocha Lima (1974:471), quando o autor estabelece uma distinção entre pleonismo grosseiro e pleonismo literário:

*“Pleonismo é o emprego de palavras desnecessárias ao sentido. Há o pleonismo grosseiro, decorrente da ignorância da significação das palavras (hemorragia de sangue, subir para cima), e o literário, que serve à ênfase, ao vigor da expressão. Exemplos:
(...) era véspera de natal, as horas passavam, ele devia de querer estar ao lado de ia-Dijina, em sua casa deles dois, da outra banda, na Lapa-Laje (Guimarães Rosa).”*

O pleonismo grosseiro, portanto, é decorrente da ignorância, do não-saber; já o pleonismo literário é considerado, pelo autor, como um recurso estilístico.

Instaura-se, assim, a necessidade de aprendizagem da língua nacional, única, para que os alunos possam estar na posição de falar e escrever corretamente. Cabe à escola esse papel.

Vigora, ainda, na escola, portanto, uma concepção de estilo psicologizante que compreende uma intenção estético-expressiva do falante. O sujeito é visto como consciente, racional e capaz de se valer da língua e de seus conhecimentos lingüísticos como bem lhe aprouver. Opera, no discurso da gramática, um certo imaginário da língua, a relação entre correto/incorreto e estilístico; a inserção do estilístico como elemento do correto. Ou seja, uma perspectiva condizente com a idéia de desvio, que continua emergindo de Sptizer, Bally e seus seguidores. Incluímos nesse bojo até a visão aristotélica de estilo, pois os livros didáticos que circulam na escola ainda trazem doutrinas da retórica antiga. Encontramos, em um livro didático bastante comum, de ensino Médio, a seguinte definição de uma “redação ideal”: *“afirmamos que a redação ‘ideal’ para concursos é aquela que apresenta correção, clareza, concisão e elegância”* (Nicola, 1999:238).

É nesse contexto escolar que nossos sujeitos produziram seus textos. Se o estilo desses sujeitos está (ou não) impregnado desse discurso legitimador, é o que veremos com a análise dos dados.

Quanto ao trabalho de detalhamento do material especificamente lingüístico, dos recursos de expressão mobilizados pelos nossos sujeitos – a terceira condição enumerada por Possenti para que possa haver uma aproximação entre as abordagens literárias e lingüísticas de estilo – ocupar-nos-emos dele quando realizarmos a análise dos dados. A própria análise já pressupõe esse detalhamento. Nela, serão de suma importância o papel do contexto de produção dos textos e o enfoque dado ao sujeito que sugerimos.

Finalizando, de acordo com a perspectiva esboçada acima que estamos assumindo, a linguagem consiste em um trabalho coletivo e individual. Coletivo na medida em que ela, enquanto trabalho, constitui a língua (sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade) e constitui a realidade sob a forma de

um sistema de referência em que a língua ou qualquer outro sistema simbólico se torna significativo. Mas o trabalho na linguagem também constitui o sujeito da linguagem. Um indivíduo se torna sujeito da linguagem no trabalho com a língua. Nesse sentido, o trabalho é individual. Daí o sujeito fazer escolhas, exercer preferência, agir segundo um ponto de vista, uma visão de mundo. Assim podemos encontrar um estilo que é fruto de um trabalho coletivo, por princípio, mas nem por isso deixa de apresentar marca de um processo de individuação.

A partir dessa discussão sobre estilo que empreendemos até o momento, é possível chegar a uma tentativa de definição prévia de estilo, como: **“escolha e marca de trabalho do sujeito na linguagem”, realizada em um espaço interdiscursivo, contextual que, por permitir, também, mobilidade ao sujeito, pode revelar sua subjetividade**”. Essa definição é prévia porque há ainda uma outra questão, importante, que não pode ser deixada de lado em uma discussão lingüística sobre estilo: os gêneros discursivos.

1.5. Da questão do gênero e sua relação com o estilo

Como já dissemos, é Bakhtin (1995) [1929], (1997) [1952-1953] quem embasa as noções sobre gêneros discursivos que perpassam este trabalho. Entretanto, antes de chegar propriamente à questão dos gêneros discursivos, o autor propõe uma concepção de linguagem fundada no dialogismo¹³. Vejamos, então, inicialmente, sua noção de dialogismo, que é um princípio de base em sua teoria, um fundamento tido como ponto de partida.

¹³ O “círculo de Bakhtin”, um agrupamento de intelectuais que se reunia na URSS, no início do século XX, cuja figura mais importante era o próprio Bakhtin, tinha como preocupação central o questionamento sobre o mundo da cultura e os processos de significação. A preocupação com a linguagem no âmbito desse círculo advém da necessidade de compreender o que seja o mundo da cultura, no qual são construídos e sedimentados os valores circulantes em uma dada sociedade. Para o autor (1995), a base para qualquer estudo dos fenômenos instaurados e produzidos no universo dos bens simbólicos é a linguagem.

Para Bakhtin (1995) [1929], signo é tudo aquilo que significa e qualquer significação é criada no processo das complexas relações dialógicas de um com o outro. Segundo sua abordagem sócio-interacionista, toda palavra comporta duas faces: ela procede de alguém e dirige-se a alguém. Dessa forma, a interação verbal ocupa o centro das relações sociais. Não agimos sós quando falamos. Em sua ação verbal, o sujeito deve fazer uma previsão possível de seu interlocutor e adaptar constantemente seus meios às reações percebidas do outro¹⁴. Portanto, somente a interação sócio-verbal entre o eu e o outro seria capaz de constituir o sujeito. O outro não determina o eu, mas o constitui, e o constituindo dá condições de desenvolvimento à subjetividade. Ele não ocupa o espaço do eu, mas dá a medida deste espaço, pelo fato de que o pólo da subjetividade parte do pólo da alteridade para se construir.

Esse outro, na concepção bakhtiniana, é ainda o outro discurso ou os outros discursos que atravessam a fala do sujeito, numa relação intersubjetiva. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Uma enunciação carrega consigo marcas de outras enunciações constituintes de uma cadeia histórica. Ao enunciar, o sujeito parte de um já-dito e prevê um por-vir para seu enunciado, uma resposta futura.

Nessa perspectiva, portanto, nenhuma significação é definida e acabada. Recriamos sempre o evento enunciativo e com uma apreciação valorativa sempre diferente. Obviamente, há horizontes sociais compartilhados, acordos, caso contrário nenhuma comunicação seria possível. Entretanto, o campo de visão do outro não é completamente acessível ao eu, o que impede que este dê um

¹⁴ Com esta questão do diálogo entre interlocutores, Bakhtin inaugura o campo de estudos que hoje se desenvolvem sobre a interação verbal entre sujeitos e sobre a intersubjetividade. Sobre esta questão, segundo Barros (1997), quatro aspectos não podem deixar de ser mencionados: 1) a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem; 2) o sentido do texto e a significação das palavras são construídos na produção e na interpretação dos textos; 3) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, uma vez que a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos; 4) dois tipos de sociabilidade são apontados pelo autor: a relação entre sujeitos e a dos sujeitos com a sociedade.

acabamento definitivo àquele, enquanto sujeito. É justamente pelo fato de os horizontes de visão (concepções, pressupostos, desejos etc.), as apreciações valorativas, nunca serem os mesmos que a palavra do outro se faz palavra do eu. Dessa forma, o outro está presente no eu, mas nunca por completo, porque o campo de visão do outro não pode ser igual ao do eu. Essa relação com o outro faz do eu um *ser* inacabado. Este é o dilema do sujeito: ele precisa do outro, mas, ao mesmo tempo, não pode deixar de ser ele mesmo. Somente como discurso-alheio, a palavra do outro pode se transformar em discurso-próprio do eu e assim ser externado como palavra do eu.

Bakhtin (op.cit.), portanto, não encara a palavra como um signo auto-suficiente, que subsiste independentemente, pois ela se forma e se transforma na trama das relações sociais, algumas vezes visíveis e evidentes, outras vezes implícitas ou encobertas. A palavra situa-se no contraponto das relações nas quais entram quem fala ou escreve, quem ouve ou lê e também os muitos indivíduos e coletividades que compõem toda uma ampla e intrincada teia de formas de sociabilidade e jogos de forças sociais. Não se trata, no entanto, de excluir o trabalho mental do sujeito, sua atividade cognitiva. O que Bakhtin enfatiza é que este trabalho e esta atividade não começam nem acabam no sujeito, enquanto organismo físico-psicológico. Ambos têm início e fim em sujeitos que dialogam dentro de um universo discursivo datado e situado, com tempo e espaço definidos (mas que, obviamente, dialogam com outros tempos e espaços muitas vezes indefinidos). Nessa perspectiva, a consciência do eu se consubstancia na interação com o outro, dado que ela é constituída por signos ideológicos construídos em ambiente social. Os signos são compartilhados intersubjetivamente e marcam dessa forma toda consciência individual.

A explicitação desse dialogismo constitutivo leva Bakhtin a reivindicar a elaboração de uma teoria da enunciação, o que faz também antes de chegar propriamente à questão dos gêneros discursivos. Assumindo uma postura crítica em relação à dicotomia saussureana *langue/parole*, o autor defende que a verdadeira unidade de comunicação na fala é o enunciado. Nos moldes

bakhtinianos, ele é a unidade real da comunicação verbal, a unidade do discurso. Não se confunde com a oração, que é uma unidade da língua. A oração pertence à ordem do gramatical. Suas fronteiras, delimitadas por pausas (também de natureza gramatical), podem encerrar um pensamento relativamente acabado, que não se confunde, entretanto, com o acabamento do enunciado. É somente na forma de enunciado que a fala ganha existência. Aprende-se a falar construindo-se enunciados, e não meramente sentenças. Para isso, além de contar com o sistema lingüístico em uso, o falante conta também com enunciados anteriores (dele próprio e de outros). O que está sendo produzido por ele se relaciona de algum modo com estes enunciados anteriores¹⁵.

Os enunciados apresentam traços em comum enquanto unidades de comunicação, mas também podem variar em termos de extensão, conteúdo e estrutura. Eles ainda apresentam limites quando ocorre a mudança de falantes (a troca de turno em uma conversa). Tal mudança assume formas diferentes dependendo da atividade humana que se desenrola e das funções da linguagem que estão em jogo. A partir disso é que se pode distinguir os gêneros do discurso. Assim, qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero. Os gêneros discursivos combinam as formas da língua (da gramática), mas de maneira mais flexível e menos impositiva que essas formas, embora sirvam para organizar nossa fala quase do mesmo modo como as formas gramaticais.

Os enunciados, portanto, distribuem-se pelas diversas áreas de atividade humana, todas elas envolvendo o uso da língua. Segundo Bakhtin (1997) [1952-1953], essas diferentes esferas da atividade humana comportam um repertório de gêneros. São essas diferentes atividades humanas que determinam o gênero ou o tipo de enunciado a ser usado. Como são inúmeras as atividades humanas, são também inúmeras as possibilidades de discurso associadas a cada esfera de

¹⁵ Não há como negar a aproximação das reflexões fascinantes empreendidas por Bakhtin com o conhecimento lingüístico de que dispomos hoje. A entidade pensada por Bakhtin como enunciado encontra paralelo na noção que se desenvolveu em torno do que seja o discurso, entendido o discurso sumariamente como entidade para cuja apreensão os parâmetros da situação de produção e de comunicação devem ser relativamente considerados.

atividade, em que tipos relativamente estáveis de enunciados se desenvolvem. O grau de formalidade das relações, os tipos de assuntos mais comuns, os valores relativos à arte, à ciência, à política, o nível geral de escolaridade, a especificidade das atividades centrais da esfera, entre outros aspectos, irão marcar decisivamente a constituição da linguagem nessa esfera. Os gêneros refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas no tocante a três aspectos: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, estando esses três elementos indissolivelmente ligados entre si e fundidos no todo do discurso.

Entre a infinidade de gêneros, é possível estabelecer uma diferença fundamental entre os gêneros primários e os gêneros secundários, de acordo com o autor. Os gêneros secundários de discurso – o teatro, o romance, a teoria etc. – aparecem em condições de intercâmbios culturais (principalmente escrito) diferentes das condições dos gêneros primários. Mas, entre o primário e o secundário ou vice-versa, não há relações hierárquicas, não há falta ou decadência. Os gêneros primários constituem-se nas circunstâncias de um intercâmbio verbal espontâneo (o gênero familiar, o gênero da intimidade, o da correspondência etc.), enquanto os segundos absorvem e transmutam os primários. Transformados e tornados componentes dos gêneros secundários, os gêneros primários perdem, então, sua relação com a realidade existente e com a realidade dos enunciados dos outros, e esse ponto é a base da distinção entre ambos.

Para Bakhtin, portanto, as relações entre os parceiros da enunciação não se dão em um vácuo social, elas são estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos. Em cada uma das esferas comunicativas referidas pelo autor, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais, estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais, abordar certos temas, ter determinadas intenções comunicativas, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria. O fluxo

discursivo dessas esferas cristaliza historicamente um conjunto de gêneros mais apropriados a esses lugares e relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais de linguagem. É nesse sentido que os gêneros refletirão o conjunto de temas e de relações nas formas e estilos de dizer e de enunciar.

Fica patente, portanto, que os gêneros estão vinculados, profundamente, à vida cultural e social. Eles são fruto do trabalho coletivo e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas.

Deve-se ressaltar que Bakhtin não deixa de reconhecer os modos de combinação das formas da língua que nos ajudam a organizar a fala. Para cada uma das estruturas composicionais, haveria um conjunto de traços lingüísticos característicos, tais como tempo, aspecto, pessoa do discurso referida etc. Tais estruturas composicionais podem ser aproximadas, hoje, do que tradicionalmente se denomina de tipos textuais, os quais estão presentes nos gêneros de discurso: estruturas narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, conversacionais-dialogais. Voltaremos à questão dos tipos no capítulo 3, quando estivermos caracterizando o gênero narrativa de ficção.

Ter uma relativa estabilidade não significa que os gêneros sejam fixos e imutáveis, atualizados pelos sujeitos em uma relação mecânica. Algumas abordagens pedagógicas cometem esse equívoco. Há, segundo Bakhtin, *forças centrípetas* e *forças centrífugas* atuando nos gêneros. O gênero é relativamente estável enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, mas essa estabilidade é constantemente ameaçada por pontos de fuga, por forças que atuam sobre as coerções genéricas (Brandão, 1999). Em determinados gêneros, essa tensão é mais acentuada, como é o caso da notícia em que a quase rigidez dos seus elementos constitutivos torna esse gênero mais estável. Já em outros gêneros essa tensão não é tão marcada; é o caso dos gêneros literários.

Vamos citar um exemplo de nossos dados processuais que aponta para a estereotipia dos gêneros. Grosso modo, o gênero notícia apresenta a seguinte

estrutura composicional: é encabeçado por uma manchete, geralmente em tipo **negrito**, que é seguida por um subtítulo ou “olho da notícia”. Na seqüência, vêm o *lead* e o corpo da notícia. O *lead* é o primeiro parágrafo da notícia em jornalismo impresso. Ele relata o fato principal de uma série, aquilo que é mais importante ou mais interessante. O *lead* informa quem *fez o que, a quem, quando, onde, como por que e para quê*.

As duas duplas de estudantes prendem-se a essa fórmula canônica do *lead* ao elaborarem suas notícias. Vejamos, inicialmente, o momento em que A. e S. expressam preocupações com essa fórmula canônica. Tendo escrito três linhas do texto da notícia, as estudantes fazem uma pausa para uma releitura do trecho que haviam escrito até aquele momento. Nessa pausa, fazem os seguintes comentários:

Vídeo

S.: (...) então, vamos dar uma lida. Então a gente já tá entrando no texto. *Quando, quem, a gente já colocou (olhando o texto que havíamos passado a elas, contendo as características mais evidentes do gênero). Quem era a D. Giselda, quando...*

A.: *onde...*

S.: *onde a gente já colocou, onde ocorreu. O que ocorreu. Ocorreu que ela se... Tá dizendo o que ocorreu.*

A.: *e por quê?*

S.: *como e por quê.*

A.: *então...*

Do mesmo modo, encontramos, nos registros processuais da notícia escrita por G. e J., preocupação similar. Vejamos esse momento:

Vídeo

G.: temos que colocar *o que, por que* ocorreu o vazamento. *Onde* a gente já falou. A gente não falou *como* ocorreu o vazamento e *por que* ocorreu. Tem que falar que esse vazamento se deu...

Como veremos no capítulo 3, o gênero notícia tem como objetivo comunicar fatos cotidianos, de forma objetiva. Ele possui uma estrutura composicional mais rígida, como, por exemplo, essa estrutura canônica do *lead*, o que dificulta a manifestação do estilo individual. As duas duplas procuraram escrever um texto que se adequasse ao gênero em que estavam se manifestando, *a priori*, conforme os exemplos acima ilustraram.

Devido às características do gênero (tema, estrutura composicional e estilo) a que o falante também se sujeita, interpretações equivocadas podem ser feitas no sentido de que, sendo assim, os falantes estariam impossibilitados de criar, modificar, alterar um gênero. Isso não acontece devido à questão do estilo. A concepção de estilo, em Bakhtin, dentro de sua teoria da enunciação, não se restringe nem à análise das formas lingüísticas em si, nem à análise do caráter psicológico do autor textual. Sua concepção é mais ampla, na medida em que todo e qualquer gênero do discurso constitui um estilo próprio de enunciação. Seria o que ele chama de estilo funcional. Essa concepção não exclui a possibilidade do estilo individual. Ele acontece, obviamente, mas há tipos genéricos que melhor propiciam sua emergência e seu desenvolvimento – em parte, é sobre isso que tratamos nesta tese. O caso típico, segundo Bakhtin, é o da literatura. Dos três gêneros que usamos em nossa pesquisa, a narrativa ficcional seria o gênero mais favorável às entradas subjetivas. Se esta hipótese se confirma ou não, veremos com a análise das duas narrativas. Ou seja, para Bakhtin, a individualidade que revelaria aspectos mais profundos da relação sujeito-linguagem não apareceria explicitamente, sempre.

O estilo do gênero em si pode ser modificado pelos estilos individuais dos falantes. O estilo individual, com base em Bakhtin, deve ser entendido como o uso da língua feito pelo sujeito em uma determinada produção de linguagem. Esse estilo, é bom lembrar, não é totalmente individual, uma vez que a linguagem é imanentemente dialógica. Em concordância com o que já expusemos anteriormente sobre a noção da subjetividade, podemos dizer que o sujeito

contribui com sua expressividade ao organizar e produzir um determinado gênero. Nas palavras do próprio Bakhtin (1997:285-287) [1952-1953]:

“O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. Isso equivale a dizer, claro, que o estilo lingüístico não pode ser objeto de um estudo específico, especializado. [...] Quando há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero. [...] Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico.”

A questão de individuação do sujeito no enunciado torna-se, para Bakhtin, um problema de domínio dos gêneros usados. De acordo com o autor, um determinado locutor (falante ou escritor) pode não dominar o repertório de certos gêneros por faltar-lhe experiência. Nas palavras de Bakhtin (op.cit.:304):

“É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.”

Portanto, quanto maior o domínio do gênero usado, maior seria a possibilidade da emergência de um estilo individual; a realização de um *projeto de dizer* poderia ser trabalhada com maior desembaraço. Igualmente, há gêneros mais e menos propícios à individuação estilística.

Qualquer assunto pode, então, ser tratado, a princípio, em qualquer gênero, mas a forma de tratá-lo será diferente a cada composição, pois cada gênero tem

um estilo e permite um determinado uso. Isso não impede, porém, que o sujeito organize seu texto de uma forma que o diferencie de outros.

Acreditamos que tenha ficado evidente a importância da inserção do sujeito nos gêneros e a importância do diálogo que o sujeito trava com a sua estrutura para o entendimento e análise do estilo. Agora já podemos voltar à definição de estilo que deixamos suspensa, no capítulo anterior, e dar a ela seu contorno final, como sendo: **“escolha e marca de trabalho do sujeito na linguagem’, realizada em um espaço interdiscursivo, contextual, genérico que, por permitir, também, mobilidade ao sujeito, pode revelar sua subjetividade”**.

Em um trabalho mais recente, Possenti (2001) insere a categoria estilo, que defende em 1988, no interior de um gênero discursivo. O autor continua assumindo a noção de estilo enquanto escolha, pois afinal ela é uma categoria constitutiva do estilo, mas, desta vez, a coloca *“no interior de uma concepção de língua, de enunciado e de gênero, tais como desenhadas, pelo menos à moda bakhtiniana”* (p. 16). Ou seja, a escolha é o efeito de uma inscrição quer seja genérica, social ou discursiva. Nesta nova perspectiva, concebe estilo como *“um certo modo de organizar uma seqüência (de qualquer extensão), focando-se como fundamental a relação entre essa organização e um determinado efeito de sentido”* (p.16).

Traçadas nossas linhas teóricas norteadoras, passemos aos aspectos teórico-metodológicos do trabalho.

2 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

“O trabalho do escritor deve levar em conta tempos diferentes: o tempo de Mercúrio e o tempo de Vulcano, uma mensagem de imediatismo obtida à força de pacientes e minuciosos ajustamentos; uma intuição instantânea que apenas formulada adquire o caráter definitivo daquilo que não poderia ser de outra forma; mas igualmente o tempo que flui sem outro intento que o de deixar as idéias e sentimentos se sedimentarem, amadurecerem, libertarem-se de toda impaciência e de toda contingência efêmera”.

(Calvino: 1991:72)

2.1. Sobre os sujeitos e a coleta de dados

Os dados que analisaremos no capítulo 3 compõem-se de seis textos escritos em três gêneros diferentes (e seus respectivos dados processuais) por duas duplas de estudantes do ensino Médio. Os gêneros nos quais as duplas deveriam escrever os textos foram escolhidos pela pesquisadora: narrativa ficcional, notícia e carta argumentativa. Inicialmente, vamos expor como apreendemos o processo de construção desses textos.

Utilizamos três recursos metodológicos para registrarmos os dados processuais dos seis textos. Primeiramente, usamos um *software* chamado *genèse du texte*, desenvolvido pela unidade *Didactique des Apprentissages de Base de l'INRP*, da França, em 1995, com objetivos pedagógicos¹⁶. Esse *software* tem a capacidade de registrar, no momento da realização da escrita, todas as

¹⁶ O *software genèse du texte* havia sido adquirido pelas pesquisadoras do Projeto Integrado, Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad, para a utilização em pesquisas no interior do Projeto. Em 1999, ano em que realizamos a coleta dos dados, soubemos que o grupo dispunha de tal *software* e, como também fazíamos parte de um grupo de alunos, pós-graduandos, que estavam, de certa

operações efetuadas pelo escrevente durante esta tarefa: as idas e vindas, as substituições, as novas ordenações etc. O *software* fornece relatórios que contêm todas essas operações.

Optamos por selecionar duplas de estudantes para que os textos fossem elaborados conjuntamente, pois queríamos registrar o diálogo mantido entre os sujeitos a respeito dos textos que elaborariam, para identificar suas reflexões, suas dúvidas, suas escolhas lingüísticas etc. Para tanto, utilizamos um segundo recurso metodológico: uma filmadora para registrar em vídeo todo o momento de elaboração desses textos. Também, com o registro em vídeo, teríamos a possibilidade de entender, mais detalhadamente, quais foram as dúvidas que os estudantes tiveram e as reflexões que fizeram nos momentos de apagamentos, de substituições etc.

O fato de haver dois sujeitos conversando sobre o que iriam ou não escrever produziria um efeito diferenciador em relação à maioria das pesquisas já realizadas sobre o processo de produção de texto. Na verdade, as intervenções e trocas que marcam toda essa situação geram um resultado singular, que seria completamente diferente caso houvesse somente um sujeito produzindo o texto ou somente fosse possível o acesso ao texto final. O fato de estarem dois sujeitos conversando sobre a apreensão de um determinado gênero discursivo, enquanto escreviam, abria novas possibilidades de interpretação para a atividade de refacção, como, por exemplo, poder considerar as reformulações orais feitas por esses sujeitos diante do texto que estavam produzindo como uma espécie de “reescrituração” não textualizada.

Portanto, para nossos propósitos, a escrita em dupla era bastante enriquecedora. No capítulo anterior, vimos que Bakthin dá especial relevo à questão do estilo. Segundo o autor, o estilo do gênero pode ser modificado pelos estilos individuais dos falantes. Em nosso caso, temos escritas conjuntas. Logo,

forma, ligados ao Projeto, aceitamos a tarefa de conduzir uma pesquisa que nele se apoiasse para resgatar o processo escritural de alunos.

estamos considerando o ‘estilo individual’ de que nos falou Bakhtin como o ‘estilo da dupla’, pois não estamos tratando o estilo de cada sujeito, em particular. O sujeito contribui com sua expressividade ao organizar e produzir um determinado gênero. Acreditamos que o mesmo princípio se aplique à escrita em dupla: ao escrever conjuntamente, os sujeitos envolvidos dão sua contribuição para o estabelecimento das redes intertextuais e interdiscursivas. Por conseguinte, falaremos do estilo de G. e J. e de A. e S., e não do estilo de G., de J., de A. e de S.¹⁷.

Um terceiro recurso metodológico foi utilizado para completar a apreensão do processo de construção desses textos: uma entrevista com os sujeitos, gravada em áudio, questionando-os, alguns dias após a elaboração dos textos¹⁸, sobre os motivos que os levaram a fazer as alterações evidenciadas. Esse recurso também se tornou muito importante para nosso propósito porque os próprios sujeitos nos forneceria os motivos que os levaram a apagar, a substituir, a adicionar etc. Para elaborar as perguntas da entrevista, anotamos todas as mudanças empreendidas pelos sujeitos durante a construção de cada texto, conforme explicitadas pelo *genèse du texte*, e assistimos à fita de vídeo. Formulamos, aproximadamente, quarenta perguntas para cada texto.

Transcrevemos as fitas de áudio e vídeo para que pudéssemos mostrar partes do diálogo mantido entre os sujeitos a respeito dos textos, assim como partes das respostas às perguntas que fizemos.

Quanto aos sujeitos, decidimos que a pesquisa seria realizada em duas instituições de ensino: em uma escola pública e em uma escola particular. Dessa forma, teríamos um *corpus* formado por textos de estudantes de realidades sócio-culturais supostamente distintas. Isso nos proporcionaria uma análise das

¹⁷ Por questão de delimitação, não enfatizamos, neste trabalho, a questão da subjetividade “a quatro mãos”. Vimos, em vários momentos, nos registros processuais, situações de negociação entre os sujeitos, com clara sobreposição de um sobre o outro. Deixamos essa reflexão para ser feita em um outro trabalho, que enfoque especificamente esse tema, dado o detalhamento de nosso material de análise e dada a extensão que este trabalho adquiriu.

diferenças e semelhanças dos sujeitos envolvidos na pesquisa, na relação que mantêm com a escrita. A pesquisadora, na época em que a pesquisa foi realizada, lecionava nas duas instituições de ensino e optou por escolher quatro de seus próprios alunos, dois de cada instituição, da mesma sala de aula. A série eleita foi a primeira do ensino Médio e as duas duplas foram formadas por estudantes do sexo feminino. A escolha dos quatro sujeitos foi baseada na proficiência que apresentavam em lidar com o texto escrito, segundo avaliação da pesquisadora¹⁹. Produziam textos coerentes, com boa argumentação, dentro do padrão formal que a escola prestigia. G. e J., que formaram a dupla da escola particular, estudavam no período da manhã. Estavam com 16 anos quando a pesquisa foi realizada; A. e S., que formaram a dupla da escola pública, estudavam no período noturno, pois trabalhavam durante o dia. A. estava com 16 anos e S. com 17 anos, na época.

As duas duplas, portanto, deveriam escrever os textos no computador em que estava instalado o programa *genèse du texte*. Antes da elaboração de cada texto, a pesquisadora realizou uma discussão com cada dupla, de aproximadamente dez minutos, a respeito das características do gênero. Para essa discussão, a pesquisadora preparou três textos, um para cada gênero, contendo informações sobre as características dos três gêneros eleitos. Esse material pode ser visto nos anexos 1 (gênero narrativa ficcional); 2 (gênero notícia); e 3 (gênero carta argumentativa). Sobre esses três gêneros, mais comentários serão feitos, no terceiro capítulo.

Após a discussão com a pesquisadora, os alunos iniciavam a escrita dos textos. A filmagem do momento de produção textual foi realizada com uma filmadora instalada em um tripé, de tal modo que focalizasse bem a face das duas estudantes e o movimento que elas faziam com o teclado do computador. Assim

¹⁸ Decidimos que a entrevista deveria ser feita no máximo até uma semana após a elaboração de cada texto, pois os sujeitos deveriam recordar-se do porquê das operações realizadas.

¹⁹ Como era a primeira vez que utilizávamos o *software genèse du texte*, preferimos selecionar sujeitos mais proficientes em escrita de textos. A pesquisadora supôs que os alunos escolhidos

que a dupla iniciava a escrita do texto, a pesquisadora retirava-se da sala de informática.

A coleta dos dados teve duração de três semanas. A cada semana, um texto era elaborado, por cada dupla, em cada instituição. A partir do segundo texto, antes de os alunos iniciarem a escrita do dia, fazíamos a entrevista referente ao texto anteriormente elaborado.

Em nosso trabalho de Mestrado (Melo, 2000), usamos uma das seis produções textuais: a notícia elaborada pela dupla de alunos da escola particular. Nele, nosso objetivo foi averiguar como os dois sujeitos, escrevendo conjuntamente e sob determinadas condições de produção, mostraram ter-se apropriado desse gênero do discurso. Mais especificamente, procuramos apreender o que esses sujeitos demonstravam conhecer sobre esse gênero e como a construção social do gênero aparecia em suas escritas e falas. Também foi nosso propósito apreender o que expressavam sobre a configuração textual do gênero e quais recursos lingüísticos traziam à tona para explicitar como deveria ser compilado esse gênero. Na análise dos dados que empreendemos, procuramos mostrar o caminho percorrido por G. e J. na elaboração desse texto, pontuando e interpretando as reflexões e alterações feitas, pondo em evidência o trabalho constitutivo da linguagem através das diversas operações lingüísticas e epilingüísticas que as alunas realizaram.

Vejamos, em seguida, de que maneira o *software genèse du texte* foi programado para trabalhar.

Foucambert (1995) nos informa que o *software genèse du texte* foi programado para registrar os dados do processo com base nas pesquisas conduzidas pelo ITEM (Institut des Textes et Manuscrits Modernes)²⁰. O programa

conversariam bastante entre si sobre os textos que estavam produzindo, o que seria produtivo aos nossos propósitos.

²⁰ O ITEM é um instituto existente dentro do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), localizado na França, que se dedica exclusivamente ao estudo do manuscrito literário. Mais à

isola as quatro operações canônicas utilizadas nos processos de reescrita, a saber: adição, apagamento, substituição e permuta, e descreve todo o processo da escrita com base na sucessão dessas operações. Outro esclarecimento, então, faz-se necessário: saber como os pesquisadores do ITEM analisavam os manuscritos que tinham à disposição.

O interesse desses pesquisadores incidia sobre as rasuras encontradas nos *avant-textes*, que eram os índices objetivos da gênese da obra. Segundo Fabre (1991), a maioria dos pesquisadores do ITEM propunha uma classificação das rasuras de acordo com três critérios:

- a) Como havia rasuras que aconteciam *on line* (termo francês “*au fil de la plume*”), ou seja, rasuras que aconteciam durante a produção do primeiro jato de escrita e rasuras que ocorriam *a posteriori*, ou seja, fruto de uma releitura do texto feita pelo escrevente, os analistas do ITEM distinguiam esses dois momentos.

Obs.: As operações de releitura são fruto do trabalho de leitura que o próprio produtor faz para monitorar sua escrita. Quem aponta os problemas do texto não é o produtor, mas o leitor que convive no produtor, ou o produtor desempenhando o papel de leitor, ainda que se trate do mesmo indivíduo; é, pois, o leitor-produtor. Afinal, o autor é o primeiro leitor de si mesmo.

- b) Classificavam-nas em formais (correções de ortografia ou de morfossintaxe, pontuação etc.) ou de conteúdo (quando elas afetavam claramente o conteúdo ou o sentido do texto).

frente, quando escrevermos sobre a crítica genética, forneceremos mais detalhes do trabalho realizado por este Instituto.

c) Repartiam-nas em quatro operações:

1) **Adição/acréscimo**: um elemento lingüístico é inserido no texto, sem que haja a substituição de nenhum elemento de uma versão precedente.

Obs.: Os exemplos citados abaixo foram retirados de Fabre, 1991: 56.

Ex.: Un jour

Un jour formidable

2) **Apagamento**: um elemento lingüístico já presente no texto é apagado sem que nenhum outro o substitua na versão seguinte.

Ex.: Elle gambadait dans la neige; et tout à coup elle sénforçait dans la Neige.

Elle gambadait dans la neige; et tout à coup elle sénforçait

3) **Substituição**: um elemento lingüístico é apagado enquanto um outro é adicionado para substituir o primeiro, de modo que um e outro funcionem como equivalentes em um determinado contexto.

Ex.: Il te faut / pour les pneus des clous

Il te faut / des pneus cloutés

4) **Permuta**: um elemento lingüístico, então presente no texto, sofre uma mudança de sentido, quando movimentado/trocado.

Ex.: Le petit garçon

Le garçon petit

O *software genèse du texte* articula essas quatro operações. Para que o leitor possa visualizar de que maneira isso acontece, vamos mostrar um trecho de um registro feito pelo programa. Dentre os vários relatórios que o *genèse du texte* pode emitir, preferimos o *historique* por ser ele o relatório mais completo que o *software* pode gerar. O *historique* fornece informações de todo o percurso de elaboração textual, passo a passo. Além dele, outro recurso fornecido pelo

programa foi-nos muito útil: os toques dados pelo escrevente no teclado do computador são memorizados pelo *software*. Acionando um determinado comando, o texto pode ser recuperado na tela do computador, à maneira de um magnetoscópio, o que nos proporciona a escrita do texto tal como conduzida pelo escrevente.

O exemplo do relatório *historique* que vamos mostrar, abaixo, foi retirado da notícia elaborada pela dupla da escola particular:

OPERATIONS EN ECRITURE.

Ajout de <0>.
Ajout de <PERIGO>.
Ajout de <DENTRO>.
Ajout de <DE>.
Ajout de <CASA>.
Ajout de <Menina>.
Suppression de <Menina>.
Ajout de <Vazamento>.
Ajout de <de>.
Ajout de <gás>.
Ajout de <provoca>.
Ajout de <sérias>.
Ajout de <consequências>.
Ajout de <no>.
Ajout de <subúrbio>.
Ajout de <do>.
Ajout de <Rio>.

Attente=00:00:32

.....TEMPS D'ECRITURE : 00:05:00

Ajout de <um>.
Ajout de <vazamento>.
Ajout de <de>.
Ajout de <gás>.
Ajout de .
Ajout de <uma>.
Ajout de <residência>.

Attente=00:00:23

Ajout de <no>.
Ajout de <subúrbio>.

OPERATIONS EN LECTURE.

DEBUT OPERATION BLOC.

Remplacement de <do> par <d>.

Suppression de <Rio>.
FIN OPERATION BLOC.

Remplacement de <d> par <de>.

OPERATIONS EN ECRITURE.

Ajout de <São>.
Ajout de <Paulo>.

Esse trecho ilustra como o *software* opera. Vamos esmiuçar, então, o processo de construção desse trecho, tendo em vista os recursos metodológicos que utilizamos. De posse do relatório *historique* e após ter assistido a reprodução do texto na tela do computador, pudemos resgatar os seguintes passos processuais:

1) Inicialmente as estudantes escrevem a manchete da notícia, em caixa alta: **O PERIGO DENTRO DE CASA.**

2) Em seguida, posicionam o cursor na próxima linha e começam a escrever o subtítulo da notícia. Pensam em iniciá-lo com “**menina...**”, mas desistem desse começo e o apagam. Escrevem, no lugar de “*menina*”: “**vazamento de gás provoca sérias conseqüências no subúrbio do Rio**”, sem pausa.

3) Posicionam, então, o cursor na próxima linha para iniciarem a escrita do corpo da notícia. Fazem uma pausa de 01 minuto, aproximadamente. Então, escrevem o seguinte texto: “**na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência** (*fazem uma pausa*) **no subúrbio**” (*param aqui*).

4) Voltam ao subtítulo (conforme exposto no item 2) e substituem “**do Rio**” por “**de São Paulo**”. O subtítulo passa a ser, deste modo: “**vazamento de gás provoca sérias conseqüências no subúrbio de São Paulo**”.

É assim que o software opera. Como gravamos o diálogo mantido pela dupla durante a elaboração, tivemos outras informações que não poderiam ter sido dadas pelo *genèse du texte*. Por exemplo, a gravação em vídeo nos permitiu saber por que a dupla muda o local do episódio que comunicam do Rio para São Paulo. Vejamos a conversa das estudantes durante este momento de substituição:

G.: coloca no subúrbio do Rio.

J.: ah, não precisa dizer, já tá dizendo no subtítulo.

G.: mas J., agora é o como, tem que falar tudo.

J.: numa residência... fala um bairro pobre do Rio de Janeiro.

G.: não faço a menor idéia.

J.: em uma residência no subúrbio...

G.: ah, pega uma favela.

J.: ah, deixa assim. No subúrbio...

G.: não tem que indicar melhor esse subúrbio, não?

J.: eu também acho, então a gente pode mudar de Rio pra São Paulo.

De acordo com o diálogo gravado em vídeo, a substituição ocorreu porque as alunas se vêem diante da necessidade de especificar o local exato do fato que estavam comunicando. G diz: "*tem que falar tudo*". Como não lembravam de nenhum nome de subúrbio do Rio de Janeiro, substituem a cidade, com a esperança de lembrarem de algum nome. Um pouco mais adiante, os dados mostrarão que G. e J. também não se lembrarão de nenhum nome de subúrbio em São Paulo e voltam a situar a notícia no Rio de Janeiro, após decidirem pela favela da Rocinha.

Mesmo não revelando elementos como este que acabamos de relatar, o *genèse du texte* foi nossa base para que pudéssemos separar os dados da gravação em vídeo. Explicando melhor, como o *software* registrou essa substituição do Rio para São Paulo, assistimos ao vídeo procurando entender os motivos que levaram G. e J. a fazerem tal operação. Foi com base no *genèse du texte*, também, que elaboramos quase todas as perguntas feitas na entrevista. Por exemplo, diante do registro dessa substituição, perguntamos o seguinte às alunas:

Pesquisador: [...] então, trocaram o Rio por São Paulo. [...] vocês acharam que tinham que especificar que tipo de subúrbio era. Primeiro, por que a troca do Rio pra São Paulo?

G.: é que a gente pensou, assim, num bairro, num local, a gente não sabia do Rio. Aí a gente foi pra São Paulo, só que em São Paulo a gente também não sabia.

J.: a gente não tinha certeza.

G.: aí a gente lembrou da favela da Rocinha. Aí a gente voltou no Rio, foi o que a gente lembrou. [...]

[...]

G.: e a gente quis especificar porque fica mais objetivo, né, as notícias sempre eles dão o nome... sempre especificam quando, onde...

De acordo com a entrevista, a substituição da localização da notícia ocorreu em virtude de uma exigência do gênero notícia: informar o local exato do fato.

Em síntese, o *genèse du texte* nos forneceu os elementos para que pudéssemos chegar aos demais dados.

O exemplo que citamos do relatório *historique*, atrás, mostra que o *genèse du texte* distingue os processos de escrita realizados *on line* dos processos realizados *a posteriori* (releitura). Como o ITEM distingue estes dois processos, o *software* foi criado para também fazer essa distinção. Ele registra, portanto, oito operações: as adições, substituições, apagamentos e permutas realizadas durante a escrita e durante a releitura.

Um problema operacional foi detectado pelos criadores do programa com relação ao registro dessas operações de releitura: como definir o que seria uma operação de releitura se o *software* não teria o papel como suporte? Diante desse impasse, ficou estabelecido que haveria uma operação de releitura quando o cursor fosse deslocado para duas linhas acima do lugar onde estava quando a escrita estava transcorrendo e alguma alteração fosse empreendida nesse deslocamento.

Ressaltamos, no entanto, que, mesmo possuindo dados provenientes desses três recursos de coleta, muitos aspectos do processo desses textos ainda ficaram submersos. Somente uma investigação indiciária é capaz de levantar hipóteses explicativas a respeito dos textos. Por isso, pretendemos apresentar, a

seguir, os pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), pois esse modelo oferece-nos um quadro epistemológico “*fundado no detalhe, no ‘resíduo’, no episódico, no singular*” (Abaurre et alii, 1997:14). Em conformidade com as pesquisas conduzidas por Abaurre et alii, privilegamos não a busca de evidências capazes de definir se as hipóteses que levantaremos e trabalharemos são ou não verdadeiras, mas, sim, a análise qualitativa dos dados e a formulação de hipóteses interpretativas.

Em análises como a que faremos, há sentidos que devem ser reconstituídos. Deve-se montar um quebra-cabeça, inexistente até então. Isso é permitido pela abdução, em sua análise de pistas, sinais, sintomas, marcas, as quais escapam aos olhares não preocupados com os pormenores, em geral negligenciáveis.

2.2. Uma análise de pistas, indícios – o paradigma indiciário

No artigo “Sinais – raízes de um paradigma indiciário”, o historiador italiano Carlo Ginzburg (1989) [1939] lança as bases de um modelo epistemológico fundado no detalhe, no singular, de cunho qualitativo, que procura sair dos incômodos da contraposição “racionalismo” x “irracionalismo”. Segundo o autor, o método galileano, cujas principais características estavam na quantificação e repetibilidade dos fenômenos, não considerava o que pertencia ao plano individual como digno de análise. Opondo-se a essa tradição, Ginzburg discute as razões que o levaram a considerar a existência de um outro paradigma a que ele chamaria de indiciário. Nos termos do próprio autor, o paradigma indiciário propõe um “*rigor flexível*” e “*suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas*” (p.179). Ele se afasta do rigor dos procedimentos experimentais das chamadas ciências exatas, historicamente prestigiadas, buscando espaço para as questões vinculadas à ordem do que não se repete e, por isso mesmo, fugindo dos parâmetros de quantificação.

Influenciadas por esse texto de Ginzburg e pela natureza dos dados de que dispunham, Abaurre (1996) e Abaurre et alli (1992, 1995) argumentam a favor da necessidade de atribuir um estatuto teórico ao único, idiossincrático, episódico, singular ao tratar da aquisição da escrita pela criança, uma vez que os alunos também precisariam ser vistos em sua singularidade, pois cada um vive, a sua maneira, uma história singular de contato com a linguagem e com seus interlocutores.

Ao fazer essa opção metodológica, o grupo privilegia os dados coletados de forma naturalística, contrapondo-se às pesquisas que afirmam apenas ser possível “eliciar” dados confiáveis no bojo de situações controladas pela montagem dos experimentos ou pelo “método clínico” piagetiano, e assumem que os dados ensinam, em vez de procurar neles exemplos que confirmem definições e pontos de vista previamente fixados. Nesse sentido, os dados podem informar sobre um processo, além de poderem revelar muito sobre a relação que o sujeito mantém com a linguagem quando submetidos a eventos de produção escrita.

Assumindo como modelo epistemológico o paradigma indiciário, Abaurre et alii propõem o Projeto Integrado ao CNPq com o tema *A relevância teórica dos dados singulares para a aquisição da linguagem escrita*, sobre o qual já escrevemos, no capítulo 1. Em Abaurre et alii (1995), por exemplo, as pesquisadoras tentam exemplificar o que seria um dado singular. Norma, aluna da 1ª série de uma escola pública de Campinas, escreve:

*Era uma vez um gato que
Um dia ele saiu de casa
E um dia a dona dele (ela) foi parocurar*

Em um primeiro momento, a criança escreve ‘*e um dia a dona ela foi parocurar [ele]*’, construindo uma estrutura típica da oralidade: tópico-comentário. Em seguida, a criança refaz essa estrutura, apagando o ‘*ela foi*’ inicial e substituindo essa seqüência por ‘*dele foi*’ (sendo ‘*foi*’ apagado e reescrito). O que

era antes uma estrutura do tipo tópico-comentário se transforma em uma estrutura do tipo sujeito-predicado, mais típica da modalidade escrita da linguagem. Através desse apagamento (um indício, uma pista deixada pela criança), os pesquisadores mostram que se pode levantar a hipótese de que a criança tenha se dado conta, ao escrever ‘*parocurar*’ (procurar – verbo que cria a expectativa de um complemento objeto, possivelmente um ‘*ele*’, do ponto de vista da criança), da possibilidade de modificar a estrutura que vinha escrevendo, adequando-a melhor à construção aceita na escrita (sujeito-predicado). Baseando-se em dados singulares como esse, o grupo procura compreender o processo, torná-lo visível, revelando-se, assim, o “*microcosmo de um texto*”.

Conforme já dissemos no capítulo 1, foi a partir da análise de dados como esse, exemplificado acima, que Abaurre et alii se depararam com a questão da emergência e do desenvolvimento de estilos individuais na aquisição da escrita. Conforme Mayrink-Sabinson (1999:03):

“O olhar para o individual, para as escritas por vezes idiossincráticas, para as mais diferentes instâncias de manifestação de marcas de subjetividade (...) levou-nos a propor (...) a investigação dos modos como se vão operando as escolhas, dentre as alternativas disponibilizadas pela língua, e, a partir daí, como se vão construindo os estilos individuais no processo de aquisição da linguagem”.

A proposta das autoras colocava em foco a natureza do dado investigado, afirmando que, em grande parte das vezes, o pesquisador, diante desse tipo de dado, torna-se surpreso e mesmo estupefato ao se deparar com algo que escapa a um raciocínio nos termos galileanos tradicionais. Propôs-se, assim, o uso do raciocínio abdução (Peirce, 1977), orientado, em especial, por pistas, sinais, indícios, conforme desenvolvido por Ginzburg (1989).

De modo similar, os dados que analisaremos no próximo capítulo também se mostram como sinais, pistas que nos permitem levantar algumas hipóteses. Neles, há indícios, sinais de um trabalho lingüístico que pode ser relacionado à questão do estilo. Por isso, cremos que o suporte metodológico do paradigma

indiciário tal como lido e interpretado por Abaurre et alii nos dá os subsídios para entendermos e decifrarmos o processo de construção dos textos que temos para análise, pois ele nos permite identificar marcas de trabalho, nesses dados, que podem ser reveladoras de processos de escolha, essenciais para a caracterização de estilos (de gêneros ou individuais). E, uma vez identificadas escolhas que se consolidam como preferências individuais, investimentos particulares do autor, poderíamos dizer que encontramos aí caracterizado um aspecto do estilo pessoal de um sujeito.

Há, ainda, uma outra âncora metodológica que pode nos fornecer outros subsídios para enriquecer a análise dos dados processuais que faremos no próximo capítulo: a crítica genética. Esta área da literatura pode nos ser útil, de alguma maneira, porque ela também analisa o texto sob a perspectiva de processo, valendo-se de documentos “em processo” para empreender suas análises, e pode nos fornecer elementos interessantes para a organização dos materiais processuais de que dispomos. Em outras palavras, ela nos possibilita conferir unidade a um objeto aparentemente fragmentário, que são os documentos de processo, e destaca as diversas possibilidades de fonte de informação às quais o pesquisador pode ter acesso e, ainda, aponta para a variedade de informações que podem ser obtidas a partir dessas diferentes fontes. Ela nos fornece, enfim, a possibilidade de tratar das três diferentes formas de registro do processo dos textos que analisaremos (*software genèse du texte*, gravação em vídeo, entrevista posterior gravada em áudio) como dados que podem se imbricar e se completar, possibilitando-nos uma análise rica do processo de construção dos textos.

Ressaltamos que há muito a ser dito sobre a crítica genética, mas, para esta tese, vamos expor apenas os pressupostos com os quais nosso trabalho se relaciona, de alguma maneira.

2.3. Crítica genética: pressupostos básicos²¹

Inicialmente, é preciso frisar que a crítica genética não privilegia discussões sobre as teorias da criatividade, por exemplo, tampouco sobre os requisitos necessários para que se considere uma obra como de arte. Ela não estabelece um julgamento, não faz um juízo de valor – esta é uma tarefa que cabe à crítica literária. A crítica genética interessa-se pela observação e interpretação de um percurso. Seu ponto de vista é teleológico (é o vir-a-ser). Seu campo de atuação é o arquivo. Seu objeto de estudo é o manuscrito. Este último compreende todo o conjunto de documentos deixados pelo escritor ou mesmo conservados por ele intencionalmente: notas de pesquisa, planos, roteiros, esquemas, provas para correção, rascunhos²². Segundo Bellemin-Noël (1993), o termo manuscrito deve ser *“percebido como proveniente da mão do escritor; possui valor testamental (...); atesta uma paternidade; constitui a prova e o vestígio de uma grandeza; exige respeito, incita à adoração”* (p.130). Esses documentos, juntamente com o texto final impresso, formam o dossiê do crítico genético. Salles (2000) nos informa que o texto final impresso deve fazer parte desse dossiê porque, como o crítico genético também deve recorrer a um recorte inicial, mesmo que fictício, ele toma a obra da maneira como foi entregue ao público como referência, o que a torna um elemento unificador. Em outras palavras, a crítica genética reúne, classifica, coteja, interpreta documentos testemunhais em relação ao texto impresso

²¹ Lê-se em Salles (2000) que os estudos genéticos iniciam-se em 1968. Neste ano, o CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), da França, recebe os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine, que tinham sido comprados pela Biblioteca Nacional daquele país, em 1966. Ao tentarem lidar com esses manuscritos, os pesquisadores do CNRS enfrentam uma série de problemas metodológicos. Louis Hay, que gerenciava o centro naquele momento e que foi inclusive o idealizador do CNRS, cria uma pequena equipe de pesquisadores, também de origem alemã, para tentar organizar, classificar, explorar e editar essa coleção. Mais tarde, houve a criação de um laboratório dentro do próprio CNRS que iria se dedicar especificamente ao estudo dos manuscritos literários: o ITEM (Institut des Textes et Manuscrits Modernes).

²² Salles (2000:15-16) lembra que, com o início dos estudos da crítica genética e a conseqüente valorização dos manuscritos, alguns artistas, ou mesmo seus familiares, passaram a preservar documentos de processo. Louis Aragon, por exemplo, pesquisador em crítica genética, entregou seus manuscritos ao ITEM, dizendo que aquelas folhas eram o testemunho de suas variações ao longo das escrituras. Segundo Salles, da mesma maneira que o geneticista tem a curiosidade de conhecer e compreender a criação em processo, esses artistas mostram interesse em conhecer e compreender os estudos desenvolvidos por esses pesquisadores.

correspondente, pois ele representa a forma mais próxima daquilo que o artista desejava de sua obra.

Porém, à medida que a crítica genética expande os seus raios de ação para outras modalidades artísticas, surgem dificuldades em se adotar o termo manuscrito para designar o conjunto de documentos testemunhais, pelo seu significado etimológico. Algumas manifestações artísticas como a dança e a arquitetura, por exemplo, contavam com ensaios e maquetes como “manuscritos”, o que dificultava o uso de tal termo, tornando-o até inadequado nestas situações. Além disso, de acordo com Salles (op.cit.), mesmo nos estudos de crítica genética de literatura, o termo manuscrito já não estava sendo usado, limitando-se ao seu significado de “escrito à mão”, pois o crítico genético podia se deparar com documentos escritos à máquina, digitados no computador ou mesmo com gravações em áudio, dependendo do escritor estudado. Devido a essas restrições, o grupo do C.E.C.G, da PUC-SP²³, resolve abandonar o termo manuscrito e adota o termo *documentos de processo* que, na concepção do grupo, daria conta da diversidade das linguagens envolvidas no processo de construção de uma obra.

De nossa parte, usaremos, também, o termo *documentos de processo*, não só para nos alinharmos com o ajuste conceitual e teórico empreendido, mas também por termos incluído, no conjunto de nossos documentos testemunhais, elementos que não provêm, de fato, da mão de nossos sujeitos, como a entrevista feita com os sujeitos, que constitui um depoimento de outra ordem: tem um caráter

²³ O C.E.C.G. (Centro de Estudos de Crítica Genética), da PUC-SP, é um dos grupos que, no Brasil, dedica-se aos estudos genéticos. Ele é dirigido por Cecília Almeida Salles e compõe-se de pesquisadores de diversas áreas e diversos pressupostos teóricos, tendo, por isso mesmo, o intuito de estudar o processo de criação artística em áreas como teatro, cinema, artes plásticas, dança e arquitetura e, ainda, estudar a teoria da criação artística em si. A Universidade de São Paulo mantém um outro grupo de crítica genética. A USP é, inclusive, sede da APM - Associação de Pesquisadores do Manuscrito Literário. Esta associação edita a revista *Manuscrita* (criada em 1990) dedicada à divulgação dos estudos em crítica genética. Ela organiza também, periodicamente, encontros internacionais sobre o tema. Além destes grupos, há outros menores: Telê Porto Ancona Lopes coordena a equipe Mário de Andrade do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo; Sílvia Anastácio mantém um grupo na Universidade Estadual da Paraíba; Marlene Gomes Mendes é responsável por um outro grupo na Universidade Federal Fluminense.

retrospectivo e, portanto, fora do momento da criação. Não obstante, contém informações valiosas sobre o processo dos textos em análise.

