

pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e portanto a sua "inadequada leitura" é consequência deste processo e não porque não se coaduna com a leitura desejada pelo professor.

3.2.3. A análise lingüística

Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise lingüística se dá.

Como se sabe, muito antes de a criança vir para a escola, ela opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com que interage, em função de seus objetivos nesta ação, etc. Lembremo-nos, por exemplo, das freqüentes mudanças entonacionais nas falas infantis: elas respondem também a esta reflexão (como vimos em 1.3.).

Com a expressão "análise lingüística" pretendendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como

falamos. Como já vimos, a estas atividades têm sido reservadas as expressões "atividades epilíngüísticas" ou "atividades metalingüísticas".

A distinção entre ambas, com base na consciência ou inconsciência, como proposto por Culioli, me parece bastante problemática: até que ponto podemos dizer que uma criança que repete a seu companheiro de brincadeiras como se joga um jogo, retomando explicação que já havia dado, através de uma paráfrase, pratica uma atividade inconsciente? Digamos que o objetivo final desta paráfrase (levar o outro a entender o jogo) seja mais forte do que sua consciência de que está paráfraseando. Mas se pode dizer que esta paráfrase é inconsciente? Que a criança não sabe que está repetindo? Por isso, prefiro a expressão "análise lingüística", distinguindo no interior dela atividades epilíngüísticas de atividades metalingüísticas através de outro critério: as primeiras refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que está engajado. Assim, toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer à que aludimos no item anterior (especialmente no tópico "o texto e as estratégias do dizer") são atividades epilíngüísticas e, portanto, "análises lingüísticas" tão importantes quanto outras mais pontuais como a reflexão que se pode fazer sobre os elementos de ligação, do tipo "aí", "então", "depois", presentes em nosso exemplo (6). Com este mesmo critério, considero as atividades metalingüísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção

de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfosintáticas e entonacionais.

Ora, para que as atividades metalingüísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilíngüísticas as tenham antecedido. Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português.

Na tentativa de manter uma certa coerência entre as atividades que venho propondo para o ensino, assim como a escuta real da fala do aluno lançaria alunos e professores em busca de textos que ampliam "o que se tem a dizer" (e o convívio com estes ampliam as estratégias do dizer disponíveis), penso as atividades epilíngüísticas como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. Note-se, pois, que não estou banindo das salas de aulas as *gramáticas* (tradicionais ou não), mas considerando-

as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilíngüísticas. É claro que as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem, são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer. Mas não é pelo fato de nossas noções intuitivas, nossas reflexões intuitivas, não encontrarem respaldo em argumentos de autoridade que elas devem deixar de ser feitas. O que temos disponível é insuficiente para o que precisamos: uma razão a mais para abandonar a mera reprodução de conhecimentos e tentarmos a construção de conhecimentos.

Reivindicando a prática da linguagem como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, incluem-se nesta prática, não como algo que lhe é externo, as atividades epilíngüísticas. Estas, por seu turno, são uma ponte para a sistematização metalingüística. Integram-se, pois, no ensino atividades lingüísticas, epilíngüísticas e metalingüísticas (de que tratamos no item 1.3.1.). Incluem-se nas atividades de análise lingüística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais.

Consideremos neste tópico reflexões possíveis que se atenam mais estritamente ao interior dos textos. Além dos objetivos que tais atividades possam ter em si próprias, enquanto conhecimento que produzem sobre a língua, acrescenta-se o fato de que elas podem servir e servir para uma outra finalidade: a do domínio de certos

recursos expressivos que não fazem parte daquelas já usados pelos alunos. Toda reflexão feita deve estar no horizonte: o confronto entre diferentes formas de expressão e mesmo a aprendizagem de novas formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea. Note-se, esta nova variedade não dispensa o conhecimento da variedade padrão anterior, mas faz deste conhecimento (que não precisa necessariamente ser total) uma condição na construção da nova variedade²⁶.