O trabalho do crítico genético assemelha-se ao trabalho de um detetive, pois ele persegue os rastros originais e palpáveis do processo de criação, sempre à cata de lapsos, digressões, apagamentos, substituições... O crítico genético mergulha nos bastidores da criação e procura mostrar o *modus operandi* de uma obra.

Sua tarefa inicia-se com a constituição ou organização dos documentos de processo de que dispõe. Para isso, o crítico genético deve seguir uma série de etapas a fim de tornar legíveis esses documentos que tem em mãos. Biasi (1997) enumera quatro grandes fases de pesquisa, nesse primeiro momento²⁴:

- *Estabelecimento da documentação* – nesta fase, o pesquisador deverá fazer um trabalho de inventário e de prospecção, coletando o conjunto dos documentos de processo relacionado com a obra estudada. Estas peças podem estar dispersas em várias coleções, públicas ou particulares, e em diversos países. Uma vez reunidas, o crítico genético deverá submeter cada uma dessas peças a um controle de autenticidade e de datação;
- *Especificação das peças* – cada peça do dossiê deverá ser especificada por espécie (notas documentárias, rascunhos, manuscritos definitivos, o do copista etc.) e por fase (pré-redacional, redacional etc.);
- *Classificação genética* – centrada no conjunto “rascunhos”. Neles, duas classificações são feitas: uma no eixo paradigmático, classificando os

²⁴ Na teoria e crítica literárias, há quem distinga genética textual (que seria a parte que investiga a face material dos manuscritos) de crítica genética (que estaria voltada para a interpretação dos resultados das decifrações). Biasi, por exemplo, acata essa divisão dual; a maioria, no entanto, prefere tratar a área apenas como crítica genética, incluindo nessa nomenclatura desde a reunião dos documentos que compõem o dossiê até sua decifração e interpretação. De nossa parte, também não faremos distinção entre uma e outra: os vários momentos operatórios que recobrem o fazer manuscritológico serão tratados por nós como crítica genética.

estados sucessivos de elaboração do mesmo fragmento; e outra no eixo sintagmático, promovendo o encadeamento desses diferentes fragmentos. Os outros elementos do dossiê (as notas documentárias em particular) serão, em seguida, classificados em função de sua utilização nos rascunhos: em que momento da redação a informação é integrada? Como ela é adaptada e rejeitada? etc.;

- *Decifração e transcrição* – é a decifração dos fólhos que permite comparar, em detalhes, os diferentes estados de um mesmo fragmento e, portanto, classificá-los uns em relação aos outros; a decifração dos manuscritos é fixada em uma transcrição que poderá, se for o caso, ser publicada, a fim de que possa ser julgada pela comunidade dos críticos.

A nós, interessa basicamente a terceira fase enumerada por Biasi, porque é nela que o rascunho²⁵ (*brouillon*) ocupa um lugar de destaque. Sem dúvida, esta é a parte do dossiê mais importante, pois rascunhos dão testemunho de um labor. Quanto às fases 1 e 2, não tivemos necessidade de segui-las, porque não precisamos instituir um inventário para juntar os materiais que comporiam nossos documentos de processo, tampouco precisamos especificar as suas peças, devido à metodologia de coleta de dados por nós adotada, que já deu conta desses trabalhos. Também, em nossos documentos de processo, não nos deparamos com garranchos e rabiscos irreproduzíveis, com acréscimos marginais, com variações de caligrafia, ocorrências comuns aos geneticistas que se ocupam dos manuscritos literários. Da quarta fase enumerada por Biasi, utilizaremos a transcrição, pois é nossa intenção explicitar trechos do processo de nossos textos quando estivermos realizando a análise dos dados.

Segundo Noël (1993:131-132), os rascunhos:

²⁵ Os estudiosos da gênese fazem uma distinção entre documentos de processo e rascunhos. Os documentos de processo são o material testemunhal que os autores conservaram por alguma

“são mais próximos da humana fraqueza, mesmo quando se trata de uma façanha tida como sobre-humana, fazem sentir a presença de um trabalhador às voltas com o que resiste, lutando para elevar-se acima de si mesmo e de nós (...) Os rascunhos desvendam os mecanismos da produção (em sentido dinâmico), da elaboração de um produto acabado; informa sobre os antecedentes do livro publicado, fornecem sua história interior, cronologia de uma redação e arqueologia de um texto.”

E, ainda, segundo Levaillant (apud Biasi, 1997:31-32):

“O rascunho não conta a história ‘certa’ da gênese, a história bem orientada por este fim feliz: o texto; o rascunho não conta, ele mostra: a violência dos conflitos, o custo das escolhas, os acabamentos impossíveis, a escora, a censura, a perda, a emergência das intensidades, tudo o que o ser inteiro escreve – e tudo o que ele não escreve. O rascunho não é mais a preparação, mas o outro do texto.”

Mas os rascunhos não se apresentam de forma transparente para o geneticista. Segundo Biasi (op.cit.), uma vez de posse dos documentos de processo autênticos e exaustivos, será preciso transformá-los em “rascunhos”, ou seja, será preciso desenredá-los, tornando as seqüências textuais menos confusas ou mesmo idealmente sucessivas. Trata-se de um trabalho operoso e, durante sua execução, o geneticista pode, de acordo com Bellemin-Noël (1993), defrontar-se com outros tipos de informações, além das que comporão as etapas redacionais, a saber: *informações extratextuais* (elementos que não têm nenhuma relação com a produção de enunciados “literários”, como, por exemplo, um desenho sem relação perceptível com a atividade poética do momento); *indicações de inscrição* (indícios de uma “maneira de redigir” circunstanciada, presa a um suporte e a um instante, mais propriamente fatos gráficos e marcas gestuais que enunciados; vestígios, em geral de uma posição afetiva momentânea); *comentários relativos ao texto* (comentários sobre a própria

razão. Já os rascunhos são considerados como documentos que serão usados na redação de uma obra.

maneira de escrever, embora raros) e *nota de regência* (o próprio escritor elabora um juízo de valor sobre o que está escrevendo, um ato de reflexão sobre si).

Vamos mostrar, nas próximas páginas, dois exemplos de dois manuscritos para que o leitor possa visualizar com que tipo de documentos lida o crítico genético. O primeiro exemplo foi retirado do manuscrito de *L'Homme qui rit*, de Victor Hugo, e o segundo exemplo do manuscrito de *Champs magnétiques*, de André Breton.

ECLIPSES V.

— Il nous faut assurément ^{établir} ~~combattre~~ un autre ordre. Au plus fort de la tourmente, ~~une feuille retournée~~ ^{celle-ci} ~~semblait~~ ^{de} ~~présager~~ ^{annonçait} des ruptures. Cela nous émeut ^{me} ~~un~~ ^{second}.

— Cela fait même ~~un peu de retard~~ ^{ralentit} ~~dans la course~~ des lumières. Je vous donne trois jours pour m'introduire auprès de Madame la Supérieure, ~~qui suit la retraite de~~ ^à ~~l'abbaye~~.

— Je ne sais pas où vous voulez m'entraîner. Je me défie un peu de vos ~~corces~~ oranges ^{couvées} et de ~~vos~~ ^{de} petits arcs en ciel que vous avez fait tomber dans les cours.

Après les ~~comptes~~ ^{résultat} rendus des courses, ~~les grappes~~ ^{le village} et les ~~tasches~~ ^{n'aurons} que ~~de~~ ^à ~~travaux~~ ^{des} ~~soirées~~ ^{soirées} héritage de ~~ma~~ ^{la} mère patrie et nous sauverons les apparences en bravant les parcheminés ciliés des autrichiens ducales. Il y aura beaucoup de monde et nous aurons l'occasion de vous faire voir.

— Je vous jure que je suis innocent et que ~~ce que vous~~ ^{est} ~~prenez~~ ^{la} pour mes prunelles ~~est~~ ^{le} ~~fruit~~ ^{fruit} de ma cigarette ~~à~~ ^{feu} ~~ma~~ ^à cigarette.

~~Pour mes amis loüés et, nous n'avons plus besoin de~~ ^{Nous ne nous donnons la liberté à} ~~ce~~ ^{qui} ~~fait~~ ^{qui} ~~les~~ ^{fait} ~~délices~~ ^{des} ~~des~~ ^{des} ~~gros~~ ^{gros} ~~du~~ ^{du} ~~marc~~ ^{marc} ~~de~~ ^{de} ~~braga~~ ^{braga}, je suis ~~oublié~~ ^{oublié} ~~dans~~ ^{dans} ~~une~~ ^{une} ~~manufacture~~ ^{manufacture} ~~de~~ ^{de} ~~tabac~~ ^{tabac} ~~en~~ ^{en} ~~flamme~~ ^{flamme} et j'ai pu sauver quelques ~~nigamas~~ ^{nigamas} ~~manuëliers~~ ^{manuëliers} ~~et~~ ^{et} ~~deux~~ ^{deux} ~~d'admirables~~ ^{d'admirables} ~~feuilles~~ ^{feuilles} ~~de~~ ^{de} ~~mirier~~ ^{mirier}.

— Il y a longtemps que j'ai donné la liberté à ce faucouy ver à soie. Au Carre, les officiers de marine sont de jolis ~~feuilles~~ ^{feuilles} ~~de~~ ^{de} ~~mirier~~ ^{mirier}.

Diante de informações tão emaranhadas, o crítico genético deve, então, qualificar, definir o conjunto de documentos, organizar esse material. Este desenvolvimento no tempo, esta classificação cronológica, não é um dado; é fruto de uma reconstituição extremamente trabalhosa. Como os exemplos acima mostram, muitas vezes não há numeração nas páginas, no caderno, nas folhas avulsas. Entre uma folha e outra do dossiê, alguma(s) do meio pode(m) ter ficado perdida(s). Muitas vezes a legibilidade está comprometida por sucessivas rasuras. Devemos lembrar que nem todos os textos apresentam setas, asteriscos ou balões indicando os acréscimos ou mudanças e nem a ordem em que foram acrescentados pela leitura do texto integral ou do fragmento.

Ao organizar esse material, o crítico genético elabora o prototexto, termo introduzido por Bellemin-Noël, em 1972, para designar essa elaboração ou organização crítica do dossiê. Deve ficar claro que o prototexto não é o conjunto de documentos, mas um novo texto formado por esses materiais, após uma certa convivência do crítico com eles, para evidenciar os sistemas lógicos que o organizaram. Segundo Bellemin-Noël (1993:141), o termo prototexto define-se como sendo *“uma certa reconstrução dos antecedentes de um texto, estabelecida pelo crítico com o auxílio de um método específico, destinada a ser objeto de uma leitura em continuidade com o dado definitivo”*. Essa reconstrução é feita pela crítica com o auxílio de um método com a finalidade de possibilitar uma leitura do texto formado por esse dossiê.

Portanto, é o olhar do crítico genético que faz nascer o prototexto, que o estabelece, que o explora em um processo analítico e interpretativo. Sua atividade é da esfera do comentário. O prototexto é criado com o objetivo de preparar o material original para uma análise genética. Salles (op.cit.:61) salienta que:

“se há a necessidade de transcrever de forma legível a massa documental deixada pelo artista, respeitando ao máximo a disposição dos originais e seu conteúdo, esse processo de decifração para chegar à transcrição implica, forçosamente, uma intervenção por parte do pesquisador”.

A autora lembra que basta pensar nos acréscimos marginais (o exemplo do manuscrito de Victor Hugo, acima, ilustra bem que muitos autores escrevem nas quatro margens do texto, por extensão e, ainda, entre as linhas das margens), nas caligrafias irreproduzíveis etc. Há, portanto, a presença do crítico genético em todas as etapas da pesquisa. Dessa forma, definir o prototexto “*como um objeto construído é admitir uma pluralidade de construções possíveis*” (Salles, op.cit.:62). Bellemin-Noël (1993) lembra que se estabelece *um* prototexto, pois se escolhe um ponto de vista crítico determinado. Outros olhares teóricos podem ser lançados sobre o mesmo documento de processo, gerando, assim, resultados plurais.

A crítica genética, no entanto, não se limita a um mero registro desses momentos singulares e/ou gerais observados nos documentos de processo. Segundo Salles (op.cit.:68), “*a crítica genética não escapa do sonho das ciências humanas de encontrar explicações e leis. Seus pesquisadores estão empenhados em buscar as leis (ou algumas leis) que regem a criação artística*”. Aliás, a crítica genética exige de seu pesquisador a procura de instrumental teórico que o habilite a analisar e interpretar o material e, dessa maneira, poder falar em explicações ou leis. É nesse momento que a crítica genética abre espaço para uma prática transdisciplinar. Pode-se até afirmar que os estudos genéticos já iniciam com a necessidade do contato com outras disciplinas, para que estas lhe forneçam um arcabouço teórico capacitado a propor explicações relativas ao processo criativo. Desse modo, há pesquisas que fazem uso da psicanálise lacaniana, da lingüística, da semiótica, por exemplo. De nossa parte, usaremos o arsenal conceptual da lingüística para realizar as análises de nossos prototextos, como os conceitos de estilo, de gênero, de interdiscurso etc., os quais foram expostos no capítulo 1, além de outros conceitos que mobilizaremos durante a análise dos dados, como poderá ser conferido no próximo capítulo.

Vamos exibir um exemplo de uma análise genética realizada a partir dos manuscritos de Érico Veríssimo para seu livro *Incidente em Antares*. Lima e Silva (1996) realiza essa análise com o objetivo de identificar a intencionalidade da escolha vocabular do escritor e procura revelar, também, as bases polifônicas e

heteroglóssicas dos passos do processo compositivo do autor. A autora utiliza conceitos de Bakhtin sobre a linguagem para realizar esta tarefa.

Lima e Silva revela que a escritura de *Incidente em Antares* envolveu uma série de notas, esboços, rascunhos e desenhos, totalizando 186 documentos. Para a escrita da primeira parte do romance, intitulada “Antares”, o próprio autor deu algumas informações importantes sobre o processo de sua obra, através de um diário que escreveu, o que auxiliou a pesquisadora no estabelecimento de um roteiro da composição do romance, bem como na elucidação de alguns caminhos seguidos pelo autor para chegar ao texto definitivo.

De acordo com Lima e Silva, a análise do prototexto da obra possibilitou chegar a algumas conclusões importantes para compreender seu processo de criação. O romance apresenta uma série de quatro narradores que formam a tessitura narrativa, concorrendo todos para o andamento da história e para a apresentação das personagens, situações e eventos do texto. Ao distribuir falas e pensamentos a essas personagens, Érico Veríssimo recria vários discursos como forma de vivificar a heteroglossia de sua época, revelando a própria ideologia do autor, fundada na crença na liberdade em todos os níveis da vivência humana e na igualdade de oportunidades sociais e políticas para todos. Segundo Lima e Silva, as rasuras revelaram que o autor procurou denunciar as atrocidades político-ideológicas de sua época, *“enfrentando os desafios estéticos e ideológicos de um realismo-fantástico, paródico e grotesco, impelido por um respeito inarredável ao acima de tudo”* (op.cit.:19).

Por exemplo, o narrador Martim Francisco Terra, através de um diário que escreve, apresenta seu ponto de vista em relação a Antares e seus habitantes. As rasuras possibilitaram à pesquisadora detectar o ponto de vista socialista desse narrador e como suas convicções ideológicas determinaram o tipo de descrição e de apreciação que ele faz das situações e das outras personagens. A autora cita como exemplo desse procedimento o diálogo que o personagem mantém com Quitéria Campolargo, uma digna representante da aristocracia rural. A forma como Martim Francisco descreve a matriarca ou transcreve suas palavras denuncia seu

distanciamento ideológico em relação a ela e a tudo o que ela representa. Vejamos a primeira versão da entrevista escrita por Veríssimo²⁶:

“D. Quitéria Campolargo me convidou /a/ {hoje} para tomar chá /com ela/ em sua mansão. Uma das grandes damas da cidade. Calculo que /tem perto de/ anda aí pelos setenta anos. {Muito} // Lúcida e surpreendentemente bem informada. Interessadíssima em política estadual, nacional internacional e já agora /especial/ espacial. {Tem uma} /a/ Admiração iluminada pelo Presidente John F. Kennedy, de quem tem um retrato autografado, em moldura de prata, em cima do piano da sala de visitas onde fui recebido e tive de sentar numa poltrona estofada de veludo, o que me pôs os nervos {on edge} ar ripiados.”

Atrás da folha datilografada que tinha essa descrição, havia rasuras manuscritas, feitas com caneta hidrocor azul. Os acréscimos foram feitos com caneta vermelha. Nestas rasuras, Veríssimo escreve a seguinte descrição física de Quitéria Campolargo:

“Baixinha, #pare# dum moreno <carregado e> fosco {e escuro}, parece-se <de vulto> com a rainha Victoria <os retratos que conheci da>. Quanto à cara, {um tanto} pequena {embora} carnuda <redonda e de nariz curto> lembra o focinho dum cachorrinho pequinês <> não lhe falta nem {um certo} o ar entre entediado e pugnaz desses <pequenos> animais. @ A primeira impressão que tive da matrona não foi agradável <lá mal>. Mas em poucos minutos sua voz exquiritante <inesper> melodiosa e seu jeito maternal me conquistaram. E fiquei à vontade.”

De acordo com a análise que Lima e Silva faz desse manuscrito, Veríssimo resolveu acrescentar a descrição física de Quitéria Campolargo antes de qualquer

²⁶ Para o trabalho de transcrição dos manuscritos, Lima e Silva adotou a seguinte convenção, a qual visa indicar onde e como se dão as transformações operadas pelo autor, de acordo com os seguintes sinais:

/ / = substituição de palavra, frase, trecho ou sinal gráfico;

{ } = eliminação de palavra, frase, trecho ou sinal gráfico;

< > = acréscimo de palavra, frase, trecho ou sinal gráfico;

= deslocamento de palavra, frase, trecho ou sinal gráfico;

[] = correções; e

outro aspecto, para marcar bem a primeira impressão de Martim Francisco. A matriarca não agrada ao professor por seu semblante conter um misto de realeza e de animalidade. Veríssimo compara o vulto de D. Quitéria com o da rainha Vitória e seu rosto ao de um cachorro pequinês, revelando a visão de mundo do professor: D. Quitéria é vista como uma poderosa soberana de um país imperialista, mas, até certo ponto, uma rainha fútil, pois o pequinês foi o “cachorro de madame” daqueles tempos, servindo de adorno.

Assim está escrita a entrevista, em uma segunda versão:

“D. Quitéria Campolargo #me# convid/a/ou-me para tomar chá {com ela} /em/ sua mansão. Uma das grandes damas da cidade. Anda aí pelos setenta anos. Baixinha, gordota, pele dum moreno carregado e fosco, parece-se de vulto com a rainha Vi{c}tória. Quanto /à cara/ ao rosto, {redonda}, <achatado, miúdo, e> de nariz curto {e dentes miúdos,} lembra o focinho dum cachorrinho pequ[e]inês: não lhe falta nem o ar entre /entediado/ azedo e pugnaz desses pequenos animais. {Minha primeira impressão da matrona não foi lá muito agradável. Portei-me com ela como costume portar-me nas casas de cerimonia onde há cachorrinhos pequinês que vêm para a sala e ficam me olhando com seus olhinhos de botão, rosnando de leve. (Uma vez dessas bestinhas me mordeu o calcanhar: trama de infância, meu caro Dr. Sigmundo) {Mas D. Quita – como é conhecida entre os íntimos – começ/a/ou a falar. Tem uma voz autoritária mas melodiosa, que sabe fazer-se envolvente e aliciante quando ela quer. Não tardei a #me# sentir-me como diante duma das muitas tias que tenho em Rio Pardo e que visi[d]to de três em três anos. @ D. Quitéria é uma mulher lúcida e {surpreendente} bem informada sobre política estadual, nacional {,} <e> internacional {e até espacial}. Tem uma admiração ilimitada pelo Presidente John F. Kennedy <, > cujo retrato autografado vejo numa moldura de prata em cima dum /grã-piano/ piano de cauda, a dois passos de onde estou sentado.”

O texto definitivo, constante do livro publicado, é o seguinte:

“D. Quitéria Campolargo convidou-me para tomar chá na sua mansão. Uma das grandes damas da cidade. Anda aí pelos setenta anos. Baixinha, gordota, pele dum moreno carregado e fosco, parece-se de um vulto com a rainha Vitória. Quanto ao rosto, achatado, miúdo, e de nariz curvo, lembra o focinho dum

@ = abertura de parágrafo ou mudança de linha.

cachorrinho pequinês: não lhe falta nem o ar entre azedo e pugnaz desses pequenos animais. Mas D. Quita – como é conhecida entre os íntimos – começou a falar. Tem uma voz autoritária mas melodiosa, que sabe fazer-se envolvente e aliciante quando ela quer. Não tardei a sentir-me como diante duma das muitas tias que tenho em Rio Pardo e que visito de três em três anos.

D. Quitéria é uma mulher lúcida e bem informada sobre política estadual, nacional e internacional. Tem uma admiração ilimitada pelo Presidente John F. Kennedy, cujo retrato autografado vejo numa moldura de prata em cima dum piano de cauda, a dois passos de onde estou sentado. (ANT, p. 176).

Segundo a análise de Lima e Silva, o trecho que descreve o mal-estar do professor diante de um pequinês foi cortado do original, mas fica implícita a antipatia do professor em relação a esse tipo de cachorro na comparação que faz e que permanece no original. Há várias operações de reescrita realizadas, como a substituição de “cara” por “rosto”, o apagamento de “política espacial” etc. A autora considerou as supressões da palavra “surpreendentemente” e do trecho com a descrição do comportamento de Martim Francisco diante de um cachorro pequinês como as rasuras mais importantes. No primeiro caso, Martim Francisco não deveria se surpreender com o fato de Quitéria ser uma mulher informada, estando ele ciente da posição que ela ocupa não só em sua família como na sociedade que retrata. Explica o segundo apagamento salientando que Veríssimo enfatiza mais o lado social e político do professor do que sua faceta mais intimista, tornando-se desnecessária mais uma notação psicológica dele. Os apagamentos e substituições mostraram, ainda, a busca por uma limpeza e economia vocabular por parte do autor.

Este exemplo ilustra que o trabalho por nós realizado com o processo textual dos seis textos lembra o trabalho realizado pela crítica genética. A fase inicial de um trabalho em crítica genética consiste na identificação da combinatória de deslocamentos, substituições, expansões e retrações que o manuscrito manifesta, a fim de assinalar e sistematizar o conjunto de operações genéticas daquele processo. Para analisar os documentos de processo de Incidente em Antares, Lima e Silva, inicialmente, realizou essa tarefa. No nosso caso, o programa *genèse du texte* fez esse trabalho de ordenação. O trecho que citamos do relatório *historique* ilustrou como o *software* realiza esse trabalho. Portanto, a

tarefa do crítico genético, no instante de identificação e ordenação de seus materiais, é maior do que o trabalho que tivemos com nossos materiais. O uso do *software genèse du texte* facilitou a nossa tarefa, de certa maneira, porque ele já nos disponibilizou relatórios com a identificação das quatro meta-operações utilizadas nos processos de reescrita, tarefa esta que o crítico genético deve exercer. Assim, não tivemos que decifrar tais operações. Além disso, não necessitamos construir o nosso dossiê saindo à procura de documentos para compô-lo.

O crítico genético, como vimos, também, vale-se de todas as informações que possam auxiliá-lo no trabalho de reconstituição do processo da obra. Lima e Silva, por exemplo, relata que um diário escrito por Veríssimo sobre o processo da escrita da primeira parte de *Incidente em Antares* auxiliou no estabelecimento de um roteiro da composição do romance, bem como na elucidação de alguns caminhos seguidos pelo autor para chegar ao texto definitivo. Quanto ao nosso trabalho, usamos a gravação em vídeo e em áudio como recursos a mais para elucidar o processo de elaboração dos textos.

Ainda, assim como no trabalho realizado pela crítica genética, também precisamos estabelecer o nosso prototexto, ou seja, identificar a combinatória de deslocamentos, de substituições, de expansões, de retrações etc. (informações disponíveis no relatório *historique* gerado pelo *genèse du texte*); separar o momento em que os alunos refletiam sobre uma determinada inserção que fazem, no texto, de outras operações (informações disponíveis na gravação em vídeo); e, ainda, separar a explicação dos próprios estudantes, na entrevista, para as operações que realizaram durante a escrita dos textos. Nesse passo de estabelecimento do prototexto, momento de observar e estabelecer relações entre os diferentes registros, nosso trabalho se cruza com o trabalho realizado pela crítica genética.

Além disso, a crítica genética fornece métodos de análise de gênese textual, haja vista os três critérios de classificação das rasuras utilizados pela maioria dos pesquisadores genéticos: rasuras *on line/a posteriori*,

formais/conteúdo e sua repartição em quatro operações. O *software genèse du texte* que utilizamos foi programado para registrar os dados do processo com base nas pesquisas conduzidas pelo ITEM, como vimos. Portanto, nossa pesquisa também segue uma metodologia de análise similar à dos críticos genéticos.

Enfim, o aparato metodológico que utilizamos para ler os dados processuais constantes dos textos em análise foram baseados no trabalho realizado pela crítica genética. A taxonomia que utilizamos para diferenciar os vários tipos de operações de reescrita (acréscimos, apagamentos, substituições e permuta) também foi baseada na crítica genética. É preciso lembrar, ainda, que a crítica genética também nos dá a possibilidade de tratar cada fragmento, rascunhos, texto, não como uma fase de busca da perfeição encontrada no texto considerado acabado pelo escrevente, mas como movimentos em direção a uma textualização.

Salles (2000) lembra que o material que o crítico genético tem em mãos não explica tudo. Dessa forma, o objeto nunca poderá ser desvelado completamente. A autora esclarece que se lida com índices do funcionamento de um processo criativo. Esclarece, ainda, que os documentos de processo revelam a especificidade do processo de criação de uma obra de arte em particular, dotada de uma alma singular. Em outras palavras, o processo de criação deve ser visto como um processo de transformação, que encontra em cada um dos artistas estudados seu modo singular de manifestação. O crítico genético defronta-se com um fenômeno que é único e irrepetível. Portanto, as hipóteses lançadas pelos críticos genéticos em suas análises são também indiciárias. Os documentos de processo de uma obra literária não são de todo reveladores do seu processo de criação, porque não nos permitem acesso direto ao fenômeno mental que os possibilitou. Por isso, os pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário propostos por Ginzburg nos parecem imprescindíveis em análises processuais.

Os trabalhos realizados pelos geneticistas-lingüistas sediados no ITEM, como Grésillon, Lebrave, entre outros, tinham, nos manuscritos de grandes escritores da literatura mundial, seu material de trabalho. Não havia, até então,

preocupação com o processo de escrita de outros domínios que não o de escritores profissionais, como o de alunos, por exemplo, em situação de aprendizagem. Foi então que Fabre, pioneiramente, pensou em fazer a transposição dos métodos de análise de gênese textual propostos pelo ITEM para o universo de produção textual de alunos. Dedicada ao tema da gênese do texto infantil desde 1982, Fabre é referência obrigatória para quem envereda pelos caminhos do processo de escrita de textos de escolares. Embora suas pesquisas girem em torno de uma etapa da escolaridade diferente da etapa enfocada por nós, suas produções científicas continuam nos sendo úteis principalmente pela descrição rigorosa das quatro meta-operações utilizadas nos processos de reescrita que a autora faz.

Fabre (1991) informa que seu primeiro contato com o ITEM deu-se em 1984, ano em que, também, ela promove a adaptação da metodologia usada pelo instituto para o contexto de aprendizagem. Segundo a autora, o conhecimento dos trabalhos realizados pelo instituto permitiu-lhe lançar um novo olhar sobre a escrita. Perguntas que até então pesquisadores interessados no estudo da escritura se faziam como, por exemplo, “como escrevemos?”, são reformuladas para: “por quais encadeamentos escrevemos?”, “conforme quais seqüências?”, a partir do contato com o ITEM.

Essa transposição realizada por Fabre dos métodos de análise usados pelo ITEM para o contexto escolar sofreu algumas adequações. Afinal, tratava-se de universos díspares. Por exemplo, em relação à classificação que os pesquisadores faziam das rasuras, dividindo-as em formais e textuais, Fabre fez ressalvas. A autora não achou prudente considerar a dicotomia formal/textual, pois, segundo ela, uma mudança formal pode interferir no conteúdo textual. Em sua experiência no *Cours Préparatoire*, a pesquisadora observou (1991:53):

“On y voit des brouillons, lacunaires au plan lexical, comporter des «marque-place» qui seront comblés après discussion avec l’institutrice. En pareil cas, un premier enchaînement discursif dessine le schéma textuel, tandis que les blancs qu’il comporte correspondent à autant de pauses métalinguistiques aboutissant lors

d'une deuxième ou troisième version, grâce à l'inscriptions de l'oral et au guidage pédagogique. C'est alors l'impossibilité d'inscrire formellement une unité du discours qui a permis de peser sa pertinence, de lui chercher des paraphrases, et, le cas échéant, d'ajouter à son contexte droit ou gauche, et de faire jouer de nouvelles interprétations."

Há de se considerar, também, segundo a autora, as diferenças entre um e outro contexto de produção (p. 52):

"Essayer aux productions d'écoliers une méthodologie «qui marche» sur les manuscrits d'écrivains, ce n'est donc pas créditer les premiers d'une hypercompétence de revê, ni, tout au contraire, survaloriser l'«échec» relatif que marquent certaines ratures, ni enfin faire comme si tous les apprenants allaient devenir des scripteurs professionnels; c'est seulement poser que, même si leurs performances de débutants sont jugées faibles, ils n'en sont pas moins, comme les secondes, des êtres de langage, appréhendant celui-ci à travers ses fonctionnements les plus généraux."

Acrescentamos outras considerações. O tempo desprendido em um e outro contexto, por exemplo. A “temporalidade” no processo de produção do texto literário é completamente diferente da “temporalidade” do texto escolar. Um trecho, uma página, um capítulo de um romance, pode levar anos para ser redigido. Já o tempo de produção do texto escolar é cronometrado. Também, o texto literário tem uma dimensão *sui generis*: o estilo de um escritor pode estar impregnado pelos estilos das chamadas “escolas” literárias. Já os adolescentes, embora já tenham um certo domínio dos recursos lingüístico-discursivos da língua, não estão preocupados, via de regra, com a busca dos melhores recursos da língua para gerar efeitos estéticos, à moda de um escritor proficiente.

Tais observações, no entanto, não invalidam a aproximação da lingüística com esta área da literatura, conforme salientou Fabre, porque a preocupação com a produção de um texto ocorre em ambos os casos. É preciso apenas levar em consideração as peculiaridades de cada atividade. David (1994:04) também salienta que *“de façon analogue, nous pouvons étudier les brouillons d'élèves (les*

différentes versions d'un même texte et les ratures qui les caractérisent) pour décrire, non le style de chacun, mais les procédures mises en oeuvre, à chaque âge, dans la maîtrise de la production écrite”.

Desde então, as pesquisas realizadas por Fabre vêm oferecendo descrições detalhadas dos rascunhos infantis, tendo como base as quatro operações envolvidas nas mudanças textuais, tanto “*on-line*” quanto “*a posteriori*”²⁷.

Não vamos nos prolongar citando os trabalhos realizados por Fabre e em seu *modus operandi* pelo motivo já exposto. Mas não podemos deixar de explicitar a grande contribuição dada pela autora aos estudos da escritura ao chamar a atenção daqueles que se dedicam ao ensino para o potencial didático dos rascunhos e ao promover uma taxonomia descritiva exaustiva sobre os tipos de rasuras que os textos iniciais da criança apresentavam. Por outro lado, suas pesquisas são essencialmente descritivas e operam com uma noção de sujeito pleno, o que não ajuda a compreender de fato o estatuto das rasuras como pistas importantes na tentativa de elucidação das relações entre o sujeito e a linguagem. Também, suas investigações tomam sempre como parâmetro os mecanismos conscientes que constituem a metacognição, além de trabalhar com a idéia de otimização do texto com base no modelo textual do adulto. Neste último caso, a gramática adulta é a referência e o objetivo a ser alcançado – o progresso da aquisição é visto com base naquilo que ainda deveria ser aprendido. As hipóteses formuladas pela criança na tentativa de compreender o funcionamento da escrita,

²⁷ Na França, o tema ‘escritura’ transcende os limites da pesquisa acadêmica e chega a ser inserido nos textos oficiais de educação desse país. Fabre (2002) informa que uma reforma ministerial feita em 1985 recomenda a “*reprise, correction, amélioration par l’élève de ses propres travaux*” (p.14), no trabalho feito com o aluno em sala de aula. Informa, ainda, que a partir de 1990 “*les Évaluations CE2-sixième proposent aux élèves des guides de relecture et de réécriture; enfin, em 1992, Maîtrise de la langue préconise le «raturage» et la «réécriture» comme outils d’améliorations des productions scolaires*” (p. 14). De acordo com a autora, desde então, escrita e reescrita são analisadas como sendo aspectos de uma mesma atividade. A reescrita passa a ser encarada pela instituição escolar de duas maneiras: primeiro, como um objetivo a ser alcançado, pois aprender a escrever implicaria aprender a reescrever; segundo, como uma ferramenta de intervenção por parte do professor não só de língua materna, mas também de outras disciplinas.

assim como as operações da criança sobre a linguagem, não são levadas em consideração.

Quanto aos trabalhos realizados no Brasil sobre refacção de textos²⁸, citamos os estudos desenvolvidos por Abaurre et alii, realizados no interior do Projeto Integrado, já citado. Os trabalhos realizados por Fiad (1991, 1993, 1994, 1997) no interior deste projeto são referência para nós, neste momento, por dois motivos: eles dialogam com a crítica genética e têm como sujeitos alunos de uma etapa de escolaridade mais avançada.

Na pesquisa efetuada em 1991, Fiad pretendeu explorar as operações lingüísticas que os escritores realizavam quando reescreviam seus textos. Os textos analisados foram produzidos por alunos de graduação em Letras da Unicamp. As reformulações ou reescritas eram realizadas a partir de um texto já dado como definitivo pelos alunos e aconteciam a pedido de um interlocutor (o professor, um colega ou um monitor). Desse cruzamento surgiam as diferentes versões ou variantes. Já, neste trabalho, a autora lança mão da taxionomia das modificações utilizadas por Fabre (1986, 1987) e seus resultados foram baseados na sua descrição (supressão, adição, permuta e substituição), apontando-as como operações de reflexão sobre a linguagem que o sujeito faz ao (re)elaborar um texto.

Em 1993, o norte de suas preocupações é a relação do estilo com a aquisição da escrita. Questões como: em que momento, no processo de aquisição da escrita, pode-se falar em trabalho estilístico? que papel a escola assume na constituição do estilo de quem escreve? fazem parte de suas preocupações. Novamente tem como sujeitos de pesquisa alunos universitários e sua suposição inicial era que, nesta etapa mais avançada de escolaridade, os textos caminhavam para uma homogeneidade. Tomando por base dez textos, a autora pôde perceber

Reescrita e rascunho (este último como objeto didático) passam a ser temas presentes e recorrentes nas discussões didáticas sobre o ensino da escrita, conforme nos esclarece a autora.

²⁸ Por questão de delimitação, apenas citaremos trabalhos realizados sobre refacção de textos que tenham usado o paradigma indiciário ou a crítica genética como aparato teórico-metodológico.

a semelhança entre eles, a quase inexistência da individualidade e a presença de uma voz que parecia conhecida. Coube, então, uma pergunta: onde estavam as marcas estilísticas que permitiriam que esses alunos se diferenciasssem pelas escolhas individuais realizadas?

No trabalho realizado em 1994, Fiad realiza um estudo exploratório e sua preocupação continua sendo a emergência do estilo e a relação que ele mantém com o sujeito e com a linguagem. Seu questionamento é sobre o que os estudantes mudam em seus textos quando os reescrevem, em contexto escolar. Do ponto de vista metodológico, apenas na passagem da 3ª para a 4ª versão é que houve a interferência do olhar do professor, no caso o professor de língua portuguesa. Aqui a autora constata que os escritores que já dominam a língua escrita se colocam como leitores de seus próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os a partir dos conhecimentos de que já dispõem sobre a escrita. E, *“ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão-se formando e se constituindo”* (p. 366).

Por último, em 1997, Fiad enfoca o modo como o estilo encontra-se relacionado ao enunciado e aos gêneros do discurso. Para ela, *“por um lado, o enunciado é individual, isto é, possui um estilo individual, mas, por outro, nem todos os gêneros do discurso favorecem essa manifestação do individual nos enunciados”* (p. 157). A partir de comparações de diferentes momentos de escrita de um texto em cotejo com diferentes textos de um mesmo autor, a autora afirma que é a construção do estilo que possibilita falar em construção do autor.

Além dos trabalhos desenvolvidos por Fiad, em nossa busca por pesquisas, no Brasil, que tenham feito a ponte entre crítica genética e lingüística, com enfoque em textos de escolares, encontramos apenas o trabalho desenvolvido por Leal (1999) e o trabalho por nós desenvolvido, em 2000, sobre o qual já fizemos referência em outro momento.

Leal (1999) leva em consideração o aparato teórico metodológico da crítica genética e paradigma indiciário. Ansiando compreender de que modo crianças em

fase inicial de aquisição da escrita se relacionam com o texto que produzem, na forma como lidam com as convenções da língua escrita, a autora interessa-se por uma análise dos índices episódicos, singulares, de natureza tanto gráfica quanto textual, que não os considere como “erro” ou “desvio” da linguagem, mas como sintoma de um pensamento ativo, vivo, por vezes analógico, sobre o próprio sistema de escrita. Encontra, então, na crítica genética, na psicolinguística e na lingüística aplicada, o suporte necessário para conduzir as suas reflexões. Ao fazer uma análise exploratória dos trabalhos desenvolvidos em lingüística aplicada, a autora toma conhecimento das pesquisas desenvolvidas pelo grupo do Projeto Integrado da Unicamp e, a nosso ver, então encontra as possibilidades de análise mediadas pelo paradigma indiciário. Aliás, o trabalho efetuado por Leal dialoga fortemente com os trabalhos deste grupo de pesquisa.

O mérito de seu trabalho está no levantamento acurado que realiza sobre os trabalhos mais representativos das áreas citadas acima, além de fazer uma retrospectiva sobre o enfoque dado pela área da alfabetização aos processos de textualização operados por crianças nesta fase escolar. Trata-se, também, de um trabalho bastante significativo, no Brasil, no que concerne a adoção da crítica genética como conceito para análise de dados relativos à reescrita.

Quanto às pesquisas realizadas pelos grupos de estudo de crítica genética da PUC-SP e USP, não encontramos nenhuma que usasse a orientação metodológica da crítica genética para analisar produções textuais de alunos, tendo a lingüística como arsenal teórico para interpretar o prototexto. Gozzo (1995), que, em trabalho realizado dentro do C.E.C.G., da PUC-SP, propôs-se a mostrar a relevância de se fazer algumas transposições de resultados de estudos em crítica genética para o ensino de redação, usou a semiótica como arsenal teórico para interpretar as rasuras promovidas pelos alunos. Seu trabalho merece destaque por chamar a atenção do potencial dos dados constantes do processo de construção dos textos de alunos para o ensino da escrita, mas sobre ele não nos estenderemos por diferenças teóricas.

Agora que o leitor já conhece os detalhes dos dados dos quais partimos e o tratamento que demos a eles, passemos a sua análise, procurando responder às nossas perguntas de pesquisa. Entram em cena G. e J. e A. e S.

3 – REVELANDO O PROCESSO DA ESCRITA

Para que se possam visualizar as diferenças/semelhanças entre as duas duplas de forma mais produtiva, optamos por realizar a análise dos seis textos da seguinte maneira: primeiramente entram para a discussão as duas narrativas, depois as duas notícias e, por último, as duas cartas argumentativas – sendo um texto de cada dupla. Essa foi a ordem em que as duas duplas elaboraram os textos, também. Analisando os dois textos escritos em um mesmo gênero, consecutivamente, poderemos perceber, mais facilmente, se as duas duplas usam as mesmas estratégias para se apropriarem desse mesmo gênero ou se as estratégias são diferentes de dupla para dupla e, ainda, se o gênero permite a manifestação do estilo da dupla, a ponto de percebermos traços “pessoais” nos dois textos escritos.

Primeiramente, será analisado o texto escrito pela dupla da escola particular; em seguida, o texto escrito pela dupla da escola pública. Ao empreendermos a análise do segundo texto, serão inevitáveis as comparações com o texto anterior, até porque já teremos dados que nos permitirão assim proceder. Ao final da análise dos dois textos de cada gênero, teceremos as nossas conclusões, tendo em vista as nossas perguntas de pesquisa.

Terminada a análise do primeiro gênero, passaremos ao próximo, procurando averiguar, também, as mesmas questões colocadas acima, com um acréscimo: a partir desse segundo gênero, já poderemos introduzir a questão da transgenericidade, ou seja, verificar se o estilo da dupla eventualmente percebido no primeiro gênero está presente, também, nesse segundo gênero. Esse mesmo procedimento se repetirá para a análise do último gênero.

Ainda, para que possamos investigar a manifestação das duplas por esses três gêneros, procurando por indícios que nos permitam visualizar (ou não) um

estilo próprio de cada dupla perpassando os gêneros, precisamos conhecer um pouco sobre eles. Dessa forma, antes de citarmos os dados, efetivamente, caracterizaremos o gênero em pauta, utilizando pesquisas que se dedicaram a esse trabalho.

3.1. O gênero narrativa ficcional – contornos

A concepção de narrativa que tem sido mais amplamente utilizada por estudiosos da linguagem é a concepção elaborada por Labov e Waletzky (1967), possivelmente pelo fato de eles tentarem detectar os elementos lingüísticos que aparecem na narrativa. Os autores trabalham com narrativas orais de experiências pessoais, gravadas em dois contextos sociais distintos: entrevista pessoal, na qual o narrador fala para o entrevistador (que não pertence ao grupo de origem do narrador), e entrevista em que o narrador fala a um grupo formado por membros que pertencem ao grupo de origem do narrador, e mais o entrevistador. Segundo Labov e Waletzky, antes de tudo, é preciso analisar estruturas narrativas mais simples e mais fundamentais, em relação direta com suas funções originais, para que se possa fazer algum progresso na análise da narrativa. Eles sugerem que as estruturas fundamentais devem ser encontradas nas versões orais de experiências pessoais. Embora o objetivo dos autores tenha sido relacionar as características sociais do narrador com a estrutura de suas narrativas, eles apenas analisam as narrativas nas suas características formais (baseadas em elementos lingüísticos recorrentes característicos da narrativa) e funcionais (a narrativa é considerada como uma técnica verbal para recapitular a experiência; mas não só isso, porque senão seria considerada uma narrativa vazia ou sem interesse. Normalmente, a narrativa tem uma função adicional de interesse pessoal determinado por um estímulo no contexto social em que ocorre. Por isso, distinguem duas funções da narrativa: referencial e avaliativa).

Os autores consideram a narrativa como uma técnica de construção de unidades que “*recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais*”

(p. 21), fazendo coincidir uma seqüência verbal de orações com a seqüência de acontecimentos efetivamente ocorridos. A seqüência temporal, portanto, é sua prioridade definidora. Ela deriva da função referencial da narrativa. Subjaz, assim, uma posição cognitivista no modelo, em que eventos no mundo já são previamente estruturados. Para Labov e Waletzky, a análise e a compreensão de narrativas, simples ou complexas, só serão possíveis mediante a análise das estruturas narrativas em ligação direta com as funções que lhes deram origem. Sua hipótese é a de que essas estruturas fundamentais são encontradas em versões orais de experiências pessoais, narradas por falantes comuns. Diante disso, o exame de um grande número dessas narrativas permitirá relacionar as propriedades formais da narrativa com suas funções.

Os autores identificaram, no discurso narrativo, as seguintes seções: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda – que compreendem a estrutura global das narrativas.

A **orientação** guia o ouvinte quanto à pessoa, o lugar, o tempo e a situação comportamental, desempenhando uma função referencial. Ela não aparece em todas as narrativas e nem mesmo abrange sempre essas quatro funções. A **complicação**, corpo principal da narrativa, é constituída formalmente pelas cláusulas ordenadas temporalmente, terminando com a resolução. A **avaliação** pode ser definida como a parte da narração que revela a atitude do narrador em relação à narração, enfatizando o ponto em que a complicação alcança o ápice, incidindo, assim, sobre a complicação. A **resolução** é aquela parte da narrativa que segue à avaliação. Se a avaliação é o último elemento, então a resolução coincide com ela. A resolução é mais facilmente isolada quando a narrativa apresenta avaliação, pois será a parte da seqüência narrativa que vem imediatamente após a avaliação. Narrativas que contenham apenas orientação, complicação e resolução, não são narrativas completas, pois não têm interesse, carecem de significação. Por último, a **coda**. É um mecanismo funcional para retornar a perspectiva verbal para o momento presente, isto é, ao momento da enunciação.

Dentre esses elementos funcionais, a complicação e a resolução são indispensáveis para que uma narrativa se estabeleça, enquanto que a orientação, a avaliação e a coda podem não aparecer em todas as narrativas.

Labov retoma o estudo da narrativa em outra publicação (1972) – *The transformation of experience in narrative syntax* – na qual as mesmas definições de narrativa, cláusulas narrativas, junção temporal são reafirmadas e o autor acrescenta mais um elemento às funções narrativas, o **Abstract**, descrito como uma ou duas cláusulas que resumem a estória toda.

Quanto à narrativa ficcional, grosso modo, segundo Ataíde (1974:13) “*é uma articulação de elementos recriados no plano verbal, que expõe acontecimentos contados por alguém e vividos por pessoas, animais ou coisas, passados num determinado lugar e com certa duração, numa atmosfera própria*”. Caracterizamos esse tipo de narrativa com base em Abaurre et alii (1993), para prepararmos o material que seria entregue às duas duplas, antes da escrita de seus textos. Em linhas gerais, de acordo com as autoras, o texto narrativo possui as seguintes categorias: narrador, personagem, enredo, cenário e tempo. O “*enredo é o resultado da atuação das personagens em determinados cenários, durante certos períodos de tempo, tudo isso contado, para o leitor, por um narrador*” (p. 36). Julgamos não haver necessidade de esmiuçar essas categorias neste espaço. Para maiores detalhes, ver anexo 1.

Queremos ressaltar que estamos adotando o conceito ‘gênero do discurso’ para designar o texto narrativo escrito pelas alunas e não ‘tipo narrativo’. Em se tratando de narrativa, principalmente, freqüentemente uma noção é tomada pela outra. Por isso, julgamos importante diferenciar o que se convencionou chamar, de um lado, tipo textual e, de outro, gênero discursivo.

A noção de tipo textual remete aos estudos de Adam (1991), que constrói o conceito de seqüência. Sua hipótese é a de que mesmo as formas mais elaboradas e complexas de enunciados se fundam sobre um certo número de formas elementares que devem ser consideradas como prototípicas. Em outras

palavras, para o autor, as proposições como unidade de processamento textual, no uso da língua, tendem a se agrupar, sócio-historicamente, assumindo um rótulo característico. Ele se dedica, então, a refletir sobre certas categorias que estão na base de toda composição textual, tendo em vista uma teoria de tipologia baseada na estrutura seqüencial prototípica dos textos. Ao empreender tal estudo, Adam suspende o caráter sócio-histórico dos gêneros, conforme Bakhtin, para se dedicar aos fatores estritamente lingüísticos da textualidade.

O autor propõe como seqüências textuais: a narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo²⁹. Essas conformações características seriam a base da estruturação de um texto. Adam não as visualiza como tipos estanques, mas como elementos da heterogeneidade textual, que se juntam para formar, de maneiras diversas, uma infinidade de gêneros do discurso. Entremos um pouco na seqüência narrativa (a que mais nos interessa neste momento). Adam considera seis condições necessárias para que se possa dizer que estamos diante de uma seqüência desse tipo: a) pelo menos uma personagem antropomórfica; b) que haja transformação de predicados, como, por exemplo, a mudança de estado (de tristeza para alegria); c) uma sucessão temporal mínima; d) um processo de construção de intriga; e) uma lógica na qual o que vem depois aparece como sendo causado pelo que vem antes; f) um final decorrente de uma avaliação.

Marcuschi (2002) deixa essa diferenciação bem clara ao tomar como exemplo uma carta entre amigos e nela empreender uma separação das seqüências tipológicas encontradas (Ver Marcuschi, op.cit.:25-27). O autor enfatiza que, quando alguém emprega a expressão “tipo textual” para designar uma carta pessoal, por exemplo, usa-a de maneira equivocada, pois se trata de um gênero, assim como um editorial, horóscopo, receita médica, poema, piada etc. O que ocorre é que geralmente um texto é tipologicamente variado. Uma carta pessoal pode conter uma seqüência narrativa (conta uma história), uma

²⁹ Este trabalho de Adam confronta a tipologia clássica comumente estudada na escola, centrada em três tipos absolutos, a saber: a narração, a descrição e a dissertação.

argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim sucessivamente.

Portanto, estamos encarando a narrativa de ficção como um gênero do discurso em que há o predomínio da seqüência textual narrativa. Bakhtin (1997) [1952-1953] postula que os gêneros do discurso compõem-se de três elementos: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Neste trabalho, ousamos associar a caracterização que Labov e Waletzky fazem da narrativa, assim como a caracterização que Abaurre et alii fazem da narrativa de ficção, como sendo um detalhamento do elemento 'estrutura composicional' do gênero de que nos falou Bakhtin.

Passemos, agora, aos textos elaborados pelas duas duplas de escreventes. Esta foi a proposta de produção textual entregue:

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Crie uma narrativa, encaixando livremente, em algum lugar do seu texto, os ingredientes abaixo:

Meia-noite. Um uivo. Um homem solitário.

Instruções gerais

- Sua narrativa deverá ser em 3ª pessoa.

Vejamos, então, como G. e J. (a dupla da escola particular) e A. e S. (a dupla da escola pública) elaboram suas respectivas narrativas, tendo como ponto de partida essa proposta.

3.1.1. Análise do primeiro texto (escola particular)

Esta foi a narrativa que G. e J. escreveram, tarefa para a qual dispensaram uma hora e dois minutos.

“Já faziam três anos que Roberto Almeida Pratos residia em uma luxuosa mansão, no Morumbi, na agitada cidade de São Paulo. Apesar de ostentar tamanha riqueza, enfrentava uma crise em seus negócios, que foram mal administrados desde a morte de seu querido pai.

A pouco tempo, tornara-se vizinho de uma poderosa emergente, Sofia Albuquerque, pela qual sentia um imenso ódio. Esta era dona de uma cadelinha de pêlos brancos chamada Fifi, que todos os dias, fazia questão de invadir a casa de Roberto e rasgar seu jornal. Entretanto o decadente empresário nada podia fazer, uma vez que Fifi era como uma filha para a emergente.

Cansado de ser humilhado e incomodado por suas vizinhas, Roberto arquitetava seu plano de vingança.

Era meia noite, e um grupo de jovens procurava o melhor lugar para armar suas barracas do acampamento. Preocupados com a solidão e o ambiente sombrio, resolveram não dormir aquela noite e procurar um lugar onde se sentissem mais seguros, quando de repente ouviram um assustador uivo.

Já exaustos, mal conseguindo destiguir as coisas, pensaram na possibilidade de terem visto um lobo, ou até mesmo algum monstro. Enquanto isso, no Morumbi, Sofia vivia angustiantes momentos a espera de sua cadela, que estava atrasada para sua festa de aniversário e que ainda não voltara do cabelereiro.

Os jovens, tentados com a idéia de capturar o monstro e se tornarem famosos, acabaram perseguindo tal vulto.

Depois de uma longa e conturbada perseguição se depararam com Roberto segurando Fifi em seus braços e só então se deram conta de que o vulto e o uivo se devia aos dois.

De volta à sua casa, aliviado por não ter sido encontrado pela polícia, já que tinha seqüestrado Fifi, Roberto ainda teria que viver longos anos com a presença da cadela, que havia se afeiçoado a ele desde o momento de seu seqüestro.

Roberto, arrependido, uma vez que seu plano não dera certo, despertou o ódio de Sofia, que além de ter sofrido pela ausência da cadela, acabou perdendo o amor de Fifi.

Ao final da confusão, os jovens também saíram decepcionados, pois não ficaram nada famosos. E Roberto...

- Meu jornal!!!!!!!!!!”

Vamos tentar apontar, então, o que estamos propondo como indícios reveladores de estilo (tanto da dupla quanto do gênero) nesse texto. Para isso, vamos consultar seus dados processuais. Pode-se começar a perceber, a partir de agora, como esses dados revelam muito mais acerca do estilo e do trabalho com a

linguagem do que o mero produto final, no qual se tem apenas as eventuais marcas deixadas pelo escrevente, no texto.