Obviamente, é impossível prever todas as atividades de análise lingüística que podem ocorrer numa sala de aula. Em outras oportunidades²⁷ já distingui tais atividades levando em conta uma certa categorização de problemas que, emergindo em textos de alunos, poderiam orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta. Esta categorização seguia basicamente os seguintes aspectos:

1. problemas de ordem estrutural, que levantariam questões relativamente à configuração do texto como um todo, suas seqüências, seus objetivos, etc.;
2. problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre as diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado;
3. problemas de ordem morfológica, centrados nas diferentes possibilidades de construção

de expressões referenciais (por exemplo, uma descrição definida versus um nome próprio), os processos de flexão e de construção de itens lexicais, etc.;

4. problemas de ordem fonológica, que vão desde as formas de inscrição na escrita das entonações da oralidade até às convenções ortográficas.

Não vou retomar aqui as mesmas considerações de então²⁸, beneficiando uma outra perspectiva: como vimos anteriormente, de modo especial quando tratamos da historicidade da linguagem, a construção de um texto se dá por *operações discursivas com as quais, utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta (ou seja, relativamente indeterminada), o locutor faz uma "proposta de compreensão"* a seu interlocutor. Já vimos que construir esta proposta de compreensão está intimamente ligado à relação interlocutiva e esta está ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações.

A reflexão que se segue tentará explicitar algumas destas operações discursivas²⁹. Elas não estão todas presentes em todos os textos. A lista-gem, longe de ser exaustiva, serve apenas como horizonte de construções de explicitações de outras operações. Chamo a atenção para estas não porque elas são, hierarquicamente, superiores a outras. A lista reflete apenas um estágio de explorações intuitivas sobre operações discursivas que podem servir de ponto de partida para estudos posteriores sobre o assunto.

O quadro dentro do qual as operações discursivas fazem sentido demanda recordar que só na

medida em que há razões para constituir relações interlocutivas é que se dá a formulação de textos, nos quais universos de referência são gerados. As operações discursivas são, então, *atividades de formulação textual*.

Se *formular* o texto é assegurar ao enunciário as condições de compreensão, em que consiste então efetivamente esse *fazer* do enunciador, capaz de "construir a compreensão" para o enunciário? Para ANTOS, desenvolvem-se, nesse sentido, na e pela formulação, três aspectos simultâneos.

a) A constituição de um universo do enunciador, partindo do princípio de que uma realidade não nos é dada em si mesma, mas por meio de sua configuração linguística. Tal fato leva a descartar a idéia de um único universo padronizado por uma única interpretação linguística. Os universos são tantos quantos forem os textos que os constituem.

b) A "construção" da intenção comunicativa do enunciador, na medida em que, somente na produção do texto e por meio dela, os objetivos comunicacionais vão se definindo e se estruturando, e novos objetivos vão sendo gerados.

c) A constituição dos significados, admitindo-se que, na produção textual, não ocorre uma simples atuação ou aproveitamento de significados "a priori" estabelecidos e, portanto, disponíveis para o uso. A produção textual é um processo de geração de sentidos, sempre novos e únicos, os quais, na medida em que são gerados, geram outros e, assim, se instaura a dinâmica evolutiva do texto.

(Hilgert, 1989: 143-144)

Evidentemente, esta formulação do texto, que se oferece ao enunciário como uma proposta de compreensão, resulta de inúmeras "atividades menores", cada uma delas uma operação discursiva, na minha terminologia. Quanto maior for a preocupação em "fechar" a proposta de

compreensão assim produzida, maiores serão as operações que fará o enunciador. Há, no entanto, textos cuja característica maior é precisamente sugerir compreensões: a abertura de tais textos é, às vezes, o próprio objetivo de sua formulação. Lembre-se, aqui, por exemplo o texto poético, cujos "espaços em branco", na terminologia de Eco, serão maiores do que aqueles de um texto científico. Como ambos trabalham na formulação do texto com a linguagem, penso que há em todos eles operações discursivas: é preciso, lógico, ver como em uns e outros estas operações se diferenciavam e, conseqüentemente, diferenciavam-se os textos produzidos. Em qualquer deles, no entanto, o enunciatório é uma presença obrigatória, ainda que este seja o duplo do próprio enunciador.

Isto posto, passemos a precisar melhor estas atividades de formulação textual, exemplificando com algumas operações discursivas que, por sua extrema generalidade, podem ser encontradas tanto no discurso de escolares como no discurso científico³⁰.

1. Operações de argumentação

Exemplo

1.1. A vida dos jovens numa cidade pequena é muito difícil. Não tem divertimentos, nem cinema todas as noites e não tem muitos empregos. Por isso os jovens vão para cidades grandes...

(de uma redação de aluno de 8.ª série)

1.2. Outro dado revelador (...) é o papel dos conhecimentos prévios partilhados que se manifestam (...) (e) que permitem um alto grau de implicitude na conversação. Ao lado destes conhecimentos, temos ainda as convenções sociais, as normas culturais e as imagens mútuas que as pessoas fazem umas das outras influenciando nos processos inferenciais e construção de informações.

(Marcusch, 1986: 80)

Pelas operações de argumentação, o enunciador traz para o interior de seu texto "fatos", "dados", "conhecimentos" que no texto se constituem como argumentos. Em certo sentido, estas realidades "coisais" são exteriores ao texto e a ele preexistem, mas somente nos textos elas se constituem como argumentos. Como tais, são responsáveis pela constituição de um universo do enunciador, já que é neste universo, através das configurações linguísticas, que passam a ter efetividades (embora possam referir realidades empíricas exteriores). Todos nós lembramos situações em que, depois de termos participado de um debate, nos vêm à mente outros "dados" que poderíamos ter usado na relação interlocutiva como argumentos para defender nossos pontos de vista. No entanto, tendo ficado do lado de fora do nosso texto, eles não foram considerados por nossos interlocutores.

Note-se que toda uma linha de pesquisa, a partir das operações de argumentação, tem-se desenvolvido na linguística procurando mostrar que a função argumentativa da linguagem

tem marcas na estrutura mesma do enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente uma sequência das informações trazidas por ele, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou torneios que, mais que seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado.

(Ducrot, 1973: 225-226)

Em nossos exemplos, a arregimentação de dados como argumentos se dá, em 1.2., colocando-os sem uma hierarquia entre eles: ao lado dos convencimentos partilhados, temos ainda as convenções sociais, as normas culturais e as imagens mútuas ... Em 1.1. temos uma hierarquização marcada pela presença de "nem", na explicitação da afirmação "não tem divertimentos, nem cinema todas as noites". Note-se que não haver sessões de cinema todas as noites é o melhor exemplo para confirmar "não tem divertimentos". A sensação de quebra na sequência do texto se dá precisamente porque logo a seguir aparece outra afirmação: "não tem muitos empregos" que serve de argumento ao que se disse passados antes, no primeiro enunciado, o que torna a sequência "nem cinema todas as noites" uma espécie de "argumento" intercalado na sequência linear do texto. Note-se a diferença se o texto fosse organizado marcando-se esta intercalação:

1.1'. A vida dos jovens numa cidade pequena é muito difícil. Não tem divertimentos (nem cinema todas as noites) e não tem muitos empregos.

ou, mantendo-se os argumentos do aluno reorganizados em sua ordem

1.1". A vida dos jovens numa cidade pequena é muito difícil. Não tem muitos empregos e não tem divertimentos: nem cinema todas as noites.

No que tange ao trabalho do professor, a tarefa é chamar a atenção para a organização destes argumentos no texto: o professor realiza, então, operações sobre operações.

Por fim, note-se que os mesmos fatos, os mesmos dados, são trazidos para o texto (e portanto para o universo do enunciador) de forma a atender seus objetivos no processo em que está engajado. Argumenta-se sempre a favor de um ponto de vista, e este pode variar utilizando-se dos mesmos fatos (mas não mais dos mesmos argumentos, porque sua orientação se altera). Exemplo típico pode ser visto em frases como

1.2. Pedro matou, mas foi em legítima defesa.

1.3. Foi em legítima defesa, mas Pedro matou.

As continuidades de 1.3. e 1.4. serão obviamente diferentes³¹.