Inicialmente, vamos ver como G. e J. planejam o texto, antes de começarem, efetivamente, sua escrita. Na coluna à esquerda, apresentaremos a transcrição do vídeo: nela citaremos partes do diálogo mantido pela dupla durante a elaboração do texto; na coluna à direita, apresentaremos a entrevista: as perguntas que fizemos relacionadas ao momento de elaboração textual, que transcrevemos na coluna à esquerda.

Quem digita os três textos, nesta dupla, é J., e G. senta-se ao seu lado.

Vídeo	Entrevista
<p>Primeiras palavras G.: tá, então a gente vai começar falando que... a gente conta uma história pra todo mundo entender que... J.: tá, vamo começar logo com isso. G.: a gente dá a entender que a história vai tratar, falar de lobisomem, de... de monstro e no final a gente muda. A gente vai utilizar a idéia do cachorro... J.: é, pode ser. G.: tipo assim, o cara tava fugindo, tinha seqüestrado o cachorro da vizinha e quando eles passaram... um grupo de amigos passou, deu a calhar que o cachorro tava uivando, aí eles viram um vulto passando assustado porque tinha um cachorro no colo, acharam que fosse um lobisomem, eles perseguiram e no final vão ver que não era nada disso que eles estavam pensando. Então, tá. J.: e a gente deixa pra pôr isso aqui no fim. Começa assim, oh... G.: falar o quê? J.: porque a gente tem que contar uma história primeiro, como que esse grupo chegou no lugar. G.: tem que começar também... falar sobre</p>	<p>Pesquisador: Aí a primeira pergunta, gente: de onde vocês tiraram a idéia desse enredo? G.: é... Pesquisador: ou seja, do Roberto com problemas nos seus negócios, da emergente... Melhor: o que influenciou vocês a escolher esse enredo? Algo que leram, que ouviram, que alguém contou? G.: ah, a gente já escutou bastante história de... de ligados com assim... J.: pessoas que aparentam ser importante, só que na verdade não têm muito dinheiro. G.: tem muita história assim que... de pessoas que não aceitam a, a... J.: situação financeira. G.: a situação de outros que não eram, que não nasceram, sabe, de família... que já tem um nome, que tão emergindo por causa do trabalho, tem muita gente que não aceita... a gente já escutou bastante notícia sobre isso ou mesmo em história, em alguns casos mais... Acho que foi a primeira idéia que surgiu. G.: E também o tema que você deu já sugere é... uma coisa de, de monstro, de lobisomem. A gente quis mudar um pouco.</p>

<p>a vizinha do cachorro, né. J.: é, depois fala isso. G.: bem, mas tem que falar do homem, vai ter que falar do que... tipo assim, morava há anos na casa e... J.: tipo uma casa... o cara era o maior pobre. G.: não, mas pra morar perto da casa da mulher, não pode. J.: ah. G.: tipo assim, ele... J.: tem que ser um decadente. G.: isso, é o que eu ia falar, decadente. Tinha uma casa boa, mas tava passando por dificuldades, sei lá, a gente inventa qualquer profissão pra ele. J.: tipo assim, oh: é aquelas pessoas que tem a família muito rica, sabe, entrou em decadência e a vizinha era uma emergente, alguma coisa assim. Ele tinha raiva da vizinha também. G.: tudo bem. Então, como a gente coloca? J.: como a gente começa? G.: tem que começar dando a idéia de que... tem que falar que... tem que falar do lugar... não precisa nem falar do lugar, depois a gente fala do lugar, mas que nem, é... já fazia tipo... já fazia três anos que... aí dá o nome do cara, morava em tal lugar, na cidade, a gente fala...</p>	<p>J.: na hora que a gente viu o tema, a gente pensou em fazer alguma coisa que não era óbvia. G.: uma coisa mais, assim, diferente, que provocasse, sei lá, que chamasse mais a atenção e a gente mudou, tentou achar... J.: personagem que teria muito a ver com a história. G.: muito a ver com a história de meia-noite, lobisomem, muito ligado a isso, porque normalmente quando você ouve meia-noite, essa... esse tema, você já pensa em monstro. A gente tentou, colocou um pouco assim pra não fugir muito, mais... J.: mas ao mesmo tempo, a gente precisava colocar o tema e pra isso a gente teve que usar esses jovens aí, por isso que também teve essa mudança. [...] G.: na verdade a gente queria... era assim... é fazer pensar que a gente ia falar sobre monstro, mas a gente já sabia que a gente não queria, a gente não queria falar sobre monstro porque to... Normalmente os textos que tratam esses temas sempre levam ao... J.: ah, pelo título e... G.: monstro. A gente queria fazer uma história que não desse, que desse a entender que fosse um monstro, mas que no final não fosse. Pesquisador: entendo. ... que efeito de sentido vocês queriam provocar com isso? J.: curiosidade. G.: curiosidade, deixar o texto mais...[...] deixar o texto mais interessante, pra não ficar também aquela coisa ch... sempre ch... J.: e não ter que f... não ter a obrigação de suspense, porque isso aqui não é suspense na verdade. [...] G.: a gente tinha o que... que você tinha dado, só que a gente não queria falar das mesmas coisas. Quando pensa em uivo, em meia-noite, você pensa em monstro. O que que a gente fez? A gente... pra num... E não houvesse essa quebra, a gente ia ter que acabar contando o que era o plano e pra dar o ar de suspense, a gente propôs, pra só no final quem tá lendo descobrir o que realmente aconteceu. J.: e pra não ficar cansativa a história,</p>
---	--

	<p>porque até que a gente não falou muito de tempo, né, que tava acontecendo... A gente tava dando as características de cada pessoa, mas não tava correndo a história, na verdade. Aí nesse 'meia-noite' que começou propriamente, aconteceu os fatos e se você fosse continuar contando, assim...</p> <p>G.: ia ficar cansativo.</p> <p>J.: até chegar meia-noite...</p>
--	--

O diálogo inicial recortado acima, conforme exposto na coluna do lado esquerdo, foi mantido pelas alunas assim que receberam a proposta de produção textual. Nesse momento, G. e J. planejam como elaborariam a narrativa. A dupla cita oralmente uma sinopse da história que desenvolveria nos próximos minutos. Nesse planejamento, encontramos informações importantes acerca do processo de construção desse texto.

Grosso modo, a dupla planeja narrar uma história que inicialmente desse a entender para o leitor que estaria contando uma história de monstros ou lobisomens, mas que no final revelasse uma surpresa: tratava-se, na verdade, de um homem segurando um cachorro, e não de um monstro ou de um lobisomem. Mas essa revelação deveria ser feita apenas no final, pois era intenção das estudantes criar uma atmosfera de mistério na narrativa. G. e J. decidem que um grupo de jovens se depararia com o vulto do homem segurando o cachorro e, então, iria imaginar tratar-se de um monstro. Mas, antes de inserirem a entrada dos jovens na história, as estudantes atentam para o fato de que, primeiramente, deveriam “*contar uma história, como que esse grupo chegou no lugar*” (conforme as palavras de J.). Lançando uma hipótese, pode-se supor que a dupla procura ancorar o texto em uma situação comunicativa determinada, por isso sente a necessidade de apresentar ao leitor, primeiramente, as personagens, o local onde os fatos se desenrolariam e parte da trama, para que ele pudesse compreender a história. O trecho recortado da gravação em vídeo mostra que a dupla decide que a história se passaria entre um decadente empresário e uma emergente.

Quase no final do diálogo que foi transcrito, a dupla ainda soluciona um problema de coerência que surge: J. tacha o vizinho da emergente de pobre. Mas como ele seria pobre sendo vizinho de uma emergente rica e, portanto, morando em um bairro de classe média alta? Resolve a incoerência caracterizando a personagem de decadente, ou seja, o homem morava em uma boa casa, mas estava passando por dificuldades financeiras.

Notamos, também, que nesse planejamento que fazem, G. e J. incluem as partes da narrativa enumeradas por Labov e Waletzky (1967). Elas deixam entrever a *orientação*, a *complicação* e a *resolução* da narrativa.

Começamos pela **orientação**. A dupla identifica as *personagens* que habitariam o cenário: um decadente empresário, uma emergente, um grupo de jovens. O empresário já é, inclusive, caracterizado pelas estudantes, nesse trecho: era uma pessoa que pertencia a uma família abastada, que vivia em uma bela casa, mas que entrara em decadência; e o *lugar*: as residências da emergente e do empresário. Esta parte da narrativa, a orientação, fica bem explícita no final do excerto que citamos da gravação em vídeo, quando G. diz: *não precisa nem falar do lugar, depois a gente fala do lugar, mas que nem, é... já fazia... tipo... já fazia três anos que... aí dá o nome do cara, morava em tal lugar, na cidade, a gente fala...* Um outro exemplo bem explícito de orientação é quando J. salienta: *“porque a gente tem que contar uma história primeiro, como que esse grupo chegou no lugar”*.

Quanto à **complicação**, elas armam o seguinte conflito para a narrativa: o empresário seqüestra o cachorro da vizinha e foge com ele, levando-o em seu colo. No momento da fuga, passa pelo local um grupo de jovens. O cachorro uiva. Como o grupo vê apenas um vulto e escuta o uivo, pensa na possibilidade de aquilo ser um lobisomem.

A **resolução** proposta é a seguinte: o mistério se dissolveria quando o grupo de jovens percebesse que o vulto que havia visto era, na verdade, um homem segurando um cachorro, e não um lobisomem. Chegar a essa resolução

foi, desde o início, o objetivo da dupla. Nesse diálogo inicial que expusemos, as estudantes explicitam a intenção de criar uma narrativa que desse a entender para o leitor que estavam contando uma estória de lobisomens, mas que revelasse uma surpresa, no final. Retomemos as palavras da dupla: *“G.: a gente dá a entender que a história vai tratar, falar de lobisomem, de... de monstro e no final a gente muda. A gente vai utilizar a idéia do cachorro”*.

Veja-se que as estudantes demonstram conhecer o gênero do discurso em que estavam se manifestando. Já nesse primeiro trecho exposto, G. e J. incluem dois elementos constituintes dos gêneros: a estrutura composicional e o conteúdo temático. O trabalho de Labov e Waletzky identifica seções que fazem parte da estrutura composicional do gênero. As estudantes incluem essas seções, como vimos.

Reveladores, também, foram os dados providos da entrevista. Nesse primeiro trecho que citamos, as alunas expõem, respondendo às nossas perguntas, os motivos que as levaram a elaborar a narrativa da maneira como elaboraram e o porquê de certas decisões que tomaram.

Perguntamos às estudantes como havia surgido a idéia daquele enredo e se algum texto que haviam lido, ou algo que haviam escutado, ou, ainda, alguma estória que alguém havia contado tinha influenciado sua escolha. Da resposta que a dupla dá, extraem-se duas fontes de informação: primeiramente, G. e J. dizem que já haviam escutado muitas estórias de pessoas que vivem “de aparências”, ou seja, que ostentam possuir bastante dinheiro, mas não o têm. Dizem, também, que certas pessoas da sociedade não aceitam bem aqueles que estão em ascensão social, mas que não possuem uma boa linhagem. A segunda fonte de informação foi a disciplina de História. Mais à frente, a dupla dará mais detalhes sobre essas fontes de informação.

Quisemos saber detalhes mais específicos sobre o veículo transmissor dessas informações. Vejamos a resposta delas:

Pesquisador: da primeira pergunta, vocês já falaram que já ouviram a estória e tudo o mais. Ouviram como? Vocês leram ou vocês escutaram na TV? Como é que vocês ouviram isso? Qual era a... qual foi a fonte de vocês?

G.: ah, tem... Já saíram notícias, né, de brigas entre emergentes e pessoas assim. As próprias novelas... Em novelas saem muito essa coisa de que já tem a classe... Já vem de família, tem o nome de família e vem outro que sobe, consegue... Que nem *A Indomada*. *A Indomada* tem um exemplo. Aquela que faz a Eva Vilma, que trata como forasteiro.

Pesquisador: como forasteiro...

G.: e que conseguiu se erguer. Assim, novela, sempre tem bastante dessas coisas.

De acordo com as respostas que deram, elas se inspiraram em notícias que costumam sair em jornais sobre emergentes, algumas delas envolvendo brigas ou desavenças entre os membros da própria classe, e nos exemplos mostrados em novelas televisivas. A novela citada por G., *A Indomada*, era a novela das 20:00 h, exibida pela rede Globo, na época em que elaboraram o texto. A personagem à qual G. se refere era Maria Altiva Pedreira de Mendonça e Albuquerque, que estava enfrentando um declínio financeiro. D. Altiva, como era chamada, era bastante preconceituosa com relação às pessoas que não possuíam sobrenomes “respeitáveis” como o dela, mesmo que essas pessoas tivessem uma boa conta bancária. Como forma de preconceito, D. Altiva, freqüentemente tachava de forasteiro uma outra personagem recém-chegada à cidade, que havia ascendido financeiramente, mas que não tinha sobrenome tradicional (De fato, como sabemos, a importância da linhagem é, muitas vezes, supervalorizada).

A disciplina de História é lembrada pela dupla quando perguntamos a respeito da escolha dos sobrenomes das personagens:

Pesquisador: [...] Vocês colocam o sobrenome. Por que Roberto Almeida Pratos, Sofia Albuquerque?

G.: acho que é pra...

J.: ah, porque todas essas pessoas com que... Vêm de família rica, normalmente é os nobres assim.

G.: é sempre interessante ver os nomes, o que sempre interessa... Que nem, se você vai ver as famílias ricas, elas estão sempre preocupadas em... apesar de

tarem decaindo, sempre manter o nome, então, como... como ele era um empresário que tava decaindo, a gente quis também manter o nome, porque apesar... que nem, a... o nome da novela, também é... o exemplo da *Indomada* é, a mulher tava... Se tornou pobre, mas o nome dela ainda provoca algum certo respeito com os outros.

[...]

Pesquisador: [...] Como é que vocês sabem disso, vendo o quê?

G.: acho que mais notícias, novela.

Pesquisador: você apontou um caso da novela.

G.: também em História.

J.: é

G.: em História, tanto que, que nem, querer juntar as pessoas por causa do sobrenome.

J.: você vê a história da cidade assim, principalmente mais antigamente, era nome de família tradicional da cidade, é, até hoje você tem.

Novamente G. e J. citam as notícias e as novelas como sendo fontes de suas informações. Citam a disciplina de História ao lembrarem do que haviam estudado sobre casamentos arranjados em função das famílias, títulos de nobreza, fortunas, costume bastante comum em regimes monárquicos.

Notem, também, o sobrenome escolhido pelas estudantes para Roberto: Almeida Pratos. Trata-se de um sobrenome muito similar a Almeida Prado, de uma família tradicional e conhecida do estado de São Paulo. Segundo J., famílias ricas costumam ter esse tipo de sobrenome. Almeida Pratos foi um sobrenome que lhes ocorreu com essas características. Não perguntamos à dupla o porquê dessa escolha.

Por esse último depoimento transcrito, percebe-se que as informações que G. e J. utilizaram para construir o texto foram adquiridas, em sua maioria, fora da escola, tomando contato com o mundo que as cerca, ou seja, lendo jornais e revistas, assistindo a televisão, ouvindo histórias contadas por outrem etc. Fazemos questão de frisar esse ponto porque, como sabemos, o “mundo” que os alunos recebem da escola costuma ser um mundo de conteúdos insólitos, que não tem significação nem utilidade imediata para eles. Esse último trecho da entrevista

de G. e J. mostra (assim como tantos outros exemplos que ainda vamos citar) a riqueza das experiências pessoais vividas por cada aluno, fora da escola.

Voltando ao primeiro trecho dos dados processuais que expusemos, encontramos um comentário bastante revelador, no final do excerto recortado da entrevista. Segundo G. e J., os ingredientes que deveriam compor a narrativa: meia-noite, o uivo, o homem solitário suscitam, à primeira vista, estórias de monstros ou lobisomens, que geralmente fazem suas aparições à meia-noite, vindos de algum cemitério ou lugares sombrios. Mas elas evitam tais estórias por achá-las comuns, banais. Ao invés disso, procuraram criar uma estória diferente: o leitor seria levado a pensar que a estória que escreveriam seria de algum monstro; só no final o enigma se dissolveria. No dizer de J.: *“na hora que a gente viu o tema, a gente pensou em fazer alguma coisa que não era óbvia”*.

O depoimento das estudantes mostra que a escolha em fugir de um tema já desgastado foi bastante consciente. G. e J. demonstram possuir uma intenção enunciativa com essa escolha que realizam. G. diz qual é essa intenção: *“curiosidade, deixar o texto mais... [...] deixar o texto mais interessante, pra não ficar aquela coisa ch... sempre ch...”* (chata). Essa escolha pôde ser feita sem maiores entraves. As estudantes puderam trabalhar no interior do gênero narrativa com certa flexibilidade, articulando seus três elementos constitutivos com certa subjetividade, como veremos nas próximas linhas.

Para construir a atmosfera de mistério que queriam, as alunas optam por uma narrativa não linear, com saltos e cortes. Fogem, assim, do modelo de narrativa em que personagens, tempo e espaços são apresentados de maneira sucessiva e as ações e situações desenvolvem-se cronologicamente. Diante das várias formulações disponíveis para construir o gênero narrativa de ficção, as alunas selecionam, escolhem, privilegiam uma determinada maneira, com a qual buscaram expressar um certo efeito de sentido para obter o intento desejado, nessa situação de comunicação específica. Portanto, a todo instante, observamos

como a dupla vai demonstrando conhecer o gênero. Nesse caso, G. e J. souberam explorar as possibilidades que ele lhes proporciona.

Essa maneira como a dupla busca suscitar curiosidade, no leitor, faz-nos lembrar, por exemplo, da estratégia de utilização do gancho frio, bastante freqüente no meio jornalístico, que consiste em iniciar um texto argumentativo com uma pequena narrativa – uma estória na qual o leitor pode se identificar facilmente com o personagem retratado – no intuito de “agarrá-lo”, fazê-lo interessar-se pelo assunto e levá-lo a percorrer toda a extensão da matéria jornalística. As novelas televisivas também têm essa característica fundamental.

Ao rejeitar estórias de monstros e lobisomens, G. e J. priorizam um tema social e expõem nuances de duas classes da sociedade brasileira: a dos emergentes (em plena ascensão) e a dos decadentes (também crescente em função dos problemas econômicos do país). No texto, as estudantes trazem à tona determinadas preocupações que fazem parte do universo dessas classes e que circulam socialmente, quais sejam: preocupações com moradias em bairros luxuosos, com nomes e sobrenomes, com festas de aniversário para cachorros etc. Ou seja, retratam um mundo fútil e inútil em terra de descamisados. Com essa decisão, elas demonstram uma capacidade de distanciamento, de olhar de fora e de falar de fora dos acontecimentos a que estavam submetidas. Em outras palavras, G. e J. posicionam-se frente a um discurso, olham de fora e inserem-se em uma rede de formulações que as antecedeu e produzem seus enunciados nessas redes de memória, interpretando a forma como a sociedade se representa. Portanto, achamos que G. e J. retratam a sociedade brasileira de maneira crítica e avaliativa, colocando os grupos sociais em questão em posição de alvo de críticas. Por todos esses indícios que acabamos de expor, estamos interpretando o “olhar crítico” dessa dupla como um traço caracterizador de um estilo subjetivo, neste gênero.

Os registros processuais evidenciaram que G. e J. escolhem, conscientemente, e com objetivos específicos, o tema da narrativa. Ao recusarem

as estórias de monstros e enveredarem pelo tema social, as estudantes avaliam esses discursos. As escolhas que G. e J. efetuam, neste momento, são, portanto, discursivas – lembrando que ainda estavam planejando o texto. Portanto, somente por termos os dados processuais do texto, é que pudemos fazer tal afirmação e chegar às conclusões arroladas, até o momento.

No capítulo 1, quando expusemos as concepções tradicionais de estilo, dissemos que algumas conclusões a que chegaríamos sobre os traços de estilo das duas duplas poderiam lembrar o posicionamento de Auerbach a respeito da vinculação que o autor faz entre estilo e ideologia. Segundo Aguiar e Silva (1968: 594-595), Auerbach entende por estilo o próprio modo como o escritor organiza e interpreta o real e estabelece, como tarefa da estilística, o estudo da semântica ideológica e sociológica que está subjacente a qualquer estilo. Encontra-se, em sua teoria, o nexos entre estilo e ideologia, entre estilo e concepção da realidade. A seguinte passagem de *L'Humaine Condition*, em que Auerbach (2002:272) analisa a obra os “Essais de Montaigne”, ilustra essa tendência do autor:

“Como esta camada recrutava o seu pessoal entre os círculos social e economicamente mais influentes, para os quais, no sentido da moda, a boa educação e as atitudes corretas, a amabilidade no trato e no desembaraço nas relações com as pessoas, a presença de espírito, tudo isso era muito mais importante do que qualquer competência especial; como nos mencionados círculos, mesmo quando eram de origem burguesa, ainda prevaleciam conceitos de valor aristocrático-cavaleiresco; como estes eram apoiados, ainda mais, pelos ideais antigos do humanismo, na medida em que também na Antiguidade as camadas dirigentes consideravam a dedicação à Arte e à Ciência não como profissão, mas como otium, como um enfeite para a existência mais geral e para o homem destinado à atividade política de liderança, deu-se rapidamente uma espécie de desprezo pela especialização; o sábio fixado numa determinada especialidade e, em geral, o homem fixado profissionalmente, que ficava absorvido pelo seu conhecimento e deixava que isto transparecesse na sua atitude e na sua conversa, era considerado cômico, inferior e plebeu.”

Veja-se que Auerbach reintegra na estilística o “eu social” do escritor, considerando a cosmovisão do artista como um dos fundamentais elementos

geradores do seu estilo. Nessa perspectiva, a análise do estilo recobre uma dimensão ideológica. De maneira aproximada, G. e J. lançam um olhar crítico para a forma como a sociedade se representa, posicionando-se frente a um discurso, e estamos interpretando esse posicionamento crítico como um traço do estilo da dupla, neste texto.

Também vimos, no capítulo 1, a advertência de Possenti sobre a não conexão da noção de estilo de Auerbach com mecanismos lingüísticos. Segundo Possenti (1988), feita a leitura de suas análises, tem-se a impressão de que *“tudo dependeu mais de Auerbach do que de um método seguro que possa ser trilhado”* (p. 143). Em relação à G. e J., é certo que a identificação desse primeiro traço estilístico da dupla dependeu, também, da analista, que lança, através dos dados processuais à disposição, uma hipótese. Porém, em nosso caso, contamos com as informações da entrevista feita com as alunas, em que elas próprias disseram querer narrar uma estória que não fosse óbvia. Portanto, elas próprias nos muniram com dados, pistas, que nos permitiram chegar às conclusões que assumimos.

Veja-se que, até o momento, temos considerado as informações adquiridas no planejamento que a dupla faz, antes de começar a escrever o texto, basicamente. Portanto, diante do detalhamento desse tipo de material, não será possível expor todos os dados processuais que temos à disposição, ou seja, perseguir a gênese dos textos passo a passo. Um recorte, obviamente, será necessário. Assim procedendo, analisando o conjunto dos dados, percebemos que G. e J. manifestaram-se criticamente de duas maneiras: de uma forma bem humorada e usando adjetivos com uma certa freqüência. Essas são as duas outras marcas de um estilo subjetivo desta dupla que encontramos nos dados processuais e é sobre elas que pretendemos nos debruçar. Mas, antes disso, vamos mostrar o momento em que a dupla tenta iniciar a escrita da narrativa, efetivamente.

No final do excerto da gravação em vídeo que expusemos, no início da análise, G. e J. já estavam tentando iniciar a narrativa. G dizia: “*não precisa nem falar do lugar, depois a gente fala do lugar, mas que nem, é... já fazia tipo... já fazia três anos que... aí dá o nome do cara, morava em tal lugar, na cidade, a gente fala...*” J., em seguida, continua o diálogo:

J.: fazia três anos?

G.: é. Já fazia, assim...

J.: fazia três anos

G.: é, já fazia. Já faziam, né.

J.: é. Melhor escrever, né.

G.: *repetindo para J. escrever:* três anos que... é... que nome? Qualquer nome. Vai ser homem, né. Coloca Roberto. Coloca já o sobrenome, né.

J.: um sobrenome... (*tentando lembrar de um*)

G.: Roberto... Almeida Pratos. Não sei de onde eu tirei, né. *Repetindo para J. digitar:* espaço. Pratos. *Relendo:* faz três anos que Roberto Almeida Pratos... que que a gente coloca? Morava ou...

J.: vivia

G.: Vivia? Tipo assim, e... Aí depois a gente dá a idéia que... mais ou menos um mês ele estava entrando em decadência.

J.: é, vivia numa... linda casa.

G.: numa residência luxuosa...

J.: luxuosa.

G.: tudo bem. *Relendo:* já faziam três anos que Roberto Almeida Pratos...

J.: vivia...

G.: residia

J.: residia. Residia numa residência? (*olhando para J.*).

G.: vivia então.

J.: melhor. E se colocar um adjetivo antes?

G.: em uma...

J.: luxuosa mansão.

G.: ah, podia ser assim que... (*repetem novamente o que haviam escrito*) ... luxuosa mansão... coloca vírgula, aí a gente coloca o local. Coloca... é que eu nunca mais vi um bairro nobre de São Paulo.

J.: Morumbi?

Vejamos o que registra o *software genèse du texte*, desse momento de conversa, exposto acima:

1) As estudantes escrevem: **já faziam três anos que Roberto (pausa) Almeida Pratos (pausa) vivia em uma luxuosa mansão**

2) Em seguida, posicionam o cursor na palavra “vivia”. Apagam-na e escrevem em seu lugar “**residia**”. O texto passa a ser: “**já faziam três anos que Roberto Almeida Pratos residia em uma luxuosa mansão.**

3) Retornam o cursor para a posição original, na palavra “mansão” e inserem uma vírgula. E continuam o texto: “**... mansão, no Morumbi...**”

Veja-se que a primeira frase do texto já contempla uma substituição: a dupla troca o verbo *vivia* por *residia*. Operações como essa, de substituição de palavras, de frases ou mesmo de parágrafos inteiros, vão ocorrer ao longo da produção de todo o texto. Caso as alunas tivessem apenas o papel como suporte, possivelmente riscariam a palavra “vivia” e escreveriam, acima dela, a palavra “residia”. É com esse tipo de material escrito à mão (riscado, com setas, balões etc.) que o crítico genético costuma trabalhar. Diante dele, o crítico necessitará identificar a combinatória de deslocamentos, substituições, expansões, permutas que o manuscrito manifesta, a fim de assinalar e sistematizar o conjunto de operações genéticas daquele processo. A partir dessa identificação é que o crítico genético procurará dar explicações para esse processo. No nosso caso, o *software genèse du texte* realizou esse trabalho. Além do mais, contamos com a gravação em vídeo e a entrevista para clarear ainda mais o processo dos textos.

Caso não estivessem escrevendo o texto no computador e fossem escrever uma segunda versão dele, nela G. e J., possivelmente, optariam pelo verbo “*residia*”.

Se observarmos o trecho da gravação em vídeo que acabamos de expor, conseguimos mais informações a respeito desse momento da produção textual em específico, as quais não foram registradas pelo *genèse du texte*. Antes de

consumarem a troca do verbo *vivia* pelo verbo *residia*, G. e J. pensaram em outras possibilidades. Vejamos quais foram elas:

- 1) Já faziam três anos que Roberto Almeida Pratos vivia numa linda casa;
- 2) Já faziam três anos que Roberto Almeida Pratos vivia numa residência luxuosa;
- 3) Já faziam três anos que Roberto Almeida Pratos residia numa residência luxuosa;
- 4) *Percebem a semelhança entre “residia numa residência” e voltam ao verbo “vivia”*: Já faziam três anos que Roberto Almeida Pratos vivia numa residência luxuosa;
- 5) *Decidem trocar a ordem do adjetivo “luxuosa” e, ao fazê-lo, optam por “luxuosa mansão” e não mais “luxuosa residência”*. Eis a versão final: Já faziam três anos que Roberto Almeida Pratos vivia numa luxuosa mansão.

O que descobrimos, então, com a gravação em vídeo? Conforme vimos, o *gênese du texte* mostrou que as alunas digitaram o verbo “*residia*”. Pela gravação em vídeo, vimos que há um estranhamento diante desse verbo e do substantivo *residência*, possivelmente pela semelhança morfológica de ambas as palavras, por isso, rejeitam o verbo *residir*. Portanto, com a gravação em vídeo, pudemos saber o motivo da substituição. Ainda, conforme mostrou o passo número 5 que elencamos acima, na versão final do trecho, a dupla muda a posição do adjetivo *luxuosa*: de posposto ao substantivo, ele passa a ser anteposto. O uso de adjetivos caracterizará, também, o estilo dessa dupla. Como veremos à frente, eles serão colocados sempre antes do substantivo. Portanto, antepor o adjetivo será uma tendência de G. e J.

Agora vejamos o depoimento de G. e J. para a substituição do verbo *vivia* por *residia*:

Pesquisador: [...] no histórico que eu tirei, vocês ficaram assim: *vivia*, *residia*...

G.: é porque a nossa frase não ia ser essa primeiro. E a gente pensou em outra frase e que já ia ter *residência*. A gente pensou em pôr *residia*, mas aí, como a gente via que na outra frase ia entrar *residência*, a gente resolveu não pôr, a gente resolveu então colocar “*vivia*”. [...] Não ficar repetitivo.

Ou seja, na opinião da dupla, “*residia numa residência*” era uma seqüência repetitiva e é rejeitada, o que confirma nossa hipótese. Veja que é possível considerar as reformulações orais feitas pelas estudantes como uma espécie de “reescrituação” não textualizada. As reformulações orais feitas renderam cinco versões desse trecho (o *gènese du texte* mostra duas versões). No capítulo 2, comentamos sobre a possibilidade de fazer tal consideração que, de fato, mostra-se viável.

Lembrando da visão tradicional formalista de estilo, que expusemos no capítulo 1, em que o escritor procura uma forma lingüística para reforçar ou redobrar o sentido do que está expresso no texto, achamos que algo parecido aconteceu quando G. e J. se depararam com a seqüência “*residia numa residência*”. Nesse momento, a dupla depara-se, novamente³⁰, com uma questão de forma que assume um valor estético. Porém, ao invés de reforçar o sentido positivamente, reforçou negativamente, pois a repetição dos termos gerou uma espécie de pleonasma vicioso, não trazendo reforço estilístico.

Vamos voltar ao modo como G. e J. manifestaram o olhar crítico: de forma bem humorada e lançando mão de adjetivos. Vejamos, inicialmente, os traços indiciadores de uma tendência humorística da dupla.

³⁰ Experiência similar a dupla viveu com a escolha do nome Fifi para chamar a cachorra, com o intuito de que combinasse com o nome da emergente, Sofia, conforme expusemos no capítulo 1.

Gravação em vídeo

1)

G.: vírgula, aí a gente coloca o nome. Ou então assim, oh: há pouco tempo tornara-se vizinho de uma poderosa emergente, aí coloca o nome dela aqui, oh. Que nome?

J.: um nome bem fresco.

G.: que nome?

J.: Sophi

G.: Sofia

J.: Sofia

G.: Sofia do quê? Albuquerque.

[...]

J.: tinha um cachorrinho chamado Fifi, pra combinar com seu nome, Sofia, uma poodle branca insuportável (rindo).

2)

G.: a gente podia fazer... sabe, pra ele ter alguma raiva. Que fazia questão de... de...

J.: morder seu pé.

G.: não, fazia questão de roubar todo dia seu jornal e... calma aí. *As alunas relêem o trecho:* esta era dona de uma cadelinha de pêlos brancos...

[...] Fifi é completamente fresca.

3)

G.: ...esta era dona de uma cadelinha chamada Fifi, vírgula, que... todos os dias... fazia questão...

J.: vírgula, né.

G.: de invadir a casa de Roberto... Roberto e comer... e o quê... e pegar seu jornal.

J.: babar no jornal.

G.: babar, não J.. E... rasgar seu... e

J.: e rasgar a parte de economia do seu jornal.

4)

G.: ... a gente coloca que, de volta a sua casa e aliviado por não ter sido encontrado pela polícia, já que tinha tramado um plano, plano de seqüestrar Fifi...

J.: ainda teve que suportar a cachorra porque ela gostou mais dele. [...] ... aí a gente coloca assim: e Roberto... reticências, coloca um travessão e coloca assim: meu jornal!

G.: ahram, pode ser. ... Agora vamos ler tudo.

Esses trechos evidenciam as intenções humorísticas, que beiram ao deboche, as quais permearam a narrativa escrita por G. e J. Ou seja, o assunto que o texto critica é tratado com um tom jocoso.

Roberto administra mal os negócios herdados de seu pai. Perde seu poder aquisitivo, mas continua ostentando riqueza, morando em um bairro nobre e mantendo-se em uma mansão. Apesar da situação financeira desfavorável pela qual passa, encontra tempo e energia para se preocupar com a cachorra pertencente a sua vizinha, emergente, cachorra esta que insiste em rasgar o jornal dele. Note-se que Fifi rasga o caderno de economia do jornal, possivelmente o mais lido por Roberto. Afinal, ele era um empresário. A dupla pensa, ainda, na possibilidade de Fifi *babar* no jornal de Roberto. Sofia, por sua vez, preocupa-se com festas de aniversário para a cadela, que, inclusive, freqüenta cabeleireiros. Até a escolha dos nomes para a emergente e para a sua cachorra foi feita em tom sarcástico: as estudantes queriam um nome “bem fresco”, compatível com o perfil da *socialite*. Elas optam por Sofia, depois de terem considerado a possibilidade de chamá-la de Sophi. Fifi, o nome da cachorra, combinava com o nome de sua dona. Conforme já dissemos no capítulo 1, o fato de os dois nomes combinarem, reforçava a idéia de futilidade que a dupla procurava transmitir, no texto.

A maneira como a dupla encerra o texto também evidencia um traço humorístico. Fifi afeiçoa-se mais a Roberto do que a sua antiga dona e prefere ficar na casa de Roberto. Este não consegue se livrar da cachorra e, em conseqüência, não revolve o problema que desencadeia toda a estória. O grito de Roberto, na última linha do texto (meu jornal!!!!!!!!!!), deixa subentendido que ele continua tendo seu velho aborrecimento matinal: Fifi rasgando o seu jornal.

Com relação ao uso dos adjetivos, G. e J. manifestam-se criticamente, também, lançando mão deles ao longo de todo texto, tanto descritivos como valorativos. Vamos recorrer aos dados mais uma vez e citar exemplos nessa direção:

Vídeo	Entrevista
<p>J.: é, vivia numa... <u>linda</u> casa...</p> <p>G.: numa residência <u>luxuosa</u>...</p> <p>J.: luxuosa...</p> <p>G.: tudo bem. <i>Relendo:</i> já faziam três anos que Roberto Almeida Pratos...</p> <p>J.: vivia...</p> <p>G.: residia.</p> <p>J.: residia. Residia numa residência... (<i>olhando para G.</i>)</p> <p>G.: vivia então.</p> <p>J.: melhor. [...] e se colocar um adjetivo antes?</p> <p>G.: em uma...</p> <p>J.: luxuosa mansão.</p> <p>[...]</p> <p>G.: coloca no Morumbi, e... na <u>agitada</u> cidade de São Paulo.</p> <p>[...]</p> <p>G.: seu <u>querido</u> pai.</p> <p>[...]</p> <p>G.: então a gente coloca assim: é... era vizinho de uma... é... uma...</p> <p>J.: emergente.</p> <p>G.: de uma <u>poderosa</u> emergente?</p> <p>J.: é.</p> <p>[...]</p> <p>G.: tá, agora a gente fala o que, que... a gente pode falar do... eles pegaram, né.</p> <p>J.: é.</p> <p>G.: depois de um <u>longo</u> tempo, de uma <u>longa</u>... per... depois de uma longa...</p> <p>J.: perseguição.</p> <p>G.: não, já falou perseguindo tal vulto.</p> <p>J.: depois de uma longa...</p> <p>G.: uma <u>longa</u>... e <u>conturbada</u>... (<i>J. digita</i>). Ah, vamo colocar perseguição, então.</p>	<p>Pesquisador: aqui, uma coisa que a gente viu muito na G.: o uso dos adjetivos. Vocês adjetivam, dêem uma olha. G., olha que interessante, sempre a G.: <u>luxuosa</u> mansão, <u>querido</u> pai, <u>poderosa</u> emergente, <u>imenso</u> ódio, <u>decadente</u> empresário, ambiente <u>sombrio</u>, <u>assustador</u> uivo e assim por diante, tá. Então, a presença dos adjetivos nos chamou muito a atenção e sempre antes do substantivo. Fale um pouco G.</p> <p>G.: é... é normal, eu semp... eu escrever e colocar adjetivo, acho que é pra caracterizar mais a história, pra caracterizar mais o...</p> <p>J.: acho que a gente colocou mais o adjetivo antes do substantivo pra chamar... pra chamar mais a atenção pra característica.</p> <p>Pesquisador: ah é, foi até a J. ... deixa eu ver. Aliás, a J. pediu pra colocar o adjetivo antes, né, quando vocês começaram lá no primeiro: luxuosa mansão. A J.: vamos colocar o adjetivo antes. Aí ficou essa coisa do adjetivo antes.</p> <p>G.: e acho também por ser também n... Sempre tá pra caracterizar, eu num... É que já foi normal, não foi nem... É... <u>eu tenho mais ou menos o costume de usar adjetivos</u>, mais como você pediu pra caracterizar, eu deixei bastante. Acho que de ler também os textos e ver... eu acho legal caracterizar mais, eu acho que, eu acho que dá um... o texto fica diferente.</p> <p>J.: e mesmo colocar o adjetivo antes do substantivo, acho que fica melhor, luxuosa mansão que...</p> <p>G.: mansão luxuosa. Eu acho mais b... acho mais bonito diferenciar.</p> <p>Pesquisador: dá um efeito, né, um efeito melhor. Tá. Bom, e isso vocês atribuem, vocês atribuem isso, essa presença de adjetivos, também, à leitura que fazem, vocês vão captando...</p> <p>G.: muito tr... é que eu já fiz bastante texto</p>

³¹ F. é um colega de classe. G. e F. estudavam juntos desde a 7ª série, mas, de acordo com o depoimento de G., na entrevista, foi a partir do ano em questão, 1999, então 1ª série do ensino Médio, que efetivamente foi parceira mais freqüente de F. na elaboração de textos, em sala de aula.

	com o F. ³¹ . E o F. também tem essa mania e eu acabei pegando a mania dele também de caracterizar.
--	--

Pelo depoimento das estudantes, na entrevista, vê-se que elas gostam e têm o costume de adjetivar, principalmente G³². Esse hábito parece ter sido adquirido através da experiência de escrever textos em parceria com um amigo de classe. Percebe-se que a incidência maior é de adjetivos subjetivos, que remetem a um julgamento de valor por parte das enunciantoras. Tais adjetivos costumam ser interpretados no interior da enunciação particular no qual figuram: só são “luxuosos”, “decadentes”, “assustadores” os objetos considerados como tais pelas enunciantoras no momento em que elas se expressaram. Com esses exemplos exibidos acima, consuma-se, também, a tendência desta dupla em antepor o adjetivo ao substantivo.

Precisamos dar por encerrada a discussão sobre este texto. O que então, podemos concluir dessa primeira análise? Primeiramente, que foram os dados processuais que nos permitiram chegar à maioria das conclusões arroladas, acima. Foram eles que nos deram muitas informações acerca de como o texto foi construído, acerca de quais fatores – lingüísticos, discursivos, cognitivos (embora não seja esta nossa preocupação) – entraram na constituição desse texto. Se tivéssemos apenas o produto final como instrumento de análise, não teríamos como saber que havia sido intenção consciente da dupla criar uma narrativa envolta numa atmosfera de mistério, que desse a entender para o leitor se tratar de um determinado assunto, mas que no final revelasse ser outra coisa etc., para prender a sua atenção, por exemplo.

Os dados processuais mostraram que G. e J. rejeitaram estórias estereotipadas de monstros e lobisomens, pois queriam escrever sobre algo que

³² Aqui, claramente, é G. quem tem a preferência pelo uso dos adjetivos. G. imprime esta marca no texto. J. concorda com esta opção e também passa a adjetivar e a ajudar na escolha do adjetivo que melhor se encaixa na situação em questão.

não fosse óbvio. Afinal, os três ingredientes da proposta de produção textual: meia-noite, um uivo, um homem solitário, suscitava, à primeira vista, tais estórias. Ao preterirem esse tema, abraçaram um tema social e colocaram a classe dos emergentes e decadentes como alvo de críticas. A dupla expôs nuances do universo dessas classes, que muitas vezes circulam socialmente: preocupações com sobrenomes, com festas de aniversário para cachorros etc. O evento ‘festa de aniversário para cachorro’ foi popularizado pela *socialite* Vera Loyola, símbolo dos emergentes cariocas. Na época em que G. e J. produziram o texto, os jornais estampavam notícias sobre a festa de aniversário que Vera realizou para sua cadela, Pepezinha. Choveram críticas a respeito do acontecimento, inusitado até então. Dentre essas críticas, havia jornais que destacavam as mordomias da cadela, em contraste com a miséria dos brasileiros. Há grande possibilidade de as alunas terem se inspirado neste episódio protagonizado por Vera Loyola para elaborarem essa parte do texto.

Ao exporem essas nuances específicas dessas classes sociais, G. e J. olharam de fora e falaram de fora de uma situação. Lançaram, enfim, um olhar crítico para a forma como a sociedade se representa. Identificamos o posicionamento crítico como o grande traço caracterizador de um estilo subjetivo, neste texto. Nele, ainda, G. e J. manifestaram-se criticamente em tom de brincadeira, quase deboche. Abusaram, ainda, dos adjetivos. Por isso, identificamos a tendência ao humor e o uso de adjetivos como sendo, também, marcas do estilo de G. e J. que emergiram, neste texto.

Os excertos que recortamos evidenciaram que o estilo do gênero existe sempre. Em vários momentos da produção textual, a dupla incluiu detalhes do estilo/estrutura composicional do gênero. Às vezes, o “estilo individual” também emerge. No que diz respeito à narrativa, percebemos que a dupla não encontrou muitos entraves para manifestar-se utilizando este gênero. As estudantes puderam criar uma aura de mistério, escrever em tom de brincadeira, abusar dos adjetivos etc. Como veremos na análise do texto escrito no gênero notícia, o tom de sarcasmo, os adjetivos, não prevalecerão devido à sua maior padronização.

Chegamos às conclusões aqui delineadas com base no paradigma indiciário. Ao procurarmos as singularidades, algo, então, nos surpreendeu, chamou nossa atenção. É nesse momento que formulamos nossas hipóteses e tentamos explicá-las, procurando analisar o que os dados tinham de revelador sobre o fenômeno que buscávamos entender.

Vejamos, em seguida, como a outra dupla manifestou-se no gênero narrativa ficcional. Será que A. e S. também se posicionaram criticamente, a exemplo de G. e J.? Ou será que elas trilharam caminhos bem diferentes dos caminhos trilhados por G. e J.?

3.1.2. Análise do segundo texto (escola pública)

Esta foi a narrativa ficcional que A. e S. elaboram, tarefa na qual gastaram 56 minutos e 52 segundos³³. Quem digita todos os três textos, nesta dupla, é A., e S. senta-se ao seu lado.

Meia noite, um uivo, um homem solitário.

Perto da meia noite, na Califórnia, José descansava tranquilamente em sua cabana quando ouviu um uivo e saiu para ver o que estava acontecendo. José era um homem solitário que não tinha um passado pois sofrera de amnésia, por isso desconhecia o fato que estava ocorrendo naquele local. No vilarejo havia-se comentários de que perto de sua cabana havia um lobo que gostava de comer ovelhas, mas José inocentemente desconhecia o fato e ficou amedrontado naquela noite.

Ao amanhecer José saiu com sua carroça e foi até o vilarejo, como de costume, para comprar leite. Chegando lá ele ouviu o comentário de alguns fazendeiros que suas ovelhas tinham sido mortas. Curiosamente José perguntou aos fazendeiros qual era o motivo de que suas ovelhas tinham sido mortas, eles lhe contaram a história de que o lobo é que assombrava aquelas terras e dariam tudo para saber onde ele se abrigava. José então tranquilizou-os dizendo que ouviu uivos em suas terras, pois ali eles poderiam procurar-lo porque José deu total liberdade a eles para isso.

Na mesma noite todos os fazendeiros se reuniram nas terras de José e saíram a procura do lobo cada um por si. Então a uma certa hora da madrugada, quando todos já

³³ Lembramos que o tempo gasto por G. e J. foi de 01 hora e 05 minutos. Muito próximos os tempos utilizados por ambas as duplas, portanto.

estavam fadigados, José continuou a procura do lobo quando resolveu procurá-lo perto de algumas pedras quando encontrou três filhotes do lobo totalmente desprotegidos pois seu pai tinha saído a caça do alimento de seus filhotes. Naquele mesmo momento José ficou maravilhado com aquela família unida. Então ele voltou para sua cabana onde todos os fazendeiros o esperavam trazendo a notícia de que o lobo estava morto. Assim que ele acabou de chegar ele disse a todos que havia encontrado o lobo morto, então todos os fazendeiros voltaram para suas casas sossegados e José ficou com a consciência tranquila.

Em linhas gerais, a proposta de produção textual suscita, nesta dupla, uma estória de lobos que devoram ovelhas de fazendeiros de um pequeno vilarejo. Há um uivo do lobo, à meia-noite. Dessa forma, A. e S. já inserem dois ingredientes da proposta que deveriam aparecer: o *uivo* e *meia-noite*. Quanto ao terceiro ingrediente, um homem solitário, decidem que caracterizaria o personagem principal da estória, José, um homem que sofria de amnésia e, por isso, era solitário. A narrativa atinge o ápice quando os fazendeiros saem à procura do lobo para matá-lo. A resolução surpreende porque José se compadece do lobo ao encontrar seus filhotes desprotegidos. O solitário homem resolve permitir que o lobo sobreviva para cuidar de sua cria. Para que os fazendeiros encerrem o caso, José diz a todos que o lobo havia morrido.

Vamos ver o diálogo inicial da dupla, assim que inicia a construção do texto:

S.: meia noite.

A.: vírgula?

S.: ah, põe ponto. Põe vírgula. O uivo, um uivo... Vírgula, um homem solitário... Solitário, acento no a. Deixa um espaço. Então, como a gente vai poder começar?

A.: ah...

S.: meia-noite, um uivo, um homem solitário. Dá pra contar uma história de lobisomem, homem solitário...

A.: é, de morcego, bem... de suspense, assim.

S.: Como a gente pode começar o texto? É, perto da meia-noite (*A. digita*)... E...

A.: perto da meia-noite...

S.: numa cidade, acho que a gente devia colocar... em, vírgula, da Califórnia. Da Califórnia...

A.: o nome do personagem, sei lá.

S.: não, ele era homem solitário.

A.: *relendo*: perto da meia-noite... Califórnia...
S.: João, Maria, sei lá.
A.: é um homem.
S.: é, João. Pode chamar pelo nome. José... (*A. digita José*) descansava... em sua casa, ou alguém.
A.: em sua cabana, pode ser?
S.: é, em sua cabana, né, porque ele... Em sua cabana. Havia-se comentários. Comentários no vilarejo.
A.: haviam-se
S.: havia-se. Traço, se. Comentários... No vilarejo... De que perto de sua cabana... Cabana... Havia... Havia ... Um lobo ou um lobisomem, não sei.
A.: havia um lobo.
S.: havia um lobo. Que gostava de comer... Que gostava de comer ovelhas, né. Como essa história do lobo, eu já ouvi, né. Mas, José... Quer dizer, vamos colocar assim: mas José não acreditava nisso e... Vai, dá uma idéia.

Esse primeiro excerto mostra que A. e S. também incluem as partes da narrativa, conforme o estudo de Labov e Waletzky (1967). A parte que fica saliente no diálogo acima é a **orientação**. As alunas mencionam o *lugar* em que ambientariam a narrativa: a Califórnia; o *tempo*, também o mesmo da proposta: perto da meia-noite; e dão indicações de um *personagem*: chamam o homem solitário (elemento da proposta de produção textual) de José.

A **complicação** e a **resolução** não aparecem nesse planejamento inicial que fazem. Pelo contrário, o excerto mostra que a dupla não sabia, ainda, nesse momento, que estória narraria, que encaminhamento daria a ela. Aqui já temos uma diferença em relação à dupla anterior, que planejou quase todo o texto antes de começar a escrevê-lo. G. e J. tinham uma idéia prévia da complicação da narrativa e de como solucionariam o mistério. Como disseram, “*vamos usar a idéia do cachorro*”.

Inicialmente, os três elementos da proposta de produção textual sugeriram à A. e S. uma história de lobisomem, de morcego. Esta primeira idéia, de narrar uma estória sobre lobisomens, morcegos, permanece no horizonte da dupla até necessitar, efetivamente, especificar o que de fato estava rondando a cabana de José. Isso se deu após o início do texto.

Mas, para que entendamos em que momento, de fato, a dupla decide narrar uma estória de lobos e não de lobisomens ou morcegos, precisamos mostrar a primeira versão do primeiro parágrafo que a dupla escreve, pois foi nela que a decisão foi tomada. Antes de elaborar o primeiro parágrafo tal como lemos no texto definitivo, a dupla o escreve da seguinte maneira, conforme nos mostram os dados do *genèse du texte*. Para efeito de comparação, na coluna à direita colocamos o texto definitivo:

1ª versão	2ª versão
<p>Perto da meia-noite, na Califórnia, José descansava tranquilamente em sua cabana. <u>Havia-se comentários no vilarejo de que perto de sua cabana havia um lobo que gostava de comer ovelhas.</u> Mas José desconhecia o fato, porque acabava de chegar naquele local a poucos dias. Logo na primeira semana José ouvia uivos e não sabia o que era, mas mesmo assim não se amedrontava, [..].</p>	<p>Perto da meia noite, na California, José descansava tranquilamente em sua cabana quando ouviu um uivo e saiu para ver o que estava acontecendo. José era um homem solitário que não tinha um passado pois sofrera de amnésia, por isso desconhecia o fato que estava ocorrendo naquele local. No vilarejo <u>havia-se comentários de que perto de sua cabana havia um lobo que gostava de comer ovelhas,</u> mas José inocentemente desconhecia o fato e ficou amedrontado naquela noite.</p>

Acompanhemos a gênese desse trecho da narrativa:

1) A estudantes escrevem: **Perto da meia noite, na Califórnia, José descansava tranquilamente em sua cabana. Haviam** (apagam a desinência “m” do verbo e continuam). **Havia-se comentários no vilarejo de que perto de sua cabana havia um lobo que gostava de comer ovelhas. Mas José desconhecia o fato, porque acabava de chegar naquele local a poucos dias. Logo na primeira semana José ouvia uivos e não sabia o que era, mas mesmo assim não se amedrontava.**

2) Voltam ao trecho escrito acima e posicionam o cursor na palavra 'cabana', da segunda linha, e inserem o seguinte: **quando ouviu um uivo e saiu para ver o que estava acontecendo..** (o trecho permanece com dois pontos-finais). Eis o trecho com a inserção: **Perto da meia noite, na Califórnia, José descansava tranqüilamente em sua cabana quando ouviu um uivo e saiu para ver o que estava acontecendo..**

3) Voltam o cursor na palavra 'amedrontava', onde haviam parado antes de fazer a inserção descrita acima. Não permanecem nesse lugar. Levam o cursor para o final do trecho que haviam acabado de inserir, depois de "acontecendo" e estendem a inserção. Escrevem: **José era um homem solitário que não tinha um passado pois sofrera de aminésia, pois ele desconhecia do que gerava o uivo.** Posicionam o cursor em "do", apagam a preposição + artigo (do) e inserem **o**. O final da última inserção passa a ser: "**pois ele desconhecia o que gerava o uivo**".

4) Posicionam o cursor novamente no final da palavra 'amedrontava'. Permanecem nessa posição por um período. Em seguida, levam-no para outra palavra, para 'uivo' e apagam um grande trecho: "*mas José desconhecia o fato, porque acabava de chegar naquele local a poucos dias. Logo na primeira semana José ouvia uivos e não sabia o que era, mas mesmo assim não se amedrontava*". Vejamos como fica o trecho após esse apagamento: **Perto da meia noite, na Califórnia, José descansava tranqüilamente em sua cabana quando ouviu um uivo e saiu para ver o que estava acontecendo.. Havia-se comentários no vilarejo de que perto de sua cabana havia um lobo que gostava de comer ovelhas. José era um homem solitário que não tinha um passado pois sofrera de aminésia, pois ele desconhecia o que gerava o uivo.**

5) Em seguida a esse apagamento, escrevem: **Mas José inocentemente...** Fazem uma longa pausa e voltam ao momento descrito no passo número 3, posicionando o cursor depois do artigo 'o', no trecho: 'o que gerava o uivo'. Apagam: **que gerava o uivo**. Substituem o trecho por: **o fato que estava**

ocorrendo naquele local. O trecho passa a ser: **José era um homem solitário que não tinha um passado pois sofrera de amnésia, pois ele desconhecia o fato que estava ocorrendo naquele local.** Continuam, deste ponto, e escrevem: **Pois no vilarejo...** Apagam, em seguida, “**pois no vilarejo**”. Voltam o cursor na palavra ‘inocentemente’ e escrevem: **desconhecia o fato e ficou amedrontado naquela noite.**

Vejamos, agora, algumas das alegações de A. e S. para algumas das mudanças que fizeram, conforme a descrição acima:

1) Inserção de: **quando ouviu um uivo e saiu para ver o que estava acontecendo..**, no início do trecho. A escuta do uivo por José tinha se dado mais no final do trecho. Vide passo número 1. Vejamos por que esse trecho ficaria mais adequado no início do texto:

S.: é porque a gente colocou assim no começo. Ele tava na cabana, mas ele tava na cabana fazendo o quê? Que que ele escutou? Aí a gente voltou no texto e colocou.