A argumentação que se processa num discurso não pode ser reduzida a uma forma lexical única, de vez que ela se dá pela atividade global dos sujeitos. A argumentação, que ocorre nos discursos em geral e no discurso científico em particular, já que neste se articulam aspectos construtivos e reflexivos, informativos e persuasivos, tem formas diferentes de aparecimento em diferentes discursos. No discurso científico, há diferenças quando se observam discursos de pesquisa

(de criação de conhecimento), discursos didáticos (de transmissão de conhecimentos) e discursos de vulgarização (de simplificação e difusão). Nos discursos de comunicação de conhecimentos que visam a adesão do destinatário pode-se, com Rosenta-Frumusani (1984), identificar três relações intersubjetivas básicas:

- a) uma relação persuasiva do locutor sobre o interlocutor, de que são exemplos as relações das diades professor/aluno, adulto/criança, especialista/não especialista;
- b) uma relação epistêmica, que toma o próprio objeto de conhecimento como sua fonte e que expressa sobre ele, nos enunciados, as hipóteses, as asserções explicativas, as contravérsias entre diferentes explicações, etc.
- c) uma relação fiduciária, porque supõe no locutor um conhecimento e uma autoridade suficientes para tratar do objeto sob mira e no interlocutor uma confiança no locutor para que a adesão se processe.

Como se vê, as operações de argumentação envolvem tanto o trabalho dos sujeitos no que tange às expressões linguísticas utilizadas quanto aos sistemas de referências postos em funcionamento junto a estas expressões. Mas também remetem à própria relação intersubjetiva, envolvendo questões de interesse, adesão e crença do interlocutor, em novas crenças, num tempo posterior, se as explicações do locutor sobre o objeto tema do discurso forem bem sucedidas.

2. Operações de inscrição de um objeto numa determinada classe ou a divisão de determinada classe em subcategorias³²

Exemplos

2.1. O meu *balãozinho* fui eu mesmo que fiz, com papel fino e com muitas cores. Ele é bem *brasileiro*, porque as suas cores são azul, amarelo, verde e branco³³.

2.2. A etnologia assenta a classificação dos *seres humanos* sobre uma série de dualismos. Ela se serve da distinção *povos civilizados* e *povos primitivos*.

Com estas operações, presentes em toda a ação de representar o mundo, o enunciador seleciona e organiza "ingredientes" através dos quais apresenta os objetos a que se refere. Em geral, quando se trata de apresentar um objeto do mundo concreto mas desconhecido, segundo a imagem que faz o enunciador de seus interlocutores, há grande densidade de operações de "ingredientência"; quando se trata de falar sobre uma experiência comum, compartilhada, a densidade é menor. Creio que se pensarmos as próprias configurações textuais mais amplas, certas expressões caracterizadoras da configuração operam a inscrição do texto como um todo no interior de certa classe, como se pode ver em

2.3. *Era uma vez* uma cachorra que se chamava Fofinha. Era ela muito sozinha, ela não tinha nenhum amigo e nenhuma amiga³⁴.

que situará o que se segue a "Era uma vez" numa certa configuração: uma história sem qual-quer compromisso com a verdade.

3. Operações de inscrição de um objeto numa forma deverbal

Exemplos

3.1. *O ensino, a pesquisa e a extensão* são partes integrantes de um programa universitário. A *articulação* das diferentes ações em cada campo é uma necessidade.

3.2. Nós sabemos o que são *os mitos*. A *formalização* deles coloca em evidência as *invariantes* na sua estrutura.

Tratando-se de uma forma deverbal, a noção dela resultante predica os elementos a que se articula. Assim, no exemplo 3.1. atribui-se ao ensino, à pesquisa e à extensão a propriedade de serem articuláveis (ou não, se a seqüência fosse "A articulação das diferentes ações em cada campo é impossível"). O mesmo vale para o exemplo 3.2., em que os mitos são apresentados pelo enunciador como formalizáveis. Como aponta Miéville, estas operações são interessantes na medida em que referem, pelo deverbal, a uma ação sobre o objeto, ação cujos agentes não são explicitados. Nomeando-se só o processo, as instâncias agentivas e decisórias passam sob silêncio. Orlandi (1981) analisando livros didáticos de história, aponta para outras formas de silenciamento dos agentes, como se pode ver em

3.3. Ainda em Abril de 1964, foi publicado o Ato Institucional que estabeleceu, para a escolha do Presidente da República, a eleição indireta: o Presidente não seria mais eleito pelo voto de todos os eleitores (eleição direta) mas, sim, pelo voto dos deputados e senadores³⁵.