2) Sobre a inserção da amnésia. No trecho transcrito no passo 1, ainda não havia a menção a amnésia.

S.: então a gente resolveu tirar e colocar que ele era um homem solitário, que ele tinha um passado e tinha ele, tinha sofrido de amnésia. Então ele desconhecia, então, como ele tinha ouvido o uivo e sabia do uivo, se a gente tá colocando que ele não sabia...

Pelas repostas, algumas das operações realizadas foram feitas para uma adequada coerência. A amnésia, por exemplo, foi um recurso utilizado pela dupla para ficar coerente com o fato de elas terem dito que José, mesmo tendo escutado o uivo, não conseguia distingui-lo. Ou seja, por José sofrer de amnésia, ele não discernia mais os acontecimentos à sua volta. Mais à frente, voltaremos ao recurso da amnésia.

Queremos ressaltar as tantas idas e vindas, as substituições realizadas, os apagamentos efetuados, sejam de palavras ou trechos inteiros, que pudemos evidenciar, apenas nesse trecho. Um importante ganho desse nosso trabalho é poder narrar e elucidar os caminhos processuais que nossos sujeitos trilharam. Ao esclarecermos esses percursos, desvendamos parte dos mecanismos da produção e angariamos informações sobre os antecedentes dos textos elaborados por esses sujeitos.

Vamos voltar ao momento em que A. e S. decidem narrar uma estória de lobos e não de monstros, conforme estávamos mostrando acima. De acordo com a primeira versão do trecho que expusemos (*Perto da meia-noite, na Califórnia, José descansava tranqüilamente em sua cabana. Havia-se comentários no vilarejo de que perto de sua cabana havia um lobo que gostava de comer ovelhas...*), foi a partir da segunda ou terceira linha do texto que a dupla opta por narrar uma estória de lobo, momento em que deveria finalmente especificar o que de fato havia perto da cabana de José.

Já vimos que narrar uma estória sobre lobisomens era uma das possibilidades aventadas pela dupla. Entretanto, A. opta pelo lobo. S. acrescenta mais um ingrediente à estória: o lobo gostava de comer ovelhas. S. salienta, ainda, que esta lhe era uma estória familiar, visto que já tinha ouvido relatos sobre o assunto. Na entrevista, quando perguntamos sobre a opção pelo lobo, as estudantes respondem que preferiram o lobo por ele ser real e não fantasioso como o lobisomem. Vejamos esta parte da entrevista:

Pesquisador: Olha, vocês estavam comentando, em dúvida sobre o que estava perto da cabana, se um lobisomem, um lobo. Um lobo! E aí optaram por um lobo. E aí?

A.: é. ih! (*rindo*).

Pesquisador: essa opção, assim... Por que vocês optaram por um lobo?

A.: ah, o lobo é mais real.

Essa estória vislumbrada pela dupla, de lobos que comem ovelhas de fazendeiros, tem uma certa similaridade com um acontecimento inusitado que foi noticiado por veículos de comunicação do país inteiro, justamente na ocasião em que a dupla escreveu esse texto: um animal estranho, ainda não identificado, estava atacando as ovelhas de alguns fazendeiros em uma cidade de Minas Gerais. Tal animal atacava suas vítimas sempre na região do pescoço. Os animais mortos dessa maneira eram encontrados por seus donos sempre ao amanhecer e ninguém descobria o motivo. A mídia apelidou o predador de “chupa-cabras”. Esse fato aguçou a curiosidade dos alunos, na época. A pesquisadora ainda se lembra de que, freqüentemente, eles se referiam ao assunto em sala de aula ou nos corredores da escola. O “chupa-cabras” aparece, também, em nossos dados processuais. Durante a elaboração do início do segundo parágrafo, A. faz uma alusão ao “chupa-cabras”. Ao detectarmos isso, assistindo ao vídeo, perguntamos às alunas, na entrevista, se esse episódio tinha alguma ligação com a estória que inventaram. Vamos aos dados.

Vídeo	Entrevista
<p>S.: isso. Tinham sumido. Tinham sido mortas, alguma coisa assim. A.: suas ovelhas... feridas, mortas ou... S.: tinham sido mortas, né. A.: parece mais o chupa-cabra (<i>ambas riem</i>).</p>	<p>Pesquisador: [...] Mais especificamente, o que influenciou vocês a escolher esse enredo? Por exemplo, alguma coisa que leram, que já ouviram... De onde vocês tiraram isso? A.: chupa-cabra (<i>todos riem</i>). [...] Pesquisador: e a história do chupa-cabras? Não, porque isso foi extremamente falado na mídia, e tudo o mais.</p>

	<p>Inconscientemente vocês poderiam ter...</p> <p>A.: é, eu até brinquei com ela, quando a gente tava fazendo o texto: ih! Olha o chupa-cabra. Não sei se saiu na fita.</p> <p>Pesquisador: saiu. E acho que tem uma pergunta dessa aqui. Tá, então é isso?</p> <p>S.: é.</p> <p>Pesquisador: e a estória do chupa-cabras, vocês acham que influenciou na escolha?</p> <p>A.: ah, eu acho que sim, negócio de ovelha... o que que o chupa-cabra fazia?</p> <p>Pesquisador: foi ovelha, né?</p> <p>A.: é, em fazenda ainda. Por aí afora.</p> <p>Pesquisador. Interessante. Segunda pergunta: [...].</p>
--	---

Pela gravação em vídeo, não há como ligarmos a estória contada pelas alunas diretamente ao evento do “chupa-cabras”, apesar da semelhança entre ambos os casos. Mas, na entrevista, a dupla assume que a inspiração que teve está atrelada diretamente ao “chupa-cabras”. A. responde, sem hesitar, que o evento do “chupa-cabras” foi o desencadeador da idéia da narrativa. Pelos indícios que temos dos dados processuais, somos levados a supor que há uma certa aproximação entre as duas estórias, visto que as próprias estudantes fazem essa vinculação. Lembrando Koch (1997), usamos nosso conhecimento de mundo para construir um modelo do mundo representado em cada texto. De qualquer maneira, A. e S. podem até ter se valido da história do “chupa-cabras” para construir o texto, mas o fizeram a partir do seu ponto de vista.

Toda essa discussão que estamos travando acerca do que teria levado A. e S. a elegerem a estória de um lobo que ataca ovelhas de fazendeiros deve-se ao fato de estarmos procurando pistas que nos indiquem um estilo de escrita dessa dupla, em virtude de o texto de A. e S. seguir por caminhos diferentes dos caminhos seguidos por G. e J. O fato de G. e J. terem narrado uma estória bem humorada sobre as preocupações fúteis de duas classes da nossa sociedade, colocando-se em uma posição de “olhar de fora” dos acontecimentos, revelou ser um indício de uma marca estilística da dupla, naquele texto. Quanto a A. e S., as

pistas nos levam a concluir, até o momento, que elas ficam mais presas ao senso comum: a estórias de lobisomens, de lobos que uivam, de lobos que matam ovelhas de fazendeiros. Exceto pelo desfecho da narrativa³⁴. Em outras palavras, G. e J. recusam-se a narrar uma estória de lobisomens e monstros para evitar a mesmice. A. e S. também optam por não escreverem sobre tais estórias, embora essa tenha sido a idéia inicial, conforme vimos na gravação em vídeo. No entanto, não encontramos, até o momento, o olhar crítico que caracterizou o estilo de G. e J. Mas vamos continuar examinando os dados para vermos os que eles ainda têm a nos mostrar.

Passemos a um trecho da entrevista em que as alunas discorrem acerca de suas fontes de informação. Perguntamos a razão de terem escolhido a Califórnia para ambientarem sua narrativa:

Pesquisador: Segunda pergunta: por que a Califórnia? Por que vocês ambientaram, escolheram a Califórnia?

A.: isso aí é com você (*apontando para S.*)

S.: Ah, A Califórnia é assim, tem umas histórias... Os desenhinhos que mostram na televisão, mostram assim uma cidade bem mais assim com vale, uma coisa bem mais deserta. No desenho eles mostram.

Pesquisador: em desenhos? Desenhos infantis?

S.: é, isso. Mostra a Califórnia um tipo assim, uma cidade... Não conheço a Califórnia, mas mostra que é uma cidade cheia de vales.

A.: montanhas.

Pesquisador: de montanhas e vocês acham que isso...

S.: aí a gente pegou o clima da história na Califórnia, porque é um lugar também, pelas historinhas infantis, pelos desertos, mostra ser um lugar assim bem vazio...

Nesse trecho, a televisão é citada como fonte de informação. Nele, vê-se que A. e S. buscaram inspiração na ambientação de certos desenhos infantis para criarem a ambientação de sua narrativa. Como a estória se passaria em um ambiente rural, a dupla lembra dos desenhos infantis que mostram vales,

³⁴ Como esta é uma narrativa de ações sucessivas, vamos deixar para comentar o desfecho articulado pela dupla mais à frente.

desertos, à moda de faroeste, acreditamos. Não é incomum desenhos como o Pica-pau, Pernalonga, por exemplo, apresentarem estórias de faroeste. Esses desenhos costumam ser ambientados em povoados simples, ter personagens como o xerife, o bandido, o pistoleiro caçador de recompensas, as donzelas, o barman e seu herói, um viajante que está de passagem pelo povoado. Lutas com os bandidos também costumam ser travadas. Não esquecendo do hilário mexicano, com seu sombrero, responsável pelas partes cômicas da estória. Segundo a dupla, estórias com essas características costumam se passar na Califórnia, daí a sua escolha. A descrição que a dupla faz do estado da Califórnia lembra, também, certas cidades interioranas brasileiras, onde vivem personagens como José (criado pelas alunas), locais rurais, cercados de vilarejos, de fazendas, de pessoas que têm cabanas como moradias e que usam cavalos e carroças como meio de transporte. Na narrativa, José, por exemplo, sai com sua carroça para comprar leite no vilarejo vizinho, rotineiramente.

Ao examinarmos os registros processuais, percebemos que certas escolhas lexicais realizadas pelas estudantes foram feitas para uma adequação a esse contexto interiorano que retratam. Esse foi o caso da escolha de *cabana*, em vez de *casa*; de *vilarejo* em vez de *cidade*; de *carroça*, em vez de *cavalo*. Vejamos a explicação que a dupla nos deu para essas escolhas:

Cabana e não casa

Pesquisador: [...] Por que a escolha de cabana?

A.: ah, porque é montanha lá...

S.: a gente tava falando da Califórnia, então a Califórnia dá um clima de lugar mais deserto, então a gente não pode colocar que ele mora numa casa, se ele mora num lugar deserto.

A.: ainda mais que eu gosto de assistir bastante filme assim, daí foi tipo, mostra... Califórnia, Texas.

Vilarejo e não cidade

Pesquisador: Eu achei interessante a presença de vilarejo, né. Por que vocês escolheram vilarejo?

S.: porque a gente contou uma história que é uma história mais de época, então já que ele mora numa cabana distante, em lugar que é...

A.: um lugar solitário...

S.: solitário, então, é...

Pesquisador: vilarejo.

S.: vilarejo combina com tudo.

A.: combina mais.

Carroça e não cavalo

Pesquisador: ao amanhecer, José saiu com sua carroça. Vocês pensaram na escolha de cavalo, aí, depois, optaram por carroça. Falem disso.

S.: a gente colocou carroça porque, se ele morava num lugar distante, então ele era uma pessoa humilde, né, então a gente vai colocar uma pessoa...

A.: cavalo... cavalo era tipo um cavaleiro, tipo um príncipe encantado, que vem montado num cavalo branco, então, como ele era humilde, então carroça. Como ele ia no vilarejo buscar leite, então?

Portanto, suas respostas mostraram que procuram se adequar ao contexto de comunicação que elegeram. *Cabana* combinava mais com o local descrito do que *casa*; *vilarejo* pareceu se encaixar melhor no contexto do que *cidade*; *carroça* fazia parte da atmosfera retratada. Interessante salientar que a palavra 'cavalo' suscitou a A. o arquétipo do príncipe encantado, montado em um cavalo branco. Essa visão pareceu-lhe muito sofisticada, não condizente com o ambiente em jogo. Como José tinha o hábito de comprar leite no vilarejo, ele precisava de um meio de transporte, e a carroça foi o meio que mais se encaixou com o perfil que a dupla traça de José.

Veja-se que, mais do que um processo vinculado apenas ao texto escrito, a lexicalização é um lugar de observação da relação entre o sujeito e a linguagem. Segundo Pêcheux e Fuchs (1997), ao tratarem das determinações sucessivas pelas quais o enunciado pouco a pouco se constitui, "*o léxico não pode ser considerado como 'estoque de unidades lexicais', simples lista de morfemas sem conexão com a sintaxe, mas [...] como um conjunto estruturado de elementos articulados sobre a sintaxe*" (p. 176). Ao fazerem as escolhas lexicais acima, A. e S. demarcam um espaço expressivo próprio. Percebe-se, pela resposta das

estudantes às nossas perguntas, uma expectativa de reconstituir a situação real de interação que retratam no texto.

Vê-se, com os exemplos exibidos acima, que a própria língua realmente força o sujeito a escolher, a trabalhar a linguagem, não restando outra alternativa, ao sujeito da linguagem, a não ser atuar ativamente sobre o sistema lingüístico, a fim de torná-lo apto a realizar a construção de sentido que almeja, conforme postulou Possenti (1988).

Passemos, agora, aos motivos que levaram a dupla a inserir o recurso da amnésia na estória. Vejamos os dados processuais acerca dessa opção:

Vídeo	Entrevista
<p>S.: havia-se comentários no vilarejo... Mas pera aí, S., oh, aqui: ele saiu para ver o uivo, né. S.: isso. A.: e agora José, ele sofria de amnésia, por isso que ele não sabia. S.: ele desconhecia o que tava acontecendo e ele saiu para ver o que tava... pra saber o que tava acontecendo.</p>	<p>Pesquisador: [...] Quando vocês inseriram 'homem solitário' e foram caracterizar o José, associaram isso a um homem que não tinha passado, a um homem sem família. Por que um homem solitário não tem passado? E por que amnésia, a escolha de amnésia? A.: ah, ele tava solitário porque ele num sabia o que tinha acontecido com ele, daí se perdeu, a família dele se desintegrou, tal. S.: porque no texto lá a gente tem que colocar a palavra 'um homem solitário'. Então, o homem solitário, ele tem que ter um passado, então, a gente tem que dar característica a José, então a gente colocou que ele tinha amnésia, pra poder dar um passado, pra poder entender por que ele era um homem solitário, o passado dele. A.: o que levou ele a ser, ficar solitário. [...] S.: [...] então, a gente colocou: já que ele desconhecia o fato, então tinha alguma coisa que ele não podia ter, então a gente colocou sofrera de amnésia, ele era um homem que não sabia de todas as informações ainda. Então, ele era uma pessoa que tava sempre buscando novas</p>

	<p>informações.</p> <p>Pesquisador: o que que vocês leram ou ouviram que tem amnésia?</p> <p>A.: filmes.</p> <p>[...]</p> <p>Pesquisador: Por que o advérbio inocentemente?</p> <p>S.: porque ele sofria de amnésia, então uma pessoa que sofre de amnésia, é José na história, ele não sabia o que era um uivo de um lobo, ele era uma pessoa que desconhecia os fatos, então a gente colocou inocentemente. Às vezes poderia ser um gato, podia ser qualquer bicho passando no... no... em frente a casa dele e ele não sabia o que era, então a gente colocou que era inocentemente. Ele não tinha noção das coisas.</p>
--	---

Pelo que disseram, na entrevista, todas as lembranças de José haviam sido apagadas pela amnésia que o acometeu. José não se lembrava de onde viera e não conseguia discernir o que estava a sua volta. Por exemplo, ele não sabia o que era um uivo de um lobo. Ele podia confundir o uivo de um lobo com o miado de um gato, facilmente, por causa da amnésia que o fez perder o discernimento de todas as coisas. Ou seja, José assemelhava-se a uma criança que está descobrindo o mundo. De fato, o trecho do texto final que se refere à amnésia (*José era um homem solitário que não tinha um passado pois sofrera de amnésia, por isso desconhecia o fato que estava ocorrendo naquele local*) deixa lacunas para o leitor. Somente com a entrevista é que descobrimos que José não sabia o que estava acontecendo no local, porque não sabia o que era um uivo. Quando escutou o uivo do lobo, pela primeira vez, ficou amedrontado. Ou seja, a amnésia havia apagado todas as suas lembranças e também seus conhecimentos de mundo. Resta saber como José sobrevivia desta maneira. Não fizemos essa pergunta, na época.

As estudantes referem-se novamente à TV como fonte de suas informações, quando perguntamos sobre o que as havia inspirado a utilizar o

recurso da amnésia. A. responde sem hesitar: filmes. Portanto, as referências de A. e S. são desenhos infantis, filmes, e não livros. A maior fonte de informação da dupla anterior, G. e J., também foi a TV. Episódios passados em novelas foram freqüentemente citados pela dupla. G. e J., no entanto, mencionaram também as notícias que haviam lido ou ouvido. Precisamos esclarecer que a mãe de J. é jornalista, trabalha como radialista em uma emissora local da cidade onde mora. Portanto, é possível supor que, em seu ambiente familiar, J. conviva com jornais e que ouça comentários feitos pela mãe a respeito das notícias que circulam em sua cidade. Quanto à mãe de G., é professora de História. Por essas informações, podemos lançar a seguinte hipótese: que a leitura de notícias esteja entre as atividades realizadas pelas duas estudantes em sua vida diária.

Pelos dados que temos exposto até o momento, verifica-se que as narrativas escritas por ambas as duplas ancoram-se em suas próprias experiências. Por ter mais acesso a jornais e revistas, G. e J. conhecem nuances das duas classes sociais que retratam. Como se sabe, jornais e revistas costumam estampar notícias e reportagens sobre emergentes, sobre empresas que entram em concordata etc., até com certa freqüência. Por pertencerem à classe média, é possível até que G. e J. convivam com pessoas que estejam em plena ascensão financeira e vice-versa. Entretanto, G. e J. não se limitam a narrar essas histórias; as estudantes problematizam a realidade que descrevem, tratando-a com um humor que beira ao deboche. Nesse sentido, elas percebem a dimensão discursiva dos textos, ou melhor, percebem-nos como não tendo sentido fora de suas condições de produção, fora de um contexto sócio-histórico-ideológico.

De modo similar, a estória narrada por A. e S. parece ancorar-se, também, em suas experiências. As próprias estudantes dizem quais são estas experiências: filmes e desenhos infantis a que assistiram, o advento do chupa-cabras, que possivelmente viram em jornais televisivos ou escritos. No final da narrativa, há um indício que evidencia que A. e S. também não expõem o tema da estória que elegem, apenas, sem problematizá-lo. Chamou a nossa atenção o fato de as

escreventes não matarem o lobo como seria previsível. Ao contrário, deixam-no viver. Vamos recorrer aos dados processuais para entendermos as razões que levaram A. e S. a salvar o lobo, diferentemente do que ocorre nas estórias infantis em que ele é mau e costuma morrer, no final.

Vídeo	Entrevista
<p>A.: [...] Ponto. Agora a gente tem que dar um fim pra história (<i>pensam bastante</i>).</p> <p>S.: ah, pode colocar, é: ao entardecer, é... ao entardecer, todos os fazendeiros se reuniram na casa de José para ver se encontravam o lobo. A gente pode colocar assim que acabaram de descobrir que o lobo matava as ovelhas pra poder alimentar seus filhotinhos <i>A. olha para S., que responde:</i> ah, não sei, é o que veio na minha cabeça.</p> <p>A.: sei.</p> <p>S.: porque a gente começou, a gente tem que dar um fim na história, porque que o lobo matava as ovelhas...</p> <p>[...]</p> <p>A.: naquele mesmo...</p> <p>S.: tá.</p> <p>A.: se ficou maravilhado com aquela família.</p> <p>S.: é. Ponto. Agora vamo colocar um fim, né. José voltou pra sua cabana e disse que não viu nada, pois José não queria... pois José ficou defendendo a família do lobo, quer dizer, ele não colocou em risco os filhotes do lobo.</p>	<p>Início da entrevista</p> <p>Pesquisador: de onde vocês tiraram isso?</p> <p>S.: eu penso assim, nas histórias que a gente vê quando pequenino, do lobo, lobo mau. Então, a gente tentou criar uma história que fizesse que... sempre o lobo mau era o que se ferrava na história. Esse não, ele sai vitorioso, porque afinal ele não morreu e não teve seus filhos desprotegidos, quer dizer, ele tava à procura dos alimentos, não pra fazer mal, porque nas histórias infantis, o lobo sempre sai pra fazer mal, pra matar, e aí não, ele saiu mais pra procurar alimento pra sobreviver.</p> <p>Final da entrevista</p> <p>Pesquisador: por que vocês escolheram esse desfecho na história: José encontra os filhotes, vê a família reunida, fica com pena e resolve mentir, resolver ocultar o fato.</p> <p>A.: porque ele era solitário, né. Ele se compadeceu daquelas... Daqueles filhotinhos, viu que era uma família feliz, daí ele não queria destruir porque, por exemplo, se os fazendeiros matasse o lobo, os filhotinhos ia ficar desprotegidos.</p> <p>S.: sem pai. É a mesma coisa que tava acontecendo com ele, ele estava desprotegido, ele não sabia o desenrolar dos fatos, na hora dos acontecimentos. Então, ele, por um lado tava desprotegido, então, pra gente, a gente tentou colocar que ele encontrou os filhotinhos e ficou maravilhado, que ele gostou por causa que...</p> <p>Pesquisador: então, ele fica com dó por</p>

	<p>causa disso.</p> <p>S.: ele ficou maravilhado vendo a família unida. Então, a gente colocou que ele ficou maravilhado com a família unida.</p> <p>A.: serviu até duma lição pra ele.</p> <p>Pesquisador: de onde veio isso, assim, essa coisa de ficar com dó, de ver... ele era solitário, ver o lobo, ver a família... que leitura vocês fizeram, que que você viram...</p> <p>A.: ah, por aí, dona, só se vê desgraça, ninguém pensa em ninguém, né.</p> <p>S.: é que nem, a gente tava falando no começo, nas historinhas de lobo, sempre era o lobo que dava mais... ele que sempre saía.</p> <p>A.: tem que ter um desfecho feliz, né, pra ambas as partes.</p>
--	--

Pela gravação em vídeo, vê-se que a dupla apenas planeja esse desfecho para a narrativa quando necessita terminar a estória. Não houve intenção prévia de criar uma estória que culminasse no salvamento do lobo. O excerto da gravação em vídeo que expusemos em outro momento, sobre o diálogo inicial da dupla a respeito do texto, mostrou que ela não fez um esboço ou um planejamento deste texto, a priori. A. e S. puseram-se a escrever o texto e as idéias iam surgindo à medida que escreviam e que reliam os trechos escritos. Muitos processos de releitura foram empreendidos ao longo da elaboração, por esse motivo. Nesse aspecto, suplantaram G. e J.

Spoelders & Yde (1991), estudiosos do processo de construção de textos, afirmam, em estudo sobre a revisão, existirem diferenças em relação ao comportamento desta tarefa. Segundos os autores, nem todos os escreventes revisam seus textos apenas no fim da sessão da escrita. Seus estudos mostraram existirem diferenças em relação à quantidade de revisões, seu caráter e ao momento em que são feitas. Alguns escreventes preferem, primeiramente, escrever rapidamente o que lhes vêm à mente e só depois promover a revisão. Outros planejam extensivamente antes de suas canetas tocarem o papel (ou os dedos tocarem o teclado para escrever). Antes da escrita de fato, eles têm uma

forte noção daquilo que pretendem escrever. Uma terceira categoria de escreventes compõe lentamente. Eles revisam sentença por sentença ou até palavra por palavra, enquanto escrevem o primeiro rascunho. A revisão ocorre durante a escrita do rascunho, isto é, desde o início e continuamente ao longo da escrita do texto. Esses escritores freqüentemente relêem não apenas para revisar, mas também para gerar novas idéias. A revisão, nesse caso, é usada, também, para descobrir novas idéias.

A. e S., portanto, encaixam-se mais na terceira categoria sugerida por Spoelders & Yde: elas relêem o texto não apenas para revisar, mas também para gerar novas idéias. G. e J., ao contrário, no que tange à narrativa, por exemplo, planejaram quase toda a história no início da escrita do texto, produzindo-a oralmente antes da escrita. O que queremos evidenciar é que não havia a intenção prévia por parte de A. e S. de inverter a história do lobo mau, que passa a ser visto de um outro ângulo. Comumente, o lobo mau sempre é o vilão das estórias, é quem come as criancinhas, quem aterroriza Chapeuzinho-vermelho etc. Os fazendeiros da estória inventada pela dupla também o vêem como vilão. Afinal, estavam tendo prejuízo financeiro com o sumiço de suas ovelhas. Mas José não o vê dessa maneira: encara o lobo como um animal que estava tentando alimentar e guardar sua família, família esta que ele não tinha.

No final do último excerto que recortamos da gravação em áudio, descobrem-se as razões pelas quais a dupla poupa o lobo e não vai ao encontro dos discursos cristalizados a respeito dele. A. enfatiza que no mundo em que vivemos *“só se vê desgraça, ninguém pensa em ninguém”*. Por que não, então, criar uma estória que tivesse um final feliz, já que, fora da ficção, desfechos felizes são difíceis de acontecer?

Esse último excerto que recortamos mostra, ainda, que, para articular criticamente o desfecho da narrativa, A. e S. precisaram conhecer estórias em que lobos maus estão presentes e sobre suas atitudes. Afinal, não se constrói conhecimento a partir do nada. No entanto, vê-se que as estudantes posicionam-

se enquanto seres históricos ao construir o sentido que veiculam sobre o lobo mau. Este é um exemplo que mostra que o sujeito dispõe, dentro de determinado contexto histórico, de condições de manipulação de informações (fatos, teorias, interpretações) de diversos graus de complexidade.

Em síntese, mesmo não tendo iniciado a narrativa com a intenção prévia de poupar o lobo, as estudantes optam por fazê-lo no desfecho e, dessa forma, criam o seu discurso através do interdiscurso, rearticulando o já-dito, reunindo idéias e concepções de mundo que proporcionaram o cruzamento das várias vozes sociais. Em outras palavras, nesse instante, a dupla dialoga com outros discursos, com a memória social, com a cultura e deixa, no texto, marcas da sua “pessoalidade”. Aqui A. e S. revelam, a exemplo de G. e J., um estilo crítico, uma capacidade de olhar de fora e falar de fora das situações. Não encontramos, nos dados processuais desse texto, uma tendência ao humor como demonstraram ter G. e J. No texto de A. e S., também, os adjetivos não foram tão salientes como foram no texto de G. e J. Aliás, os adjetivos são quase inexistentes. O lobo não era branco, nem veloz, nem grande; o uivo não era assustador; a cabana não era pobre...

Este traço estilístico – o olhar crítico – presente em ambas as duplas, faz-nos lembrar que há pesquisadores que se dedicam a estudar os gêneros como sendo portadores de representações, relações sociais e identidades. Meurer é um exemplo desses pesquisadores (Ver Meurer e Motta-Roth, 2002). Tais estudiosos seguem a linha da análise crítica do discurso, que tem Fairclough como principal teórico. Para Fairclough (1989), a ideologia perpassa nossas práticas discursivas e práticas sociais, e está implícita nas formas de ver, pensar, compreender, recriar ou desafiar e mudar maneiras de falar e agir. Somente através da conscientização de que um determinado aspecto do senso comum, daquilo que parece natural, sustenta desigualdades de poder em detrimento de si própria é que *“aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente”*. (p. 85).

Para finalizar esta análise, vamos mostrar mais um dado dos registros processuais desse texto que saltou aos nossos olhos. A. e S. deixaram entrever um tipo de preocupação que não visualizamos nos registros processuais da narrativa escrita por G. e J.: as questões normativas. Vamos ver alguns exemplos de como A. e S. se portaram durante a escrita do texto a esse respeito:

Vídeo

S.: Um passado, pois sofrera de amnésia. Tracinho... Não, põe tudo junto, acentuando.

A.: sofrerá, sofrera de amnésia.

S.: sofrera de amnésia. Põe vírgula. Pois ele desconhecia no que gerava o uivo. *Relêem todo o texto feito até este momento. Em seguida dizem:* ponto.

A.: é o que gerava ou do que gerava?

S.: o que gerava o uivo. Deleta [...].

[...]

S.: *no final de 'tinham sido mortas':* vírgula ou ponto?

A.: vírgula ou ponto?

S.: ponto. [...]

A.: haviam ou tinham

S.: aham?

A.: haviam sido mortas ou tinham sido mortas?

S.: tinham.

[...]

A.: é estória ou história.

S.: his... a história... de que... o lobo

A.: era lobo branco ou lobo preto?

S.: o lobo.

[...]

S.: é, a procura do lobo, quando resolveu procurar perto de umas pedras... tracinho... perto de algumas pedras... não, de umas pedras. De umas pedras. (*A. deve ter digitado algumas*). *Repete:* de algumas pedras, espaço, é, quando encontrou... os filhotes.

[...]

S.: o esperavam... por uma notícia... pela alguma notícia.

A.: esperavam ... uma notícia que o lobo já estava morto.

S.: é.

A.: uma notícia.

S.: de o lobo...

A.: de que ou o quê?

S.: de.

Os excertos acima mostram que A. e S. absorveram uma determinada prática escolar, qual seja: a ênfase na codificação. Esta voz marcada pela preocupação normativa, essa repetição de uma prática escolar, somente puderam ser reveladas pela gravação em vídeo.

Foram raros os momentos em que a dupla anterior se preocupou com questões normativas. Flagramos apenas dois momentos. Em um deles a dúvida girou em torno da acentuação ou não da palavra *pêlos* (da cadela Fifi). Vejamos esse momento da produção textual:

J.: era dona de um... É cadela ou cachorro?

G.: uma cadela.

J.: uma cadelinha.

G.: cadelinha...

J.: de pêlos brancos...

G.: com acento.

J.: se não ela...

No outro momento em que G. e J. evidenciam preocupações normativas, elas ficam em dúvida se deviam ou não fazer a concordância do verbo *fazer* no seguinte caso: “já fazia três anos” ou “já faziam três anos” que Roberto Almeida Pratos residia em uma luxuosa mansão? Elas optam por “faziam”. O fato de terem conjugado o verbo *fazer*, nesta situação, não alterou o sentido que queriam veicular nessa parte do texto. É uma questão normativa.

No capítulo 2, quando descrevemos o contexto de produção em que as duas duplas escreveriam os textos, o contexto escolar, levantamos a possibilidade de o estilo de alguma das duas duplas poder estar impregnado por esse estilo legitimador, escolar. Esta hipótese se confirma no que diz respeito à escrita desse texto de A. e S. Com tais preocupações formais que chegam a se salientar, A. e S. deixam entrever marcas de um processo de escolarização que prima pelo ensino de gramática normativa, em especial.

Precisamos encerrar a discussão a respeito deste primeiro gênero. O que podemos depreender das duas análises aqui realizadas, tendo em vista nossas perguntas de pesquisa?

Considerando nossa primeira pergunta, se seria possível depreender um estilo de escrita de cada dupla, ou se o estilo do gênero imperaria sobre o estilo das duplas, podemos dizer, pelos indícios aqui expostos, que foi possível detectarmos pontos de “individualização” evidenciados por ambas as duplas, no que diz respeito ao gênero em questão.

Em relação à primeira dupla, G. e J., os indícios mostraram que as estudantes posicionaram-se criticamente em relação à situação do mundo que retrataram, no texto, a saber: nuances da classe dos emergentes e decadentes. G. e J., conscientemente, evitam escrever sobre histórias de monstros ou lobisomens, as quais a proposta de produção podia suscitar, e escolhem um tema social. Foi intenção da dupla criar uma atmosfera de mistério no texto, no intuito de fazer o seu leitor pensar que estaria narrando uma história de monstro, mas que no final revelasse outra coisa. Para alcançar esse objetivo, as alunas promovem uma quebra, quase na metade do texto, mudando o encaminhamento que vinham dando a ele – até então narravam sobre a situação de Roberto e seu aborrecimento com a cadela Fifi – e inserindo a chegada de um grupo de jovens, à meia-noite, em um local que descrevem como sombrio. Seriam esses jovens que solucionariam o mistério. Essa ruptura que procuraram fazer provocou um certo problema de coerência, pois as alunas não conseguiram fazer a ponte, de maneira clara, entre os dois tempos que transcorrem na narrativa. Por exemplo, a dupla menciona que Roberto não havia sido pego pela polícia. O leitor precisa inferir que houve uma perseguição. Quem teria chamado a polícia? Sofia, pelo sumiço de Fifi? Nesse sentido, a narrativa que A. e S. escrevem é mais clara e não gera tantos subentendidos. De qualquer forma, G. e J. lançaram um olhar crítico sobre o tema que elegem, problematizando a forma como a sociedade se representa, e interpretamos este posicionamento delas como um traço estilístico particular, na narrativa.

A. e S., por sua vez, narraram uma estória de lobos que atacavam ovelhas de fazendeiros. Também a elas, o tema suscitou, no início, uma estória de monstros e lobisomens, mas optaram por narrar sobre lobos por eles pertencerem ao mundo real e não serem tão mitificados como os lobisomens e os monstros o são. No entanto, ao longo do desenvolvimento da narrativa, não percebemos o olhar crítico e debochado que G. e J. lançaram sobre o tema que escolheram. Foi no desfecho da estória que A. e S. inseriram-se nos fios dialógicos que regem a enunciação e posicionaram-se frente a um discurso: elas dialogaram com as estórias infantis em que há um lobo que costuma ser sempre mau e colocaram-no em uma posição do bem. Afinal, o lobo atacava as ovelhas porque precisava alimentar seus filhotes. De vilão ele passa a ser o mocinho da estória. Uma importante revelação é feita pela dupla, em um momento da entrevista, quando perguntamos sobre os motivos que as levaram a inverter a estória do lobo mau, como fizeram: as estudantes disseram que já havia muita desgraça no mundo que nos cerca; por que não, então, escrever sobre uma estória com final feliz? Vê-se, portanto, que A. e S. também articularam criticamente elementos do mundo, nesses momentos.

Os dados processuais foram nos revelando, à medida que os examinávamos, que as estórias narradas por ambas as duplas ancoraram-se em suas vivências pessoais. A. e S. inspiram-se no episódio do chupa-cabras, noticiado em vários jornais, escritos e televisivos, na época em que o texto foi escrito, e em desenhos infantis e filmes para criarem sua estória. De modo similar, G. e J. citaram, como fontes inspiradoras, as novelas, os filmes e notícias que haviam lido. Aqui fica evidente o papel que o conhecimento de mundo exerce para a construção de um modelo do mundo representado em cada texto. Segundo Koch (1997), esse mundo representado no texto *“nunca vai ser uma cópia fiel do mundo real, já que o produtor do texto recria o mundo sob uma dada ótica ou ponto de vista, dependendo de seus objetivos, crenças, convicções e propósitos”* (p. 63). Acreditamos ser isto o que ambas as duplas fizeram: recriaram suas experiências sob suas óticas. Veja-se que a língua é fundamentalmente um

fenômeno sócio-cultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos.

O olhar crítico que G. e J. lançaram sobre o tema social que retrataram foi permeado por tiradas bem humoradas. Em A. e S., não detectamos esse fator humorístico, mas vimos traços de um estilo escolar perpassando todo o momento de elaboração da narrativa: o prescritivismo da denominada norma culta, que a escola costuma prestigiar. Esta visão, de caráter estritamente formal, embora dê bons resultados na descrição estritamente empírica e seja também necessária, manifesta enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos. A gravação em vídeo acusou que G. e J. não se prenderam, em demasia, aos detalhes formais a que A. e S. se prenderam. Talvez isso seja um dos fatores que explique porque G. e J. mostraram um pouco mais de traços “subjetivos”, em seu texto.

Com relação ao gênero em si, vimos que ele se mostrou acomodatório aos embates subjetivos. Todo gênero, conforme enfatizou Bakhtin, possui um estilo composicional próprio, que deve ser seguido. Na verdade, o locutor deve partir dos enunciados desse gênero para produzir seus enunciados. Ambas as duplas incluíram a estrutura composicional do gênero, no diálogo que mantiveram. Nesses momentos de conversa, de troca entre os dois sujeitos, pudemos extrair dados acerca da orientação da narrativa, acerca dos personagens, acerca da ambientação etc. Entretanto, o gênero em questão não se mostrou tão inflexível, haja vista que foram as quatro estudantes que decidiram sobre a organização da narrativa, que distribuíram as personagens etc. Isso porque a ficção apresenta certas peculiaridades, como poder apresentar desenvolvimentos múltiplos, dar liberdade de expressão poética, dar possibilidade de o escrevente incorporar ao texto muitos eventos, no tempo que eles estavam progredindo, ter uma duração que avança e recua do passado ao futuro etc. Ou seja, enunciando através do gênero narrativa, as duas duplas puderam trabalhar sua “individualidade” estilística, suas preferências textuais e discursivas.

Portanto, assumindo uma postura narrativa, G. e J. construíram um texto de certa maneira crítico, bem humorado e com fatos adjetivos; A. e S. também seguiram pelos caminhos da criticidade, no desfecho da narrativa, e deixaram entrever um estilo escolar nos dados processuais. Como se vê, os gêneros são artefatos culturais construídos pelos seres humanos e são maleáveis. As duas duplas puderam imprimir as suas marcas na narrativa que escreveram.

Apontamos, nas análises realizadas, escolhas feitas pelos quatro sujeitos. Mencionamos escolhas lexicais, gramaticais, mas também posicionamentos. Afinal, a língua é um lugar de constituição dos sujeitos. Nossos dados mostraram a presença do social no sujeito da linguagem. Rejeitamos, portanto, a idéia de sujeito da linguagem como indivíduo, já que não é a singularidade factual, circunscrita a si mesma, que enuncia; também o sujeito não está integralmente assujeitado. O que efetivamente vimos, com os dados processuais que analisamos, são sujeitos atuantes, que procuram rearticular o já-dito e, às vezes, de maneira “singular”.

Na perspectiva que estamos postulando, acima, o estilo não seria apenas uma atividade estética; seria também ética, por lidar com julgamentos de valor. Segundo Bakhtin (1997:46) [1952-1953]: *“a atividade estética começa quando estamos de volta a nós mesmos, quando estamos no nosso próprio lugar, quando damos forma e acabamento ao material recolhido mediante a nossa identificação com o outro...”* O estilo, em princípio, é individual. Mas logo ele passa a ser socializado e pode constituir um gênero, conforme Bakhtin (op.cit.). Há, portanto, uma relação dialética. O estilo que é a princípio reflexo de visões de mundo individuais nasce dos estilos sociais.

Também fazia parte de nossas perguntas de pesquisa saber se as duas duplas usariam as mesmas estratégias para se apropriarem de um mesmo gênero ou se as estratégias utilizadas seriam diferentes de dupla para dupla, e, ainda, saber se o estilo do gênero prevaleceria sobre o estilo das duas duplas. Pelo que os exemplos cotejados demonstraram, as estratégias de apropriação do gênero

não foram muito diferentes de dupla para dupla. Ambas incluíram a estrutura composicional do gênero, ambas basearam-se em histórias que haviam ouvido e em programas de televisão para criarem suas próprias, ambas encontraram espaço para um trabalho estilístico individual etc. Com relação ao estilo, do gênero e individual, acreditamos que essa questão se coloca da seguinte maneira: sempre vai haver o estilo do gênero e, às vezes, o estilo individual. O gênero narrativa de ficção é bastante acomodatório ao trabalho estilístico “individual”, como provaram nossos dados.

Passemos, agora, ao próximo gênero, a notícia. Será que estas marcas estilísticas que encontramos nestas duas análises iniciais também estarão presentes neste gênero? Sendo a notícia um gênero menos propício à individualidade, será que ambas as duplas conseguirão repetir o olhar crítico que deixaram entrever em suas narrativas? G. e J. encontrarão espaço para o humor e para adjetivar? A. e S. continuarão tendo preocupações normativas?

Como procedemos com o gênero anterior, vamos, antes, tentar caracterizar o gênero notícia, consultando alguns trabalhos disponíveis sobre esse assunto.

3.2. O gênero notícia – contornos

Desde a Idade Média que as notícias são propagadas pelo homem. Só que, naquela época, elas não tinham um veículo transmissor como os jornais, vinham embutidas em decretos, proclamações, exortações e nos sermões das igrejas, conforme Laje (1979 e 1985)³⁵. A rede de boatos e testemunhos era grande porque contos de feitos notáveis, de eventos pitorescos, crônicas da vida cotidiana e retalhos da literatura clássica levavam décadas para cruzar a Europa em cantigas e fábulas dos trovadores.

³⁵ As informações que mencionaremos nesta parte introdutória sobre a origem da notícia são baseadas nestas obras de Laje referenciadas.

Com a expansão da atividade comercial, no século XIII, isso começa a mudar. Com as mercadorias, chegavam também técnicas e informações. A acumulação de capital teve como conseqüência a alfabetização. Com ela, muitos podiam ler os *avvisi* em cópias manuscritas que eram pregadas nos muros das cidades, por conta própria, dispensando o letrado que teria que lê-los em voz alta, tempos atrás. Ademais, quem os mandava escrever eram banqueiros e comerciantes, e não mais bispos ou duques.

A partir da impressão da Bíblia, por Gutenberg, em 1452, logo a imprensa periódica surge no contexto mundial. Dez anos após a impressão do primeiro jornal em Bremen, Alemanha, em 1609, já havia jornais em várias cidades alemãs. A partir de então, o saber da escrita deixou de ser exclusivo da minoria composta pelo clero e pela nobreza, para abrir as portas do mundo, ainda que nos dias atuais tal saber e tantos outros saberes sejam utilizados ideologicamente para a manutenção do *statu quo*. O desenvolvimento da imprensa de tipos móveis ofereceu um decisivo suporte à transmissão de idéias, promovendo um forte impacto no mundo do conhecimento e provocando uma revolução nas maneiras de aprender, de pensar, de perceber e de construir o mundo. Hoje vivemos na era da tecnologia digital, que nos legou novas formas comunicativas, como a internet. Mas aqui não é o lugar de desenrolar esse fio histórico, minuciosamente. O que é relevante é que a notícia terminaria sendo a matéria-prima principal dos jornais, conformando-se a padrões industriais através das técnicas de produção, sendo eivada de restrições lingüísticas e possuindo uma estrutura relativamente estável.

Segundo Laje (1985), do ponto de vista estrutural, a notícia se define como “*o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante*” (p. 16). Van Dijk (1996) chama essa particularidade da notícia de “*estrutura de relevância*”, pois ela indica ao leitor qual informação é mais importante ou proeminente no texto. Segundo Van Dijk, a manchete terá uma função ímpar nessa estrutura de relevância, pois ela expressa o tópico mais “*importante*” da notícia.

Van Dijk (op.cit.), que realizou um estudo com o intuito de propor um quadro analítico para as estruturas do discurso da notícia na imprensa, coletando, para isso, 250 jornais de 100 países e submetendo mais de 700 artigos às análises quantitativas e qualitativas, assume que há um esquema fixo, convencional, que consiste em categorias típicas (pelo menos em parte) do discurso da notícia. Manchete e *lead* são categorias óbvias desse esquema. A manchete é a primeira categoria, pois todos os gêneros noticiosos são encabeçados por uma manchete. Elas são grandes e em tipo **negrito**. Quanto ao *lead*, o autor observou que se trata de uma categoria opcional, porque muitos jornais não apresentaram um *lead* separado, marcado por tipo **negrito**, que recobrem (assim como a manchete) as várias colunas, caso haja mais de uma. O autor observou que tais regras de “expressão” podem ser ligeiramente diferentes para cada cultura ou cada jornal. O *lead* é o primeiro parágrafo da notícia em jornalismo impresso. É o relato do fato principal de uma série, o que é mais importante ou mais interessante. Ele informa *quem fez o quê, a quem, quando, onde, como, por que e para quê*.

Quanto à estrutura temática da notícia, em linhas gerais, Van Dijk notou que o tópico mais alto ou mais importante é apresentado na manchete, o topo da macroestrutura completa do texto é formulado no *lead*, e as sentenças ou parágrafos iniciais do texto expressam um nível ainda inferior da macroestrutura, apresentando detalhes importantes a respeito de tempo, local, participantes, causas/razões ou conseqüências dos eventos principais. Cada parágrafo seguinte desenvolve um tópico de nível inferior, de acordo com alguns princípios de produção (estratégias de escrita), que o autor elenca do seguinte modo (p. 139):

- “ a) conseqüências importantes vêm em primeiro lugar;
- b) detalhes de um evento ou ator sucedem-se à menção global do evento ou pessoa;
- c) causas ou condições de eventos são mencionados após o evento e suas conseqüências;

d) informação contextual e de *background* vem por último.”

Em suma, tem-se a ação principal, personagens principais, outros participantes, propriedades dos participantes principais, propriedades do evento (tempo, lugar, circunstância), conseqüências, condições, contexto, história e, novamente, detalhes de todas essas categorias, em ordem decrescente de relevância.

Do esquema da notícia que Van Dijk elabora, ressaltamos: 1) O autor observou que a notícia dedica atenção especial aos resultados ou conseqüências dos eventos. Daí a introdução da categoria geral de *Conseqüências*, que é capaz de organizar todos aqueles eventos que são descritos como tendo sido causados pelo Evento Principal; 2) observou que não há apenas um evento principal, mas vários, sendo esta categoria recursiva, podendo ser repetida muitas vezes; 3) que no final de uma notícia, muitas vezes encontra-se uma seção *comentários*, contendo conclusões, expectativas, especulações e outras informações – freqüentemente do jornalista – sobre os eventos; 4) que as notícias trazem também categorias de *Background*. O autor denomina de *background* àquelas porções de texto em que se dá informação que não é parte dos eventos noticiosos atuais, mas que fornece o contexto social, político ou histórico geral ou as condições desses eventos. A categoria *história*, por exemplo, traz eventos do passado indiretamente relacionados com a situação ou eventos presentes.

Ainda é necessário acrescentar duas características importantes da notícia: sua linguagem peculiar e a pretensa imparcialidade. O jornalismo noticioso impõe o uso de um certo vocabulário e uma certa gramática. As restrições são tantas que levaram jornais como *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo*, por exemplo, à elaboração de manuais de redação e estilo com o intuito de definir princípios que tornassem uniforme a edição do jornal. Tais manuais expõem as instruções gerais e específicas que as instituições julgam indispensáveis à preparação de um bom

texto jornalístico, agrupando as normas internas, gramaticais, ortográficas e de estilo necessárias a esse trabalho.

Estes manuais são construídos como uma espécie de dicas. São as normas internas da instituição que fornecerão os princípios destinados à uniformização do texto do jornal, desde o modo de grafar o próprio nome do jornal, até a forma de usar o negrito e o itálico, as maiúsculas e minúsculas, os nomes próprios, as aspas, os sinais de pontuação etc., conforme se lê no *Manual de redação e estilo do jornal O Estado de S. Paulo* (1997). Dentre as regras gramaticais, recebem atenção especial as regras de concordância, normas de acentuação, emprego dos pronomes, uso do artigo, conjugação verbal, formação do plural, utilização do hífen, conjugação e regência verbal, uso da crase etc. Seus idealizadores argumentam que as questões gramaticais ali explicitadas têm uma óbvia importância para o texto do jornal. Como o manual ainda se preocupa com questões relativas ao estilo, tratam com riqueza de detalhes do que é necessário para produzir um texto “elegante e correto”. Alertam, ainda, para as formas “pobres e viciosas” de redação, para redundâncias comprometedoras etc.

O que se percebe, ao ler tais manuais, é que neles vigora uma concepção de língua que recobre apenas uma das variedades lingüísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pelas pessoas cultas. Subsiste um nível hipotético da língua em relação ao qual todas as variedades que fogem dessa chamada língua padrão ou norma culta são vistas como erradas, desviantes, e, na melhor das hipóteses, variações, nível este que é considerado normalmente como a expressão única da gramática da língua, e por isso mesmo tomado como o paradigma de correção, com regras bem estabelecidas de concordância, regência, conjugação verbal etc. Acrescente-se a isso que o padrão de correção é, acima de tudo, uma representação ideológica do que seja certo. Em nenhum momento fica explicitado que aqueles que agasalham ou repudiam certos usos da língua são sujeitos históricos, com interesses e concepções particulares e historicamente determinadas.

Segundo Bonini (2003), esses manuais também mostram uma concepção de gênero como sendo fixo, claramente delimitável e, por isso, passível de ser ensinado como técnica. De acordo com Bonini (op.cit.), os gêneros são tratados, por esses manuais, como parte da técnica jornalística; são empregados de modo intuitivo e a variedade abordada é pequena e sempre restrita aos textos mais típicos no meio. Em seu estudo sobre os gêneros jornalísticos, Bonini (op.cit.) observou que a notícia é freqüentemente tomada como modelo pelo meio jornalístico quando se tenta explicar e ensinar a técnica jornalística (coleta de informações, o trato com as fontes, organização das informações, relato, composição do jornal). Porém, ela não é tratada como gênero. Em nenhum manual analisado pelo autor, em um total de quatro, apareceu um verbete específico sobre gênero ou gêneros jornalísticos. Mas tais manuais, com suas ressalvas, não deixam de ser fontes ricas para o início de pesquisas com gêneros do meio jornalístico.

Em relação à imparcialidade: enquanto discurso de transmissão de informação, o discurso jornalístico caracteriza-se, em um primeiro momento, pela objetividade, clareza e concisão da linguagem. O *fato* deve ocupar a posição central e cabe ao jornalista apenas noticiá-lo. Procura-se, assim, camuflar a presença do autor. É como se as notícias tomassem corpo e falassem através do relato impessoal do jornalista. Dentre os mecanismos lingüísticos utilizados para se provocar o distanciamento, o caráter de impessoalidade, ao qual a linguagem jornalística é tradicionalmente associada, estão o emprego do discurso relatado, da partícula *se* posteriormente a verbos na 3ª pessoa do singular e a descritividade.

Em sua teoria do dialogismo, como vimos, Bakhtin enfatiza que qualquer enunciado dirige-se a alguém, está voltado para o destinatário. Visando a um certo tipo de público, o jornal *O Estado de S. Paulo*, por exemplo, faz uso de um registro mais formal, enquanto que *Notícias Populares* tende para uma linguagem mais coloquial, característica da variedade popular. Portanto, chamar a atenção do leitor, despertando-lhe o interesse e fazendo com que se sinta envolvido pelo

assunto e pelo enfoque a este dispensado, requer algo mais do discurso jornalístico do que o simples emprego da função referencial da linguagem. Requer a utilização de estratégias lingüísticas que têm por finalidade prender a atenção do leitor, trazendo-o para o interior da notícia. Van Dijk (1996), mostrando o resultado de um trabalho efetuado pelo Grupo de Mídia da Universidade de Glasgow, salienta que, entre outras coisas, a suposição, senão a prescrição, de “imparcialidade” das representações da notícia (de companhias radioemissoras públicas como a BBC) é posta em questão até pela descrição tendenciosa das greves em favor daqueles que estão no poder, um viés que pode ser detectado especialmente em pequenos e sutis detalhes do relato noticioso (estilo, turnos em entrevistas, tomadas da câmera etc.).

Vê-se, pelo que expusemos até o momento, que o modo como o sujeito elabora seu discurso depende, essencialmente, do contexto discursivo em que se inscreve, o que inclui veículo e destinatário. Alterando-se os lugares dos protagonistas da cena enunciativa, alteram-se todas as demais configurações do cenário, a modalidade da linguagem empregada, as fontes de informações, o tratamento do assunto, o formato do texto-produto, enfim, tem-se um outro lugar.

Além do ambiente sócio-comunicativo, dos aspectos formais, Marcuschi (2003) acrescenta, ainda, o suporte textual como um determinante do gênero. Sua tese é de que todo gênero tem um suporte e de que ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade. O autor enfatiza que adotar a concepção de suporte não significa dizer que este determine o gênero, e sim que o gênero exige um suporte especial. O suporte textual é um “lôcus no qual o texto se fixa”, tendo repercussão sobre o gênero que suporta. Para mostrar que os gêneros não são indiferentes ao suporte, Marcuschi cita a questão do editorial, que vai variar muito em sua forma de conteúdo e natureza interna se for um editorial de revista semanal como a *Veja*, ou se for um editorial de jornal diário. Na primeira, o editorial traz uma visão geral dos temas da semana; no segundo, o editorial traz a posição do jornal sobre um tema em pauta, no dia. Ou seja, dependendo do suporte, o texto terá diferentes formas de recepção. Segundo Marcuschi (2002),

são três, então, os ingredientes indispensáveis para se caracterizar gênero: os aspectos sócio-comunicativos e funcionais, os aspectos formais e o suporte ou o ambiente.