Estas formas de silenciamento não são, no entanto, resultantes do tipo de operação de inscrição de um objeto numa forma deverbal. Nestas o importante é notar que o enunciador se responsabiliza pelas propriedades que atribui através dos deverbais aos objetos de seu discurso e por elas vai constituindo estes objetos de uma determinada forma.

4. Operações de determinação

Exemplos

4.1. *Sócrates* e *Chico Buarque* encontram-se no aeroporto. O *cantor* e o *jogador* discutiram os rumos da democracia corintiana³⁶.

4.2. A *interpretação estrutural* dos mitos interessa a mais de um antropólogo. *Esta revelação* foi mesmo determinante.

Pelas operações de determinação, renomeia-se e qualifica-se o objeto do discurso. Em nosso exemplo 4.1. esta retomada co-referencial se faz pela especificação profissional dos sujeitos de

que se fala: em 4.2. a retomada, mais do que co-referir, qualifica ao mesmo tempo "a interpretação estrutural". As determinações quando relativas a seres do mundo permitem identificar a referência na realidade factual, mas ao mesmo tempo elas não se fazem gratuitamente, já que a nova pista fornecida é também uma forma de predicção do objeto a ser identificado.

5. Operações de condensação

Exemplos

5.1. Uma certa tradição associa muito facilmente o pensamento primitivo ao pensamento infantil e à consciência mórbida e patológica. Uma *tal assimilação* não é, em razão de seu caráter global, aceitável.

5.2. A competência em leitura não se define por si, mas a partir de diferentes relações que consideram o tipo de saber envolvido, os objetos da leitura, o nível de escolarização. São *estas relações* que tornam impossível uma só definição.

Como mostram os exemplos, as condensações podem retomar tudo o que se disse antes, ou parte do que se disse (5.1. e 5.2., respectivamente). No discurso, elas permitem sempre prolongar o que se disse anteriormente, oferecendo novas especificações.

6. Operações de simbolização

Exemplos

6.1. *Os alunos da 4.ª série* estão muito irrequietos hoje. *Estes moleques* não têm jeito mesmo.

6.2. *As etnias* que não conhecem a escrita podem enumerar os nomes de plantas e animais. *Os selvagens* distinguem os elementos em espécies e gêneros.

Ao renomear os objetos, associa-se-lhes o valor simbólico historicamente presente no nome utilizado. Este valor simbólico é, por isso, marcado socialmente e o enunciador, ao referir por outro nome, associa-se a este valor. Diferentemente das operações de determinação, onde a renomeação remete mais à especificação do objeto, a simbolização remete mais a valores sociais, normalmente com fortes marcas ideológicas.

7. Operações de explicitação

Exemplos

7.1. É uma *seqüência confusa de acontecimentos catastróficos* que Guillaume pretende ter assistido.... *Há signos no céu, pedras chovendo... cidades inteiras são destruídas*³⁷.

7.2. São *revistas especializadas: para homens e para mulheres*.

percebi que todos estavam resmungando sobre o problema do ônibus: a hora que ele passa, que ele demora muito, que vive cheio, que tinham que colocar mais ônibus na linha, etc...