Entendido (ao menos parcialmente) em qual contexto comunicativo as duas duplas produziram este segundo texto, passemos aos textos elaborados. Na próxima página, está a proposta de produção textual que entregamos para G. e J. e para A. e S.:

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Gênero jornalístico – A notícia

Imagine-se como redator de um jornal. Como tal, observe bem a foto a seguir e redija uma notícia sobre ela.



Instruções gerais

- Coloque uma manchete (ou título) no seu texto e o *lead*.

3.2.1. Análise do primeiro texto (escola particular)

Esta foi a notícia elaborada por G. e J., tendo em vista a proposta de produção textual:

O PERIGO DENTRO DE CASA

Vazamento de gás provoca sérias conseqüências na periferia do Rio

Na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, quase fez uma vítima.

A menina Paula da Silva dormia em seu quarto próximo a cozinha, enquanto seu irmão, Adriano da Silva descansava no quarto de sua mãe.

O garoto, ao chamar sua irmã para brincar, percebeu que esta não acordava. Assustado por não saber o que estava acontecendo, resolveu buscar ajuda dos vizinhos, uma vez que sua mãe havia saído para trabalhar.

Um de seus vizinhos, José Pereira, foi até o local, percebendo que se tratava de asfixia provocada por um vazamento de gás, chamou os bombeiros.

Com a chegada dos bombeiros a situação se amenizou, a menina foi socorrida a tempo e levada para o hospital. Os moradores da favela se tranqüilizaram com a certeza de que não ocorreria nenhum incêndio.

O vazamento se deu durante toda a noite, devido a um descuido da mãe que não percebeu que a mangueira que ligava o butijão ao fogão, estava solta. Esta sem mais declarações, apenas pediu um maior investimento do governo na construção de creches, alegando que era necessário se ter um lugar para que seus filhos ficassem com segurança, evitando ao máximo os acidentes domésticos, que ocorrem com grande freqüência e que nem sempre têm conseqüências mínimas.

Na proposta de produção textual, solicitamos às alunas que se colocassem na posição de repórteres e que, nela, escrevessem uma notícia, tendo como ponto de partida a foto dada. As estudantes entenderam muito bem o que lhes foi pedido porque escreveram uma notícia nos moldes jornalísticos, como veremos.

Percebe-se, ao ler a notícia de G. e J., que elas não usam adjetivos como usaram ao escrever a narrativa. Os protagonistas na notícia não são emergentes nem decadentes, a residência em que acontece o episódio não é mais descrita como pobre ou luxuosa. É dito apenas que se trata de uma residência da favela da Rocinha; o local onde ocorre o fato não é mais solitário nem sombrio. Também, não se expressam de maneira bem humorada. O seqüestro de um cachorro de

uma emergente que costuma freqüentar a mídia até pode ser notícia, mas dificilmente algum jornal noticiaria que o cachorro da emergente invade a casa do vizinho, todos os dias, para rasgar o jornal dele. O que se percebe é que as estudantes procuram conferir neutralidade, universalidade e objetividade ao texto, por isso evitam os adjetivos e portam-se de maneira mais séria.

Vejamos quais foram as principais preocupações de G. e J. ao elaborarem este texto, conforme nos mostram os excertos de 1 a 4 que enumeramos abaixo:

1º excerto

Vídeo	Entrevista
<p>J.: é uma criança. G.: é uma criança? Ah, tá. Então a criança e a mãe dormindo e houve um vazamento de gás, aí a casa estava fechada, a mãe acordou assustada porque não estava conseguindo respirar direito, quando ela se deu conta ela viu que a filha estava desacordada porque havia ingerido muito gás, né. Saiu pela vizinha, pediu socorro pelo telefone, o socorro viu, veio socorrer a filha dela. J.: porque não tá com cara de que a menina foi baleada ou coisa assim, né. G.: por isso que eu pensei logo em gás, ainda mais que tem alguma coisa assim no rosto dela para a respiração, foi logo o que eu pensei. J.: pode ser... não ia fazer uma notícia. G.: também acho que não. J.: porque a menina desmaiou não tem nada demais. Acho que tem que ser isso mesmo. G.: então a gente pensa num título. J.: e não pode ser atentado a gás. Atentado a gás é coisa de japonês. G.: é verdade, a gente não ia fazer um atentado a gás numa casa, não tem...</p>	<p>Pesquisador: o que motivou vocês a escolherem esse tipo de episódio para noticiar? Vocês lêem notícia sobre esse tipo de coisa, já ouviram... tudo bem que vocês se basearam na foto, olharam, aquilo sugeriu alguma coisa, mas foi só uma sugestão. Então, de repente colocaram a criatividade de vocês pra bolarem aquela história. G.: ah, mas já ouvi bastante caso de problema de gás, já, de fazer vítima, inclusive de matar já criança dentro de casa. [...] já passou em reportagem... J.: e não só gás, mas acidente doméstico.</p>

Esse primeiro excerto, que traz as palavras iniciais da dupla, após ter visto a proposta de produção textual, mostra que, neste texto também, G. e J. fazem um planejamento inicial, antes de começarem a escrever. Após decidirem que era uma criança que estava sendo socorrida, G. planeja o texto oralmente: *“houve um vazamento de gás em uma casa durante a noite, a mãe percebe que sua filha estava desacordada e não conseguia respirar direito, pede socorro pelo telefone e uma equipe vem socorrer a criança”*.

A dupla resolve escrever sobre um vazamento de gás porque a vítima (conforme foto da proposta de produção textual) tinha uma máscara no rosto e não parecia ter sido baleada, por exemplo. Na entrevista, as estudantes dão mais informações acerca da opção por escrever sobre vazamento de gás e sobre suas fontes de informação: G. enfatiza já ter ouvido casos de ocorrência de vazamento de gás em residências, com vítimas fatais, como crianças, por exemplo. Segundo a estudante, vazamentos de gás e acidentes domésticos, de modo geral, costumam ser matérias de reportagens. Interessante salientar é que houve uma preocupação em informar um fato que fosse corrente e que pudesse despertar a curiosidade do leitor.

No final do excerto da gravação em vídeo exibido, a dupla enfatiza que algo relevante teria que ter se passado para ser notícia. Não daria uma notícia o desmaio de alguém, simplesmente. A dupla sabe disso. Dessa constatação, sobressai uma característica do gênero noticioso: a escritura de um fato jornalístico pressupõe que realmente exista um fato de interesse coletivo para que o jornal possa comunicá-lo.

Decidido o assunto da notícia, a dupla diz que precisaria pensar em um título para ela, ou seja, escrever a manchete da notícia. Veja-se que as estudantes demonstram conhecer o gênero, pois incluem nuances muito específicas dele e também suas partes constitutivas. O excerto da gravação em vídeo mostra que elas vetam a possibilidade de começar a escrita da manchete com *“atentado a gás...”*. Segundo as estudantes, atentados a gás não são comuns em residências.

Eles seriam, também, “coisa de japonês”. Ao dizerem isso, possivelmente G. e J. lembraram de um atentado a gás que havia ocorrido em uma estação de metrô do Japão, na época em que o texto foi escrito. De fato, costumam ser veiculadas pela mídia notícias de atentados a gás ocorridos em locais públicos, como por exemplo, este atentado acontecido na estação de metrô do Japão. As alunas usam o seu conhecimento de mundo.

2º excerto

Vídeo	Entrevista
<p>G.: como a gente começa? Pânico...</p> <p>J.: nessa manhã... em uma manhã...</p> <p>G.: não, tem que ser mais objetivo. Na manhã de quarta-feira...</p>	<p>Pesquisador: vocês pensaram o seguinte: “nessa manhã”, “em uma manhã”... tudo isso pensaram para começar o enredo. G. diz.: “não, tem que ser mais objetivo”, né. Nessa tentativa de serem mais objetivas, escreveram: “na manhã de segunda-feira, 26, ...”</p> <p>G.: é mais direto do que ficar colocando “em uma manhã”... “em uma manhã” você não dá idéia de que manhã seria.</p> <p>J.: parece que você vai fazer uma narrativa.</p> <p>G.: é.</p> <p>J.: um dia, certo dia...</p> <p>Pesquisador: certo.</p>

Esse segundo excerto traz o momento em que G. e J. tentam começar a escrever o corpo da notícia. Elas já haviam escrito a manchete (O perigo dentro de casa) e o subtítulo (Vazamento de gás provoca sérias conseqüências na periferia do Rio) da notícia. Dentre algumas possibilidades que pensam para iniciar a escrita do texto, estão “*nessa manhã*” e “*em uma manhã*”, mas rejeitam essas possibilidades ao perceberem que precisavam ser objetivas e diretas, utilizando, por exemplo: “*na manhã de quarta-feira...*” Quando perguntamos, na entrevista,

sobre o porquê do veto a essas expressões, a dupla respondeu que tais introduções são marcas lingüísticas estereotipadas, próprias para narrativas ficcionais, histórias, e não cabem em gêneros noticiosos, que necessitam ser objetivos. Percebe-se que as estudantes sabem quais recursos lingüísticos são mais típicos de um determinado gênero.

Nesse excerto, fica saliente, ainda, uma parte constitutiva do gênero notícia: G. e J. procuram informar ao leitor *quando* aconteceu o fato, neste momento da produção textual.

As opções pensadas pela dupla para iniciar o texto ('nessa manhã' ou 'em uma manhã') podem ser consideradas também como reformulações orais feitas pelas estudantes, como se fossem uma espécie de "reescrituração" não textualizada. Somente nesse pequeno trecho é possível depreender quatro versões ditas oralmente, a saber:

- 1) Pânico...
- 2) Nessa manhã de quarta-feira...
- 3) Em uma manhã de quarta-feira...
- 4) Na manhã de quarta-feira...

Novamente lembrando o nosso leitor, no capítulo 2 dissemos que seria possível considerar essas reformulações orais como "reescriturações" não textualizadas. Esse exemplo, e tantos outros que a gravação em vídeo dos momentos de elaboração textual evidenciaram, mostra que é possível fazer essa consideração.

3º excerto

Vídeo	Entrevista
<p>G.: não tem que indicar melhor esse subúrbio, não?</p> <p>J.: eu também acho, então a gente pode mudar de Rio pra São Paulo.</p> <p>G.: em uma residência... eu não sei um lugar, J., de São Paulo.</p> <p>J.: eu também não.</p> <p>G.: será que eu vou perguntar para a professora? É o único jeito, a gente não sabe nenhum.</p> <p>Obs.: <i>depois voltam a situar a notícia no Rio porque lembram da favela da Rocinha.</i> [...]</p>	<p>Pesquisador: então, vocês continuam: ‘um vazamento de gás num subúrbio’, aí vocês estavam escrevendo, olha: ‘na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência no subúrbio’, param e percebem que havia subúrbio já no subtítulo. Ao olharem para o subtítulo, acharam que deveria especificar o subúrbio, e não sei se ia fazer confusão com o subúrbio do subtítulo, ou o que que foi. Então trocaram de Rio para São Paulo. Mesmo assim vocês acharam que tinham que especificar qual subúrbio era. Por quê?</p> <p>J.: é que de início a gente não queria colocar uma favela, a gente queria colocar um bairro.</p> <p>G.: um bairro.</p> <p>J.: só que a gente não sabia.</p> <p>G.: e a gente não sabia, a gente acabou optando mesmo pela favela.</p> <p>Pesquisador: pela favela, né.</p> <p>G.: e a gente quis especificar porque fica mais objetivo, né, as notícias sempre eles dão o nome... sempre especificam quando, onde.</p>

Nesse terceiro excerto, há a menção a mais uma parte constitutiva do gênero: a localização exata do episódio noticiado. O diálogo que expusemos, acima, é do momento em que a dupla tenta especificar a qual subúrbio estava se referindo. Afinal, subúrbios há muitos, principalmente em grandes capitais como Rio e São Paulo. As estudantes haviam escrito o seguinte texto até este momento, conforme pudemos ver pelo *genèse du texte*: “na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência no subúrbio...” É nesse momento que se deparam com a necessidade de especificar o subúrbio. Primeiramente, procuram se lembrar de nomes de subúrbios no Rio de Janeiro. Pelo que disseram, na entrevista, queriam situar o fato em algum bairro do Rio de Janeiro e não em uma

favela. O bairro deveria ser suburbano. Mas não conseguem se lembrar de nenhum nome, por isso, decidem situá-lo em São Paulo. Novamente não se lembram de nenhum nome. Quase recorrem à pesquisadora em busca de ajuda, pois era uma exigência do gênero especificar o local exato do fato comunicado. As estudantes sabiam disso porque G. diz, no final do excerto da entrevista recortado: *“e a gente quis especificar porque fica mais objetivo, né, as notícias sempre eles dão o nome... sempre especificam quando, onde”*. No final, decidem situar o fato na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, pois foi o único lugar com características suburbanas de que se lembraram. A dupla demonstra conhecer o gênero em que estava se manifestando.

4º trecho

Vídeo	Entrevista
<p>a) G.: <i>relê a frase:</i> ‘na manhã de segunda-feira, um vazamento em uma residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro’, e... J.: provocou grandes transtornos. G.: Não, vai direto. É Rio de Janeiro... é... faz criança de 09 anos, sei lá. J.: faz uma vítima. G.: faz uma vítima. Agora a gente explica. Ponto. J.: A menina... G.: a menina... vamo dar um nome. Sei lá, favela, não vamos dar um nome muito sofisticado. A menina... Paula...</p> <p>b) G.: ... como a gente fala agora? Sua mãe saiu cedo pra trabalhar. Então tem que falar: um dos seus vizinhos, percebendo a aflição do garoto, e, resolveu ir até sua casa para ver o que acontecia. J.: não, não precisa dizer... <u>diz assim: um de seus vizinhos, põe o nome, foi até a casa, sentiu um forte cheiro de gás.</u></p>	<p>Não fizemos perguntas relativas a estes trechos.</p>

Observa-se, nestes dois trechos, a e b, que as alunas lançam mão de frases objetivas, como, como exemplo: “*na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás...*”. Muito ilustrativo é o final do trecho b, que está sublinhado, no qual a dupla enfatiza, claramente, o grau de objetividade que queria para este texto. G. e J. referem-se, portanto, a como deve ser a textualidade de uma notícia.

Como se vê pelos exemplos mostrados nos quatro excertos recortados, a dupla procura comunicar o fato de maneira objetiva e, diante de tais intenções, não havia lugar para os adjetivos, que poderiam denotar uma tomada de posição. De fato, a parcimônia em relação aos adjetivos é uma exortação do meio jornalístico. O manual de redação e estilo do Jornal *O Estado de S. Paulo* assim se manifesta em relação a eles (1997:32):

Adjetivação: o texto noticioso deve limitar-se aos adjetivos que definam um fato (*noticioso, pessoal, vizinho, próximo, sulino, etc.*), evitando aqueles que envolvam avaliação ou encerrem carga elevada de subjetividade (*evidente, imponderável, belo, bom, ótimo, inteligente, infinito, etc.*). Mesmo nas matérias opinativas, em que o autor tem maior necessidade de recorrer aos adjetivos, a parcimônia é boa conselheira. O jornalista pode sempre **mostrar** que um temporal foi *devastador* e um incêndio foi *violento*. Ou que uma peça constitui *retumbante* fracasso. Tudo isso sem poluir seu texto com dezenas de qualificativos. (Grifos do autor).

Como o discurso jornalístico é da ordem do acontecimento e não há acontecimento fora dos quadros do tempo, do espaço e da pessoa/sujeito, a informação jornalística tenta fundar um lugar e um tempo nos quais sempre há alguém: os participantes da ação, que são os envolvidos no fato, e o interpretador e anunciador do acontecimento. Na notícia elaborada por G. e J., as marcas de tempo, espaço/lugar e pessoa estão presentes. Além disso, procuram pôr nomes próprios simples que, segundo suas concepções, caracterizam melhor as pessoas que moram em favelas. No trecho b que expusemos acima, G. diz: “*vamo dar um nome. Sei lá, favela, não vamos dar um nome muito sofisticado*”.

Nos trechos transcritos abaixo, ficam claras as necessidades de nomeação que a dupla sentiu ao elaborar o texto noticioso. As pessoas envolvidas no episódio, o local onde ele se desenvolveria e o órgão que viria em socorro da vítima deveriam ter nomes . Vejamos os dados:

Vídeo	Entrevista
<p>1) J.: A menina... G.: a menina... vamo dar um nome. Sei lá, favela, não vamos dar um nome muito sofisticado. A menina Paula... J.: pode ser G.: Paula o quê? Paula Silva? J.: é, pode ser. G.: nome comum, né? A menina Paula Silva... J.: Paula <u>da</u> Silva... dormia...</p>	<p>1) Pesquisador: ao inserirem o nome dos personagens, aí do... do episódio de vocês, vocês destacam que dessa vez o nome não podia ser sofisticado, porque o ambiente era uma favela. G.: é Pesquisador: era isso? Olha que curioso o que vocês fizeram aqui em relação ao nome da menina, que era Paula Silva. Vocês chegaram a escrever. O nome inicial era Paula Silva, mas acharam que ficaria melhor Paula <u>da</u> Silva. Inserirão o “da” G.: soa melhor. Eu acho que... além de ser mais comum, soa melhor, Paula da Silva do que Paula Silva.</p>
<p>2) G.: um de seus vizinhos... J.: chamou a polícia e demorou a chegar. G.: não, primeiro ele deve ter ido lá ver e ter percebido que... ele sentiu cheiro de gás e chamou os bombeiros. J.: é isso, chamou a polícia, né. É, bombeiros. G.: tanto faz, bombeiros, polícia. J.: chamou o socorro. G.: não, tem que ser objetivo, né J. ... J.: chamou os bombeiros, sei lá. Chamou os médicos. É, médicos. G.: não, J. isso não é médico, é bombeiro, polícia. Põe bombeiro vai...</p>	<p>2) Pesquisador: bom, ficaram numa dúvida cruel sobre o que chamar, se a polícia, se o socorro devido, necessário, socorro, aí escolheram bombeiro. G.: porque socorro deveria ficar estranho, tinha que especificar que tipo de socorro que é, porque normalmente notícias de jornais especificam. Aí a J. disse que era melhor médico. Mas num... acho que pela foto não era um médico assim. E acho que a polícia não viria com todo equipamento que tava lá, com aquela máscara de gás. J.: É, os bombeiros tavam preparados.</p>

O trecho número 1 revela que, para a dupla, não caberia, em uma notícia, referir-se a um dos envolvidos no fato como simplesmente “a menina”. Ela

precisava ter um nome. Optam por Paula da Silva. Não simplesmente Paula Silva, mas Paula da Silva, que deixaria o nome ainda mais comum, como enfatizaram, na entrevista. No texto que escrevem, mencionam, ainda, o nome do irmão (Adriano da Silva) e o nome do vizinho que chama o socorro (José Pereira). Todos nomes comuns, sem sofisticação, condizentes com o ambiente em que aconteceu o episódio. Na narrativa, G. e J. dão nomes sofisticados aos personagens da estória por pertencerem a outro ambiente social.

Passemos ao trecho número 2 do excerto que exibimos atrás. Ao escreverem sobre o pedido de socorro que o vizinho faria, a dupla sente a necessidade de especificar qual tipo de socorro o vizinho chamaria, se médicos, polícia, bombeiros. Opta pelos bombeiros, pois estariam mais preparados para esse tipo de ocorrência. Reparem que, na entrevista, as alunas deixam bem claro que deveriam especificar esse “socorro” porque as notícias assim o fazem. As alunas procuram, a todo instante, adequar-se ao gênero. Temos percebido, até este momento, uma grande ênfase no lado estável do gênero.

Essa tendência em focalizar o lado mais inflexível do gênero parece mesmo se confirmar. Na observação que fizemos dos dados processuais, percebemos que a dupla incluiu características do gênero notícia, que costumam circular socialmente, em vários momentos da produção textual. Vamos recortar alguns exemplos em que a dupla expõe, explicitamente, essas características. Vejamos, inicialmente, o que G. e J. dizem a respeito de como deve ser configurada a manchete de uma notícia:

Vídeo	Entrevista
<p>G.: Tá, então o título J.: a manchete. G.: é, a manchete. J.: vazamento de gás... G.: não, tem que ser só uma coisa, a gente é que faz. Isso pode ser livre.</p>	<p>Pesquisador: bom, aí passando para a manchete, né. A manchete de vocês lá em cima. Vocês pensaram em escrever, só que não chegaram a fazê-lo, olha: ‘vazamento de gás’. Pensaram alguma coisa nesse sentido, que fosse por esse sentido. Aí</p>

<p>J.: Perigo dentro de casa. G.: isso!</p>	<p>pensaram, pensaram e optaram por: 'o perigo dentro de casa'. A G. até chegou a comentar: isso! Por que essa manchete caiu no gosto de vocês, "o perigo dentro de casa"?</p> <p>G.: porque é um assunto que ele já, é... não que seja muito polêmico, mas que já chama a atenção dos pais, porque já... existem inúmeros aconteci..., é, fat... é... que nem a...</p> <p>J.: já saiu muitas notícia sobre perigo dentro de casa. E se você... é... se você não dizia muito do que se tratava, chama a atenção.</p> <p>Pesquisador: tá, então vocês queriam alguma coisa que chamasse a atenção, é isso?</p> <p>G.: é.</p> <p>J.: e que fosse meio curta, porque se a gente fosse colocar 'vazamento de gás', ia ter que explicar toda a notícia só na manchete e ninguém ia ver.</p>
---	---

Na entrevista, obtivemos algumas informações que ajudam a esclarecer as características de uma manchete de jornal: na concepção da dupla, ela deve ser curta e chamar a atenção do leitor para aquela notícia. Se a manchete trazer a informação principal do fato comunicado, não instigará o leitor a ler o resto da notícia. As escreventes rejeitam a menção ao vazamento de gás na manchete, já que ela conteria o assunto que seria comunicado. Optam, em decorrência disso, pela seguinte manchete: 'O PERIGO DENTRO DE CASA'. Com essa configuração, o leitor ficaria curioso por saber a que tipo de perigo aquela notícia se referia (De fato, há várias possibilidades de acontecimentos que essa manchete poderia veicular. O perigo poderia ser, por exemplo, um padrasto que tenta assassinar a mãe de Paula e Adriano).

A manchete é escrita em caixa alta, com destaque, portanto. As manchetes que circulam pelos jornais costumam ter essa característica. No estudo feito por Van Dijk (1996), o qual procurou apreender as estruturas do discurso da notícia na imprensa, com relação à manchete, o pesquisador observou que elas são grandes

e em tipo **negrito**. O *software genèse du texte* não tem a opção do **negrito**, por isso o não uso.

Exporemos, agora, momentos em que a dupla faz algumas escolhas lexicais. Ao lermos a transcrição da fita de vídeo, percebemos que certas opções foram feitas para uma adequação ao gênero. As escolhas que destacamos estão sublinhadas. Na coluna ao lado, as explicações que a dupla dá para essas escolhas.

Escolhas	Entrevista
<p>1) Vazamento de gás provoca sérias conseqüências na periferia do <u>Rio</u></p>	<p>Pesquisador: Aqui, interessante isso aqui. [...] Vocês chegaram a pensar em colocar 'no subúrbio do Rio de Janeiro', né, tinha ficado o nome da cidade completa. [...] Aí vocês optaram por não, não Rio de Janeiro, 'vazamento de gás provoca sérias conseqüências no subúrbio do Rio. J.: Ah, por que em jornal... G.: eles nunca tratam por Rio de Janeiro, é sempre Rio. J.: é, mesmo nome de... de políticos, pessoas conhecidas... normalmente quando se fala muito acaba abreviando ou colocando uma sigla do nome da pessoa, sempre encurtando para ser o mais direto possível.</p>
<p>2) na manhã de segunda-feira, <u>26</u>, um vazamento de gás...</p>	<p>Pesquisador: olha, chamou muito a minha atenção essa maneira de vocês colocarem o dia: 26, entre vírgulas, [...] J.: ah, em jornal aparece isso bastante assim. Pesquisador: dessa maneira, né? J.: aparece muito idade assim, de pessoa... Pesquisador: idade, né, fulano de tal, 35. às vezes nem colocam o ano, né? Colocam 35 e assim por diante. J.: ah, é bem direto. [...] é como se fosse um aposto, que nessa segunda-feira é o mesmo 26.</p>
<p>3) Um de seus vizinhos, José Pereira, foi até o <u>local</u>, percebendo...</p>	<p>Pesquisador: olha, chamou minha atenção a colocação de: foi até o local. Foi até o local. Isso lembra muito jornal realmente,</p>

	<p>né, porque eles é que falam, né, geralmente nas notícias, olha, foi até o local. O local do acidente. Falem um pouco dessa escolha.</p> <p>G.: é que a gente também já tinha falado... é... onde... já tinha especificado onde era... onde tinha acontecido. Então a gente não precisava especificar de novo. Podia deixar assim, de uma maneira mais simples e... e que também dava pra entender já que era naquele local... que era nesse... nesse lugar que tava acontecendo.</p> <p>J.: é mesmo, você fala, faz uma notícia, você já pensa nos textos jornalísticos que se tá acostumado a ler. Comum você fazer isso, usar o que eles usam.</p>
--	---

De acordo com a entrevista, todas as três escolhas lexicais expostas foram feitas por serem palavras usadas com frequência no meio jornalístico. J. salienta, no final do excerto número 3, que: “... *você fala, faz uma notícia, você já pensa nos textos jornalísticos que se tá acostumado a ler. Comum você fazer isso, usar o que eles usam*”. Assim sendo, de acordo com o conhecimento que a dupla tem do gênero, a cidade do Rio de Janeiro é chamada apenas como Rio, nos jornais – trecho número 1; as datas são colocadas sempre em algarismos, dispensando-se a inclusão do nome do mês e do ano – trecho número 2. Essa é de fato uma exortação que encontramos no manual de redação e estilo do jornal *O Estado de S. Paulo* (1997:125); no último trecho, ocorre a escolha do substantivo *local* como referência para o lugar onde acontece o fato. Segundo as estudantes, esse substantivo é bastante usado pelos jornalistas. Esses exemplos mostram que o gênero notícia dita os usos lexicais que os escreventes devem fazer.

Várias outras escolhas lexicais foram feitas pela dupla, além das apontadas acima. Vários substantivos foram preteridos, tempos verbais trocados etc. Muitas dessas escolhas foram registradas pelo *genèse du texte*; outras, não; foram feitas oralmente. Em nosso trabalho de mestrado, Melo (2000), destacamos todas as

operações de refacção realizadas neste texto³⁶. Por isso, não vamos destacar todas essas ocorrências aqui. Acreditamos que os exemplos acima mencionados, bem como os demais já expostos, são suficientes para dizermos que G. e J. procuraram se manifestar de acordo com o ambiente em que supostamente estavam inseridas, a saber: estavam exercendo a posição de repórteres de um jornal e procuram escrever um texto com as características do gênero notícia, no qual deveriam se manifestar.

O conceito de ‘comunidade discursiva’ formulado por Swales (1990, 1992) como sendo uma contraparte do conceito de gênero atém-se a esta questão de como os gêneros se constituem em depositários de conteúdos relativos ao meio social em que são criados e utilizados. Na visão do autor, o gênero é um elemento da comunicação de uma comunidade discursiva, caracterizando-a e sendo caracterizado por ela. Segundo Swales (1990), um gênero reflete os padrões de interação próprios de uma comunidade discursiva, no sentido de que representa eventos comunicativos a partir dos propósitos compartilhados entre os seus indivíduos participantes. As manifestações de um gênero decorrem de sua convencionalização dentro da comunidade discursiva, ao adquirir função, posicionamento e uma forma característica. A comunidade discursiva pode ser definida como um grupo de indivíduos que atuam comunicativamente a partir de um tópico de referência ou de um conjunto restrito deles, mediante propósitos compartilhados e uma linguagem comum nessa atividade. O conhecimento desse padrão lingüístico particular (estilo, léxico, gêneros etc.) é um requisito para a adesão à comunidade discursiva e à ascensão em sua estrutura hierárquica de participação.

Marcuschi (2002) usa a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva. Segundo o autor, esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista desses domínios, fala-se em *discurso jurídico*,

³⁶ Lembrando que em nosso trabalho de Mestrado utilizamos apenas este texto escrito por G. e J. e seus respectivos dados processuais, gravação em vídeo e áudio, para realizar nossas análises.

discurso jornalístico, discurso religioso etc., uma vez que tais atividades (jurídica, jornalística, religiosa) não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Segundo Marcuschi, essas atividades constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros que lhe são próprios (ou mesmo exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Em conformidade com a assunção de Swales de que os gêneros se constituem em depositários de conteúdos relativos ao meio social a que pertencem, os gêneros que fazem parte da comunidade discursiva jornalística apresentam, entre outras coisas, um léxico específico, haja vista a existência dos manuais de redação e estilo, preparados por determinadas empresas jornalísticas com o intuito de uniformizar a edição de seus jornais. G. e J. incluem, em seu texto, algumas palavras que costumam ser usadas pela comunidade discursiva jornalística, e de forma consciente, conforme pudemos ver pela entrevista.

Ao realizar essas escolhas, G. e J. realizam um trabalho com a linguagem, pois articulam os recursos disponíveis em seu repertório lingüístico, dotando-os de sentido, conforme a situação comunicativa em que estavam inseridas. Conforme vimos no capítulo 1, é essa a noção de estilo delineada por Granger (1968), pois o estilo assinalaria o trabalho de um sujeito na estruturação da linguagem em um dado campo da atividade humana marcado por certos tipos de relações sociais e históricas. Para Granger, quando um indivíduo demonstra preferir uma estrutura, a conjugação de uma forma e de um conteúdo, a outra, encontra-se aí uma tomada de posição estilística. Entretanto, lembramos as palavras de Possenti (2001:18): *“o verdadeiro problema é tentar verificar em cada caso, em cada gênero, em cada instituição, de que tipo de estilo, de enunciação e de autoria se trata [...]”* Muitas das escolhas feitas por G. e J., neste texto, como, por exemplo, as escolhas lexicais mostradas acima, foram feitas para uma adequação ao gênero notícia, que faz parte de uma determinada comunidade discursiva, sendo caracterizado, também, por ela. Esses exemplos evidenciam que o constrangimento exercido pelas esferas sociais e históricas em que os indivíduos se encontram, marca o processo de escolhas, fundamental para o estilo, nessa perspectiva.

Em todos esses momentos do processo de produção da notícia escrita por G. e J. que temos mencionado, pode-se perceber que as estudantes incluem detalhes da estrutura composicional e do estilo do gênero. Temos visto que, para construir o gênero notícia, as escreventes apoiaram-se em suas características mais gerais e nas situações rotineiras de seu uso. Conforme salienta Bakhtin (1997), o conhecimento do gênero não deixa de ser um conhecimento social que esperamos que todos os parceiros da comunicação tenham. Essa competência classificatória empírica opera com muita precisão em todas as situações diárias de comunicação e permite que expressemos juízos de valor quanto à adequação dos textos produzidos. Entretanto, há gêneros que são mais padronizados e, por isso, dificultam a manifestação do estilo individual. O gênero notícia, como temos visto até o momento, encaixa-se nessa gama de gêneros mais fechados. A estrutura canônica do *lead* (o quê, quem, quando, onde e por que) é um exemplo de estereotipia. Essa padronização do gênero notícia mostra-se verdadeira, pelos dados. Em suas falas, G. e J. incluem, a todo instante, traços estilísticos e da estrutura composicional do gênero. Não encontramos, ainda, traços que possam caracterizar um estilo próprio de G. e J., neste gênero.

É claro que não estamos querendo dizer, com isso, que não há trabalho na linguagem. Os dados processuais mostram o trabalho realizado pelas estudantes na configuração do gênero. Esse trabalho existe sempre, conforme vimos com Possenti (1988). G. e J. estão sempre atentas às escolhas lingüísticas, discursivas e textuais. No entanto, as escolhas que temos visto ser feitas relacionam-se mais ao gênero, ao seu estilo. É o estilo do gênero que sobressai, e não um estilo que seja próprio de G. e J.

Dos três textos produzidos por esta dupla, este foi o texto elaborado com maior rapidez. A dupla utilizou 38 minutos e 24 segundos para escrevê-lo. Talvez isso se deva a esta certa padronização do gênero.

Todavia, mesmo diante de tendências homogeneizantes como neste caso, continuamos nosso trabalho de procura por diferenças e, ao realizarmos o

trabalho de análise do final da notícia, percebemos que ali G. e J. lançavam, novamente, um olhar crítico para a situação que estavam retratando. Através da voz da mãe, que estava ausente de casa para trabalhar no momento da ocorrência do vazamento de gás, G. e J., sutilmente, promovem uma crítica ao governo: se houvesse mais creches para deixar os filhos em segurança enquanto as mães trabalham, ocorrências como aquela não aconteceriam. Segundo Van Dijk (1996), no final da notícia, muitas vezes, encontra-se uma seção *comentário*, que contém conclusões, expectativas, especulações e outras informações – freqüentemente do jornalista – sobre os eventos. Com esse comentário, mesmo através da mãe, de fato as estudantes avaliam a situação e se posicionam frente a ela, criticamente, realizando algo que costuma se dar em textos noticiosos.

Os dados processuais confirmam nossa hipótese. Vejam como G. e J. nos respondem quando perguntamos sobre esse posicionamento frente à falta de creches no país:

Pesquisador: [...] Fale sobre o desfecho, gente, que vocês deram para a notícia: a dona de casa pede a construção de creches para os filhos ficarem em segurança.

J.: Ah, na notícia tava só comentando, né, aí acabou... o jornal acabou fazendo uma crítica, né.

G.: é comum ter uma crítica nas notícias. E normalmente é sempre ao governo. Então a gente logo pensou... pra... pra também dá um...

J.: pra não só contar o que aconteceu.

G.: a história que tava acontecendo.

J.: pra ter uma interpretação, é uma...

Pela resposta, vê-se que as estudantes procuraram não apenas relatar os fatos, mas posicionar-se frente a eles. O comentário delas evidencia que, embora a imparcialidade e a isenção sejam características tão difundidas pelos profissionais do setor, não acontecem na prática, e as estudantes parecem saber disso. Mesmo sendo ainda adolescentes, mostram-se leitoras atentas, revelando conhecer nuances muito específicas do gênero. É bom lembrar que a mãe de J. é

jornalista; a mãe de G. é professora de História. Além do mais, G. costuma freqüentar a casa de J. Talvez esse relativo conhecimento a respeito do gênero advenha do fato de ambas as estudantes terem contato com textos jornalísticos, com certa freqüência, em seus ambientes domésticos.

Estamos interpretando a decisão de G. e J. de realizar uma crítica à situação que comunicam, na notícia, como um posicionamento crítico, mesmo as próprias estudantes revelando que esta é uma característica (*comum*, como diz G.) das notícias. Veja-se que J. diz, no final do excerto da entrevista que acabamos de expor, que elas não queriam apenas relatar o fato, mas “*ter uma interpretação*”. Portanto, as estudantes poderiam ter comunicado o fato, simplesmente, e não ter se posicionado frente a ele. Van Dijk observou, em seu estudo, que o comentário do jornalista no final da notícia não é rotina. Algumas notícias analisadas pelo autor tinham essa característica; outras, não. Além do mais, a resposta que a dupla dá, na entrevista, evidencia que G. e J. tiveram a intenção de promover uma crítica. Novamente a crítica é de cunho social.

É interessante destacar que G. e J., ao escreverem a narrativa, procuram evitar a mesmice: decidem não narrar estórias de lobisomens... Em relação à notícia, promovem a crítica, mas não evitam a mesmice, pois realizam uma crítica ao governo, o que já é praxe entre os profissionais do setor. G. diz: “*é comum ter uma crítica nas notícias. E normalmente é sempre ao governo*”. De qualquer forma, fizeram uma crítica à situação comunicada e não se limitaram a expor o fato. Portanto, acreditamos que o olhar crítico que caracterizou o estilo dessa dupla, na narrativa, está também presente no gênero notícia. Mesmo sendo este um gênero mais padronizado, as estudantes encontraram um espaço para lançar a crítica – o espaço que tem sido utilizado pelos profissionais do setor, o fechamento da notícia. As estudantes, enfim, usam uma estratégia que às vezes ocorre no gênero.

Vamos encerrar a análise deste texto por aqui. Já temos analisados dois textos escritos pela dupla G. e J. Em uma de nossas perguntas de pesquisa,

quisemos saber se o possível estilo das duplas que porventura encontraríamos seria, ou não, transgenérico. Vimos que o olhar crítico de G. e J. é, até o momento, transgenérico, pois o encontramos na narrativa e na notícia que elas escreveram. Ao elaborar a narrativa, a dupla ainda se posicionou de maneira humorada e adjetivou o texto. Em relação à notícia, esses traços do estilo da dupla desapareceram. Acreditamos que a explicação para esse sumiço esteja no estilo do gênero que não permite esse tipo de manifestação. O repórter não pode comunicar o fato com tiradas bem-humoradas ou sarcásticas, pois ele está transmitindo um episódio para a população e deve fazer isso de maneira séria. Tampouco os adjetivos são bem vindos nesse gênero porque denotam uma tomada de posição do repórter em relação ao fato noticiado.

Também quisemos saber se seria possível depreender um estilo de escrita próprio da dupla ou se o estilo do gênero imperaria sobre o estilo da dupla. Os dados têm demonstrado que o estilo do gênero existe sempre. Às vezes o estilo “individual” também emerge. Em relação a este segundo texto, sobressaiu o estilo do gênero. No que diz respeito à narrativa ficcional, o estilo do gênero também esteve presente, haja vista a inclusão que a dupla faz de suas categorias constitutivas: personagem, enredo, cenário, tempo. Mas ele não se mostrou tão padronizado. Assumindo uma postura narrativa, G. e J. construíram um texto bem-humorado e adjetivado. Pode-se dizer que o gênero narrativa ficcional deu condições às alunas para que agissem desse modo. No que diz respeito ao gênero notícia, a situação enunciativa na qual as alunas estavam inseridas não era nada propícia ao trabalho estilístico “individual”. Ao contrário, o que vimos emergir, com grande frequência, foi o estilo e a estrutura composicional, próprios do gênero. Porém, mesmo diante dessa estereotipia, G. e J. encontraram nela uma brecha para trabalhar um traço estilístico próprio que já havíamos detectado na narrativa: o posicionamento crítico.

De acordo com Bakhtin (1995), o sujeito veicula os dizeres de muitos outros sujeitos e diversas *vozes sociais* que o constituem. Essas vozes se encontram, na

consciência do sujeito, em embate constante. O embate interior no sujeito, entre as variadas vozes que o compõem, é componente essencial da constituição.

Nessa mesma perspectiva, uma enunciação carrega consigo marcas de outras enunciações constituintes de uma cadeia histórica. Ao enunciar, o sujeito parte de um já-dito e prevê um por-vir para seu enunciado, uma resposta futura. Trata-se, em ambos os casos, no discurso interior e na expressão deste discurso, de um *concerto polifônico regido pela dialogia*.

Seguindo a esteira de Bakhtin, os dados processuais que recortamos dos registros processuais deste segundo texto mostraram o constrangimento social-histórico que os gêneros podem exercer.

Como trabalhamos com duas duplas de sujeitos, pudemos questionar, também, se as duas duplas usariam as mesmas estratégias para se apropriarem de um mesmo gênero ou se as estratégias utilizadas seriam diferentes de dupla para dupla e, ainda, se o estilo do gênero prevaleceria sobre o estilo das duas duplas. Para averiguarmos essas possibilidades, no que diz respeito à notícia, precisamos analisar o texto escrito pela segunda dupla. É o que passamos a fazer, em seguida.

3.2.2. Análise do segundo texto (escola pública)

Vamos, primeiramente, conhecer a notícia que A. e S. elaboraram. O tempo utilizado foi de 49 minutos e 19 segundos³⁷.

³⁷ Veja-se que este foi o texto elaborado com maior rapidez. G. e J. também gastaram menos tempo para escrever a notícia do que para escrever os outros dois textos. Será, porventura, devido à padronização do gênero?

Policiais salvam mais uma vida.
Dona de casa quase morre por acidente doméstico.

Ontem, 23 de junho de 1999, em um subúrbio do Rio de Janeiro aconteceu um fato inesperado. A doméstica Giselda Pires dos Santos estava limpando sua antiga casa, quando encontrou por acaso em sua lavanderia produtos antigos esquecidos a vários meses. Curiosamente a doméstica verifica os produtos para saber o que é, mas ao inalar esses produtos já vencidos ela começa a ter uma asficiação. Naquele momento uma vizinha foi a casa de Dona Giselda quando a encontrou caída sobre o chão, então imediatamente chamou a polícia. Em poucos minutos os policiais já estavam presentes no local e imediatamente prestaram a doméstica os primeiros socorros, e levaram-a no mesmo instante para um PS (Pronto Socorro). Um dos policiais deu a nós a informação de que se eles demorassem mais um pouco a doméstica não resistiria. Agora a dona de casa passa bem embora ainda esteja de repouso.

Há uma grande semelhança deste texto com o texto elaborado pela dupla anterior. Ambos são iniciados pela data do acontecimento, são ambientados em subúrbios do Rio de Janeiro (embora as duplas sempre tenham residido no estado de São Paulo), especificam o nome completo dos personagens envolvidos na notícia, priorizam acontecimentos que envolvem ambientes domésticos (de um lado, vazamento de gás e, de outro, asfixia por produtos de limpeza vencidos – neste caso, acreditamos que a foto da proposta de produção textual tenha levado as duas duplas a essas possibilidades). Alguns itens lexicais também aparecem nos dois textos, como *local*.

Ao percorrermos os dados processuais desse texto, vimos ecoar discursos que pareciam provir da mesma fonte, como se ambas as duplas, por exemplo, trabalhassem na mesma empresa jornalística. De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros são constitutivos dos diversos modos de funcionamento dos eventos enunciativos particulares que organizam, mantendo, portanto, uma estreita e necessária relação com as práticas de produção de sentido que lhe são anteriores. Dessa forma, ao “escolher” um determinado gênero para poder enunciar através dele, o sujeito é inserido em modos de enunciar sócio-historicamente constituídos que lhe são prévios. Em outras palavras, estamos inseridos em gêneros ao enunciarmos, e eles, por sua vez, estão intrincados em uma rede discursiva que os constitui.

Como veremos com os dados que vamos expor a partir de agora, as falas de A. e S. também estão permeadas pelo discurso unificador que caracteriza o gênero notícia, o qual prima por uma certa organização, uma certa estrutura e uma certa linguagem. Afinal, a notícia penetra em todos os campos da atividade humana e ocupa um lugar importante no rádio, televisão, jornais, internet. Vamos consultar os dados processuais para vermos o que nos revelam acerca desse discurso.

A. e S., assim como G. e J., inspiraram-se em notícias envolvendo acidentes domésticos para criar a sua notícia. Devemos lembrar que as duas duplas tinham como ponto de partida e inspiração uma foto de alguém sendo socorrido por alguma assistência pública e o ambiente mostrado na figura sugeria uma residência humilde. As duplas tinham diversas alternativas para criar a notícia, como, por exemplo, alguém poderia estar sendo vítima de uma bala perdida, mas parecem ter optado por acidentes domésticos por já terem ouvido ou lido bastantes notícias sobre estes assuntos. Vejamos o que nos informam A. e S. a esse respeito. A coluna da esquerda traz o diálogo inicial que a dupla mantém, assim que termina de ler a proposta de produção textual:

Vídeo	Entrevista
<p>Primeiras palavras: S.: a gente coloca o motivo porque aconteceu: policiais salvando ela, colocando uma máscara de oxigênio. O que que tem aqui? A.: tá parecendo um quarto, uma casa. S.: a gente pode colocar mais ou menos assim: mulher é... tipo assim, uma mulher dá vida aos policiais... a gente coloca em baixo: por poucos minutos... aí a gente coloca o nome dela, não morre por asfixiação, uma coisa assim. A.: uma vida nas mãos dos policiais, pode ser? S.: pode.</p>	<p>Pesquisador: [...] Comente essa escolha. O que influenciou vocês, o que vocês acham que influenciou, alguma coisa do cotidiano... S.: ah, geralmente esses acidentes que acontecem são acidentes domésticos, né. A dona de casa manuseando os produtos... Falta de leitura também. E a gente tava procurando um lugar pra colocar... A.: existe muito na televisão... Casa vazia... [...] Pesquisador: [...] Essa escolha de inalar produtos, vocês acham que é comum acontecer? S.: muito comum.</p>

<p>A.: nas mãos... <i>(falando enquanto escreve)</i>. Nas mãos ou na mão?</p> <p>S.: nas mãos.</p> <p>A.: de policiais, dos policiais <i>(testando as duas alternativas)</i>. <i>Lendo a primeira:</i> uma vida das mãos <u>de policiais</u>.</p> <p>S.: uma vida na...</p> <p>A.: uma vida nas mãos dos policiais <i>(tentando ver qual alternativa era a melhor)</i>.</p> <p>S.: por que não assim: policiais salvam mais uma vida?</p> <p>A.: pode ser. Policiais... Policiais ou policial?</p> <p>S.: policiais, plural. A gente coloca entre parênteses, deixa bem em baixo. Pode começar a escrever no começo, depois a gente centraliza. Vamos escrever é... no que que aconteceu.</p> <p>A.: no que que aconteceu?</p> <p>S.: a gente pode colocar assim: fatos acontecidos... Tem que mudar "fatos acontecidos no subúrbio". Não tem quase nada, a casa é bem pobre.</p> <p>A.: é bem pobre.</p> <p>S.: fatos acontecidos no subúrbio <i>(repetindo)</i>. Põe vírgula, né.</p> <p>A.: fatos acontecidos no subúrbio...</p> <p>S.: é... <i>(olhando a foto)</i> Por causa de alguma coisa. Por causa do que ela está assim?</p> <p>A.: <i>repete:</i> fatos acontecidos no subúrbio. <i>(Pede para ver a foto. Olha-a bastante)</i>.</p> <p>S.: apaga, apaga. Não, a vida deixa, a vida. Salva mais uma vida. [...]</p>	<p>A.: ah, bastante.</p> <p>S.: a maioria dos acidentes...</p> <p>A.: ainda mais com crianças, né [...]</p> <p>Pesquisador: tá, alguma coisa que vocês leram. Isso é comum estar nas manchetes?</p> <p>A.: comum nos jornais. [...] é, qualquer produto químico assim, né, não deixar ao alcance das crianças, lave sempre os olhos, enxaguar, tem que ver tudo isso.</p>
---	--

Pelas palavras iniciais das estudantes, vê-se que novamente não fazem um planejamento prévio do texto que vão escrever. Olham a foto dada, concluem que o fato que deveriam comunicar estava se passando em uma casa e que havia alguém portando uma máscara de oxigênio. Em seguida, começam a escrever a manchete da notícia. Nela, procuram dizer que um policial estava salvando mais uma vida. Vejamos as versões que o *genèse du texte* registra desse momento de tentativa de elaboração textual:

- 1) Escrevem: **‘Ma vida nas... – mas apagam, em seguida;**
- 2) Logo após esse apagamento, escrevem: **Uma vida nas mãos... – apagam o trecho inteiro, novamente.**
- 3) Substituem “*uma vida nas mãos*” por “**Policiais salvam mais uma vida**” – esta será a manchete que se manterá no texto definitivo, com o acréscimo do dado exposto no próximo item.
- 4) Posicionam o cursor na próxima linha, para escrever o subtítulo da manchete. Porém, voltam-no na manchete que haviam acabado de escrever para inserir um ponto final.

Pelo registro do *genèse du texte*, temos duas versões escritas para a manchete: “*Uma vida nas mãos...*” (dos policiais – que não chegam a escrever) e “*Policiais salvam mais uma vida*”. Acreditamos que o primeiro apagamento feito, conforme descrito no item 1, tenha acontecido devido a um problema de digitação do artigo “uma”, que foi escrito sem a letra “u”, pois a versão seguinte é idêntica à anterior.

Portanto, as estudantes escrevem a manchete da notícia sem ainda ter resolvido qual problema havia acometido a vítima. No planejamento prévio, as duas duplas se diferenciam. Vamos relembrar as palavras iniciais de G. e J., assim que recebem a proposta de produção textual:

J.: é uma criança.

G.: é uma criança? Ah, tá. Então a criança e a mãe dormindo e houve um vazamento de gás, aí a casa estava fechada, a mãe acordou assustada porque não estava conseguindo respirar direito, quando ela se deu conta ela viu que a filha estava desacordada porque havia ingerido muito gás, né. Saiu pela vizinha, pediu socorro pelo telefone, o socorro viu, veio socorrer a filha dela.

J.: porque não tá com cara de que a menina foi baleada ou coisa assim, né.

G.: por isso que eu pensei logo em gás, ainda mais que tem alguma coisa assim no rosto dela para a respiração, foi logo o que eu pensei.

Veja-se que G. e J., antes de começarem a escrever o texto, já tinham uma idéia prévia dos detalhes do fato que comunicariam.

A. e S., assim como G. e J., pensam em uma asfixia, pelo fato de a vítima ter uma máscara no rosto. A. e S. abordam, também, o mesmo tema abordado por G. e J.: acidentes domésticos provocados por asfixia de produtos tóxicos. Para G. e J., a asfixia teria se dado por um vazamento de gás doméstico; A. e S. preferem uma asfixia provocada por inalação de produtos de limpeza vencidos.

Nos trechos da entrevista que citamos, no início da análise, A. e S. revelam suas fontes de informação: “A.: *existe muito na televisão... Casa vazia...*”. Ou seja, para criarem sua notícia, as estudantes basearam-se em acontecimentos reais envolvendo asfixia por produtos químicos etc., os quais costumam atingir principalmente as crianças. Alguns desses acontecimentos acabam sendo matéria de jornal ou são comunicados em rádio. G. e J. também se basearam em notícias que haviam lido ou ouvido sobre vazamentos de gás doméstico. Portanto, as duas duplas utilizam-se do seu conhecimento de mundo para escreverem suas notícias.

Chama a atenção, no trecho da gravação em vídeo que recortamos, inicialmente, o número de vezes em que a dupla manifesta preocupações formais. Vamos relembra, pois, estes momentos:

- 1) **A.:** nas mãos ou na mão
- 2) **A.:** de policiais ou dos policiais
- 3) **A.:** policiais ou policia
- 4) **S.:** põe vírgula, né

Em um trecho relativamente pequeno, A. e S. manifestam esse tipo de preocupação quatro vezes. Praticamente é A. quem exterioriza as preocupações

formais. Talvez por estar digitando o texto. Vê-se, novamente, um estilo escolar perpassando a fala das estudantes, que costuma primar pela codificação.

Os dados processuais da escrita da narrativa ficcional revelaram a incidência desse discurso escolar na fala de A. e S. Vê-se que, pelo excerto citado, há uma tendência desse traço de um estilo escolar se repetir também em relação à escrita da notícia. Queremos, pois, avaliar mais dados para podermos verificar se essa hipótese se confirma ou não. Portanto, voltaremos a esta questão mais à frente.

Vejamos, agora, por que a primeira versão da manchete que a dupla escreve, *uma vida nas mãos (dos policiais)*, foi rejeitada. Observem a resposta que as estudantes deram, na entrevista, sobre isso:

Pesquisador: [...] Bom, comentem essa troca que vocês fizeram: *uma vida nas mãos dos policiais*. Aí vocês optaram: *policiais salvam mais uma vida*.

S.: porque *uma vida nas mãos dos policiais* não é uma manchete chamativa. E *policiais salvam mais uma vida*, quando o leitor lê, ele chama a atenção dele, ou prende a atenção.

A.: pode perceber que em jornais, televisão, sempre as notícias que chamam mais a atenção é a notícia de desgraça. Então, isso daí é o que chama mais a atenção mesmo. E como tá acontecendo sempre isso, os policiais salvam mais uma vida, porque eles sempre estão salvando, todo dia eles salvam várias vidas, várias pessoas, então *policiais salvam mais uma vida*.

As estudantes revelam que estavam procurando escrever uma manchete que fosse “chamativa” e que despertasse a atenção do leitor. A segunda opção atendia melhor a essa intenção. Policiais salvam vidas todos os dias e, segundo a dupla, o público aprecia notícias “de desgraças”, como salienta S. A dupla anterior também procurou elaborar uma manchete com as mesmas características relatadas por A. e S., promovendo, também, modificações na sua escrita com esse objetivo. A. e S. também vão revelando conhecer detalhes do gênero.