(de uma redação de aluno de 6.ª série)

9.2. No caso da equivalência semântica (entre duas expressões parafrásticas), a natureza da tensão gerada é outra. A tensão surge do conflito entre a equivalência muito forte entre dois enunciados e a necessidade imperiosa de progressão conversacional. E não é em repetições ou quase-repetições que a progressão conversacional encontra a melhor forma de se realizar. Mas, segundo Fuchs (1982: 29 e 30), "tudo a que se possa recorrer, no sentido sentido lingüístico, para estabelecer uma identidade de sentido, funciona sempre, na prática discursiva concreta, como um avanço, como um desdobramento de sentido. Há sempre progressão discursiva, argumentativa, jamais real repetição ou tautologia, ou simples decalque de sentido".

(Hilgert, 1989: 349)

Nos dois exemplos, encontramos o fenômeno da citação de falas de terceiros. Estas incluídas, evidentemente, obedecem a objetivos diferenciados, sobrepondo-se neste tipo de operações a outras operações concomitantes. No exemplo 9.2., a citação direta de Fuchs, no interior de um discurso científico, funciona ao mesmo tempo como uma espécie de ressalva, para mostrar que a ten-

são entre repetição/progressão é significativa no discurso (isto no que tange ao dito) e também como argumento de autoridade (isto no que tange à enunciação do discurso que cita). No exemplo 9.1. temos três operações simultâneas: a inclusão das falas observadas na forma de um discurso indireto, a explicitação dos resmungos, pela enunciação destas falas que explicitam uma expressão que as condensava, operação de explicitação de força ilocucional com avaliação (resmungar). Introduzir a fala de outros como "resmungos" é opinar sobre estas falas, já que ninguém resmungava a favor de alguma coisa...

Authier-Revuz (1982) inaugura estudos sobre a heterogeneidade, que divide em dois tipos: heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada. Sobre estas, suas análises mostram várias formas pelas quais, num discurso, se constam as vozes de outros. Isto pode se dar: pelo uso de certa variedade lingüística que remete a terceiros não envolvidos no processo interlocutivo; uso de expressões de dúvida ou reserva, como *x*, *se me permitirem a expressão*, ou uso de expressões que delimitam significados de palavras, como em *x*, *no sentido de y*, etc.

Os exemplos que utilizamos em 1.3., especialmente os exemplos 1, 9, 10 e 11, mostram formas de inserção, no discurso, de vozes de outros. A heterogeneidade é consequência do fato de que

a língua não se realiza a não ser atravessada pelas variedades de discursos que se relativizam uns aos outros num jogo inevitável de fronteiras e interferências. (...)
nenhuma palavra vem neutra do "dicionário"; elas

estão sempre "habitadas" pelos discursos em que veicularam sua vida de palavras, e o discurso se constitui então por uma caminhada dialógica feita de acordos, rejeições, conflitos, compromissos (...) com outros discursos (...) entre estes discursos, um, aquele que o locutor atribui ao interlocutor, determina, por um parâmetro dialógico específico, o processo dialógico do conjunto.

(Authier-Revuz, 1982: 140)

10. Operações de salvaguarda

Exemplo

10.1. O título deste trabalho (*Sobre discurso e texto: imagem e/de constituição*), por referir dois possíveis campos extensos e contrários aos quais dedicam sempre mais esforço já numerosos linguistas, poderia, talvez, dar uma falsa impressão de suas intenções. Por esta razão, apresso-me em delimitar meu campo, restringindo-o drasticamente de duas maneiras...

(Possetti, 1981: 39)

Como já afirmamos em outra passagem, nos processos interacionais tanto constituímos nossas identidades quanto as ameaçamos. As operações de salvaguarda têm a função de evitar possíveis outras interpretações que o enunciatório poderia dar ao que se disse. No nosso exemplo 10.1., isto refere ao próprio título do texto que se vai ler; as operações de salvaguarda garantem um pouco o enunciador dos riscos que corre por se constituir como tal. Ao mesmo tempo, elas delimitam o tema ou os pontos de vista a partir dos

quais o tema será tratado, embora nem sempre haja esta coincidência.

11. Operações de vocalização ou lexicalização de atitudes

Exemplos

11.1. Eu comecei a reparar nas pessoas conversando, e percebi que todos estavam *resmungando* sobre o problema do ônibus (...)

11.2. — Não! *gritou* ele, e bateu com o pé no chão.