O subtítulo da manchete (*Dona de casa quase morre por acidente doméstico*) também sofre uma permuta por causa dessa norma ditada pela imprensa. A gravação em vídeo mostra que, inicialmente, a dupla pensa em escrever o seguinte subtítulo: *dona de casa quase morre por asfixiação*. Mas desiste da palavra “asfixiação” e opta por acidente doméstico. Quando perguntamos sobre os motivos dessa substituição, a dupla argumenta que o motivo do acidente doméstico ter acontecido deveria ser relatado apenas no corpo da notícia e não naquele momento. Caso contrário, nas palavras de A.: “*daí já ia contar a história e ia perder a graça como um todo. Pra que ler a notícia se você já tava sabendo toda a...*” O leitor ainda deve se recordar de que G. e J. também empreenderam uma série de modificações até concluírem a manchete e subtítulo com estas alegações: não explicitar ao leitor conteúdos importantes da notícia nestas categorias para aguçar a sua curiosidade. O objetivo era forçá-lo a ler toda a notícia e não apenas manchete e *lead*. Para isso, na opinião das duas duplas, estas categorias devem ser preparadas de tal forma que o leitor tenha que ler também o restante da notícia para, então, se informar sobre o todo do acontecimento.

Dissemos, em outro momento, que percebemos semelhanças entre os textos das duas duplas. Vamos expor, abaixo, três semelhanças que mais nos chamaram a atenção:

1) As duas duplas iniciam seus textos informando a data do episódio. Eis a primeira frase dos textos das duas duplas:

G. e J.	A. e S.
Na manhã de segunda-feira, 26, um vazamento de gás em uma residência na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, quase fez uma vítima.	Ontem, 23 de junho de 1999, em um subúrbio do Rio de Janeiro aconteceu um fato inesperado.

Não é hábito dos jornais grafar a data completa, por extenso, como fizeram A. e S. O manual de redação e estilo do jornal *O Estado de S. Paulo* (1997) propõe o seguinte em relação à escrita da data dos episódios que comunicam:

Não use o nome do mês se a data a que você se refere estiver compreendida nos 30 dias seguintes. Supondo-se a edição de 20 de setembro, notícias sobre o dia 30 de setembro ou 16 de outubro sairiam desta forma: O estádio reabre-se (no) dia 30. / Feira de informática começa no dia 16 (e não dia 16 de outubro). (p. 125)

Vamos consultar as gravações feitas para verificarmos qual foi a postura da dupla nessa parte da escrita da notícia:

Vídeo	Entrevista
<p>A.: ontem...</p> <p>S.: Ontem, vírgula.</p> <p>A.: vamos supor...</p> <p>S.: ontem, 23 de março.</p> <p>A.: ontem dia..</p> <p>S.: não precisa nem colocar dia (<i>interferindo na digitação</i>). Texto, geralmente eles não colocam dia, já coloca direto na... 23... pode colocar uma data qualquer.</p> <p>A.: 29... 30 de fevereiro.</p> <p>S.: Aham!</p> <p>A.: 30 de fevereiro?</p> <p>S.: <i>rindo</i>. Então, vai, coloca hoje, vai. Dia 23 de junho, sei lá das quantas.</p> <p>A.: 23 de junho de mil e novecentos e bolinha.</p>	<p>Pesquisador: algo interessante ainda com relação à data. [...] Ontem dia 23 de junho de 1999. Aí a S. pede para não colocar dia, né, porque nesses textos geralmente não se coloca dia. Se coloca logo...</p> <p>A.: a data.</p> <p>Pesquisador: a data direto.</p> <p>S.: isso</p> <p>Pesquisador: é isso? Onde você viu isso?</p> <p>S.: em jornais. Principalmente em jornais, eles não colocam dia, eles vão colocando direto.</p> <p>A.: 23 de junho de 1999 é um dia, então não precisa colocar dia 23 de junho de 1999.</p>

Grafar a data por extenso, como fizeram A. e S., não é um costume entre os profissionais do meio jornalístico, como vimos. A. queria, ainda, acrescentar a

palavra *dia* na data: *ontem, dia 23 de março*. S. interfere na digitação que A. fazia, dizendo que não havia necessidade de inserir tal palavra porque “... *geralmente eles não colocam dia, já colocam direto na... 23...*” Há uma negociação entre as duas estudantes, nesse momento. A maneira escolhida (*ontem, 23 de junho de 1999*) é fruto dessa negociação. Ao suprimir a palavra *dia*, S. mostra um conhecimento sobre expressões de tempo que, de fato, emana dos compêndios jornalísticos.

2) Curiosamente, a cidade do Rio de Janeiro foi escolhida por ambas as duplas como local dos fatos. Também foram as mesmas de G. e J. as razões que levaram A. e S. a elegerem a cidade do Rio de Janeiro: a grande exposição que a mídia faz dos seus subúrbios. A foto da proposta de produção textual sugeriu às duas duplas um local humilde. Por isso, há referência, nos dados processuais de ambas as duplas, ao substantivo *subúrbio*. G. e J. substituem tal palavra por favela da Rocinha porque o gênero noticioso impunha a necessidade da especificação exata do fato noticiado, e *subúrbio* era muito genérico, não condizente com esta exortação. A. e S. mantêm o substantivo e não especificam em qual subúrbio o episódio se deu. Como o fato, necessariamente, precisaria ter ocorrido em algum local, a cidade do Rio de Janeiro foi eleita por ambas as duplas. Vamos aos dados processuais para descobrirmos a razão de A. e S. também terem elegido a cidade do Rio de Janeiro:

Vídeo	Entrevista
<p>A.: na cidade, no subúrbio. S.: no subúrbio. A.: no subúrbio (<i>repetindo enquanto escreve</i>). Tem acento? S.: tem. Bu. A.: no subúrbio... de São Paulo. São Paulo? S.: de Jacareí. Não, tem que ir aonde tem subúrbio.</p>	<p>Pesquisador: por que o subúrbio do Rio de Janeiro? Vocês pensaram em três localidades: Jacareí, até a própria Mooca. Mas o Rio de Janeiro deu a idéia de subúrbio pra vocês. Falem disso. S.: porque no Rio de Janeiro, como mostra a televisão, é... mostra mais uma idéia de subúrbio, é uma coisa mais do próprio Rio</p>

<p>A.: São Paulo não tem? S.: não, Rio de Janeiro tem muito subúrbio. Uma cidade bem... A.: subúrbio do Rio de Janeiro. S.: na Mooca. Uma cidade do Rio de Janeiro. A.: eu não conheço. S.: porque no Rio de Janeiro tem a parte baixa e parte alta. A.: e eu não conheço. S.: agora eu não sei se é a parte baixa ou parte alta. Põe parte baixa. A.: no subúrbio da parte baixa? No subúrbio... S.: então... então a gente coloca assim: tira esse <i>no</i>, coloca <i>em um subúrbio do Rio de Janeiro</i>. A.: em um subúrbio do Rio de Janeiro? S.: ah, no subúrbio da onde? Em... no subúrbio do... em um subúrbio... Quer dizer a gente não tá colocando que é <i>no</i>. Pode ser um, <i>no</i>. <i>Em</i> pode ser em algum. Em, um.</p>	<p>de Janeiro. Sempre quando se fala do Rio de Janeiro, logo se tem subúrbio, vem classe baixa, né. Tem muita favela, tem... A.: fala do Rio de Janeiro já pensa logo no povo. S.: não sei se parte alta, parte baixa do Rio, né. [...] A.: Cidade Maravilhosa... O Rio também tem uma imagem de... Não só beleza, é favela, morro, essas coisas.</p>
---	--

A cidade de São Paulo tem tantos (ou mais) subúrbios quanto a cidade do Rio de Janeiro. Porém, a mídia nos bombardeia com notícias sobre crimes, balas perdidas, drogas, que acontecem em favelas do Rio de Janeiro³⁸. O depoimento de ambas as duplas sobre a opção pelo Rio de Janeiro é um exemplo do poder de influência que o jornalismo exerce no debate público. No seu discurso, o jornalismo fala o outro, fala ao outro e com o outro. Mas, ao enunciar, somam-se ao seu discurso valores e ideologias. Esta ideologia articula-se em dois pólos: por um lado, há a ocultação do emissor por detrás do complexo aparelho de produção das mensagens; por outro lado, há uma pretensa neutralidade. A indústria jornalística ainda se inocenta do que diz, como se falasse naturalmente dos fenômenos, sem nada ocultar, exagerar ou distorcer.

³⁸ Por questões de delimitação, não nos cabe esmiuçar as razões desse comportamento da mídia. Nosso objetivo é tentar elucidar a gênese do texto à procura de marcas estilísticas da dupla.

3) Por se tratar de uma notícia oriunda de um local pobre, A. e S., também, lançam mão de nomes simples para nomear os envolvidos no episódio. Vejam como as razões postas para essa opção assemelham-se às razões de G. e J.:

Entrevista:

A.: porque eu, na minha opinião acho assim, era um lugar humilde. Giselda, Sebastiana, Severina é tudo nome assim, de classe baixa, que tem que ser. Porque os ricos vão colocar: Fernanda, Jacqueline, Ana Carolina...

S.: Patrícia.

A.: Isabela... Eu acho assim.

Portanto, elas também procuraram empregar nomes simples, considerados populares. São nomes com essas características que se encaixam naquele contexto de produção, na opinião delas.

Veja-se que sinais da estereotipia do texto jornalístico surgem a todo instante no diálogo que A. e S. mantêm entre si ao elaborar esse texto. Vamos expor outros exemplos que evidenciam a presença marcante do estilo/estrutura composicional do gênero notícia, na fala das alunas.

A informatividade e a objetividade que são requeridas nesse gênero levam as alunas a preferirem frases diretas, sem rodeios e a optar por recursos de referência para não haver repetições, como podemos ver nos trechos abaixo:

Vídeo:

S.: a dona de casa... quando a dona de casa Giselda Pires dos Santos... Aí a gente coloca o que ela tava fazendo...
[...]

S.: [...] Aí a gente coloca assim: mas ao inalar esses produtos já vencidos, é... a gente pode colocar... ao inalar esses produtos já vencidos, a doméstica...

A.: já vencidos...

S.: o que que eu falei? (*rindo*). É que vencido, coincide, combina com a terminação. [...]

A.: de novo doméstica?
S.: o que que vai colocar?
A.: ela.
S.: então, vírgula, ela.
[...]

S.: levaram-a. Levaram-a (*testando o verbo*) imediatamente para o primeiro PS.
A.: mas já tem imediatamente aqui.
S.: levaram-a para o primeiro PS da região do subúrbio. PS – Pronto socorro viu?
A.: não, eu tô pensando numa palavra pra pôr aqui. E levaram-a no mesmo instante...
S.: é, no mesmo instante para o PS.

Na notícia de A. e S., há vários recursos de referenciação para designar a envolvida principal, Giselda Pires dos Santos, quais sejam: *a doméstica Giselda Pires dos Santos, a doméstica, ela, Dona Giselda, dona de casa*. Curiosamente, na narrativa ficcional, quase não houve recursos de referenciação para designar o personagem principal, José, cujo nome foi incessantemente repetido ao longo do texto. Esse cuidado em usar expressões remissivas, para não haver repetições, parece advir de uma preocupação em produzir um texto com características jornalísticas, um texto que procura ser objetivo, claro, sem repetições. Dentre as instruções gerais propostas pelo já referido manual de redação e estilo do jornal *O Estado de S. Paulo*, há as seguintes exortações (1997: 15):

4 – adote como norma a ordem direta, por ser aquela que conduz mais facilmente o leitor à essência da notícia. Dispense os detalhes irrelevantes e vá diretamente ao que interessa, sem rodeios; [...] 6 – Não comece períodos ou parágrafos seguidos com a mesma palavra, nem use repetidamente a mesma estrutura de frase.

No final do último excerto exposto, A. e S. fazem uso de um recurso bastante peculiar do meio jornalístico: a utilização de siglas. S. diz que a vítima havia sido levada para o primeiro “PS”. Em seguida, colocaram entre parênteses o significado da sigla (Pronto Socorro). Perguntamos por que utilizaram essa sigla e não escreveram simplesmente Pronto-socorro. De pronto, elas nos responderam

que essa é uma prática rotineira dos jornalistas. Vejamos, abaixo, as respostas delas:

Pesquisador: [...] Daí, aqui em baixo, essa história do PS. Aí colocaram entre parênteses “pronto-socorro”.

S.: ah, porque é muito comum você ler, a maioria, quando você pega um texto de um jornal, você não vê que eles falam pronto-socorro, só colocam as siglas.

A.: as siglas.

S.: as iniciais. PS... Policiais, como é que eles falam? É...

A.: PM.

S.: PM. É, primeiro distrito, como é que eles falam? É...

A.: esse aí eu não sei, não.

S.: DP. Sabe, eles colocam só as iniciais e quem tá lendo não sabe o que é, então a gente resolveu colocar entre parêntese *pronto-socorro* pra saber o que é.

[...]

S.: [...] mas muita manchete, eles não colocam direto qualquer coisa, já identificam como DP, PS.

A.: é, tem bastante sigla. Quando eu tava lendo lá pro Sesc, porque eu lia jornal o dia inteiro, era a maioria sigla.

Este depoimento de A. e S. em relação à frequência de siglas em textos jornalísticos demonstra mais uma vez que elas se apoiaram nas características mais gerais desse gênero e nas situações rotineiras de seu uso para construir o texto delas. Ou seja, as estudantes vão demonstrando que possuem uma idéia clara de como deve ser configurado esse gênero do discurso.

A. e S., assim como G. e J., também ficam presas à fórmula canônica do *lead*: o quê, quem, quando, onde, como, por que, para quê. Observemos os dados abaixo:

Vídeo	Entrevista
<p>S.: onde a gente já colocou, onde ocorreu. O que ocorreu. Ocorreu que ela se... (<i>relêem o trecho</i>). Tá dizendo o que</p>	<p>Pesquisador: [...] então, voltam na proposta e tentam ver isso. Estavam se guiando realmente por aquilo, estavam</p>

<p>ocorreu. A.: e por quê? S.: como e por quê. A.: então...</p>	<p>preocupadas em querer... [...] A.: a gente tava preocupada em informar o leitor. S.: então eu voltei ao texto e dei uma olhada. E comentei com ela: A., a gente tá encaixando as coisas que o texto... A.: não necessariamente naquela ordem que tava lá. S.: mas que o texto pede: aonde, quando, os fatos que... pra passar a informação pro leitor que vai ler.</p>
---	--

Vê-se, portanto, que A. e S. também sentem a necessidade de responder às questões do *lead*.

Escolhas lexicais também foram feitas, buscando uma maior adequação ao gênero. São exemplos dessas escolhas:

1) As estudantes ficam em dúvida se caracterizariam a casa em que Giselda encontra os produtos de limpeza como velha ou antiga. Vejamos as transcrições:

Vídeo	Entrevista
<p>S.: a gente pode colocar assim: que ela estava limpando o apartamento, pode colocar que ela estava se mudando, a gente pode colocar que ela estava... A.: estava... limpando sua nova casa, sua velha casa? Ela está saindo ou... S.: é, tem móveis ali. Então, a gente pode... Sua velha casa, ela tava se mudando. A.: sua antiga casa, então? S.: sua antiga... A.: antiga? S.: antiga.</p>	<p>Pesquisador: [...] vocês pensaram em: 'limpando sua nova casa'. Vocês abandonaram porque 'nova' não daria. A.: por exemplo, 'nova' dá uma idéia que ela ia morar lá ainda, não tinha morado. E no fim acabou sendo 'antiga', porque ela já morou lá. Porque daí, se fosse a nova casa, como que ela ia achar os produtos esquecidos por ela lá? S.: e outra: antiga casa por causa da foto, tava mostrando a característica de uma casa suja, uma casa bem antiga. A.: até um pouco estranha. Pesquisador: tá, e tava bem velha também. Então, o que reparei: velha e antiga são adjetivos com significados semelhantes,</p>

	<p>mas vocês optaram por antiga. S.: soa melhor. Melhor que velha. Pesquisador: antiga casa soa melhor que... S.: velha casa. Pesquisador: por quê? S.: porque um dia ela já morou ali, então a casa, ela ainda usa a casa ainda. Então, antiga casa... Se fosse falar velha casa... A.: não ia dar muita substância.</p>
--	---

Primeiramente, a dupla rejeita o adjetivo ‘nova’, pelo seguinte motivo: sendo nova a casa, como Giselda encontraria os produtos de limpeza que estariam esquecidos? O adjetivo ‘nova’ não lhe pareceu coerente, portanto. O adjetivo ‘antiga’ foi o preferido pela dupla porque Giselda ainda visitava a casa em que havia morado. Já o adjetivo ‘velha’ parece ter suscitado algo que estivesse em condições ruins, não propícias ao uso, algo obsoleto. Portanto, o adjetivo ‘antiga’ foi a escolha mais apropriada para qualificar uma casa que não estava mais sendo ocupada por sua dona, mas que era, ainda, cuidada por ela.

2) a doméstica verifica/inala os produtos e não cheira os produtos:

Vídeo	Entrevista
<p>S.: Curiosamente... quer dizer, ela não sabia, faz tempo que ela vai pra lá. Curiosamente... é, ela dê... ela não sabia que produtos eram, porque já estavam cheios de poeira... Curiosamente... é... a gente podia colocar que ela cheirou os produtos, já vencidos... [...] A.: curiosamente, o que? S.: a doméstica... verifica que aos produtos... A.: verifica que aos produtos... o odor dos produtos. S.: ela verifica, ela verifica os produtos para saber o que era. Ao inalar... Ponto. Aí a gente coloca assim: mas ao inalar esses produtos já vencidos...</p>	<p>Pesquisador: voltando no ‘curiosamente’, olha. S. pensou o seguinte pra essa frase: a gente podia colocar que ela cheirou os produtos para ver o que era, mas no texto ficou: ‘curiosamente a doméstica verifica os produtos para saber o que é’. S.: porque a gente já ia muito direto no texto. Cheira, que que é? Então a gente resolveu colocar inalou. Pesquisador: ela verifica. Veja a palavra que vocês usaram na língua escrita. A.: vai falar assim: daí ela cheira, fica muito simples, muito vulgar. S.: mais no cotidiano que nós usamos. A.: aqui é uma linguagem mais culta, porque, se você dá uma notícia, você vai</p>

	<p>escrever de outra forma. Não vai usar o pó, meu.</p> <p>S.: tem que ter uma linguagem mais...</p>
--	---

Muito interessante o comentário que as estudantes fazem nesse trecho da entrevista. Elas dizem que o uso do verbo *cheirar* não era muito apropriado para esta comunicação específica. As alunas acham o verbo “*simples, muito vulgar*” para compor a textualidade de uma notícia. Na opinião delas, deve-se usar “*uma linguagem mais culta*” na configuração desse gênero. O verbo *inalar* encaixava-se melhor na situação comunicada. Esse exemplo ilustra que o formato de nossas atividades lingüísticas varia muito a depender dos contextos, dos interactantes, das necessidades e da sociedade em que as atividades são realizadas. Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas.

Ao mesmo tempo em que A. e S. deixam entrever em suas falas um discurso escolar que prima pelo enaltecimento da norma culta, vê-se uma ênfase nos usos da língua. Pelo trecho que foi exposto acima, não há como saber se sua observação advém, também, do ensino que se faz na escola ou se advém de suas próprias experiências enquanto leitoras de jornais e revistas. Não fizemos essa pergunta, na época. De qualquer maneira, nesses momentos de escolhas, A. e S. privilegiam o uso efetivo da língua. É bom que se lembre que só se aprende uma língua à medida que, operando com ela, comparam-se expressões, transformando-as, experimentados novos modos de construção e, assim, investindo as formas lingüísticas de significação. Com dados processuais como os que analisamos, esses processos de experimentação da língua que o sujeito realiza ficam mais evidentes.

3) a vizinha encontrou Giselda caída sobre o chão e não estirada sobre o chão:

Vídeo	Entrevista
<p>S.: é, dona Giselda, quando a encontrou... encontrou... é...</p> <p>A.: caída sobre o chão. Pode ser?</p> <p>S.: pode ser. Estava estirada no chão (<i>zombando</i>).</p> <p>A.: aquele corpo!</p> <p>S.: caída sobre o chão (<i>rindo muito</i>), quando... quando imediatamente...</p>	<p>Pesquisador: Aí foi até à casa de D. Giselda quando a encontrou caída sobre o chão. [...] Mas vocês chegaram a pensar na D. Giselda estirada no chão, foi isso? (<i>As estudantes riem</i>). Então, por que vocês abandonaram 'estirada no chão' e optaram por 'caída no chão'?</p> <p>S.: se ela tivesse estirada, ela ia morrer.</p> <p>A.: ela tava estirada já, né.</p> <p>S.: estirada é tava morta, era abandonada ali. Então, caiu no chão. Caiu no chão, soa melhor do que estirada.</p>

Nesse momento, a dupla faz uma distinção semântica importante. A palavra *estirada* transmitia o significado de morte, para as estudantes. D. Giselda, estando *estirada* no chão, poderia veicular a idéia de que ela estivesse morta. Por isso, preferem o verbo *caída*. A doméstica estava *caída* no chão e não *estirada* (morta). Veja-se que A. e S. lançam mão de seu repertório lingüístico, a todo instante, ao elaborarem a notícia.

Voltemos às preocupações de teor normativo. Após termos percorrido toda a transcrição da gravação em vídeo, encontramos vários outros exemplos que apontaram para questões formais, além dos exemplos que mostramos, no início da análise, quando expusemos as palavras iniciais das estudantes, tão logo terminaram de ler a proposta de produção textual. Vejamos outros exemplos:

S.: no subúrbio...

A.: no subúrbio. Tem acento?

S.: há vários meses. H com crase, há de h. Há... (*palavras da dupla*)

A.: há com h, a com crase, o que você quer?

S.: por ela, para, meu caso, há de haver. Há vários...

A.: ou há vários dias. Há.

S.: um "a" normal.

S.: então, coloca ela direto: já vencidos... ela... é... começa a ter uma asfixiação.

A.: como se escreve?

S.: asfi... c, depois c...

A.: asfixiação.

A.: naquele momento...

S.: é, naquele momento uma vizinha foi até a casa.

A.: *falando enquanto digita:* naquele momento uma vizinha foi a casa. A com crase?

S.: a com crase... a, a tudo normal

A.: e, imediatamente... Prestavam imediatamente os primeiros socorros. Ponto.
Ah, não, vírgula. E foi levada para o primeiro PS. E foi... e a levou... e foi...

S.: e levaram-a

A.: para...

S.: levaram-a, levaram-a (testando).

A.: eu vou trocar aqui por uma vírgula, tá.

S.: tá, mais tá ponto final. Você deu ponto final, não é?

A.: é, pode pôr uma vírgula?

S.: você que sabe. Na minha opinião, deixa do jeito que tá, sabe por que? Verifica os produtos para saber o que é, ponto. A gente dá continuidade ao assunto, mas ao inalar. Ou já não dá?

A.: *relendo:* mas ao inalar... asfixiação. Naquele momento... um dos policiais deu a nós a informação... eu acho que deu-nos.

Percebemos que A. e S. explicitam preocupações normativas mais vezes neste texto do que no texto anterior. É interessante salientar que as preocupações que evidenciam lembram bastante o ensino de ortografia, das regras de colocação pronominal, das situações de uso da crase etc. que se realiza na escola. Com os tantos exemplos que afloraram nos dados processuais, fica evidente que este discurso escolar que prioriza uma nomenclatura continua sendo um traço que caracteriza o estilo de A. e S. Talvez o fato de as alunas terem enfatizado que a linguagem jornalística está sujeita a um registro de aceitação social explique o porquê das questões normativas terem ficado ainda mais salientes, neste texto.

Para finalizar nossa discussão acerca desse texto, vamos comentar a opção da dupla por encerrar a notícia dizendo: “*um dos policiais deu a nós a informação de que se eles demorassem mais um pouco a doméstica não resistiria. Agora a dona de casa passa bem embora ainda esteja de repouso*”. Vamos mais uma vez relembrar do esquema do discurso jornalístico elaborado por Van Dijk (1996). Segundo o autor, pode acontecer de, no final do artigo noticioso, haver aquela seção comentário, que traz conclusões, expectativas, especulações ou outras informações provenientes dos próprios jornalistas. O encerramento articulado pela dupla se encaixa nessa categoria elencada pelo autor porque transmite outras informações que não são da ordem do fato em si, mas provêm das emissoras do texto. Segundo as estudantes, informar ao público sobre as condições da vítima é praxe do meio jornalístico. Vejam o que responderam sobre essa questão, na entrevista:

Pesquisador: expliquem esse desfecho que vocês resolveram colocar: ...

S.: por que esse desfecho? Porque sempre quando dão uma manchete para o leitor ler, eles sempre colocam como está a situação, se a mulher está bem, se ela morreu... Então, como ele deu a nós essa informação, então a gente resolveu colocar que agora a dona de casa passa bem, ainda que esteja de repouso. Ela está bem, a gente tá dando a informação pro leitor que vai ler, pra saber que não aconteceu nada com a doméstica.

Os registros do *genèse du texte* revelaram que a dupla promove uma inversão no fechamento da notícia com o intuito de adequar essa categoria *comentário* da melhor maneira possível, de acordo com o que acreditava acontecer no meio jornalístico. Vejamos como aconteceu essa inversão. Na coluna à esquerda, está a primeira versão, antes da inversão. Na coluna à direita, o texto definitivo:

Final – primeira versão	Final – versão definitiva
--------------------------------	----------------------------------

<p><u>Agora a dona de casa passa bem embora ainda está de repouso.</u> Um dos policiais deu a nós a informação de que se eles demorassem mais um pouco a doméstica não resistiria.</p>	<p>Um dos policiais deu a nós a informação de que se eles demorassem mais um pouco a doméstica não resistiria. <u>Agora a dona de casa passa bem embora ainda esteja de repouso.</u></p>
--	--

Na entrevista, descobrimos a razão dessa inversão feita, que deixa para o final do texto a informação do atual estado de saúde da vítima:

Pesquisador: [...] então o que vocês fizeram, vocês tiraram: “Agora a dona de casa passa bem embora ainda está de repouso”. Então?

A.: a gente inverteu. Porque sempre no final vai falar a situação.

S.: como é que os policiais falou pra gente se a gente já tava dando a notícia final de como a doméstica está, então a gente resolveu tirar essa frase, aí ficaria no caso os policiais, aí no final a gente colocaria como ela está. [...] Então, a gente resolveu tirar, colocar a argumentação no fim, que sempre é comum os jornais darem uma orientação no fim. Aí, no caso ficaria como os policiais nos informou e como a dona de casa está no momento.

Pela reposta, a inversão foi feita visando um acerto na coerência do texto, uma vez que, na primeira versão, as escreventes já estavam informando ao leitor acerca do *status* da vítima antes de terem efetivamente a informação dos policiais sobre seu estado de saúde e, também, para se adequarem ao gênero. Na concepção da dupla, as notícias costumam informar, no seu final, sobre o atual estado de saúde da vítima.

Já G. e J. usaram o final da notícia para promover uma crítica ao governo pela não existência suficiente de creches para que as mães possam deixar seus filhos em segurança enquanto trabalham. Essas críticas, segundo as estudantes, geralmente endereçadas ao governo, costumam ser habituais no final das notícias. Nesse aspecto – da crítica ao governo, especificamente – não inovam muito. Entretanto, poderiam ter usado esse espaço da notícia para informar ao público sobre o estado de saúde de Paula da Silva, vítima do vazamento de gás, como fizeram A. e S. Mas G. e J. optam pela crítica, o que nos fez considerar que este traço estilístico também esteve presente na notícia. Quanto à A. e S., embora

tenham revelado conhecer um detalhe que costuma fazer parte da configuração do gênero, não fazem a crítica; inserem uma informação que costuma ser habitual no final das notícias.

Esses são os exemplos que recortamos dos dados processuais da notícia de A. e S. Acreditamos que eles sejam suficientes para mostrar que o estilo do gênero foi muito marcante nas duas análises feitas, tanto no texto de G. e J. quanto no texto de A. e S. O gênero notícia, efetivamente, não se prestou exatamente ao exercício estilístico da dupla. O posicionamento crítico de G. e J., no final da notícia, foi um acontecimento marginal, particular. Já A. e S. procuraram escrever um texto que se adequasse ao gênero em que estavam se manifestando.

Os exemplos que exibimos da notícia de A. e S. mostraram muitas similaridades com a notícia de G. e J. Em relação à estrutura composicional e ao estilo do gênero, vimos que as duas duplas: iniciaram o texto com a data do fato; procuraram usar frases objetivas, sem rodeios; evitaram repetições. Para não haver tais repetições, as duas duplas usaram recursos de referência; fizeram escolhas lexicais que se adequassem mais à configuração do gênero. As duas duplas deixaram entrever exemplos de palavras usadas pelos jornalistas na textualização do gênero, como Rio, fazem menção a como deve ser escrita a data do fato etc.; disseram que a manchete de uma notícia deve ser curta e chamar a atenção do leitor para aquela notícia. Ela não deve conter informações a respeito do fato comunicado para que o leitor não perca o interesse pela leitura integral do texto etc.

Em relação ao tema, também houve grande aproximação entre as duas duplas: ambas comunicaram acidentes domésticos provocados por asfixia de produtos tóxicos. Também as alegações foram as mesmas para a eleição desse tema: tais acidentes costumam ser noticiados e são freqüentes. As alunas acreditam que se trata de um tema de interesse público, também.

Veja-se que, efetivamente, o todo do enunciado tem a ver com as relações sociais, históricas e, obviamente, ideológicas entre os indivíduos participantes de uma dada esfera da ação social. Toda esfera tem objetos temáticos próprios, ou mais próprios, recursos lingüísticos preferíveis, modos de interação entre seus membros, fórmulas lingüísticas e sociais marcadas e remarcadas historicamente. O todo do enunciado tem a ver com tudo isso, e seu acabamento, segundo Bakhtin, é sempre parcial, sujeito a movimentações. Acreditamos que esse pormenor coloca implicações para o ensino porque, muitas vezes, o senso comum apregoa (e a escola aceita) que um bom escritor escreve qualquer texto. E nossos dados mostram que também há necessidades específicas dos meios comunicativos em que o indivíduo atua. Escrever uma notícia, por exemplo, pressupõe o cumprimento de uma tarefa social, em que a forma do texto pode ser, em sua maior parte, apenas a decorrência de atitudes, valores, práticas, discursos (Bonini, 2003).

Não queremos dizer com isso que não houve trabalho nesses dois textos. O tempo todo as duas duplas realizaram escolhas, articulando os recursos disponíveis em seu repertório lingüístico, dotando-os de sentido. Mas, neste gênero em específico, as escolhas foram definidas sócio-historicamente. Nossos sujeitos não encontram um espaço muito propício ao trabalho estilístico ao manifestarem-se neste gênero. Pelo contrário, nos dados processuais explorados dos dois textos, vimos emergir um estilo, fruto de um trabalho lingüístico coletivo, por princípio, e não marcas de um processo de particularização.

Passemos, agora, para o gênero carta argumentativa.

3.3. O gênero carta argumentativa – contornos

A carta é um gênero empregado em situações características – ausência de contato imediato entre emissor e destinatário. Conforme observou Paredes Silva (1997), trata-se de um gênero complexo, muito amplo, incluindo uma diversidade

de textos e de propósitos nela encontrados. Segundo a autora, excetuando-se o formato externo – cabeçalho, data, assinatura – e algumas expressões formulaicas freqüentes em suas seções iniciais e finais, o corpo da carta permite qualquer tipo de comunicação: desde as vantagens de um determinado cartão de crédito até informações sobre o condomínio, passando pelas esperadas novidades do amigo que mora no exterior. Segundo ela, todas são cartas, mas não devem ser agrupadas na mesma categoria. Estes exemplos nos remetem a diferentes campos de atividades: a propaganda, os negócios, a correspondência pessoal. Ou seja, tais categorias, na verdade, relacionam-se ao papel da carta na interação social, definem em que atividade os participantes estão engajados – nos negócios, nas relações pessoais, na burocracia.

Além disso, segundo Paredes Silva (op.cit.), a carta não corporifica um tipo específico de estrutura, diferenciando-se da estória e da receita (exemplos prototípicos das respectivas estruturas). Na carta podem conviver em harmonia seqüências narrativas, descritivas, argumentativas etc. Marcuschi (2002) fez essa constatação ao analisar uma carta e nela encontrar as cinco seqüências tipológicas sugeridas por Adam (1991), conforme já mencionamos no capítulo 1. Por essa razão, a sugestão de Paredes Silva é a de que o melhor critério para se fazer uma categorização do gênero carta, apesar das dificuldades, é o propósito (ou os variados propósitos) a que se destina: carta de pedido, de cumprimentos, de conselho, de envolvimento etc. No entanto, a autora não deixa de lado o aspecto formal.

A carta que pedimos para cada dupla escrever também não é uma carta qualquer, mas uma carta argumentativa. O nome *carta argumentativa* é uma proposta na prova de redação do vestibular da Unicamp. Essa prova de redação possibilita ao candidato escolher entre três temas diferentes, cujos textos devem ser produzidos também em gêneros diferentes: o dissertativo, o narrativo e o epistolar. Portanto, a proposta da prova de redação cunha o termo *carta argumentativa* e os professores adotaram-no em sala de aula com o objetivo de preparar seus alunos para essa prova. Segundo Abaurre et alii (1993), o que

diferencia a proposta da carta argumentativa da proposta de dissertação é o tipo de argumentação que caracteriza cada um desses gêneros. O texto dissertativo é dirigido a um interlocutor genérico, universal. Já a proposta de carta argumentativa pressupõe um interlocutor específico. Na opinião desses autores, uma diferença de interlocutores deve, necessariamente, levar os candidatos a uma organização argumentativa diferente, em ambos os casos. No caso da carta, tem-se a intenção de persuadir um interlocutor específico (convencê-lo do ponto de vista defendido por quem escreve a carta ou demovê-lo do ponto de vista por ele defendido, e que o autor da carta considera equivocado). Segundo Abaurre et alii (op.cit.), definindo-se previamente o interlocutor sobre um determinado assunto, o candidato tem melhores condições de fundamentar sua argumentação.

A manifestação do escrevente no gênero carta argumentativa supõe, também, que ele estabeleça e mantenha a interlocução e que use uma linguagem compatível com o interlocutor. Mas não basta o escrevente dar ao texto a organização de uma carta, mesmo que a interlocução seja mantida; é necessário argumentar. Esse é um gênero em que a argumentação se manifesta de forma típica, segundo a concepção da retórica aristotélica; é nela que o usuário reconhece a necessidade de que o seu texto seja constituído por argumentos e provas, sinais capazes de interessar o seu interlocutor e convencê-lo da posição assumida por ele diante de seu tema de debate.

Conforme concebido por Aristóteles, na *Arte Retórica*, o orador, através do discurso, pode persuadir o ouvinte demonstrando que aquilo que ele diz é verdade ou parece ser verdade. Procura-se a maior intensidade de adesão de um auditório a certas teses, e não propriamente a adesão total. Segundo o autor, na sua argumentação, o orador deve levar em conta as paixões dos ouvintes. Ele deve estar atento ao seu público e não deve menosprezar suas reações. É isso que torna a dinâmica a argumentação.

O Tratado da Argumentação – A Nova Retórica (Perelman e Olbrechts-Tyteca 1999) revitalizou a retórica e mostrou a sua relevância e atualidade como

forma de raciocínio. Os autores do tratado ressaltam que o conhecimento do auditório é uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz. Eles atribuem ao auditório o papel principal na determinação da qualidade da argumentação e do comportamento dos oradores. Sendo assim, o êxito de uma argumentação está relacionado ao conhecimento que se tem do auditório/interlocutor. Isso nos faz lembrar que um interlocutor (sujeito) se encontra localizado em determinado espaço físico e situa-se em um determinado tempo histórico, pertencente, portanto, a um contexto social e político definido. A observação dessas condições pelo locutor será decisiva e responsável pela escolha do argumento, do tipo de linguagem usada, bem como pelo direcionamento dado ao discurso a fim de persuadir o interlocutor.

Perelman e Olbrechts-Tyteca estão preocupados, efetivamente, com o auditório. Nas palavras dos autores:

“o importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige. É de fato, ao auditório que cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores” (op.cit.:26-27).

Perelman e Olbrechts-Tyteca se propõem, então, a pensar a argumentação baseando-se na consideração dos auditórios sob seus aspectos concreto, particular e multiforme. A um auditório universal, idealizado, contrapõem-se auditórios particulares, sob configurações diversas. Os discursos, em geral, dirigem-se ora ao auditório universal, ora a auditórios específicos. Segundo os autores: *“cada meio poderia ser caracterizado por suas opiniões dominantes, por suas convicções indiscutidas, pelas premissas que aceita sem hesitar”* (p. 23).

A questão do auditório é, para o orador, portanto, bastante importante. Aristóteles foi muito claro nesse ponto. À heterogeneidade dos auditórios, o orador

deve contrapor a Arte Retórica, arte de se inserir nos diferentes auditórios, como sugerem Perelman e Olbrechts-Tyteca.

Deve-se ressaltar que, na argumentação, o locutor, transfigurado em orador, é parte de uma comunidade organizada socialmente e circunscrita numa história (conforme Bakhtin, 1997). Da mesma maneira, o interlocutor, transfigurado em ouvinte, integra um certo espaço social e histórico, jamais totalmente coincidente com o espaço do locutor. E, ainda, segundo Pécora (1996), “*é preciso considerar, por exemplo, qual a dimensão do uso lingüístico que é posto em evidência pela noção de argumentação no momento em que ela se vincula estreitamente à noção de discurso*” (p. 88). O autor sublinha que qualquer produção lingüística apenas se recobre de um valor discursivo na medida em que o reconhecimento do sentido dessa produção implique o reconhecimento de uma ação entre sujeitos de linguagem, garantindo a criação de um espaço aberto às intersubjetividades que estão em jogo.

É nesse contexto comunicativo e nesse gênero que as duplas elaboraram o terceiro texto, no qual deveriam dar ênfase às argumentações. Sendo assim, a seleção dos argumentos a serem apresentados seria um espaço privilegiado de escolhas e de possibilidades de manifestação das “individualidades” e de um estilo que poderia ser considerado próprio da dupla. Por isso acreditamos que, diante da relativa estabilidade desse gênero, há chances de encontrarmos um estilo individual nele. É com essa expectativa que analisamos os textos produzidos pelas duas duplas.

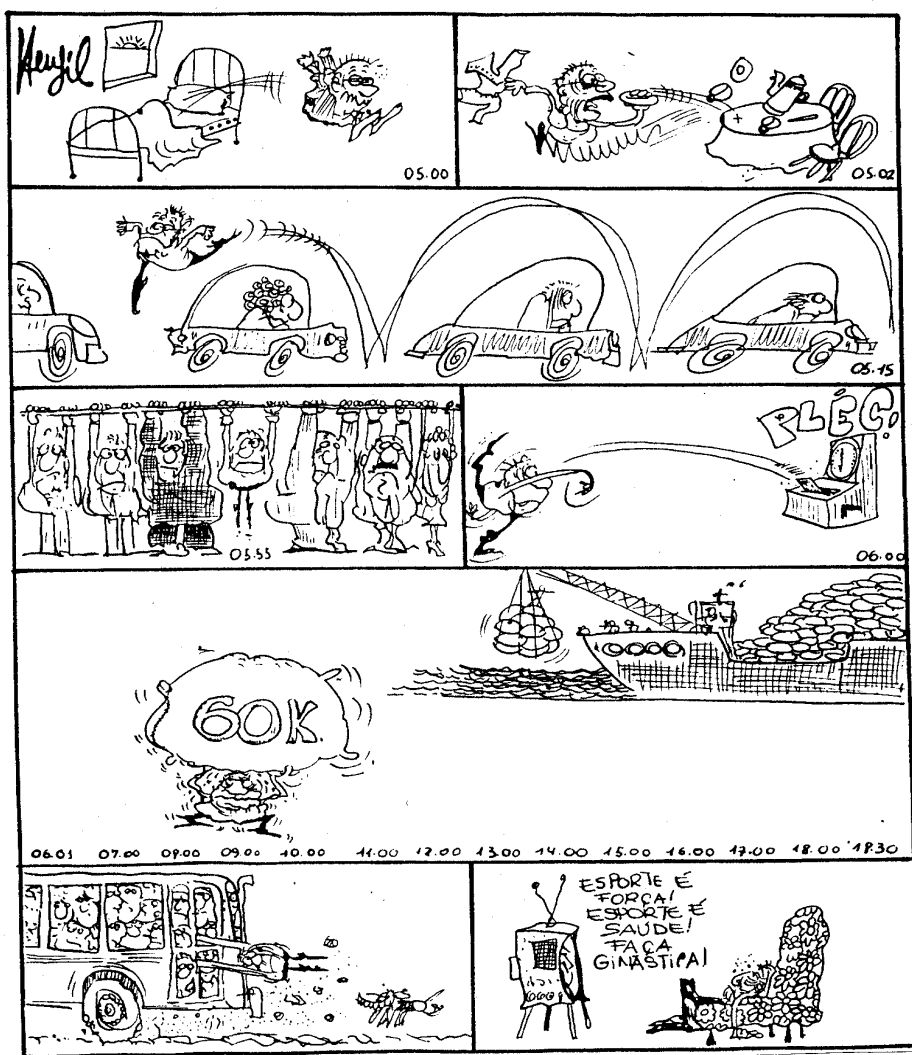
Apresentamos às quatro estudantes a seguinte proposta de produção textual, para que, a partir dela, elaborassem suas cartas argumentativas:

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Texto argumentativo – carta

De acordo com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) brasileira, um trabalhador deve cumprir uma jornada de 44 horas semanais. Isto significa quase 08 horas de trabalho por dia, de segunda a sábado.

Baseando-se na seqüência narrativa que os quadrinhos de Henfil sugerem, escreva uma carta ao atual Ministro do Trabalho, argumentando em favor da diminuição dessa jornada diária do trabalhador brasileiro.



3.3.1. Análise do primeiro texto (escola particular)

Esta foi a carta de G. e J. Para sua elaboração, a dupla utilizou uma hora e 39 segundos :

Valinhos, 09 de novembro de 1999.

Caro senhor ministro do trabalho,

Estamos lhe escrevendo na tentativa de chamar-lhe a atenção sobre a situação do trabalhador brasileiro.

De acordo com a CLT (consolidação das Leis do Trabalho) brasileira, um trabalhador deve cumprir uma jornada de 44 horas semanais. Isso significa quase 8 horas de trabalho por dia, de segundo à sábado. Levando em consideração a jornada de um trabalhador comum, tanto o senhor como nós, podemos concluir que é inviável tal limite.

Um trabalhador que precisasse estar em seu serviço as 6:00 da manhã deveria necessariamente acordar, no máximo, as 5:00, sendo este dono ou não de um meio de transporte, já que de ambas maneiras enfrentaria congestionamento, ou no caso de utilizar o transporte coletivo, uma superlotação. Devendo ainda encontrar tempo para se alimentar. Tal fato é inaceitável, uma vez que é necessário uma boa alimentação para suportar 8 horas de trabalho.

Vale ainda salientar que a situação se agrava a medida que é falho o sistema rodoviário do país, por mal administração governamental.

Com muito esforço, digamos que o trabalhador tenha conseguido chegar pontualmente em seu serviço, este deve cumprir no mínimo 8 horas de jornada, devendo encaixar um curto espaço de tempo para o seu almoço. Novamente o trabalhador tem sua alimentação defasada, prejudicando sua saúde e conseqüentemente seu desempenho no trabalho.

Ao retornar para sua casa, o trabalhador, tem novamente que enfrentar o trânsito. Já em sua residência e exausto, ao ligar a TV tem ainda que ouvir notícias sobre violência, desemprego e corrupção no país.

Preocupado com o problema do desemprego, que aflige grande parte da população, este acaba se submetendo aos horários da empresa e não se queixando da redução do salário se chegar atrasado.

Assim como a CLT, a constituição brasileira garante o direito ao lazer a todos os cidadãos. No entanto, devido a correria do dia a dia, nossos trabalhadores não encontram tempo para tal atividade. Saindo, como o senhor mesmo pode perceber, mais uma vez prejudicado. Já que é comprovado que falta de lazer, atividades físicas e alimentação ocasionam doenças como o estresse.

Gostaríamos que ao ler esta carta, o senhor tomasse conhecimento das reais condições de vida de um trabalhador comum (maioria em nosso país) e que a partir disso reconhecesse também que a jornada de 44 horas semanais é impossível de ser cumprida, levando em consideração as deficiências do governo e do país.

Gratas

J. e G.

A carta que G. e J. escrevem apresenta uma estrutura composicional típica desse gênero do discurso. Há local e data (Valinhos, 09 de novembro de 1999), similarmente ao tão ensinado cabeçalho, que acompanha a vida escolar do aluno desde o início. Segue-se um vocativo (Caro senhor Ministro do Trabalho), o corpo da carta, uma expressão de despedida (Gratas) e, por último, a assinatura.

Vamos ver, inicialmente, o diálogo de G. e J. assim que recebem a proposta de produção textual:

Vídeo	Entrevista
<p>G.: como a gente começa? Data, o cabeçalho, né. Como o quê? Valinhos? Coloca o cabeçalho, <u>do modo que a gente sempre faz</u>: Valinhos... hoje é dia 09, 09 de novembro de 1999. Agora pula.</p> <p>J.: agora já pulei.</p> <p>G.: Senhor...</p> <p>J.: Excelentíssimo Ministro do trabalho...</p> <p>G.: Caro senhor ministro do trabalho, né. Não é da Fazenda, é do trabalho, J. (<i>achando que a colega havia se referido ao ministro da Fazenda</i>).</p> <p>J.: eu não falei Fazenda, foi você.</p> <p>G.: tá. Caro...</p> <p>J.: por que precisa ser excelentíssimo?</p> <p>G.: ah, não sei. Não muda muita coisa, não. Caro senhor ministro do trabalho... Caro... não, caro senhor, né. Como é que a gente vai tratar, falando da gente ou como se fosse uma só?</p> <p>J.: ah, das duas.</p> <p>G.: agora, pula.</p> <p>J.: estamos lhe escrevendo...</p> <p>G.: ou, através desta carta tentamos lhe chamar a atenção para a atual situação do trabalhador brasileiro.</p>	<p>Pesquisador: as primeiras perguntas são: bom, vocês estão com a carta, vamos falar de alguns aspectos formais que vocês colocaram na carta. Vocês acham que deveriam colocar primeiro o cabeçalho, acharam [...] Por que acham isso?</p> <p>J.: uma carta sempre coloca, ainda mais uma carta mais formal, que era pra um ministro, não era assim para um amigo. Você não precisa colocar cabeçalho pra um amigo teu, mas pra um ministro sim, tem que colocar.</p> <p>[...]</p> <p>Pesquisador: ao recuperar o texto na tela [...] percebi que vocês começaram a escrever a data desse jeito, olha só: 09/11. Chegaram a colocar até o primeiro 1 e apagaram. [...] Por que?</p> <p>G.: tem que ser mais formal, né. Texto...</p> <p>J.: cabeçalho...</p> <p>G.: você não escreve a data assim, tem que ser sempre o mês.</p>

O registro das palavras iniciais de G. e J. evidencia que desta vez elas não planejaram o texto antes de começarem a escrever, como vinham fazendo. Ao invés disso, elas se preocupam, inicialmente, com aspectos ligados à estrutura composicional do gênero: colocação da data, como deveriam se dirigir ao ministro, como deveriam iniciar a carta. De acordo com o que responderam, na entrevista, as cartas costumam trazer datas, principalmente cartas mais formais como a que estavam escrevendo. Por isso, essa foi a primeira preocupação delas. Esclarecem que, se estivessem escrevendo para um amigo, em uma situação mais informal, não precisariam, provavelmente, escrever a data completa, como fizeram.

Através do programa *genèse du texte*, vimos que a dupla chegou a cogitar a escrita da data da carta em forma numérica (09/11), mas desiste dessa idéia, imediatamente. Essa possível intenção não foi verbalizada. De qualquer maneira, as estudantes preferem a forma já cristalizada, “Valinhos, 09 de novembro de 1999”. Na entrevista, quando questionamos G. e J. sobre esse dado que colhemos através do *software*, elas responderam que a forma numérica 09/11/99 era informal, não condizente com a situação de interlocução. Nesse caso, prevaleceu o estilo do gênero já solidificado.

Mas, mesmo fazendo uso de uma estrutura composicional aparentemente padronizada para construir a carta, duas escolhas feitas pela dupla nos chamaram a atenção, evidenciando que, mesmo diante de tais estruturas mais cristalizadas, os sujeitos têm espaço para exercitar sua individualidade. A primeira escolha foi o pronome de tratamento “caro senhor” para referir-se ao ministro. Os dados da gravação em vídeo que citamos mostraram que a dupla pensou em quatro possibilidades: senhor, excelentíssimo, caro, caro senhor.

Perguntamos sobre o motivo do cuidado na escolha do correto pronome de tratamento para a referência ao ministro:

Pesquisador: [...] Aí entram na carta e ficaram em dúvida com relação a como iriam chamar o ministro, se ilustríssimo, de acordo com a J., se senhor ou caro senhor, né. Primeira pergunta: por que o ministro tem que ser chamado com nomes assim, que que vocês acham? Caro, excelentíssimo.

G.: ah, é educação. É formal que você trate sempre alguém assim com alto posto. É mais educação mesmo, você sempre trata com algum...

J.: uma certa distância.

G.: por educação mesmo, você não pode ficar tratando ele como você.

Pesquisador: e essa forma de tá chamando, né, caro senhor, quer dizer, vocês estão mantendo o que, a interlocução com o ministro. Aí, bom, por que abandonaram excelentíssimo, senhor e ficou 'caro senhor', na carta?

G.: ah, caro senhor é mais simples, tá respeitando e não precisa ficar usando excelentíssimo, acho que não.

J.: é porque não tinha certeza do que usava, exatamente. Senhor, a gente não ia errar, né. Se a gente colocasse um outro pronome de tratamento errado, teria que substituir.

De acordo com o primeiro trecho da gravação em vídeo, o primeiro pronome de tratamento pensado pela dupla para fazer a referência ao ministro foi 'Excelentíssimo'. De acordo com a gramática tradicional, de fato 'Excelentíssimo' seria o pronome indicado para esta circunstância, pois ele é usado para fazer referência às altas autoridades do governo e às classes armadas, segundo Cunha (1986:172). Entretanto, pelos dados da entrevista que acabamos de citar, como a dupla não tinha certeza se 'Excelentíssimo' era o pronome aplicado a um ministro, opta pelo pronome "Caro senhor". Ainda segundo o primeiro trecho exibido da gravação em vídeo, a dupla pensa em usar o pronome 'Caro', somente: 'Caro Ministro...' Mas resolve incluir o "senhor". Com essa inclusão, acreditam as estudantes, elas resolveriam o problema de referência, pois "senhor" é um pronome também formal, mas mais genérico, que também demonstra respeito. Na posição de cidadãs comuns, elas puderam fazer essa opção. Se elas fizessem parte de um outro ministério, o da educação, por exemplo, e se dirigissem ao ministro do trabalho, via carta, necessitariam usar o pronome "Excelentíssimo", pois o contexto de produção assim o exigiria.

A segunda escolha foi a expressão de despedida utilizada no final da carta: "gratas". O termo mais freqüentemente usado para despedidas, em cartas formais,

é “atenciosamente”, ou, “sem mais”. “Gratas” sugere-nos, também, uma escolha da dupla, pois as alunas não optaram pelos fechamentos tradicionais.

Mas é no corpo da carta que temos mais chances de encontrar índices reveladores de um trabalho estilístico. Afinal, é nele que os argumentos se configuram. Vejamos, então, quais foram os argumentos que G. e J. utilizaram na carta, e de que maneira elas os organizaram:

- O trabalhador não gasta apenas 08 horas de seu tempo com seu emprego. Esse total é muito maior porque se deve levar em consideração o tempo gasto no trajeto de ida e volta à empresa. Mesmo que o operário tenha um carro próprio, há o problema do congestionamento; se ele não o possui, além do trânsito, há o problema dos transportes coletivos lotados. Conclusão: para se chegar ao local de trabalho às 06:00 horas da manhã, o operário deverá acordar no máximo às 05:00 horas. Não se deve esquecer que ele ainda precisa encontrar tempo para se alimentar. Tal panorama ainda é agravado pela má administração do sistema rodoviário do país.
- A alimentação do empregado é prejudicada porque, tendo que trabalhar no mínimo 08 horas por dia, resta-lhe um curto espaço de tempo para a sua alimentação. Uma má alimentação prejudica a sua saúde, assim como o seu desempenho profissional.
- Ao retornar para casa, após enfrentar todo o problema de locomoção novamente, o trabalhador, já exausto, pensa que pode se distrair um pouco assistindo a algum programa na televisão, mas o que encontra são notícias sobre corrupção no país e violência.
- E ainda: se chegar atrasado à empresa, o empregado sofre um desconto no seu salário desses minutos de atraso. Como o fator desemprego é grande em nosso país, esse mesmo trabalhador acaba se submetendo a esses horários pesados e não se queixa dos descontos no salário.
- Argumentam que a Constituição brasileira garante o direito ao lazer a todos os cidadãos, mas, devido à forte carga de trabalho, o operário não encontra tempo para se divertir e para atividades físicas, ficando mais uma vez prejudicado porque pode sofrer de stress.

Nesse exercício de identificação dos argumentos utilizados, percebemos que eles têm uma grande semelhança com a seqüência dos quadrinhos de Henfil da proposta de produção textual. A dupla também parece não perceber a ironia da tirinha: alguém que passa o dia inteiro levantando peso, precisa fazer ginástica?

Em outras palavras, aparentemente, parece não haver marcas da inserção de G. e J., na carta, pois ficam presas ao conteúdo da proposta de produção textual. Até a seqüencialidade dos argumentos trazidos foi a mesma dos quadrinhos. As próprias alunas mencionam, durante a elaboração do texto, que iriam se basear na seqüência narrativa dos quadrinhos, conforme podemos ver pela gravação em vídeo:

G.: ah, tá. E tem a hora do almoço.

J.: é.

G.: mas, digamos, umas 06:00 da tarde. Então vamos de acordo com essa coisa aqui (mostrando a J. os quadrinhos da proposta de produção). Vamos dizer assim: levando em consideração...

Há, ainda, uma outra indicação desse uso dos quadrinhos. Após o término da escrita do texto, a pesquisadora pergunta, antes de desligar a filmadora:

Pesquisador: este foi o mais difícil?

J.: eu acho que foi.

G.: ah, a gente tinha os quadrinhos aqui, a gente foi tudo pelos quadrinhos, mais ou menos.

J.: você não sabe se convenceu, G.

G.: é, realmente, mas... (fim da gravação).

Vê-se, portanto, que as próprias estudantes afirmam ter escrito a carta com base nos quadrinhos. Sendo assim, parecia não haver nela as críticas que havia nos dois outros textos. Mas, como buscamos diferenças em meio a tendências homogeneizantes, voltamo-nos para o texto da dupla com olhos de lince e, em meio a pegadas que pareciam tão iguais, surgem aquelas diferentes. Mesmo ficando presas à seqüência narrativa dos quadrinhos, consultando atentamente os

documentos de processo desse texto, encontramos opiniões próprias da dupla nos argumentos que utiliza, a saber:

- É necessária uma boa alimentação para suportar uma jornada tão alta de trabalho – as alunas não argumentam simplesmente que o trabalhador alimenta-se mal.
- O governo administra mal as rodovias – não constatam simplesmente que há congestionamentos nas grandes cidades. Eles existem devido à má administração governamental.
- O tempo para o almoço do trabalhador é exíguo, o que prejudica a sua saúde e seu desempenho profissional – esse argumento não provém da seqüência narrativa.
- Mudam o assunto da última seqüência narrativa dos quadrinhos para: violência, desemprego e corrupção – mostram-se atentas a três grandes problemas que afligem o país.
- Não argumentam simplesmente que o trabalhador alimenta-se mal pela manhã, que enfrenta o trânsito e transportes lotados, para chegar pontualmente ao local de trabalho – salientam que o trabalhador apenas se submete a essas condições e aos horários rígidos das empresas devido ao desemprego. Novamente mostram-se atentas a um grande problema nacional.
- Mais uma vez inserem um argumento que não consta na proposta: a Constituição brasileira garante aos cidadãos o direito ao lazer. Devido à alta carga de trabalho e o tempo perdido com a locomoção, não resta tempo ao trabalhador para o divertimento.

É evidente que a proposta de produção textual pedia, reclamava por um discurso. No entanto, vê-se que também há interpretações próprias dos problemas levantados pela seqüência narrativa dos quadrinhos de Henfil. G. e J. demonstram, novamente, um certo distanciamento, uma capacidade de olhar de fora as situações com as opiniões que emitem. Elas estavam sujeitas às pressões do discurso dos quadrinhos, mas, mesmo assim, deixam entrever certas manobras individuais, que misturam componentes textuais e discursivos, em um jogo entre a liberdade e a coerção. Portanto, G. e J. não apenas apreendem o conteúdo semântico dos quadrinhos, mas posicionam-se frente a eles de maneira também crítica. Novamente mostram-se atentas às desigualdades sociais existentes no Brasil, deixando entrever um posicionamento crítico frente a elas.

Retratam, com seriedade, responsabilidade e lucidez as condições difíceis em que vive a grande massa de trabalhadores brasileiros. Em meio ao que parecia tão igual, pode-se particularizar a ação desses sujeitos. Essa capacidade de olhar de fora e de falar de fora demonstra ser efetivamente transgenérica, perpassando, agora, os três gêneros utilizados.

Os seguintes comentários feitos pela dupla em um determinado momento da produção textual exemplificam essa postura crítica:

Vídeo

1)

G.: [...] Este a gente fala que tem que cumprir 08 horas e encaixar entre esse tempo um espaço para o almoço. Aí ele sai novamente prejudicado porque não está se alimentando bem e essa má alimentação, devido à corrida, pode trazer problemas de saúde pro trabalhador e prejudicar ainda mais o trabalho dele.

J.: e prejudicar o trabalho (*repetindo*) e que os trabalhos... atualmente está faltando emprego e que todo trabalho que aparece as pessoas têm que aceitar, mesmo se esse abusarem da sua saúde física.

G.: mas que demais!

2)

G.: [...] Ponto. Daí tem que colocar que novamente ele sai prejudicado na alimentação.

J.: isso. Para...

G.: Novamente o operário... Pode ser operário, né?

J.: trabalhador.

G.: trabalhador, né. O escravo do trabalho.

J.: nossa, que chique!

G.: não, não.

J.: ah, pode usar isso no final porque ele fica escravo.

Notem que nos trechos acima, G. e J. demonstram bastante lucidez em relação às reais condições em que vivem os assalariados do Brasil, que precisam viver com baixas remunerações. No trecho número 1, argumentam que faltam empregos no país e, por isso, muitos se submetem a certas condições desumanas de trabalho para não ficarem desempregados. Observem que usam uma metáfora bastante pertinente para designar o trabalhador inserido nessas condições, no

trecho número 2: “o escravo do trabalho”, e têm consciência de alguns desses usos lingüísticos porque fazem comentários sobre algumas escolhas que realizam. Por exemplo, ao mencionar a metáfora “o escravo do trabalho”, J. diz: “*nossa, que chique!* É bom lembrar que as alunas não pertencem à mesma camada social a que pertence o trabalhador descrito por elas, pois são de classe média e não enfrentam (tampouco seus pais) os problemas relatados, na carta. Talvez, por engajamento, a dupla seja solidária à situação do trabalhador que descreve, na carta. De qualquer maneira, enquanto sujeitos locutores da carta, elas posicionam-se sob a perspectiva de um trabalhador comum e não apenas escrevem sobre sua situação social, mas também fazem uma crítica a ela.

Veja-se que o discurso que G. e J. utilizam para realizar a crítica é bastante corrente: o trabalhador alimenta-se mal, faltam empregos no Brasil, por isso o trabalhador se submete a determinados empregos etc. Porém, mesmo sendo correntes, a crítica está presente.

A situação formal de interlocução não era favorável à manifestação da dupla de maneira bem-humorada, como ficou patente nos registros processuais da narrativa ficcional. Mas, consultando a transcrição da gravação em vídeo, encontramos momentos de brincadeira, embora elas não tenham se concretizado na materialidade do texto final. Ao procurarem argumentos para explicar ao ministro as dificuldades de locomoção do trabalhador, G. e J. brincam entre si da seguinte forma:

G.: [...] Sendo este dono ou não de um meio de transporte.

J.: possuidor

G.: *possuidor*, não, *dono* fica melhor, não? *Possuidor* fica estranho.

J.: *Repetindo enquanto digitava:* sendo este...

G.: *também repetindo:* dono... ou não... de um meio de transporte.

J.: *antes de escrever a última parte:* de um carro? Não.

G.: Existe a moto, existe a bicicleta, existe o skate. *Rindo:* o patins, o patinete.

J.: *nossa, que inseguro!*

G.: *relendo:* sendo este ou não dono de um meio de transporte, ponto. Já que...

G. e J. não escreveram sobre a possibilidade de o trabalhador utilizar os patins ou o patinete como meio de transporte, como sugerem nesse momento de brincadeira. Afinal, estavam se dirigindo a um ministro. Mas pode ser que, em uma outra situação comunicativa, menos formal, essa possibilidade pudesse se confirmar. O que nos interessa é que G. e J. parecem gostar de manifestar-se de maneira bem-humorada. Talvez, em um outro gênero mais propício à manifestação da individualidade, como em um conto, por exemplo, este fosse um traço individual bastante presente. No gênero notícia, não houve sequer brincadeiras como essa.

Quanto aos adjetivos, voltam a aparecer na carta. Vamos acompanhar os momentos em que G. e J. decidem usá-los, consultando a gravação em vídeo:

Vídeo	Entrevista
<p>1) G.: levando em consideração... J.: a vida de um... G.: a jornada de um trabalhador <u>comum</u>? J.: é. Não é tão comum. G.: comum, J. J.: ... de um trabalhador... G.: que que você quer colocar? Comum. J.: ah, comum... pode ser muitas coisas, comum. G.: como pode ser muitas coisas, J.? Um trabalhador <u>normal</u>, o que é gerenciado por um, por alguém. J.: um trabalhador <u>assalariado</u>.</p>	<p>1) Pesquisador: aí a G.: mas, não é todo trabalhador, é a vida de um trabalhador comum. Só que antes disso vocês chegaram a conjecturar o seguinte: levando em consideração a jornada de um trabalhador assalariado, aí vocês pensaram nos ricos que não são assalariados etc., ficaram pensando ali e optaram por: levando em consideração a jornada de um trabalhador comum. Por que essa frase ficou melhor do que assalariado? G.: porque normalmente quem faz esse tipo de reclamação é o comum, que tem sempre problemas, que não... J.: que nem assalariados, gerente de grandes empresas, multinacionais, não tem necessariamente que cumprir esse horário. G.: que ganham bastante. J.: é bem diferente. Pesquisador: então, ele é um assalariado, mas não é... J.: assim como tem profissional liberal, tipo camelô, que não... G.: eles não enfrentam os problemas que o</p>

	comum enfrenta e normalmente quem enfrenta é o comum.
<p>2) G.: tem novamente que enfrentar o trânsito. [...] o trânsito e a ... J.: o seu cansaço. G.: tem de enfrentar o trânsito ou a <u>estressante</u> corrida... <u>estressante</u>... J.: ah, deixa só trânsito [...]</p>	<p>2) Não fizemos perguntas em relação aos adjetivos usados neste trecho.</p>
<p>3) G.: com medo de ser afligido pelo desemprego, ele se submete a cumprir os horários estabelecidos pela empresa e deixa de sair de casa. J.: e tem desconto no salário se ele chegar atrasado. G.: isso. <u>Aflito</u> com o problema do desem... Assim... é... <u>preocupado</u> com o problema do desemprego que aflige toda a população. J.: aflinge ou aflige? G.: aflige.</p>	<p>3) Não fizemos perguntas em relação aos adjetivos usados neste trecho</p>
<p>4) G.: é, que é comprovado. Que falta de, falta... J.: falta de lazer? G.: falta de lazer, atividade física e alimentação... J.: e <u>má</u> alimentação. G.: não, e falta de <u>má</u> alimentação!</p>	<p>4) Pesquisador: [...] Vocês iam colocar má alimentação, logo em seguida e desistem do “má” e só colocam alimentação. G.: ia ter que ficar assim: novamente o trabalhador acaba tendo uma má alimentação e você colocando: novamente o trabalhador tem sua alimentação defasada, fica mais direto. Ficava melhor.</p>

Por esses exemplos, vê-se que o uso de adjetivos parece ser uma marca da dupla. Novamente surgem antepostos ao substantivo, com a intenção de enfatizar. Seu uso foi evitado no gênero notícia devido ao estilo do gênero que o veta, conforme vimos na análise da notícia. Possivelmente, em gêneros em que a “individualidade” possa aflorar sem muitas amarras, eles sempre vão aparecer, em se tratando de G. e J.

São estes os exemplos que recortamos dos registros processuais deste texto. Como podemos, então, relacionar os índices encontrados em sua análise com os índices encontrados na análise dos dois outros gêneros?

Primeiramente, vimos mais uma vez o estilo do gênero se manifestando. Cartas formais costumam apresentar estruturas composicionais mais estabilizadas. Mas G. e J. mostraram que mesmo tais estruturas são passíveis de ruir. Bakhtin (1997) salienta que o estilo dos gêneros pode ser modificado pelo estilo individual do falante. G. e J., por exemplo, utilizaram um pronome de tratamento e uma expressão formal de despedida que não são tão usuais, nessa situação de comunicação específica, e introduziram o traço delas, na carta que escrevem.

Vimos, também, que o olhar crítico que caracterizou o estilo de G. e J. nos dois outros gêneros também esteve presente na carta argumentativa. Nos três gêneros analisados, esse olhar crítico esteve voltado para o lado social. Em dois gêneros, na narrativa e na carta argumentativa, G. e J. manifestaram-se, ainda, utilizando adjetivos valorativos. No gênero notícia eles não apareceram. Como vimos, o estilo do gênero notícia não favoreceu a sua utilização. No gênero narrativa, a dupla se manifestou, também, de maneira bem-humorada frente à situação social que narra. No gênero notícia não encontramos tampouco vestígios de humor nos dados processuais. Vimos que prevaleceram as características do gênero, nesse texto. Já no gênero carta argumentativa, os dados processuais mostraram posicionamentos bem-humorados no diálogo que as estudantes mantiveram durante a elaboração do texto, embora nenhum uso engraçado tenha se materializado no produto final. Acreditamos que o fato de os argumentos serem dirigidos a um interlocutor formal, um ministro, impôs essa restrição à dupla. Os quadrinhos de Henfil podem ser lidos de maneira engraçada, mas G. e J. preferiram organizar o seu argumento de maneira mais formal, estereotipada, tendo em vista o interlocutor. Vê-se o quão forte são as forças centrífugas e centrípetas que atuam nos gêneros, das quais nos falou Bakhtin (1997) [1952-1953].

Essas constatações esboçadas acima nos levaram a formular a seguinte hipótese: G. e J. procurarão posicionar-se criticamente em qualquer gênero em

que se manifestem. E, se o estilo do gênero permitir, possivelmente se manifestarão, ainda, de maneira bem-humorada e lançando mão dos adjetivos.

As análises feitas dos três textos de G. e J. confirmaram, por último, o caráter flexível dos gêneros, e que a língua é também um lugar de manifestação da subjetividade. Certos gêneros permitem mais incursões estilísticas do que outros. Em relação à narrativa ficcional, já é esperado esse uso individual, até pela flexibilidade que lhe é inerente. Manifestando-se nesse gênero, G. e J. encontraram espaço para exercitar suas preferências. Elas construíram um texto engraçado, adjetivado e assumiram uma postura crítica.

Em se tratando do gênero notícia, nossos dados mostraram que o estilo do gênero pode ser bastante predominante e que certos gêneros realmente não oferecem muitas possibilidades para que o estilo individual possa emergir. Os registros processuais das duas notícias evidenciaram, ainda, que, dependendo do lugar em que o gênero é produzido, existem fortes coerções atuando.

Já o gênero carta argumentativa, embora possua estruturas composicionais cristalizadas, tem, na seleção e organização dos argumentos a serem utilizados pelo escrevente, uma possibilidade de manifestação da personalidade. É o escrevente quem deve realizar esta tarefa, de maneira própria.

Portanto, qualquer assunto pode ser tratado em qualquer gênero, mas a forma de tratá-lo vai ser diferente a cada composição, pois cada gênero tem um estilo e permite um determinado uso.

As possibilidades de individuação que estamos postulando devem ser pensadas levando-se em conta as representações sócio-históricas, pois, afinal, o sujeito constrói o seu dizer no repetível. Como vimos no capítulo 1, esta é a assunção mais tradicional da AD francesa, que afirma que os discursos vêm sempre de outros discursos que lhe são prévios e que são retomados pelo sujeito de formas diversas. Ou seja, o discurso constrange o sujeito de toda e qualquer ação lingüística. Inquietou-nos a simplificação que a AD dá ao sujeito e esse

estatuto conferido ao discurso, de ser fechado, concebido em um lugar no qual o sujeito não intervém, apesar da heterogeneidade de que esse discurso é constituído. Por isso, fomos buscar teóricos como Possenti, que não concebesses o sujeito como totalmente assujeitado, como faz a AD. Deixamos claro, com essa opção, que não estamos negando a história. De nossa parte, mostramos que o sentido se faz na recuperação dos interdiscursos, na memória discursiva do dizer, e com uma visão extraposta ao gênero. Os documentos de processo dos três textos escritos por G. e J. evidenciaram marcas desses sujeitos na composição estilística dos gêneros. Mas, para que essas marcas fossem impressas, houve uma tensão: de um lado a tentativa de uma adequação aos gêneros solicitados; de outro, a atuação dos sujeitos na organização do gênero. Isso fez com que nossos sujeitos fossem ao mesmo tempo “individuais” e sociais, e é nesse constante encontro do “eu” e do “outro” na montagem do discurso que a dialogia da linguagem se manifesta, segundo Bakhtin.

Os dados do processo de construção dos três textos de G. e J. de que dispúnhamos foram importantíssimos para que chegássemos às conclusões arroladas acima. Na verdade, grande parte das conclusões a que chegamos nas análises feitas desses textos foi baseada na gravação em vídeo e áudio do momento de produção textual deles. O produto textual, apesar de ser um índice importante para se inferir alguns movimentos registrados, produz a ilusão de que não houve conflitos ou embates entre os sentidos e os sujeitos. Por exemplo, no momento em que uma dupla decidiu qual seria a manchete da notícia, uma vez digitada, apagaram-se todas as outras possibilidades que estavam presentes na discussão, e com elas a tensão entre o que se podia e o que não se podia dizer. A filmagem do momento de elaboração textual e a entrevista que realizamos acabaram por precisar melhor o próprio objeto da investigação. Esses dados processuais nos possibilitaram ver, com mais clareza, a relação dos quatro sujeitos com a linguagem como efeito de articulações entre eles, a língua, o gênero e o discurso.

Realizamos as análises com base nos pressupostos teórico-metodológicos do paradigma indiciário. Através dele, pudemos ficar atentos aos detalhes e pormenores. Os dados que expusemos foram recortados por nos terem surpreendido, terem chamado a nossa atenção. Nesse momento, formulamos nossas hipóteses e tentamos explicá-las. Acreditamos que nossas análises tenham mostrado o quanto esses pormenores podem ser extremamente valiosos.

Vejamos, agora, a carta de A. e S. ao ministro do trabalho, tentando convencê-lo a reduzir a jornada de trabalho de muitos brasileiros, de 44 para 40 horas semanais.

3.3.2. Análise do segundo texto (escola pública)

A. e S. escreveram a seguinte carta, seguindo uma estrutura composicional bastante específica. Utilizaram 50 minutos e 49 segundos nessa tarefa. G. e J. utilizaram 01 hora e 39 segundos:

Valinhos, 04 de novembro de 1999.

Prezado Senhor MINISTRO DO TRABALHO.

Venho através desta carta reivindicar os direitos trabalhistas dos cidadãos brasileiros.

Gostaríamos que a Vossa Senhoria compreendesse o trabalhador brasileiro, diminuindo assim a jornada de trabalho de oito para seis horas diárias. Sabemos que grande maioria dos trabalhadores tem que acordar cedo e enfrentar uma verdadeira maratona até chegar ao seu escritório, empresa ou a sua indústria. Muitos dependem de ônibus e com isso perdem um bom tempo de sua hora de lazer, outros precisam acordar cedo, mal se alimentam pela manhã e já saem para sua jornada, tendo que enfrentar uma vida difícil até chegar em seu trabalho, enfrentando lotações e ainda chegar correndo para bater o cartão de ponto.

Ao decorrer do dia, muitos trabalham em serviços pesados além de enfrentar na volta para casa a mesma lotação que encontram pela manhã. Assim chegam em suas

casa cansados perdendo mais um pouco do seu tempo de lazer e com a preocupação no seu dia seguinte.

Pretendemos que a Vossa Senhoria entendesse que o trabalhador brasileiro, assim está perdendo a sua hora de lazer e descanso, gostaríamos que fizesse alguma coisa por nós.

Ficariamos muito satisfeitas se essa reivindicação fosse ouvida por Vossa Senhoria.

Atenciosamente,

S. e A.

Lendo o texto final, percebe-se que ele também é reflexo da seqüência narrativa dos quadrinhos de Henfil da proposta de produção textual. Assim como G. e J. fizeram, A. e S. também utilizam até a mesma seqüência de ações dos quadrinhos. Vamos ver quais foram os argumentos usados por A. e S. para tentar persuadir o ministro:

- a grande maioria dos trabalhadores necessita acordar cedo e enfrentar uma verdadeira maratona até chegar ao seu local de trabalho – tiras de 1 a 5.
- Muitos dependem de ônibus, perdendo, assim, sua hora de lazer; já outros precisam acordar cedo, se alimentam mal pela manhã e saem correndo para sua jornada de trabalho, tendo que enfrentar condições difíceis até esse local. Enfrentam, ainda, lotações e chegam correndo para bater o cartão de ponto – tiras de 1 a 5.
- No ambiente de trabalho, defrontam-se com serviços pesados e, na volta para casa, devem enfrentar a mesma lotação, perdendo mais um pouco de seu tempo de lazer e ainda devem se preocupar com o dia seguinte – tiras de 6 a 8.
- Dessa forma, o trabalhador perde sua hora de lazer (novamente) e, por isso, o ministro deve intervir.

Pelo levantamento feito acima, vê-se que os argumentos utilizados por A. e S. para convencer o ministro do trabalho a reduzir as horas de serviço giram em torno da falta de lazer na vida do trabalhador em razão da não disponibilidade de tempo para tal atividade. As estudantes usam dois argumentos para explicar ao

ministro o como e o porquê de o operário não ter espaço, em sua agenda diária, para o lazer, que são: 1) ele deve acordar muito cedo; 2) ele precisa enfrentar transportes lotados no trajeto de ida e volta do trabalho, o que absorve todo o seu tempo. Esses dois argumentos podem ser encontrados na tira de Henfil. Lendo o texto final e averiguando os argumentos utilizados, vê-se que A. e S. também não percebem a ironia da tirinha: um trabalhador que passa o dia levantando peso precisa fazer ginástica?

O argumento da falta de tempo para o lazer que as 44 horas de trabalho semanais ocasiona também foi utilizado por G. e J. O leitor deve se recordar de que G. e J. questionam que a CLT e a Constituição brasileira garantem o direito ao lazer a todos os trabalhadores brasileiros, e que as 44 horas inviabilizam o cumprimento desse direito. Mas esse não foi o único argumento utilizado por elas. G. e J. questionam a qualidade de vida dos proletários que precisam se submeter a essa carga de trabalho tão pesada, irremediavelmente. Nesses momentos, falam de fora de uma situação, mostrando ser essa uma marca estilística da dupla. A. e S., por sua vez, parecem usar apenas os argumentos da proposta de produção textual. Se observarmos apenas o texto final, não encontramos argumentos novos, não vemos questionamentos. Mas vamos examinar os dados do processo desse texto para vermos se eles nos revelam novas facetas, as quais, assim, poderão iluminar novas hipóteses explicativas.

À primeira vista, os dados processuais apontaram que A. e S. também se basearam nas ações dos quadrinhos de Henfil. Vejamos a parte da gravação em vídeo em que a dupla revela ter lançado mão dos argumentos da tira. O leitor deve se lembrar de que G. e J. também disseram que haviam se baseado na tira de Henfil.

Vídeo	Entrevista
<p>S.: [...] Agora vamos nos basear na história aqui oh (<i>mostrando os quadrinhos</i>). [...] S.: diminuindo assim a sua jornada de trabalho, eu acho. Gostaríamos que a vossa senhoria compreendesse o trabalhador brasileiro, vírgula, diminuindo assim a jornada de trabalho. Aí coloca ponto. Ponto. <u>Agora vamo por etapa. Porque diminuir a jornada de trabalho. A gente vamo seguir exemplo daqui, né</u> (<i>mostrando os quadrinhos de Henfil</i>). Pois muitos brasileiros acordam cedo, antes do sol...</p>	<p>Pesquisador: [...] Ao pensarem nos argumentos pra defenderem a tese de vocês, logo depois disso, né, a S. olhou na proposta e nos quadrinhos de Henfil e fez uma leitura deles. Os argumentos de vocês foram baseados nos quadrinhos? A.: um pouco. S.: um pouco sim, mas não totalmente. Pesquisador: então, esse, essa outra parte que não se basearam, tiraram de onde? A.: ah, do dia-a-dia, né, dona. Porque a gente também é trabalhador, a gente... S.: trabalhador, a gente participa de muita correria.</p>

Embora as estudantes tenham dito, na entrevista, que se basearam apenas parcialmente nos quadrinhos, não encontramos argumentos novos. Entretanto, o trecho da entrevista transcrito acima nos dá uma pista importante: as estudantes dizem que também haviam se baseado em suas experiências pessoais. Elas enfatizam que vivenciam, de certa maneira, uma situação similar à relatada nos quadrinhos porque também são trabalhadoras e enfrentam “correrias” diárias. Ou seja, os quadrinhos de Henfil refletem a situação cotidiana delas. Talvez tenha sido por esse motivo que tiveram a impressão de não terem se baseado somente nos quadrinhos. O comentário que A. e S. fazem evidencia que, neste texto, elas se colocam como sujeitos que reivindicam algo em benefício próprio.

Estamos fazendo essa interpretação com base nos dados processuais da gravação em áudio. Porém, no texto final da própria carta, há um forte indício que evidencia que elas se colocam como sujeitos da situação que descrevem: no penúltimo parágrafo da carta, A. e S. solicitam o seguinte ao ministro: “gostaríamos que fizesse alguma coisa por nós”. E ainda: “Ficaríamos muito satisfeitas se essa reivindicação fosse ouvida por Vossa Senhoria”. Ou seja, elas se incluem na gama de trabalhadores que passam pelos percalços diários descritos pelos quadrinhos de Henfil, ao utilizarem os verbos na primeira pessoa

do plural, nesses trechos. É interessante observar que as estudantes iniciam a carta tentando retratar o trabalhador brasileiro de maneira universal, sem se incluírem (Gostaríamos que Vossa Senhoria compreendesse o trabalhador brasileiro), mas terminam se incluindo. Com a entrevista, as alunas ratificam essa inclusão. Veja-se que, em meio ao que parecia tão homogêneo, consegue-se particularizar a ação desses sujeitos. Mas vamos continuar expondo os dados porque eles têm mais a nos dizer acerca da inclusão desses sujeitos na carta que escrevem.

Vamos destacar, abaixo, outro aspecto que nos chamou bastante a atenção: as várias alusões que A. e S. fazem à estrutura composicional do gênero, durante a conversa que mantêm entre si. Abaixo exibiremos em quais detalhes dessa estrutura elas se atêm:

1) A data da carta foi alinhada, à direita. O programa *genèse du texte* mostrou que este alinhamento foi feito depois que terminaram de escrever o primeiro parágrafo. Perguntamos, na entrevista, a razão desse deslocamento da data para a direita:

Pesquisador: [...] Olha, primeiro vocês colocaram a data: Valinhos, 04 de novembro de 1999. Depois que estavam por aqui no texto, vocês voltaram e centralizaram...

S.: a data do lado direito.

Pesquisador: a data do ladinho direito, e tudo mais, tá. Então, por que vocês colocaram a data dessa maneira?

A.: ah, mais estilo de carta mesmo.

S.: estilo de carta.

Pesquisador: o que tem o estilo de carta? Que que vocês acham que ele pede pra um...

A.: ah, por exemplo, uma... uma carta bem formal assim, daí a data aqui no cantinho.

[...]

S.: todo tipo de carta.

A.: isso. Toda carta formal você escreve o cabeçalho, a data, do lado direito.

Pesquisador: onde vocês aprenderam isso?

A.: na escola, datilografia...

S.: datilografia, computação, cartas que você manda, orçamentos que você manda a um cliente, então tem que ser tudo assim.

De acordo com as estudantes, a escola, os cursos de datilografia e computação e, ainda, as empresas onde trabalham pregam que a data de uma carta formal deve ser alinhada à direita. Aqui A. e S. também se valem de suas experiências pessoais para escrever a carta. G. e J. não alinham a data da carta à direita, como fizeram A. e S. Elas escreveram a data da carta com alinhamento à esquerda.

2) A. e S. utilizam o pronome de tratamento “Prezado Senhor” para designar o ministro do trabalho, pronome este bastante característico desse gênero do discurso. Notem que o nome do cargo foi digitado em caixa alta: MINISTRO DO TRABALHO. Inicialmente, o vocativo foi pensado como sendo apenas “Prezado Senhor”. Conforme os registros do *genèse du texte*, foi depois de terem escrito o seguinte, no início da carta: “*venho através desta carta...*” que a dupla volta ao vocativo e acrescenta o cargo. Na entrevista, disseram-nos que essa inserção foi feita porque a carta era destinada ao ministro e a identificação do destinatário era necessária. Quanto à caixa alta, quiseram destacar o cargo, chamar a atenção.

Assim como G. e J., A. e S. também cogitaram alguns pronomes de tratamento para referirem-se ao ministro. Vejamos quais foram eles, consultando os dados processuais:

Vídeo	Entrevista
<p>S.: [...] a gente vai colocar assim: <u>prezado senhor</u> ou <u>prezado</u>...</p> <p>A.: <u>ilustríssimo</u>...</p> <p>S.: ah, ilustríssimo é muito denço.</p> <p>A.: muito formal.</p> <p>S.: é. Como eu posso dizer... Prezado senhor...</p> <p>A.: <u>excelentíssimo</u>...</p> <p>S.: que excelentíssimo!</p> <p>A.: prezado então.</p>	<p>Pesquisador: [...] Por que um ministro tem que ser chamado com pronomes assim: prezado senhor, ilustríssimo? Por que esse tipo de escolha?</p> <p>A.: ah, é uma autoridade, né.</p> <p>S.: ele é uma autoridade que possui poderes, então eu não posso tratar ele com uma linguagem mais informal.</p> <p>A.: você.</p> <p>S.: falar oi, tudo bom, como é que você tá...</p>

	<p>Ele não me conhece. Então tem que mandar uma carta mais formal. [...]</p> <p>Pesquisador: e por que não o 'ilustríssimo' e sim o 'prezado senhor'?</p> <p>S.: ilustríssimo, ele é alguma coisa muito... grande, poder, mas ele num... Tão grande poder, ele só é apenas o ministro do trabalho.</p> <p>A.: isso</p> <p>[...]</p> <p>S.: Não é o presidente.</p> <p>A.: por isso o prezado senhor.</p>
--	---

Dentre os três pronomes de tratamento pensados por A. e S. para se dirigirem ao ministro: prezado senhor, ilustríssimo e excelentíssimo, o pronome escolhido foi prezado senhor. Conforme exibimos acima, perguntamos a razão da necessidade de os ministros serem referenciados com pronomes de tratamento formais, como os que externaram. Novamente a resposta evidencia que elas estavam atentas à correta variedade lingüística que deveria ser empregada, nesse contexto comunicativo. A. e S. já tinham explicitado esse conhecimento ao elaborarem a notícia.

G. e J. usaram o pronome *Caro senhor*. E *caro* não é um pronome tão formal; é usado até em correspondências entre amigos: *caro amigo*, por exemplo. A. e S., portanto, utilizam um pronome mais compatível com a situação comunicativa.

3) As escreventes iniciam a carta com uma expressão também bastante característica do gênero: *venho através desta carta...* Perguntamos, na entrevista, sobre o motivo desse uso:

Pesquisador: de onde vocês tiraram isto: venho através desta carta?

A.: mais pelos estilos de carta que a gente tá acostumada.

S.: escrever, do cotidiano.

A.: escrever.

Pesquisador: sempre tem isso?

A.: é, quando é uma carta formal, sim.

S.: é.

A.: quando é pra um amigo, um namorado, mas quando assim, uma solicitação de emprego...

S.: uma carta à prefeitura.

A.: alguma coisa assim, e: venho através desta... Não necessariamente carta, mas venho através desta reivindicar os direitos trabalhistas.

S.: como no caso da carta, a gente não ia colocar caro.

Pelo depoimento das alunas, vê-se que, novamente, elas lançam mão de suas experiências pessoais para configurar o gênero. A. diz que a expressão “*venho através desta carta*” costuma fazer parte do estilo das cartas que ela está acostumada a escrever, em seu ambiente de trabalho. Portanto, as alunas parecem seguir um modelo de carta construído a priori e a expressão em pauta é típica desse modelo. Veja-se que o gênero pode ser reconhecido por sua estabilidade lingüística e por sua capacidade de se evidenciar em eventos comunicativos recorrentes, o que leva a uma convencionalidade de uso.

4) A. e S. pulam uma linha depois do primeiro parágrafo da carta. De acordo com as estudantes, esse é um procedimento padrão nas cartas formais. Vejamos a entrevista:

Pesquisador: olha que interessante. Por que vocês deixam o espaço de uma linha pra começar a escrever: gostaríamos que a vossa senhoria... ? Olha só.

S.: é, em toda carta tem, como dizer, atribuição da data, atribuição de quem, pra quem vai a carta e depois a gente pula essa linha, pra enfatizar o que a gente tá querendo pedir na carta.

Pesquisador: ah, é?

S.: isso. Na minha idéia, sim.

Pesquisador: então, por isso que vocês deixaram essa linha?

S.: que ela pula, que é pra...

A.: eu sou acostumada.

S.: deixar bem claro porque que a gente veio.

A.: eu sou acostumada a digitar, quando fazia datilografia, todo o parágrafo, deixa um espaço assim. Daí, acabou deixando só no primeiro mesmo.

S.: só no primeiro. Mas eu acho que é bem...

Pesquisador: você faz isso quando escreve uma carta S.?

S.: eu faço.

Pesquisador: você trabalha em escritório?

S.: trabalho.

Pesquisador: você escreve cartas lá?

S.: sim.

Pesquisador: ah, é? Isso vocês não aprenderam na escola. Bom, depois eu vou perguntar, né. Mas não foi em escola que te ensinaram isso!

S.: não, não, meu patrão que ensinou, porque, tipo assim, primeiro, coloca a data do lado direito pra saber o jeito que você tá mandando. Segundo, você tem que pular a linha e colocar diretamente pra quem você vai mandando e, terceiro, você tem que dar a iniciativa, porque que você tá enviando a carta. Então, tipo assim, a gente sempre manda carta pra prefeitura, né, pra pedir as coisas. São nossos clientes, então a gente sempre... Na primeira carta a gente tenta colocar qual é o objetivo.[...] Por isso que a gente deixa assim, pula a linha. Aqui tá o objetivo que a gente queria e depois a gente desenrolou o que a gente queria.

De acordo com as alunas, é no primeiro parágrafo que se deve informar o que levou o emissor a escrever aquela carta. Por isso ele deve estar em destaque, sozinho. Pesquisando modelos de cartas formais, não encontramos tal observação. O que encontramos é a opção por pular uma linha depois de cada parágrafo escrito e não apenas no primeiro. A. diz ter aprendido, em curso de datilografia, que, nestas cartas, pula-se uma linha depois de cada parágrafo. A gravação em vídeo revela que foi A. quem inseriu esta observação, na carta ao ministro, conforme pudemos ver pelo seguinte trecho: "**A.:** não é parágrafo aqui? / **S.:** parágrafo? (faz um sinal negativo com a cabeça)". Talvez a intenção tenha sido pular uma linha depois de cada parágrafo, efetivamente, mas fizeram-no apenas no primeiro.

No trecho da entrevista transcrito, vê-se que as estudantes não absorveram as características do gênero que explicitam na escola, mas fora dela. S. diz escrever cartas formais com freqüência em seu ambiente de trabalho; cartas geralmente endereçadas à prefeitura, solicitando algo. Segundo ela, foi seu chefe

imediatamente quem ensinou todos os pormenores explicitados no diálogo que mantém com A., os quais considera típicos de uma carta formal. Veja-se que a forma estável do gênero tem uma circulação social e os sujeitos lançam mão do conhecimento de que dispõem sobre o gênero que estão utilizando para construir seus enunciados.

Perguntamos, no final da entrevista, se o gênero carta já havia sido abordado em sala de aula, alguma vez. Sublinhamos a resposta:

Pesquisador: já estudaram o gênero carta na escola, assim com esses detalhes?

A.: não.

S.: não.

Pesquisador: nunca?

A.: na escola, não.

Pesquisador: tudo isso que vocês sabem, que colocaram nessa carta, então vocês pegaram de fora?

S.: de fora.

A.: dia-a-dia, curso...

S.: trabalho.

5) Muito peculiar, também, foi o modo como as alunas encerram a carta: “*ficaríamos muito satisfeitas se essa reivindicação fosse ouvida por Vossa Senhoria*”, e o modo como se despedem, usando a seguinte expressão de despedida: *atenciosamente*, e inserindo seus respectivos nomes, em seguida. Quanto ao encerramento, flagramos, pela gravação em vídeo, que a dupla cogitou terminar a carta no penúltimo parágrafo, mas não o fez porque ainda faltava fazer esse comentário do último parágrafo. Segundo as estudantes, terminar uma carta formal dizendo que se fica muito grato pela sua leitura é um costume, conforme podemos ver abaixo:

Entrevista

S.: porque a gente ainda teria que colocar o... Se ele fizesse pra gente, que a gente ia ficar grato, alguma...

A.: a gente tinha que agradecer, pelos menos por ele ler a carta.

Pesquisador: são os trâmites formais, é isso?

S./A.: isso.

Pesquisador: vocês acham que carta tem isso?

A.: tem, acho que tem.

S.: como uma despedida, né, de uma carta.

Em relação ao uso do termo *atenciosamente* para despedirem-se, disseram:

Pesquisador: por que atenciosamente, nessa margem direita, do jeito que vocês fizeram?

S.: por ser formal, carta, formal, característica de uma carta. [...] E é comum terminar uma carta com atenciosamente, uma carta formal.

Como o leitor pode perceber, são muitos os exemplos que encontramos nos dados processuais que remetem a um modelo de como deve ser esse gênero. A. e S. incluem em suas falas, a todo instante, referências à estrutura composicional do gênero. Conforme vimos no capítulo 1, a palavra *composicional* é usada com frequência por Bakhtin para falar das formas próprias do gênero: estrutura e realização de uma obra ou de um enunciado e relação locutor/interlocutor. Vamos colocar essa questão nos seguintes termos: o gênero, de natureza igualmente social, estabiliza uma forma discursiva para uma determinada relação de alteridade e essa relação se atualiza cada vez que um gênero é escolhido. Dessa maneira, ele se torna um fator de vínculo social. A. e S., conforme mostramos com os exemplos recortados, utilizaram seu conhecimento sobre o gênero adquirido em suas vivências pessoais para configurar a carta ao ministro do trabalho.

Vamos recortar, agora, algumas escolhas lexicais que A. e S. fazem ao longo do texto, quais sejam: reivindicar, jornada de trabalho, maratona, lotações.

Em relação a esses usos, disseram-nos: a) que *reivindicar* é um termo freqüentemente associado à classe operária; o PT o utiliza repetidas vezes; 2) que a expressão *jornada de trabalho* é bastante utilizada pela mídia; 3) que *maratona* descreve bem o corre-corre do trabalhador que compete com seu próprio tempo; 4) que *lotações* é o termo usado no meio em que vivem para designar o meio de transporte que utilizam. Percebe-se que, a todo tempo, A. e S. se incluem como trabalhadoras, compartilhando da situação retratada por Henfil. Pela resposta que as alunas dão às nossas perguntas sobre as escolhas lexicais que acabamos de expor, usam um vocabulário próprio à sua classe social.

Para finalizar, vamos comentar as preocupações com questões formais, as quais a dupla deixou entrever nos dois outros gêneros. Pelos documentos de processo, podemos dizer que este foi o gênero em que tais preocupações foram menos salientes. A. e S. detiveram-se mais na estrutura composicional da carta e em interpretar os quadrinhos da proposta de produção. Não explicitaram, neste gênero, por exemplo, dúvidas sobre a grafia de determinadas palavras, dúvidas sobre acentuação, sobre conjugação verbal etc. A maioria das dúvidas normativas evidenciadas girou em torno de pontuação. Também procuraram escrever um texto livre de repetições. Vejamos um excerto em que as estudantes referem-se às repetições:

Vídeo

A.: gostaria que a vossa senhoria compreendesse...

S.: a gente tá repetindo.

A.: ... enfrentando uma verdadeira maratona até chegar ao trabalho, de novo?

...

A.: uma verdadeira maratona até chegar ao seu escritório ou a sua empresa.

S.: isso, especificar mais. Deleta.

A.: escritório ou a sua empresa. Põe etc. ou não?

S.: pode pôr.

A.: qual o outro nome para trabalho?

S.: indústria. Escritório, indústria, ao seu escritório, empresa.

A ausência de preocupações normativas, neste texto, nos chamou a atenção e nos convidou a uma hipótese explicativa, qual seja: por, neste texto, A. e S. terem se colocado como sujeitos da escrita, pois os trabalhadores que retratam são elas próprias, esqueceram-se da tarefa escolar à qual estavam submetidas e da preocupação com a norma.

Não vamos nos estender mais. O que podemos apreender, então, da análise da carta argumentativa escrita por A. e S. e como podemos relacionar os indícios que localizamos nesses dados processuais com os dois outros gêneros analisados?

Conforme os dados processuais mostraram, A. e S. encontraram grande similaridade entre a situação do trabalhador brasileiro retratada pelos quadrinhos de Henfil e suas próprias realidades, pois também são trabalhadoras que vivem, no seu dia-a-dia, algo parecido: também correm de lá para cá, mal têm tempo para se alimentar, dependem de transportes públicos e, como são adolescentes, desejam ter mais tempo para se divertir. Portanto, enunciaram de dentro da própria situação. Chegamos a essa interpretação pelos indícios encontrados nos dados processuais. Ao perguntarmos à dupla se havia se inspirado nos quadrinhos de Henfil para escrever a carta ao ministro, ela respondeu que os quadrinhos não tinham sido a única base de seus argumentos, pois havia se inspirado em seu próprio cotidiano para compor os argumentos. Nas palavras de A. e S.: *“ah, do dia-a-dia, né, dona. Porque a gente também é trabalhador, a gente... / trabalhador, a gente participa de muita correria”*. Durante a entrevista, A. e S. dão, inclusive, pistas do tipo de trabalho que realizavam: trabalho de escritório. Foi em seus respectivos trabalhos que as estudantes aprenderam a configurar o gênero carta. Na entrevista, A. e S. disseram que costumavam endereçar cartas formais à prefeitura da cidade solicitando algo, por exemplo. Portanto, incluíram muitas características da estrutura composicional do gênero com base em suas próprias experiências em escrever cartas formais. Perguntamos às alunas se o gênero carta argumentativa já havia sido estudado em sala de aula. Elas responderam que não. A. e S. estavam cursando a primeira

série do ensino Médio. Conforme vimos, a prova de redação do vestibular Unicamp possibilita ao candidato escolher entre três temas diferentes, cujos textos devem ser produzidos também em gêneros diferentes, sendo o epistolar um deles. Pode ser que, no terceiro ano, o gênero carta argumentativa fosse contemplado em sala de aula, pois a escola em que A. e S. estudavam situava-se em uma cidade vizinha a Campinas, onde está localizada a Unicamp.

Em relação à narrativa, também encontramos momentos em que A. e S. inseriram-se como sujeitos da situação retratada. Na caçada ao lobo que os fazendeiros promovem, é José que o encontra. Porém, ele o localiza junto a seus três filhotes. Ele percebe, nesse momento, que o lobo caçava as ovelhas dos fazendeiros para alimentar sua cria. José vê, naquela cena, uma família unida, algo que ele não possuía, pois era só, havia tido uma amnésia e não lembrava mais de seu passado. Comovido com a cena e traçando um paralelo com sua própria realidade, José deixa que o lobo viva. O lobo costuma ser o vilão das histórias infantis. Ele é sempre mau e disposto a atacar. Durante o desenvolvimento da estória, tem-se a impressão de que o lobo também seria mau, pois atacava ovelhas. Entretanto, A. e S. nos surpreendem com o desfecho da estória. Quando perguntamos o porquê de terem optado por aquele desfecho, disseram que: *“ah, por aí, dona, só se vê desgraça, ninguém pensa em ninguém / é que nem, a gente tava falando no começo, nas historinhas de lobo, sempre era o lobo que dava mais... ele que sempre saía / tem que ter um desfecho feliz, né, pra ambas as partes”*. Veja-se, portanto, que A. e S. também mostraram ter uma visão crítica das situações que retrataram em seus textos. Porém, diferentemente de G. e J., que falaram de fora das situações que retrataram, A. e S. falaram de dentro delas.

G. e J. também retrataram as situações descritas em seus três textos de maneira crítica, mas falaram de fora delas. Na carta, referiram-se ao trabalhador brasileiro, de maneira universal. Vejamos o início do último parágrafo de sua carta: *“Gostaríamos que ao ler esta carta, o senhor tomasse conhecimento das reais condições de vida de um trabalhador comum (maioria em nosso país)...”* G. e J.

conhecem um pouco das condições de trabalho e de vida desses trabalhadores, que dizem ser a maioria no Brasil, pois citaram argumentos que não constavam na proposta de produção textual, como, por exemplo, que muitos deles apenas se submetem a ruins condições de trabalho e baixos salários por causa do desemprego. Talvez elas se engajem na luta por condições melhores de trabalho e salários, mas não fazem parte dessa realidade. Estudam em escola particular, não necessitam trabalhar fora e tampouco seus pais incluem-se nessa gama de trabalhadores.

Com relação ao gênero notícia, A. e S. preocuparam-se mais com as características do gênero durante a elaboração do texto. G. e J. também tiveram esse comportamento diante dele. A. e S., ainda, demonstraram grande preocupação com questões normativas. Acreditamos que a necessidade de uso de uma linguagem mais formal na sua configuração tenha impelido a dupla a tais preocupações. Foi durante a escrita desse texto que essas preocupações normativas foram mais evidentes. Portanto, o estilo deste gênero prevaleceu em relação às duas duplas. Vimos que ambas as duplas configuraram o gênero de maneira muito parecida. Esse é um exemplo que mostra o caráter prescritivo do gênero para o indivíduo. Os gêneros nos são dados quase do mesmo modo que nos é dada a língua materna, cujo domínio adquirimos antes e independentemente de qualquer estudo de gramática. Falamos em gêneros e aprender a falar é também aprender a estruturar enunciados e a depreender o gênero na fala do outro. De acordo com nossos dados, o gênero notícia, definitivamente, não se prestou ao exercício da “individualidade”.

As duas análises realizadas do gênero notícia mostraram que os gêneros se constroem nas diferentes esferas da vida social, com suas condições e finalidades. As estruturas composicionais/estilo do gênero que vimos emergir na fala das duas duplas fazem parte de normas editoriais e de estilo adotadas por grandes jornais como *O Estado de S. Paulo*. São exemplos dessas normas que apreendemos na conversa das duas duplas: grafar a data do fato em forma numérica, sem menção ao nome do mês, se se tratar do mês corrente; a

elaboração de uma manchete curta que chamasse a atenção do leitor; a forma canônica do *lead* etc. Portanto, o gênero é lugar de interseção entre propriedades formais e sociais. Todo enunciado, mesmo o mais simples, é um acontecimento. O gênero representa, de modo sistemático e estrutural, a pluralidade de discursos nele existente.

Estas foram, portanto, as conclusões a que chegamos examinando o conjunto de dados processuais de que dispúnhamos.

Acreditamos que tenha ficado claro que foram as gravações em vídeo e áudio que nos possibilitaram esboçar a maioria das conclusões arroladas ao longo de toda a análise. No entanto, foi através do *software genèse du texte* que tivemos acesso ao texto lá onde ele está emergindo. Foi através dos registros efetuados pelo programa que pudemos entender e decifrar a conversa que ambas as duplas mantiveram a respeito dos textos e também formular as perguntas feitas na entrevista. Por exemplo, ao nos depararmos com as operações de reescrita registradas pelo *software*, procuramos assistir à gravação em vídeo com o intuito de verificarmos que tipo de dúvida as duplas tiveram durante esses momentos. O diálogo mantido pela dupla e registrado em vídeo foi-nos muito útil porque nos deu informações preciosas da relação dos quatro escreventes com os textos, evidenciando articulações entre esses sujeitos, a língua, o discurso e o gênero. Foram os registros realizados pelo *software* que também nos propiciaram, basicamente, a formulação das perguntas feitas na entrevista. Portanto, a junção dos três recursos de coleta de dados que utilizamos precisou melhor o próprio objeto desta investigação, ultrapassando os limites empíricos comumente relacionados ao processo de produção de textos.

Nossa pesquisa chamou a atenção para o percurso que o aluno faz até chegar ao texto que considera definitivo. O problema de olhar “textos prontos”, bem feitos, é esquecer-se de que há um processo, complexo, em curso, não apenas da trajetória de escrita de um sujeito, mas também de cada texto

particular, por mais bem acabado que pareça. Procuramos compreender esse percurso, a partir das pegadas deixadas pelas duas duplas de seu fazer escritural, registradas pelo *genèse du texte*. Vimos que esse processo escritural foi marcado por momentos de opção, de busca da melhor palavra, frase, estrutura sintática, coerência etc., tendo em vista o gênero do discurso utilizado. Em um primeiro momento, somos tentados a afirmar que o texto que o aluno “passa a limpo” possibilita uma leitura “linear”, apoiada na noção de transparência da linguagem. Com frequência, as operações de reescrita realizadas pelo aluno têm uma leitura não linear, não transparente, porque é interrompida. Evitamos essa visão maniqueísta.

Como nossa pesquisa esteve centrada na idéia de “processo”, julgamos que não devíamos deixar de citar os trabalhos desenvolvidos pela crítica genética. Afinal, os estudos genéticos consideram o texto como resultado de um contínuo processo com uma tendência, cujo produto é permanentemente modificado e avaliado pelo escritor. Processo este dinâmico, em mutação, em que é possível se fazerem alterações, correções. O crítico genético, assim como nós fizemos nesta pesquisa, volta-se para o processo de produção e não para o produto definido, somente. A crítica genética tem por objetivo de investigação a compreensão desse processo e dos mecanismos que sustentam a produção textual. Trabalha-se, nesta linha teórica, com o caminho percorrido pelo escritor para chegar à obra publicada: manuscritos em geral, rascunhos, notas, diários etc. Conforme vimos, nosso trabalho teve aproximações com o trabalho realizado pela crítica genética, principalmente no que diz respeito aos métodos de análise de gênese textual. No capítulo 2, lembramos que o software *genèse du texte* foi programado para registrar os dados do processo com base nas pesquisas conduzidas pelo ITEM, instituto de crítica genética, que se dedica à análise dos documentos de processo de grandes escritores da literatura mundial.

Os dados processuais que citamos durante as análises mostraram que nossos sujeitos trabalharam a língua em um processo de escolhas, conforme os contextos de produção nos quais estavam inseridos. É no espaço da linguagem,

um lugar de interlocução por excelência, que sujeitos e linguagens se constituem através do trabalho que exercem uns em relação aos outros. O trabalho (ao mesmo tempo social e individual) é, assim, ponto de partida, princípio de base, já que, somente através dele, há sujeitos, há linguagens e há histórias. O sujeito, por sua vez, é um articulador de textos, discursos e linguagens, o que o coloca em uma posição fortemente ativa e atuante, nada comparável à concepção proposta pela corrente francesa da análise do discurso. De acordo com nossas análises, ao contrário da visão discursiva fundada em Pêcheux, a linguagem não seria um lugar de mero assujeitamento dos sujeitos, mas efetivamente um lugar da constituição subjetiva, necessariamente em relação com uma alteridade também em constituição.

Nossas análises mostraram, ainda, que os objetos lingüísticos utilizados pelos sujeitos nas interlocuções são construídos sócio-histórico-culturalmente, ou seja, o sujeito da linguagem se encontra, ao se apropriar de uma palavra, diante de algo que não é seu, mas de um outro sujeito da linguagem e de outros discursos, sendo imprescindível o diálogo com esse outro e com esses outros discursos para que a signifique. É nessa relação dialógica que os sentidos e os sujeitos de nossa pesquisa se constituíram. Porém, isso não significou que a sociedade e a história determinaram sua constituição. Ao contrário, vimos que os sujeitos agiram ativamente no interior de uma sociedade e de uma história.

Mostramos a importância que os gêneros de discurso desempenham na constituição dos sujeitos e de um estilo “individual”, embasando-nos em Bakhtin (1995) [1929], (1997) [1952-1953]. Segundo o teórico, todo e qualquer gênero do discurso está relacionado, intimamente, a um dado campo da ação humana. Um determinado gênero reúne enunciados relativamente típicos, que carregam o estilo desse gênero. Uma esfera da ação humana marca certos tipos de relações entre sujeitos que nela atuam. Os enunciados produzidos dentro dessa esfera constituem, assim, formas de acabamento relativamente típicas, modos de estruturação e de conclusão de um todo: o todo acabado do enunciado. Esse

acabamento é tipicamente constituído pelas formas de interação a que estão expostos os indivíduos participantes dessa esfera social.

Portanto, o estudo dos estilos só pode ser feito em relação direta com o estudo dos gêneros. Quando se faz passar um estilo de um gênero a outro, não somente se modifica a ressonância desse estilo como também se renova o gênero em questão. É no nível do gênero que se registram e se estabilizam as novas formas de estruturação dos enunciados³⁹. “Lá onde há estilo, há gênero” (Bakhtin, 1997:271) [1952-1953].

As análises realizadas evidenciaram, ainda, que a dimensão histórica do gênero refere-se também à permanência de seus começos. Ele vive do presente, mas sem nunca esquecer seu passado. Quanto mais ele se torna complexo, mais reitera sua origem. Essa memória se encontra inscrita nas propriedades formais do gênero e seu conteúdo pode permanecer ignorado pelo escrevente. Esse não foi o caso de nossos sujeitos, que incluíram, em suas falas, características dos três gêneros do discurso utilizados, com certa consciência, conforme vimos pelas gravações em áudio e vídeo.

De acordo com o que vimos com Bakhtin (1995) [1929], toda enunciação, todo trabalho na linguagem para se produzir um conjunto de enunciados, é motivado por um *projeto de dizer*, que tem por princípio um determinado *querer dizer* do locutor. Obviamente, tanto um quanto outro têm fundamentos dialógicos.

Este princípio, o *querer-dizer do locutor*, pode ser a base para o início de um processo de constituição estilística. O estilo individual tal como o entendemos (como fruto do trabalho de escolhas do sujeito na linguagem) emerge quando o locutor quer dizer algo. Este é o elemento motivador de um *projeto de dizer*, que tem como resultado um texto. Vimos que o trabalho estilístico individual depende, inicialmente, do trabalho com os gêneros do discurso, de acordo com a perspectiva bakhtiniana. Na verdade, o gênero discursivo seria o ponto de partida

³⁹ A mídia, por exemplo, tem se valido de mixagens de gêneros para chamar a atenção do leitor. Temos visto, em *outdoors*, anúncios em forma de poema, e assim por diante.

para o desenvolvimento do estilo individual, havendo mesmo, conforme mostramos, gêneros menos produtivos nesse sentido. Portanto, estamos reafirmando a noção de escolha também em relação ao gênero, e não somente em relação à língua. Vimos que é no interior dos gêneros e dos recursos verbais que sua configuração disponibiliza e que seus condicionamentos pressionam que se processaram as escolhas que as duas duplas fizeram. E, aqui, reiteramos o diálogo com as considerações bakhtinianas, que considera que *“um estudo mais ou menos profundo e extenso dos gêneros do discurso é absolutamente indispensável para a elaboração produtiva de todos os problemas de estilística”*. (1997:268) [1952-1953]. Essa posição de Bakhtin é desenvolvida também no referido Projeto Integrado, no qual as pesquisadoras também circunscrevem a noção de escolha aos gêneros.

As análises empreendidas mostraram, por último, que as duas duplas procuraram adaptar-se e ajustar-se aos gêneros utilizados. O gênero narrativa ficcional mostrou-se mais plástico, dando liberdade para que as duas duplas o organizassem de maneira mais subjetiva. O gênero notícia não se mostrou um terreno fértil para o embate subjetivo, em virtude de possuir uma estrutura padrão. Já o gênero carta argumentativa, embora deva levar em consideração também uma certa estruturação e um certo objetivo, tem na seleção e organização dos argumentos um lugar propício a entradas subjetivas.

Bakhtin ainda salienta que quanto maior o domínio do gênero, maior seria a possibilidade da individuação, ou seja, a realização de um projeto de dizer concebido livremente pelo sujeito poderia se dar com maior desembaraço. Uma pessoa pode muito bem dominar a fala científica e ser desajeitada na conversação mundana. Não se trata de uma ausência de vocabulário, mas de uma inexperiência no repertório de gêneros da fala mundana: o desconhecimento de como se configura o todo do enunciado não lhe permite tomar a palavra no bom momento, começar e terminar no tempo desejado, em suma, lhe é impossível organizar sua fala com desenvoltura e prontidão nas formas estilístico-composicionais dadas. É em função do domínio e, portanto, da possibilidade de

escolher o gênero a ser utilizado que se realiza com maior ou menor perfeição o desejo discursivo e que, ali onde for possível e útil, o locutor descobre sua própria individualidade.

CONCLUSÃO: (SOBRE)SAINDO PELA AUTORIA

A conclusão de uma tese costuma ser uma tarefa de retomada do trabalho desenvolvido ao longo das páginas anteriores e um momento de destacar algumas questões por ele suscitadas. Entretanto, não pretendemos empreender o resumo porque apresentamos os resultados parciais tão logo eles foram obtidos a partir das análises. Em vez disso, acreditamos ser possível pensar em determinados indícios estilísticos levantados durante a análise como sendo também indícios de autoria.

No domínio dos estudos lingüísticos, o conceito de autoria tem sido situado em uma convergência de áreas que inclui a psicanálise, a análise do discurso, alguns estudos enunciativos e a própria teoria literária, tornando-o, assim como o conceito de estilo, teoricamente multifacetado. Ele também corre o risco de suscitar conceituações tradicionais de criatividade, de novidade e de originalidade, que pressupõem uma noção de sujeito livre. Outro perigo é o conceito fazer ressurgir as noções românticas de estilo que discutimos no capítulo 1, como sendo traços psicológicos idiossincráticos de um escritor. A compreensão de autoria aqui pretendida não se compatibiliza com tais concepções. Nossa intenção é fazer uma tentativa de trabalhar com um conceito renovado de autoria que já está em configuração, no Brasil, a partir dos anos noventa. Nosso posicionamento nesse tema, em síntese, será o de continuação de uma posição recente, como se verá nas próximas linhas, com a qual pretendemos contribuir, tomando por ponto de partida os indícios estilísticos encontrados nos dados processuais, analisados no capítulo anterior.

Basicamente, basear-nos-emos em três autores para empreender nossa discussão: Orlandi (1996, 1999a), Tfouni (1997, 2001) e Possenti (2001, 2002).⁴⁰

⁴⁰ O conceito de autoria possui uma vasta história. Há séculos que a figura do autor vem desempenhando uma função marcante no mundo dos livros, nas bibliotecas, nos processos de

Orlandi e Tfouni defendem ser o autor constrangido sócio-ideologicamente a falar e a se responsabilizar por um “*modo de dizer padronizado e institucionalizado*” (Orlandi, 1999a:78). Nessa perspectiva, o autor, assujeitado, seria compelido a agir discursivamente de modo coeso, coerente, claro, original, enfim, segundo normas e padrões pré-estabelecidos. Há outras posições mais intermediárias, como a de Possenti (2002), que corroboram a idéia de que a autoria tem forte relação com o *como* se diz algo. Mesmo inscrito e condicionado histórica e institucionalmente, um sujeito consegue escrever com alguma singularidade, de um modo a mostrar um trabalho particular sobre a linguagem.

Seguindo a linha que temos adotado neste trabalho, do nosso ponto de vista, o modo de objetivar minimamente o estudo da autoria é observá-la em função dos gêneros do discurso, uma vez que é no interior dos gêneros e dos recursos verbais que sua configuração disponibiliza e que seus condicionamentos pressionam que se processam as escolhas. Nesse sentido é que a notícia de um jornal já prevê o apagamento da autoria individual, como podemos supor pelas análises feitas no capítulo anterior.

Os analistas do discurso que acabamos de citar, bastante consensualmente, fundam suas discussões em dois trabalhos de Foucault: *O que é um autor*, de 1969, e em *A ordem do discurso*, de (1998) [1970].

O ensaio *O que é um autor* é tido para muitos, dentre eles Compagnon (2003), como uma resposta direta ao texto de Barthes sobre a morte do autor. Usando de uma lógica estrutural e desconstrutivista e investindo contra a visão romântica de autor como fonte do sentido, ou de intenção como definidora do sentido, Barthes defende a idéia de que quem fala na literatura é a língua e que os textos têm um funcionamento interno, independentemente do autor e do leitor.

leitura e interpretação, na crítica e nas artes em geral. Segundo Compagnon (2003), foi na Grécia antiga que a noção de autor primeiramente se prefigurou. Lá, a noção que predominou foi a de *inspiração*, dada a ausência da noção de autor. Compagnon, citando Detienne (1973), traz o exemplo do diálogo *Ion* de Platão, o rapsodo, que é descrito como um inspirado que é possuído por um Deus que fala através dele. Obviamente, não é nosso objetivo construir um tratado sobre autoria neste pequeno espaço, tampouco detalhar esse processo histórico da figura do autor.

Assim, o autor deve morrer em favor da escritura. Nessa perspectiva, o texto teria sua unidade não na origem, mas em seu destino. Dá-se uma inversão de extremos, que também será contestada, mais tarde: é o leitor o lugar onde a unidade do texto se produz e não o autor. Foucault (1969) coloca a questão nos seguintes termos: “(...) o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do autor” (p. 70). Essa postura se constitui no interior de uma estética da recepção que tornará o leitor uma espécie de autor da interpretação (conforme Compagnon, 1998).

No ensaio de Foucault em questão, logo de início o autor expõe as dificuldades de se verificar o desaparecimento da noção de autor em substituição por noções como a de obra e a de escrita. A obra é de difícil delimitação, além de reclamar a presença do autor para ser considerada; a escrita, da maneira como foi pensada por tendências pós-estruturalistas, reclama a presença do autor, mesmo que levemente. Para Foucault, então, não se tratava exatamente de dizer que o autor havia morrido, mas de demarcar as regras que passavam a presidir seu funcionamento. É nesse espaço que Foucault detecta o jogo de uma “função-autor”, que vai agrupar em torno de um “nome de autor” somente os feitos possuidores de obras ou fundadores de discursividade. O lugar vazio deixado pelo autor seria, então, preenchido por esta função-autor que é relacionada a um certo tipo de discurso. Isso quer dizer que uma carta privada, um contrato, um texto anônimo não têm um autor, mas exibem a função-autor. Para ele, a função-autor caracteriza um modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.

A posição assumida por Foucault, nesse texto, tem conduzido a leituras diferenciadas. Para alguns, Foucault endossa a tese de Barthes da morte do autor. No final da própria exposição que Foucault fez desse texto, no Collège de France, houve quem o responsabilizasse pela continuação de um ponto de vista estruturalista e pela afirmação da tese da morte do homem, respectivamente. Foi o caso de Jean d’Omeron e Lucien Goldman. Para outros, Foucault afirma que há sim um autor, mesmo que circunscrito a obras e discursividades.

Portanto, não é desse lugar que podemos analisar os textos de G. e J. e A. e S., pois, sendo escolares, não podemos supô-las como criadoras de obras, tampouco “fundadoras de discursividade”. Mesmo havendo, nos textos de nossos sujeitos, uma atuação sua com e sobre a linguagem – a reorganização de outros discursos na materialidade lingüística – isso não seria suficiente para que o princípio da autoria se instaurasse. Contudo, essa reflexão em torno da autoria que Foucault faz não deixa de ser interessante na medida em que possibilita uma leitura não psicologizante da noção de autor.

Orlandi (1999a) retoma o conceito de autoria tratado por Foucault e busca transpor a restrição imposta pela exigência da *obra*. Dilata, assim, o conceito, tornando-o aplicável a todo e qualquer texto. Ao discutir a relação do sujeito com o texto, a autora interpreta a noção de “função” como “função discursiva” e reporta-se, ainda, ao esquema das funções enunciativas do sujeito proposta por Ducrot (1984), propondo somar-lhes a função-autor, estabelecendo uma ordem hierárquica em direção ao social, qual seja: locutor, enunciador e autor. Segundo Orlandi, o autor é mais que o falante, pois este apenas fala, é mais que o locutor, pois este apenas diz, e é mais que o enunciador, pois este apenas ocupa uma posição. Em suma, para ela, o autor “*é a função que o sujeito assume enquanto produtor de linguagem*” (op.cit.:77). Com esse postulado, a autora assume que a função-autor se instaura na medida em que o produtor de linguagem assume a “origem” daquilo que diz/escreve e estabelece subjetiva e ilusoriamente a unidade, coerência⁴¹, não contradição e fim de um texto.

Portanto, a função-autor mobilizada enquanto uma posição do sujeito através de seu texto seria a mais afetada pelas coerções sociais. Como conseqüência, o autor seria a função do sujeito em que ocorre mais “apagamento”

⁴¹ Muitos estudos têm apontado as relações entre autor, autoria e coerência. Foucault (1969) foi um dos primeiros a fazê-lo quando sublinhou que a função-autor decorre de um “foco de expressão” e de um “princípio de unidade da escrita” que é imputado aos autores e, simultaneamente, às obras. Seguindo o mesmo raciocínio mas estendendo-o ainda mais, Orlandi (1988:78) defende que o autor é constrangido sócio-ideologicamente a falar e a se responsabilizar por um “modo de dizer padronizado e institucionalizado”, pairando sobre ele ainda a “imposição de ser origem e fonte de seu dizer”.

pelo fato de ela ser a mais afetada por essas imposições e controles sociais e institucionais, as quais exigem, do autor, responsabilidade por um dizer padronizado e institucionalizado. Ao autor atribui-se, ainda, a exigência da unidade, coerência, não contradição, além da cobrança da ilusão de ser fonte e origem do seu discurso. Essas exigências levam-no a representar certos papéis, sendo uma personagem discursiva.

É inegável que é bastante significativo o gesto teórico da autora de assentar a função-autor na base da textualidade, estendendo-a ao uso corrente e a todo e qualquer texto. Porém um possível problema desse modo de ver a questão é o perigo de banalização do conceito, que poderia ser estendido a todos os atos de linguagem. Seguindo o raciocínio de Orlandi, os seis textos produzidos pelos nossos sujeitos possuem autoria. Os exemplos que citamos das gravações em vídeo e áudio mostraram que as duas duplas procuraram escrever os textos com coerência, com respeito aos padrões de linguagem estabelecidos, com explicitação, com clareza, com originalidade, com relevância, com “unidade”, com “não-contradição”, com “progressão”, e também mostraram ter conhecimento das regras textuais etc. – todas essas exigências postas por Orlandi (op.cit.: 78) para que o sujeito se torne autor. Para cada uma dessas exigências, poderíamos citar um exemplo pertinente retirado dos dados processuais. Por questão de delimitação, vamos citar apenas dois exemplos que evidenciam que as duas duplas estavam atentas às exigências de coerência ao elaborarem os textos.

No planejamento que G. e J. fazem antes da escrita da narrativa, J. diz que a emergente, na estória, teria um vizinho que deveria ser pobre. Mas, em seguida, a dupla se dá conta de que o vizinho não poderia ser pobre morando no bairro luxuoso em que morava a emergente. Haveria aí uma incoerência. As estudantes decidem resolver esse problema caracterizando a personagem de decadente, ou seja, o vizinho morava em uma boa casa, mas estava passando por dificuldades financeiras. A. e S., também durante a escrita da narrativa, depararam-se com um problema de coerência e procuram resolvê-lo. No primeiro parágrafo do texto, as estudantes escreveram que José desconhecia o que era um uivo de animal. Um

pouco mais à frente, ainda nesse mesmo parágrafo, elas percebem que teriam que explicar ao leitor o motivo de José não reconhecer um uivo, haja vista que uivos de animais não são tão estranhos para o ser humano. As estudantes, então, utilizam o recurso da amnésia para explicar ao leitor a razão pela qual José não discerniria o uivo.

Portanto, em nossos dados processuais, há exemplos que mostram que as duas duplas ocuparam um lugar na cadeia interdiscursiva e procuraram produzir algo “repetível” e “interpretável” historicamente nos textos que produziram. Seguindo este raciocínio, poderia se supor que a função-autor sempre se manifestaria, pois constantemente se procura fazer sentido com a linguagem. Pensando desse modo, não estaríamos confundindo a noção de autor com a de sujeito, qualquer que seja ela? O conceito não estaria sendo alargado demais, tornando-o improdutivo? Não estaria ele se descaracterizando por se tornar tão amplo? Acreditamos que sim. A nosso ver, em alinhamento com o que temos proposto deste o início deste trabalho, escapa, na definição de autor feita por Orlandi, uma noção de autoria mais estrita, e que tenha ligação com modos de singularização da produção da linguagem e que seja observada, também, em função dos gêneros discursivos, por exemplo. Em outras palavras, como defendeu Orlandi, acreditamos que o autor é realmente constrangido por instâncias exteriores e sociais, mas ele também pode reagir às exigências e marcar a sua intervenção particular no próprio texto, realizando manobras discursivas no interior do seu discurso, como Possenti (2001, 2002) tem demonstrado.

Tfouni (1997, 2001), por sua vez, propõe uma discussão da autoria num lugar, de certo modo, inesperado para se pensar esta questão: a oralidade. A partir de estudos sobre o processo de letramento de adultos não-alfabetizados, a pesquisadora assume que a autoria ou a função-autor não pode se resumir apenas aos que aprendem ler e escrever, mas pode ser acessível aos que não dominam o código escrito. Seus trabalhos situam-se na análise do discurso e na psicanálise lacaniana e, nesse horizonte, ela define a autoria a partir de indícios que confirmam a deriva e a dispersão do sujeito. No quadro da psicanálise

lacaniana, a autoria é um “*lugar afetado de uma maneira singular pelo inconsciente e pelo desejo*” (2001:81). Um desses desejos é o de controlar o movimento de “*deriva*” e “*dispersão*” típicos dos sentidos, a fim de conferir ao discurso uma aparência de unidade e coerência e o “efeito de controle da dispersão”. Estando em uma posição discursiva, o autor desejaria escapar da “equivocidade da língua”. Para Tfouni, o problema real com o qual lida o autor é a “equivocidade e dispersão da língua”, que o sujeito precisa conter, mesmo que apenas “aparentemente”.

Na lógica argumentativa da autora, o autor não estaria onde se dá a organização textual, mas na sua dispersão, ou melhor, onde a desorganização textual evidencia a dispersão do discurso. Portanto, quando uma produção discursiva apresenta, com sucesso, um movimento de busca pelo controle dos sentidos e o desejo de unidade e coerência se instaura, o sujeito ocuparia a posição de autor; caso contrário, não tendo sucesso nesta busca e apresentando produções marcadas pela dispersão, a autoria falharia. Ou seja, o sujeito pode ser bem ou mal-sucedido nesta tentativa, que vale tanto para produções escritas quanto orais, o que serve de argumento para Tfouni defender que a autoria tanto pode ocorrer na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

Percebe-se que Tfouni converge em muitos pontos com Orlandi. Tfouni assume que o autor é uma posição discursiva do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso, recorrendo, essencialmente, a “mecanismos de controle do movimento inevitável de deriva e dispersão dos sentidos”, a fim de dar ao seu discurso uma “unidade aparente”, com começo, meio e fechamento. Para a pesquisadora, a autoria falha quando prevalece a dispersão no texto. A autora exemplifica o que chama de dispersão, ao analisar um texto de uma adolescente em que afirma haver “um forte movimento de dispersão, desencadeado pelo uso de formas pronominais “eu” e “ela” sem que haja um referente preciso na cadeia lingüística (2001: 85). Entretanto, a própria analista, logo à frente, identifica o jogo de co-referências que a “pessoa responsável pelo texto” pretendia assinalar e

apresenta uma possível causa para a “dispersão”: a menina não era capaz de suportar os sentidos associados à sua própria mãe.

Seguindo o raciocínio de Tfouni, todos os seis textos que analisamos também possuem autoria, visto que G. e J. e A. e S. procuraram escrever os textos, de algum modo, contendo a dispersão. Os dois exemplos que citamos, acima, sobre a atenção das duplas para a coerência do texto, ilustram que G. e J. e A. e S. retroagiram sobre o processo de produção de sentidos e procuraram “amarrar” a dispersão que estava se instalando naquele momento. Vamos citar outros exemplos. Nas duas notícias escritas pelas duplas também há exemplos que evidenciam que as estudantes procuraram controlar a dispersão durante sua escrita. O leitor deve recordar que G. e J. usaram adjetivos na narrativa e na carta argumentativa que escrevem. Porém, não usaram nenhum adjetivo na notícia. Vimos que as estudantes procuraram conferir neutralidade, universalidade e objetividade às suas notícias, porque o gênero assim o exigia, por isso evitaram os adjetivos. Veja-se que, neste momento e em muitos outros que citamos na análise das duas notícias, as estudantes levaram em conta o gênero discursivo e procuram controlar a dispersão. As análises desses textos mostram que as exigências textuais e estilísticas devem ser observadas tendo em vista os propósitos comunicativos, via de regra configurados em gêneros discursivos. No gênero notícia, são fortes as exigências de ‘não-contradição’, clareza’, ‘objetividade’ e não tanto de ‘originalidade’. Prevalece, nesse gênero, a necessidade de controlar a “deriva” dos sentidos.

No sentido em que Tfouni concebe a autoria, há um único momento, nos seis textos produzidos, em que uma das duplas poderia não ter tido sucesso no controle da dispersão. Tentando produzir um efeito de suspense na narrativa que escrevem, G. e J. realizam uma quebra no texto: mudam o encaminhamento que vinham dando a ele – escreviam sobre a situação de Roberto e seu aborrecimento com a cadela Fifi – e inserem a chegada de um grupo de jovens no local onde se passa a narrativa. Estes jovens é que solucionariam o mistério que as estudantes tentam criar. Essa ruptura que procuram fazer provoca um certo problema de

coerência, pois as alunas não conseguem fazer a ponte, de maneira clara, entre os dois tempos que transcorrem na narrativa. Veja-se que, neste caso, a dispersão teria ocorrido em um aspecto apenas local do texto, sem que isso compromettesse o “intuito discursivo” de G. e J., que é, no fim das contas, o que mais interessa ao interlocutor. Não seria, portanto, exagero atribuir a essa possível falha localizada a impossibilidade de G. e J. ocuparem a posição de autoras? Afinal, no texto da dupla, há outros indícios interessantes que deveriam ser considerados na busca por traços de autoria, como o olhar crítico que lança para a forma como a sociedade se representa, a recusa em escrever uma estória de monstros e lobisomens para evitar a mesmice etc. Ademais, é bom que se lembre que Koch (1997) postula ser a coerência um “princípio de interpretabilidade” que leva em conta a textualidade, a situação de comunicação e interação e não uma propriedade dos textos. Portanto, ela depende da interação realizada entre os interlocutores e não é apenas (e sempre) aparente.

Orlandi e Tfouni têm razão ao dizerem, respectivamente, que o sujeito, na função autor, se responsabiliza pelos atos de linguagem ao estruturar seu discurso e que ele recorre a “mecanismos de controle do movimento inevitável de deriva e dispersão dos sentidos”, a fim de dar ao seu discurso uma “unidade aparente, com começo, meio e fechamento”. Mas acreditamos que a noção de autoria seja mais estrita do que postulam as autoras. Nossa suposição é a de que a construção do estilo individual, a singularização, e o trabalho com os gêneros do discurso devem ser levados em conta para definir a autoria.

É Possenti (2002) que aponta a singularização (ao lado de tomada de posição) como uma das competências que define autoria. Buscando discutir os conceitos de enunciação, autoria e estilo no interior da Análise do Discurso, Possenti (2001) propõe que estes próprios conceitos sejam redefinidos. Para o autor, a enunciação deve dar conta, também, da singularização da produção do discurso, reduzindo seu teor institucional; a autoria deve incorporar traços discursivos e o estilo deve despojar-se da aura romântica, algo que ele já fez ao propor a noção de estilo enquanto escolha e marca do trabalho do sujeito

realizado com a linguagem, no trabalho de 1988, mas, agora, enfatizando que essa escolha é o efeito de uma “*inscrição num discurso, num gênero ou numa formação social*” (p. 15-16).

Possenti procura articular o individual e o social em torno da autoria. Portanto, ela deve abarcar idéias opostas: por um lado, deve relacionar-se com singularidade (presente na estilística tradicional e em algumas críticas literárias); por outro, tem-se a necessidade de que as produções de linguagem estejam inscritas em discursos e situadas em uma memória social (presente na análise do discurso e em teorias enunciativas). Vê-se que o autor tenta fugir da visão romântica da estilística e da assunção estruturalista do assujeitamento.

O autor continua defendendo que a escolha é um traço para se pensar estilo e a concebe como efeito de uma “*inscrição num discurso, num gênero ou numa formação social*”. Em decorrência, o conceito de autoria está associado ao estilo, visto como *marca do trabalho* e dependente sempre de escolhas. Como um bom texto, para Possenti (2002), também é uma questão de *como*, ele propõe que a autoria pode ser uma questão de como dar voz aos outros. Trata-se, portanto, de indícios no domínio do “*como*”, entre singularidade e posição. Sendo assim, manifestaria autoria quem conseguisse exibir a sua própria subjetividade, submetido a condicionamentos históricos. Isso pode ser alcançado através de um trabalho com a forma, com o estilo, com o *como*.

As análises de Possenti promovem um deslocamento importante, porque elas não se reportam ao “*o quê*” dos textos, mas ao “*como*”. O autor inscreve sua análise no paradigma indiciário, considerando que a autoria se encontra por “*indícios*” e não por marcas objetivas. O autor, também, desloca o conceito dos grandes feitos para textos menores, o que nos possibilita contemplar textos de escolares. Por esses motivos e por Possenti ver a possibilidade do sujeito reagir às exigências e realizar manobras discursivas no interior do seu discurso, é que julgamos sua proposta de autoria mais adequada para se pensar o conceito. Em outras palavras, há uma grande adequação entre o que nossos dados processuais

nos colocam como questão e o que os dois textos mencionados de Possenti apresentam como hipóteses sobre um novo modo de constituição da autoria.

Vamos recordar os indícios de um estilo das duplas que encontramos nas análises feitas dos seis textos e vejamos como podemos relacioná-los com a assunção de Possenti sobre a autoria. Começamos pelas duas narrativas. Os ingredientes da proposta de produção textual – meia-noite, um uivo, um homem solitário – sugeriu, às duas duplas, à primeira vista, uma estória de monstros e lobisomens. G. e J., na entrevista, dizem ter rejeitado tais estórias estereotipadas, pois desejavam escrever sobre algo que não fosse óbvio. Evitam, assim, a *mesmice* – elemento que o autor considera constitutivo da autoria. A. e S., por sua vez, narram uma estória de lobos que comem ovelhas de fazendeiros. Embora tenham evitado estórias de monstros e lobisomens, as quais o tema podia suscitar, não inovam muito; permanecem na *mesmice*.

G. e J., ao recusarem tais estórias, abraçam um tema social e colocam a classe dos emergentes e decadentes como alvo de críticas. Elas expõem nuances específicas dessas duas classes sociais e olham de fora e falam de fora de uma situação. Lançam um olhar crítico para a forma como a sociedade se representa. Ao evitarem as estórias estereotipadas e posicionarem-se criticamente frente à situação que retratam, no texto, G. e J. tomam uma posição nesses discursos e marcam-se de forma ativa. Portanto, acreditamos que esse traço do estilo de G. e J., o qual encontramos também nos demais textos analisados, caracteriza a dupla como autora, de acordo com a acepção em que Possenti trata a noção.

Vimos que G. e J. manifestaram a crítica, ainda, de duas formas diferentes: de maneira bem-humorada e lançando mão de adjetivos. Nesses casos, também, G. e J. dão indícios de que reconhecem o outro e o encaixam, “dão voz a outros”, como diz Possenti. A dupla diz, no primeiro parágrafo da narrativa, que Roberto Almeida Pratos, o decadente empresário, *“apesar de ostentar tamanha riqueza, enfrentava uma crise em seus negócios, que foram mal administrados desde a morte de seu querido pai”*. Através do uso de um item lexical (*querido*), a dupla

avalia uma situação que costuma ser corrente no meio social que retrata: filhos de pais abastados, até com certa frequência, não costumam se interessar pelos negócios da família. Preferem levar uma vida mais leve, livre de obrigações com trabalho. Diante do falecimento do pai, os filhos necessitam tocar os negócios, levando-os à falência, às vezes. As novelas televisivas, tão citadas por G. e J. como fonte de informação, estão recheadas com exemplos assim. Como a dupla avalia a situação de maneira até sarcástica, achamos que o adjetivo *querido*, nesse caso, está atravessado por esse discurso que acabamos de descrever.

A. e S., por sua vez, dialogando com as histórias infantis em que há um lobo que costuma ser sempre mau, colocam-no numa posição do bem. O lobo de sua estória atacava as ovelhas dos fazendeiros para alimentar seus filhotes. O protagonista da estória, José, que não tinha uma família, inclui-se no grupo de fazendeiros que saem à procura do lobo para matá-lo. Porém, ele se compadece do lobo ao encontrá-lo junto a seus filhotes e deixa-o viver. Na entrevista, a dupla diz que, no mundo em que vivemos, já há muito “desgraça”. Por que não escrever sobre uma estória com final feliz? Veja-se que A. e S. também lançam um olhar crítico para uma situação que retratam, no texto, inserindo-se nela. Nesse momento, as estudantes inserem-se na história, construindo o dizer delas no repetível (no interdiscurso, na memória discursiva), mas, ao mesmo tempo, ocupam uma posição de autoria ao deslocar-se do já-dito, ao movimentar-se e posicionar-se frente a um discurso. Esse movimento, que conjuga os retornos e os avanços, mostra que o discurso não surge independentemente de uma ação da memória discursiva.

Com relação à carta argumentativa, tanto uma dupla como a outra lançam um olhar crítico para a situação que retratam, na carta, e posicionam-se frente ao discurso dos quadrinhos de Henfil da proposta de produção textual. G. e J. retratam o trabalhador brasileiro de maneira universal e falam de fora da situação. A. e S. incluem-se como trabalhadoras e falam de dentro da situação. Se não estivéssemos usando métodos de análise indiciária, talvez não encontrássemos traços de autoria nesses dois textos, dada a repetição dos argumentos utilizados

na tirinha de Henfil. Mas um olhar cuidadoso, atento às diferenças em meio a tendências homogeneizantes, conseguiu particularizar a ação dos sujeitos. Na carta de G. e J., encontramos argumentos próprios das estudantes, como, por exemplo, que faltam empregos no país e, por isso, muitos trabalhadores se submetem a condições ruins de trabalho para não ficarem desempregados. Elas demonstraram lucidez ao retratarem a rotina de um trabalhador. A. e S., por sua vez, disseram, na entrevista, que a situação tematizada por Henfil não era novidade para elas, que também enfrentam algo parecido no seu dia-a-dia. A. e S. são os próprios sujeitos daquela história. Vê-se que novamente o traço de autoria está vinculado a um estilo “individual” e à tomada de posição, conforme sugeriu Possenti.

A notícia construída pelas duas duplas evidencia, mais claramente, que o autor se submete a exigências. Entretanto, há também permissões. Estas restrições e permissões estão, de um modo ou de outro, configuradas nos gêneros discursivos. Conforme vimos com a análise dos seis textos, os gêneros incluem diversos aspectos sócio-cognitivos e históricos do funcionamento da linguagem, que passam a “orientar” o trabalho de produção de textos empíricos. No gênero notícia, as restrições ficaram mais evidentes. É claro que não estamos postulando que o sujeito não possa explorar os limites internos da estrutura composicional e o estilo do gênero, assim como a fronteira entre eles, até em gêneros mais padronizados. Desde o início, rejeitamos esse tipo de postura. O cerne da questão sobre gêneros discursivos posta por Bakhtin é que sua estrutura não é fechada, de modo que a estabilidade permanece em incessante processo. O fato é que o gênero possui um estilo, e determinados gêneros não admitem, facilmente, a expressão da singularidade, como foi o caso da notícia.

Em relação à autoria, achamos que essa questão se coloca da seguinte maneira: quanto mais um gênero acolhe a autoria – entendendo o conceito em alinhamento com as definições de Possenti, como singularização e tomada de posição – menos rígido é o estilo desse gênero. Manifestando-se no gênero narrativa ficcional, que é mais plástico e maleável, encontramos indícios de uma

“subjetividade” mais explícita pelo fato de ele ter facultado aos nossos sujeitos um certo grau de “liberdade” na elaboração dos textos, tanto em relação aos mecanismos internos de textualização quanto aos mecanismos enunciativos. As alunas não puderam se esquivar inteiramente das “orientações” funcionais do gênero, mas puderam operar variações em função do seu “intuito discursivo” particular; em contrapartida, quanto menos um gênero acolhe a autoria, mais rígido é o estilo do gênero. Nas notícias que as duplas escrevem, encontramos um certo grau de padronização e estereotipia. As duas duplas preencheram as categorias esquemáticas do gênero com conteúdos proposicionais também previstos. Mesmo sendo assim, G. e J. operaram uma escolha no nível funcional do gênero que apontou para uma operação de manobra com sua relativa estabilidade: a dupla faz uma crítica ao governo, no final da notícia, por ele não oferecer uma quantidade suficiente de creches para que as mães possam deixar seus filhos em segurança enquanto trabalham. Lembramos que este não é um procedimento rotineiro nas notícias. Ou seja, G. e J. encontraram espaço para lançarem o olhar crítico e deixaram entrever, nesse gênero também, um traço da dupla que caracterizou seu estilo nos dois outros gêneros.

Portanto, seguindo a proposta de autoria de Possenti (2002), a notícia de G. e J. possui um traço de autoria, haja vista que nela encontramos um traço subjetivo e uma tomada de posição. A notícia elaborada por A. e S., embora esteja bem configurada em função do gênero, não revela nenhum traço de autoria. A autoria, nesse caso, foi ofuscada pelo estilo do gênero. Esta conclusão nos permite lançar a seguinte hipótese: o sujeito também pode ser tornar autor quando interferir na padronização do gênero, agindo sobre o gênero, portanto. Esta maneira de operar cria efeitos de novidade e de singularidade, ao se distanciar da padronização. Ou seja, o autor pode adaptar e ajustar o seu “intuito discursivo” ao gênero escolhido sem que tenha que renunciar à sua “individualidade” e à sua “subjetividade”. Conforme enfatizou Bakhtin (1997:301-304), quanto mais um locutor domina um gênero e mais o usa com desembaraço, mais depressa descobre nele mesmo sua própria individualidade. Um exemplo do que estamos falando são as propagandas. Frequentemente, propagandas têm exibido um

produto textual que mostra um trabalho de escolhas no nível funcional do gênero que aponta para claras operações de manobra com a relativa estabilidade dos gêneros, com o intuito de promover a venda de um produto. Portanto, exercendo o que estamos propondo também como sendo um indício de autoria, ou seja, a ação do sujeito sobre os gêneros do discurso, o autor dá sua contribuição para a ampliação dos limites do gênero, pois ele tira proveito de sua instabilidade na medida em que incorpora posturas diferentes das previstas para o gênero.

Veja-se que a autoria costuma emergir como resposta e escape a um conjunto de limitações impostas ao escrevente. Por isso, achamos que ela não é assim tão gratuita. Também, os traços de autoria que trouxemos à tona, acima, estiveram vinculados a traços estilísticos “individuais”. Portanto, podemos postular, com base em nossos dados, que não há estilo sem posição.

É bom que se lembre que os textos de Possenti situam-se, ainda, na configuração de uma perspectiva, de uma proposta de trabalho, como o próprio autor assume, de forma que talvez seja mais valioso considerá-lo como um texto programático e não com respostas prontas⁴². O próprio autor disse estar desenvolvendo outros elementos que podem ser considerados como também indicativos de indícios de autoria, como: o autor reescreve, o autor desenha o interlocutor de alguma maneira.

De nossa parte, esperamos ter conseguido mostrar um pouco da dupla face que o gênero apresenta: forças *centrífugas* ao lado de forças *centrípetas*, e as implicações que essa tensão provoca para a constituição de um estilo individual e da autoria em textos de escolares. Como postulamos acima, achamos que a ação do sujeito sobre o gênero em que se manifesta também pode ser considerada como um indício de autoria, quando o sujeito interfere na relativa padronização do

⁴² Barros (2004), por exemplo, realizou um trabalho de doutoramento no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, orientado por Possenti, e nele procura estender a posição sobre autoria assumida por seu orientador, valendo-se de dados da fase de aquisição da escrita. Barros propõe três características constituintes da autoria: a organização do texto (considera que o texto tem exigências próprias e, como considera o objeto texto-discurso, propõe que o conceito seja uma exigência também do texto), a inscrição e o diálogo com os gêneros e a construção de um estilo individual, conforme já apontado por Possenti.

gênero. E se Possenti está pensando em defender como sendo um indício de autoria o fato de o autor reescrever um texto, cremos que nosso trabalho também pode contribuir para a configuração dessa hipótese, pois ele procurou descrever a própria atividade de produção e o comportamento de quatro sujeitos assumindo uma tarefa de escrita. A observação dos dados processuais dos textos que analisamos mostra que a produção da escrita não resulta de pura inspiração, mas de uma atividade de ajustamento, de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernardete Marques. Os Estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 111-163, 1996.
- _____. et alii. *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*. Campinas: IEL/Unicamp (projeto Integrado de Pesquisa – CNPq), 1992.
- _____. *Vestibular Unicamp: redação*. São Paulo: Globo, 1993.
- _____. *Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual*. Campinas: Trabalhos em Lingüística Aplicada, n. 25, p. 05-33, 1995.
- _____. *Conas de aquisição da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- _____. *Subjetividade, alteridade e construção do estilo: pode o estilo individual ser transgenérico?* Campinas: IEL/Unicamp (Projeto Integrado de Pesquisa – CNPq n. 521837/95-2), 2001.
- _____. *Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita*. Campinas: Cadernos de Estudos Lingüísticos, n. 44, p. 301-313, 2003.
- ADAM, Jean Michel. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. In: *Études de linguistique appliquée. Didactologie des langues-cultures*, Didier Érudition, juillet-septembre, 1991.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. Estilística. In: *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina, pp. 563-595, 1968.
- AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes. *A enunciação do transbordamento das regras: a estilística no discurso da gramática*. Tese de doutorado, IEL/Unicamp, 2003.
- ATAÍDE, Vicente de Paula. *A narrativa de ficção*. Rio de Janeiro: Mcgraw-Hill, 1974.
- AUERBACH, Erich. *Mimesis – a representação da realidade*. São Paulo: Perspectiva/USP, 2002.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. Paris: DRLAV, Centre de recherché de l'Université de Paris VIII, n. 26, p. 51-91, 1982.
- _____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Campinas: Cadernos de Estudos Lingüísticos, IEL/Unicamp, n. 19, p. 25-42, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1952-1953].
- BALLY, Charles. *El lenguaje y la vida*. Trad. De Amado Alonso. Buenos Aires: Ed. Losada, 1941.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Ed. da Unicamp, p. 27-36, 1997.
- BARROS, Maria Lygia de Camargo. *O processo de individuação na linguagem: caminhos e descaminhos*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 1998.
- BARROS, Juliene da Silva. *Intercalação, (meta)enunciação e autoria: uma análise textual-discursiva da interposição*. Tese de doutorado, Campinas: IEL/Unicamp, 2004.
- BELLEMIN-NOËL, Jean. *Reproduzir o manuscrito, apresentar os rascunhos, estabelecer um prototexto*. Manuscrita, São Paulo, n. 04, p. 127-161, 1993.
- BENVENISTE, Émile. Aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de lingüística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

- BIASI, Pierre-Marc de. A crítica genética. In: PERGEZ, Daniel et alli. *Métodos críticos para a análise literária*. São Paulo: Martins Fontes, p. 01-44, 1997.
- BONINI, Adair. *Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil?* Santa Catarina: Revista Linguagem em (dis)curso, volume 04, número 1, 2003. Disponível em:
www.Unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm.
- BUIN, Edilaine. *A referência no processo de aquisição da escrita*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/Unicamp, 1999.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- _____. A palavra escrita e a não escrita. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 139-147.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática referente à língua portuguesa*. São Paulo/Rio de Janeiro/Fortaleza: J. Ozon Editor, 1968.
- _____. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1977.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2002.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.
- CUNHA, Celso. *Gramática de base*. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- DAVID, Jacques. *La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique*. Repères, Paris, n. 10, p. 03-12, 1994.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FABRE, Claudine. *La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits*. Repères, Paris, n. 04, p. 49-58, 1991.
- _____. *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagné*. Paris: ESF éditeur, 2002.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FIAD, Raquel Salek. *Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos*. Revista Internacional de Língua Portuguesa, Lisboa, n. 04, p. 91-97, 1991.
- _____. *Estilo e homogeneidade: análise de textos de universitários*. Estudos Lingüísticos, XXII Anais de Seminários do GEL, São Paulo, v. 1, p. 180-187, 1993.
- _____. *O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar*. Estudos lingüísticos, XXIII Anais de seminários do GEL, São Paulo, vol. 1, p. 360-366, 1994.
- _____. (Re)escrita e estilo. In: ABAURRE et alii. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado aberto (ALB), p. 155-173, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. Passagens, s.l., (1969).
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, (1998) [1970].
- FOUCAMBERT, Jean. *La recherche Genèse du texte*. Repères, Paris, n. 11, p. 47-57, 1995.
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas: IEL/Unicamp, n. 22, p. 9-39, 1992.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado de Letras-ALB, 1996.
- _____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

- _____. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U. e SEBEOK, T. A. (orgs.). *O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce*. São Paulo: Perspectiva, p. 89-129, 1991.
- GOZZO, Vera Maria. *Pistas e conquistas, na travessia prática do processo de escritura*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Comunicação e Semiótica/PUC-SP, 1995.
- GRANGER, Gilles-Gaston. *Filosofia do estilo*. São Paulo: Perspectiva, 1968 (tradução, 1974, por MARTON, Scarlett Zerbetto).
- GRÉSSILLON, Almuth. *Alguns pontos sobre a história da Crítica Genética*. Estudos Avançados, São Paulo, n. 11(5), p. 07-17, 1991.
- _____. *Ralentir: Travaux*. Gênesis, n. 01, p. 09-31, 1992.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1997
- LABOV, William e WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: *Essays on the verbal and visual arts*. J. Jilm: University of Washington Press, 1967.
- _____. The transformation of experience in narrative syntax. In: *Studies in the black English vernacular*. Language in the inner city: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LAGE, Nilson. *Ideologia e técnica da notícia*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- _____. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 1985.
- LAPA, Manuel Rodríguez. *Estilística da língua portuguesa*. Lisboa: E. Revista, s/d (L. ed. 1945).
- LEAL, Maria Virginia. *Gênese do texto infantil: uma análise de estágios iniciais da escrita em escolares da primeira parte do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, São Paulo: FFLCH/USP, 1999.
- LEBRAVE, Jean-Louis. *La critique génétique: une discipline nouvelle ou un avatar moderne de la philologie?* Genesis, Paris, n. 01, p. 33-71, 1992.
- LIMA E SILVA, Márcia Ivana de. *O processo de criação em Incidente em Antares*. São Paulo: Manuscrita, n. 06, p. 09-19, 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise do discurso: a questão dos fundamentos*. Campinas: Cadernos de estudos lingüísticos, IEL/Unicamp, n. 19, 1990.
- MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Metodologias de investigação em alfabetização: um programa de investigação baseado no paradigma indiciário* (Inédito). Campinas: IEL/Unicamp, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et alii (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Recife: Mímeo, 2003.
- MARTINS, Nilce Sant'anna. *Introdução à estilística na língua portuguesa*. São Paulo: T.A. Queiroz/Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- MELO, Márcia Helena de. *A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado, Campinas: IEL/Unicamp, 2000.
- _____. *Discurso monofônico ou polifônico: estudo de um texto escolar*. São João da Boa Vista: Revista Humanidades, n. 4 Série Letras n. 2, 2003.
- MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru: EDUSC, 2002.
- MONTEIRO, José Luís. *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1994.
- NICOLA, José de. *Língua, literatura & redação*. São Paulo: Scipione, 1999.
- O ESTADO DE S. PAULO. *Manual de redação e estilo*. São Paulo: Moderna, 1997.
- ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez/Ed. da Unicamp, 1999a.
- _____. *Análise de discurso*. Campinas: Pontes, 1999b.
- PAREDES SILVA, Vera Lúcia. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, Ingedore Villaça e MONTEIRO DE BARROS, Kazue Saito. *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN, 1997.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, p. 311-318, 1997a.
- _____. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1997b.
- _____. e FUCHS. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, p. 163-252, 1997.
- PEIRCE, Charles Sandres. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *Enunciação, autoria e estilo*. Salvador: Revista da FAEEBA, n. 15, 2001.
- _____. *Indícios de autoria*. Florianópolis: Perspectiva, v.20, n.01, p. 105-124, 2002a.
- _____. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições, 2002b.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- SALLES, Cecília Almeida. *Crítica Genética: uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.
- SPITZER, Leo. *Lingüística y história literária*. Madrid: Gredos, 1974.
- SPOELDEERS, Marc e YDE, Philip. *O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos, algumas implicações educacionais*. In: Letras de Hoje 4, v. 26. 1991.
- SWALES, John M. *Genry analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- _____. *Re-thinking genre: another look at discourse community effects*. In: Rethinking genre colloquium. Ottawa: Carleton University, 1992.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das letras, 2001.
- TRINGALI, Dante. *Introdução à retórica*. São Paulo: Duas cidades, 1988.
- VAN DIJK, Teun. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1996.
- VIDON, Luciano Novaes. *Individualidade e escolarização: estilos em conflito. Análise de dados singulares*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/Unicamp, 1999.
- _____. *Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 2003.

ANEXO 1

Narrativa

Características do gênero narrativa de ficção

Ao elaborar uma narrativa de ficção, deve-se levar em consideração os elementos constitutivos desse gênero, conforme listados abaixo⁴³:

1) Narrador

É o elemento da narrativa que conta o que acontece. Ao se dizer que é o narrador quem conta a história em um texto narrativo, se está dizendo que é através dele que tomamos conhecimento do enredo, das características das personagens, da descrição dos cenários etc. É muito importante também a escolha de um narrador. Ele pode ser uma das personagens, isto é, participar da ação e relacionar-se com outras. Nesse caso, dizemos que se trata de um **narrador em primeira pessoa**. E pode ser também que o narrador não participe da história, mas apenas relata o que fazem as personagens. Neste caso dizemos que se trata de um **narrador em terceira pessoa**. Este narrador está fora dos acontecimentos, mas tem ciência de tudo o que acontece. Ele pode relatar as ações de todas as personagens, pode acompanhar mais de perto uma delas, pode penetrar em seu interior e revelar ao leitor seu mundo interior.

2) Personagens

As personagens são os elementos do texto que praticam as ações e provocam o desenvolvimento da história. Elas são representações fictícias de seres humanos e podem ser descritas do ponto de vista físico e psicológico. É bom lembrar que uma boa caracterização de personagens não deve levar em consideração apenas aspectos físicos, como altura, cor dos cabelos, dos olhos, etc., mas também aspectos psicológicos de tipos humanos, como comportamentos, atitudes etc.

3) Cenário

É o espaço, o ambiente, o lugar onde transcorrem as ações. Muitas vezes o cenário onde transcorrem as ações adquire grande importância para o desenvolvimento do enredo quando ele não é apenas um palco onde as ações se desenrolam, mas se integra aos demais elementos da narrativa, como, por exemplo, ao sustentar a presença de personagens, ao motivar ações específicas, ao fornecer pistas sobre determinados acontecimentos etc.

⁴³ Caracterização baseada em Abaurre et alii (1993).

4) Tempo

As ações das personagens acontecem no tempo. Numa narrativa podem existir o **tempo cronológico** e o **tempo psicológico**. O **tempo cronológico** é o tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, do começo para o final. É o tempo ligado ao enredo linear, à ordem em que os fatos ocorreram. Já o **tempo psicológico** transcorre numa ordem determinada pela vontade, pela memória ou pela imaginação do narrador ou personagem, alterando-se a ordem natural dos fatos. É o tempo característico de enredo não linear, ou seja, os acontecimentos estão fora da ordem natural. Existe ainda outra questão importante envolvendo o tempo: em que momento se dá a narração? Ela é posterior ou simultânea aos fatos? Há textos em que o narrador, depois de muitos anos, resolve contar o que aconteceu, mostrando, portanto, certa distância dos fatos. Há textos em que os fatos estão sendo narrados à medida que acontecem.

5) Enredo

É a seqüência de acontecimentos da história, a rede de situações que as personagens vivem, a trama das ações que elas fazem ou que elas sofrem. Ou seja, o enredo é a própria história. É habitual dizer-se que todos os enredos envolvem um conflito, elemento que possibilita ao leitor ou ao ouvinte criar expectativa diante dos fatos da história que lê ou ouve. O conflito envolve a narrativa em uma aura de mistério a ser desvendado; é algo inquietante que provoca o leitor/ouvinte ou lhe cause surpresa.

ANEXO 2

NOTÍCIA

Na discussão que antecedeu à elaboração do texto anterior, a narrativa, vimos que o narrador pode contar a história em 3ª pessoa, não participando dos acontecimentos. Nesse caso, temos uma **narração objetiva**, pois o narrador não se envolve emocionalmente com as personagens, narrando de forma impessoal e direta os fatos. Vemos isso nas narrações de jornais, principalmente, em que os redatores procuram ser fiéis e objetivos na divulgação de notícias.

É importante salientar que o narrador pode, também, contar os fatos em 1ª pessoa e usar uma linguagem objetiva. Ele apenas informa o que acontece, sem revelar suas emoções ou se envolver na narrativa.

No entanto, se há envolvimento emocional do narrador, ou seja, se ele conta os fatos de forma pessoal e subjetiva, mostrando-se sensível ao que acontece, ocorre a **narração subjetiva**.

A narrativa jornalística caracteriza-se como uma narrativa mais técnica. Às vezes o narrador explora tanto a linguagem objetiva como a subjetiva em seu texto, ao noticiar um fato.

Todavia, a notícia é uma narrativa técnica, por excelência, que visa relatar fatos de interesse do público, e para isso se deve usar uma linguagem clara, concisa e direta.

Publicada em jornais ou revistas, ou lida em propaganda de rádio ou televisão, a narrativa noticiosa precisa ser verídica, atual, com dados objetivos, evitando-se extrapolações. Os fatos devem ser apresentados de forma imparcial e escritos sempre em 3ª pessoa.

A notícia possui três partes principais. Primeiramente, há a **manchete** ou título principal (o título da notícia é ao mesmo tempo uma manchete); em seguida, há o **lead**, que resume as idéias essenciais do texto, objetivando despertar a atenção do leitor para a notícia. A terceira parte é o **corpo** da notícia, que contém o desenvolvimento mais amplo e detalhado dos fatos focalizados.

Exemplo de manchete e subtítulo:

RADIOGRAFIA DO MUNDO

Dados da urbanização no mundo, no Brasil e em São Paulo.

É necessário acrescentar aos dados acima que a seqüência marcada pela abreviatura Q-Q-Q-O-C-PQ (quem, o quê, quando, onde, como, por que) é fundamental para a notícia-narrativa. É óbvio que não se trata de um esquema rígido; pode haver variações nos seus elementos.

ANEXO 3

CARTA ARGUMENTATIVA

Texto persuasivo dirigido a um interlocutor definido (carta)⁴⁴

Um dos aspectos importantes a considerar quando se lê um texto é que, em princípio, quem o produz está interessado em convencer o leitor de alguma coisa. Todo texto tem, por trás de si, um produtor que procura persuadir o seu leitor (ou leitores), usando para tanto vários recursos de natureza lógica e lingüística.

Chamamos procedimentos argumentativos a todos os recursos acionados pelo produtor do texto com vistas a levar o leitor a *crer* naquilo que o texto diz e a *fazer* aquilo que ele propõe.

Como o próximo texto é do tipo argumentativo e girará em torno de uma carta, vamos tecer algumas considerações sobre as características desse gênero do discurso.

Diferentemente de um texto dissertativo que é dirigido a um interlocutor genérico, universal, a carta argumentativa pressupõe um interlocutor específico para quem a argumentação deverá estar orientada. Essa diferença de interlocutores deve necessariamente levar a uma organização argumentativa diferente, nos dois casos. Até porque, na carta argumentativa, a intenção é freqüentemente a de persuadir um interlocutor específico (convencê-lo do ponto de vista defendido por quem escreve a carta ou demovê-lo do ponto de vista por ele defendido e que o autor da carta considera equivocado).

O grande diferencial do texto em forma de carta é o seguinte: se é definido previamente quem é seu interlocutor sobre um determinado assunto, você tem melhores condições de fundamentar sua argumentação.

Exemplificando algumas situações argumentativas, para efeito de elucidação: imagine-se um defensor ardoroso da legalização do aborto. Perceba que sua estratégia argumentativa seria necessariamente diferente se você fosse solicitado a:

- escrever uma dissertação sobre o assunto, portanto escrever para o nosso “leitor universal”;
- escrever ao Papa, para demonstrar a necessidade de a Igreja Católica, em alguns casos, rever sua postura frente ao aborto;
- escrever a um congressista, procurando persuadi-lo a apresentar um anteprojeto para a legalização do aborto.

Embora o foco desta proposta seja um determinado tipo de argumento, o fato de que o contexto criado para este exercício ser o de uma carta implica também algumas expectativas quanto à forma do seu texto. Por exemplo, é

⁴⁴ Texto também baseado em Abaurre et alii (1993).

necessário estabelecer e manter a interlocução, usar uma linguagem compatível com o interlocutor (por exemplo, não se dirigir ao papa com um jovial *E aí, Santidade, tudo em cima?* Muito menos se despedir de tão beatificada figura com *Pô, cara, tu é do mal!*). Mas que fique bem claro: no cumprimento da proposta em que é exigida uma carta argumentativa, não basta dar ao texto a organização de uma carta, mesmo que a interlocução seja natural e coerentemente mantida: é necessário *argumentar*.