— Não tenho medo, *replicou* Bastian *calmamente*.

— Mentel *rugiu* Hymreck, o Herói, *vermelho de cólera*.

— Herói Hymreck, *disse* Bastian *lentamente* ...

(Ende, M. *A história sem fim*, 1985, p. 227)³⁹

Diferentemente das operações de explicitação das forças ilocucionais, neste tipo de operação o que ocorre é a lexicalização, enquanto um dos recursos da língua escrita, de atitudes dos locutores que, na oralidade, se manifestam por fenômenos suprasegmentais (prosódia, tons, entonações, silabações, etc.).

A qualidade de voz tem sua descrição, na escrita, através de referências que o autor faz das atitudes dos personagens, associando ao que dizem, suas emoções e sentimentos. Como ouvintes de determinada língua, em determinada cultura, somos capazes de entender, na fala,

as atitudes dos falantes, ou traduzir determinada atitude, em determinado contexto, numa fala apropriada. A escrita, em vez de representar a qualidade de voz através de sua expressão fonética, usando marcas especiais na escrita, representa as atitudes do falante, que é a contraparte semântica do fenômeno, e deixa para o leitor a tarefa de reconstruir a parte fonética. (Cagliari, 1989: 200)

Evidentemente, nem sempre os recursos da escrita são lexicais: há outras marcas, como vírgulas, pontos, ponto-e-vírgula, hífens, caixa alta, negrito, sublinhado, etc. utilizáveis nestas operações.

12. Operações metadiscursivas⁴⁰

Exemplos

12.1. (diálogo ocorrendo ao meio-dia, entre três pessoas)

Loc1 — Hoje está impossível andar de carro no centro. Estive na cidade na hora do pique, às 5 da tarde, e levei uma hora para chegar em casa.

Loc2 — Hoje você foi para a cidade?

Loc3 — Hoje não, *entenda*. 'Hoje' no sentido de 'atualmente'.

12.2. A distinção entre o conteúdo de ensino e o resultado do trabalho científico é consequência de todos estes fatores. *Repetindo o que disse...*

As operações metadiscursivas põem sob mira as próprias condições em que o discurso está se processando, ora dirigindo-se aos seus destinatários, perguntando sobre a compreensão do que se está dizendo, ora comentando o que se está dizendo, ora "corrigindo" interpretações (como em 12.1.), ora referindo-se ao que se vai dizer (como em 12.3.), ora definindo condições sobre a continuidade do discurso. Quando dirigidas ao destinatário, podem convidá-lo à escuta, chamar sua atenção sobre o que se está dizendo, ou sobre as expressões que estão sendo usadas. Nos turnos conversacionais que *avaliam* o desenvolvimento do tema, temos tipicamente operações metadiscursivas: falas como "estou entendendo?", "continue", "repita, por favor", "como é?", "marcam nas conversações a presença deste tipo de operação. Em textos escritos, expressões como "Início este texto tomando a questão X para nossa reflexão..." ou como "P, e dizendo P, termino", põem o próprio dizer no dito. Estas operações, evidentemente, remetem às atividades epilingüísticas e metalingüísticas tratadas em 1.3. deste trabalho.

13. Operações de exemplificação

Exemplo

13.1. Quando falamos nós praticamos ações, como por exemplo, quando digo "Eu prometo que X", eu estou prometendo. Então a fala não só refere ao mundo, mas cria no mundo realidades novas.

Com estas operações o que surge como exemplo suspende o curso do que se vem tratando e ao mesmo tempo a ele se integra, funcionando como explicitação do que se está dizendo. Evidentemente, a exemplificação pode remeter a outros discursos, sobrepondo-se, portanto, operações num só material concreto: com os exemplos pode-se introduzir outras falas; pode-se refletir sobre as expressões que estão sendo usadas, etc.

O interessante deste tipo de operação é que o exemplo entra no discurso integrado ao que o precede e ao que o sucede, mas ao mesmo tempo, ao estilo do "fait divers": para que a exemplificação produza os resultados que espera o locutor, deve conter em si uma informação total, sem necessidade de remeter formalmente a nada que não ela própria. Ou seja, o exemplo deve valer por si para que possa sustentar o que quer comprovar, sob pena de ele próprio exigir, por seu turno, uma digressão no discurso que leva a se tomar o exemplo por tema e não fazê-lo servir ao tema de que se tratava. Nos estudos de retórica, salienta-se a importância persuasiva da exemplificação. Vignaux (1987) estuda discursos que contêm "fábulas" como exemplos, mostrando que eles operam um deslizamento pela analogia e a assimilação em outros domínios de sentido, de modo que a fábula adquire um sentido novo em função do discurso que a incorpora. Os provérbios funcionam, nos discursos, de forma semelhante.

14. Operações de ambigüização

Exemplos

14.1. SANTO DE PORRE NO ALTAR.

14.2. Diário de Narciso — Discurso e afasia.

14.3. Um discurso já com tradição.

Como todo trabalho linguístico que busca uma determinação do sentido, fornecendo ao interlocutor um conjunto de pistas que lhe permitam, na compreensão, um sentido, as operações de ambigüização também o fazem, mas de uma forma aparentemente paradoxal. Elas inscrevem o que se diz num jogo de ambigüidades cujos sentidos passam a ser parte integrante do discurso. É óbvio, nem sempre o interlocutor, no processo de compreensão, recupera através das expressões usadas os sentidos originais que estas expressões têm/tiveram em outros discursos que o locutor pretende sejam incorporados a seu discurso. Em nossos exemplos, 14.1. é manchete interna de um jornal brasileiro, e o processo de ambigüidade está no jogo entre a palavra "porre" (pronúncia "pórre"), enquanto substantivo comum que remeteria à bebedeira e "Porre" (pronúncia pôrre), nome da cidade onde viveu a pessoa que foi canonizada pela Igreja Católica. Nosso exemplo 14.2. é um título de livro (Coudry, 1988). Ao mesmo tempo que Narciso remete a um dos sujeitos afásicos cujos dados foram analisados no estudo, remete também ao mito de Narciso e por esta via introduz-se todo o discurso sobre Narciso e o narcisismo. Apesar do subtítulo

(Discurso e Afasia), o sentido original de *Narciso* é, obviamente, mais forte. Em consequência o leitor pode imaginar que a obra trata do narcisismo; é um romance (a expressão *Diário* é uma pista para isso); é um livro sobre psicologia, sobre mitologia, etc. Todos estes sentidos, invocados pelo título, estão em verdade presentes na construção do sentido da expressão. Em 14.3., a seqüência "com tradição" pretende remeter o leitor à expressão "contradição", uma vez que os discursos recolhidos sob o título "Um discurso já com tradição" (item 3.1. deste trabalho) são de autores diversos no tempo e na perspectiva a partir da qual falam, mas todos se opoem ao ensino tal como praticado.

Douay (1988) estuda este tipo de operações, analisando os processos utilizados para cunhar "slogans" ou manchetes, na propaganda e na imprensa. Segundo suas conclusões, o procedimento "consiste em tomar uma fórmula estereotipada muito comum e operar substituições de lexemas conservando a estrutura da frase original" (p. 21).

O número de operações discursivas com que o enunciador constrói seu texto é muito maior do que as aqui apontadas a título de exemplos. Há operações de retificação, de correção, de topicalização, de retomadas de temas, de distribuição dos conteúdos no texto, de enumeração, de res-trição de sentidos, de ampliação de sentidos das expressões, de inclusões de digressões (marcadas desde seu início ou marcadas em seu final), etc.

Resumamos, em tópicos, os pontos de vista defendidos:

a) a atitude de reflexão sobre a linguagem interfere a prática corrente no ensino, tomando as atividades epilingüísticas como fonte ou ponto de partida para reflexões mais aprofundadas;

b) estas reflexões, partindo dos textos dos alunos, retornam aos textos num movimento que leva à reescrita de tais textos em função das razões de ser destes textos;

c) a comparação de diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades lingüísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão;

d) a análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas con-venções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam.