ENSAIOS

O DESEMPENHO EM REDAÇÃO

THE PERFORMANCE IN WRITING

João Adolfo Hansen¹

1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O aluno escreve mal”, “o aluno não sabe expressar-se”, “o aluno não escreve com coerência” etc. Tais formulações sintetizam outras, e cada vez mais frequentes, que constataam uma carência no discurso do aluno universitário, principalmente o dos cursos noturnos de faculdades menos concorridas, além de indicarem a perplexidade de professores quanto ao “que fazer?” em cursos que aparecem aos alunos como “difíceis”, “abstratos”, “ininteligíveis”, “muito teóricos”

Tal carência se evidencia na dificuldade, muitas vezes incapacidade real, que tem o aluno de produzir objetos teóricos - textos - com certa consistência interna de metalinguagem ou de refletir sobre outros discursos teóricos, produzindo saber.

Pretendemos indicar algumas das determinações desse “mal” que se lê em um dos enunciados referidos; ao mesmo tempo, avançamos alguns pressupostos. As formulações que constataam um fato já óbvio - a dificuldade de expressão - costumam ter por pressuposto:

¹ Prof. Dr. da F. F. N. Sa. Medianeira. Projeto de pesquisa em Língua Portuguesa, 1982.
E-mail: jhansen@uol.com.br

- uma noção da língua como código instrumental e geral *para* a comunicação de conteúdos;
- uma noção da escola como um espaço não-contraditório para a transmissão de saberes;
- uma noção, geralmente nunca explicitada, de modelos do que seria a produção escrita desejável;
- uma noção universalista do imaginário.

Tais formulações não se dão conta da situação prática de produção de linguagem e da inserção do aluno no sistema das práticas produtivas, também esquecendo que a escola é um dos termos que determinam o modo de inserção do aluno nessas práticas. Quando se pensa a escola como um espaço não-contraditório, postula-se ao mesmo tempo a concepção do aluno como ser passivo, seja como mero reproduzidor de uma ideologia dominante, seja como espécie de folha branca onde se inscrevem os valores de uma cultura inquestionada em sua pretensão de universalidade; nesse sentido, seja a escola uma LE ou um espaço “iluminista”, o aluno é pensado como *exterior* às técnicas e conteúdos que nele se impõem. Assim, dado como um *não-produtor*, é em razão de certos valores implícitos em tais concepções que se erige como óbvio o que deveria ser um *modelo* de linguagem “desejável”, reduzindo-se a questão - como tem ocorrido em textos jornalísticos, ensaios, teses e livros sobre o fato - à do “erro gramatical” ou da “norma culta”, a *uma noção* de “coerência”, “unidade” e “coesão” do texto, à questão da ortografia, à do domínio de vocabulário, técnico ou não. Concepção instrumentalista da linguagem: instrumento que não está sendo bem dominado, instrumento que não teve treinamento suficiente etc.

Assim, é comum a crença - hoje muito difundida - de que a escolarização e “formação” do aluno foram deficientes e de que, com certo treinamento, com certa aquisição de algumas técnicas retóricas, o aluno conseguirá preencher os “claros” da aludida “formação”, tornando-se apto a escrever de acordo com os modelos do que se pensa “logicamente” como um universal: a norma culta, o padrão gramatical. É preciso estar bem evidente que também nós acreditamos e defendemos que o aluno deva apropriar-se de um conjunto de técnicas e conteúdos para que possa, segundo a situação específica, produzir textos precisos, coerentes, com explicitação conceitual e definições, o que desejamos criticar é a confusão rotineira entre “bom português” e “português”, entre “uso da língua” - *um* uso - e “estrutura da língua”; e a crença de que tais técnicas sejam um mero invólucro, instrumento neutro para conformar em sua forma não importa qual conteúdo.

É que, embora tais formulações possam estar muitas vezes corretas quanto à detecção de efeitos - a dificuldade real de escrever -, estão equivocadas quanto à causa: acreditamos que a escolarização e a “formação” do aluno, ao contrário do que geralmente se crê, foi e tem sido de uma eficiência exemplar, produzindo-o como um incompetente em determinado tipo de registro lingüístico a produzir, por sua vez, discursos incompetentes segundo as regras de tal tipo - o que não significa que ele seja um incompetente total, *porque ele escreve, fala e pensa*.

Não se trata de contradição nossa: acima negamos que a escola seja um espaço de mera reprodução, aqui escrevemos que ela tem sido eficiente na produção da incompetência; acreditamos que a coisa se deu, principalmente pós-64, mas que não ocorre de maneira homogênea, já que o aluno não é passivo, ou pelo menos totalmente passivo (em alguns casos, chegamos a desconfiar de que sua “incompetência” é forma de resistência); a própria “crise” institucional do país evidencia que a escola é, também, um espaço ambíguo: quando “crítica”, tem sido incompetente até agora em produzir dispositivos que convertam a incompetência induzida em outra e nova competência: quando eficiente, no sentido que demos a “eficiência”, incapaz de conformar totalmente o aluno, que se marginaliza e inventa formas alternativas de participação e “crítica”.

Queremos deslocar a questão da produção de linguagem da estrita área tecnicista, gramaticalesca e idealista em que costuma ser pensada e que, acreditamos, não importa o horror, a decepção e o espanto declarados dos que escrevem sobre uma nova “geração sem palavras”, tem sido um dos dispositivos para perpetuar tal estado de coisas; tal deslocamento visa articular a produção de linguagem com a situação/posição do aluno no sistema das práticas produtivas. Com isso, queremos também criticar uma ideologia escolar que se vem tornando extremamente banal entre professores e mesmo estudantes, e que consiste em constituir o aluno como uma espécie de “bárbaro eletrônico”, como um ser cuja carência de *um tipo* de linguagem fosse já desde sempre uma *natureza* incontestável e que devesse ser inseminada de conteúdos e técnicas pretensamente universais e também inquestionados - postura evidentemente autoritária e elitista da cultura, que constitui aprioristicamente o aluno como uma subumanidade que necessita de condução reformista. O mais triste é constatar que tal ideologia muitas vezes é apropriada pelo aluno, que nela se instala e a corresponde, esperando que lhe seja transmitido um “saber”.

Tal posição ajuda a entender o estudante de letras que diz “odiar literatura e linguística”, ou a estudante de pedagogia que faz o curso porque “sempre adorou crianças”, ou o aluno de ciências sociais que exclama que “Weber é um

chato” etc. - sem que se fale na regionalização/setorialização dos saberes, espécie de vasos comunicantes, exemplificadas no aluno que diz “estudo letras, quero aprender inglês, não julgo que história tenha alguma coisa a ver com o estudo de literatura” etc. Queremos voltar a insistir na necessidade do trabalho teórico com os alunos; adiante, explicitamos o que acreditamos ser *um* modelo possível de texto desejável, além de sugestões acerca do “que fazer”.

2 ANÁLISE DE REDAÇÕES/PRESSUPOSTOS

Analizamos redações de alunos do curso básico da F.F.N.S. Medianeira. As redações foram produzidas em situação de aula; o tema proposto foi suficientemente genérico, aberto, englobante, não demandando qualquer conhecimento específico para que qualquer aluno pudesse escrever sobre ele: “O mundo em que se vive”. Estabelecemos um crivo, dividindo o tema em duas enunciações:

- a) uma escrita deveria ser “objetiva” - bastante empiricamente, sugerimos ao aluno o texto de função referencial, denotativo, analítico e com explicitação de conceitos programadores do enunciado;
- b) outra escrita poderia ser “pessoal” - com marcas emotivas, juízos de valor, enunciados de opinião e crenças. Havia a possibilidade, no caso, de o aluno dar livre curso à sua “criatividade”: poema, narrativa, descrição de caso, anedota etc., sem sugestão de modelo discursivo.

Evitamos, de início, a questão do “erro” - gramatical e/ou lógico - implícita na formulação-síntese “o aluno escreve mal”; nosso propósito foi, inicialmente, não tanto observar “falhas” sintáticas e/ou semânticas - coisas que já esperávamos encontrar, pois já havíamos lido redações do Vestibular, escritas por alunos do básico. Como tínhamos (e temos) pouca informação acerca do aluno, nosso propósito inicial’ foi observar, não obstante o artificial da situação, a maneira pela qual ele se produz e reproduz como um sujeito do discurso e no discurso: tentamos, inicialmente, “mapear” seu imaginário, verificar as formações discursivas que por ele se falam, observar pontos de ruptura/contradição/falhas por onde fala um outro, que o discurso deseja/recalca/tenta disfarçar e/ou negar. Explicitamos, a seguir, alguns dos pressupostos de nossa leitura; para ler as redações, fizemos nossas duas formulações:

Tomamos por hipótese que o indivíduo se define, de maneira análoga à sociedade, pela assunção de conteúdos em que ele se investe e que constituem sua personalidade; o

indivíduo define-se igualmente pela negação de outros conteúdos que ele rejeita. Esta cultura e esta natureza individuais definem respectivamente relações permitidas e relações excluídas; os desejos estão compreendidos nas primeiras e as fobias, nas segundas. (GREIMAS, 1970, p. 135)

Classe social e comunidade semiótica não se recobrem. Pelo segundo termo, entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código de comunicação ideológica. Assim, classes sociais diferentes usam uma única e mesma língua. Conseqüentemente, em todo signo ideológico opõem-se índices contraditórios de valor. (BAKHTIN, 1977, p. 43-44)

Desta maneira, damos por suposto que o discurso do aluno não é mero artefato neutro, produzido neutramente numa situação neutra, que também neutramente se analisa observando-se “erros” ou “falhas” preestabelecidos por um modelo ideal de sua produção; também não acreditamos que ele seja o lugar de irrupção de uma subjetividade “pura”, de um “eu” expressivo e pré-constituído em relação ao discurso que o representaria dando forma a seus “conteúdos” mais ou menos “ricos”; nem sequer aceitamos que seja o lugar de uma objetividade pura, discurso que refletiria imagens ditas “objetivas” de certo real etc.

Pensamos que o discurso do aluno é intervenção, tomada de posição e que é, antes de tudo, um feixe de relações simbólicas extremamente complexas, um campo de posições e funcionamento de formações imaginárias que, recortando-se socialmente, remetem-nos - enquanto leitores - à sua inserção em uma situação e posição práticas. (Por isso, também, não foi sem humor que estabelecemos o crivo “redação objetiva/redação pessoal”, pois esperávamos encontrar uma predominância de redações “pessoais”, fato que efetivamente se deu com cerca de 100% das redações, ficando evidente o óbvio: o aluno não domina as regras, específicas, da convenção de *um tipo* de discurso, o texto dito “objetivo.”)

Por “formação imaginária” entendemos as relações que envolvem o aluno, produtor do texto escrito, e os objetos do seu discurso, já objetos discursivos; seria necessário evidenciar que, antes que um mero indivíduo empírico, a expressão que estamos utilizando - “aluno” - está indicando um *lugar* determinado de transformação no interior de uma prática (no caso, a produção de saber na escola), lugar que se representa no discurso e que sofre uma transformação. Trata-se de uma relação entre a *situação* (o lugar do aluno no interior de determinada prática cultural, sua relação com os saberes produzidos e veiculados aí) e a *posição* (a representação dessa situação no discurso, a intervenção e o

imaginário que nela se articulam validando/negando essa ou aquela formação imaginária etc.).

Nesse sentido, a produção de linguagem do aluno é um processo de intertextualidade, pois seu discurso se estabelece como intersecção de outros discursos já constituídos ou em vias de constituição, não numa mera relação exterior de representação, nem sequer numa simples relação instrumental, de uso: mas como intervenção no processo escolar de determinação e reprodução/crítica de práticas lingüísticas contraditórias de uma mesma língua comum (cf. BALIBAR, 1974). O discurso do aluno *refrata* outros discursos de maneira específica: quando escreve, o aluno o faz do interior de uma produção discursiva socialmente determinada e que articula determinada formação imaginária, cuja produção discursiva será (e é, pelo parâmetro do modelo do texto teórico ideal da situação: “dissertação”, “tese”, “trabalho”, “prova”, “exame” etc.) julgada como “insuficiente”, “má”, “regular”, “satisfatória”, “boa”, “excelente” etc. Ao mesmo tempo, tal produção discursiva articula imaginariamente a sua posição em relação à situação escolar, em relação ao tema, em relação ao modelo que se impõe, em relação à situação prática extra-escolar (posição que se explicita diferencialmente em relação a outras existentes, como “individualista”, “consciência infeliz”, “cristã”, “agente”, “passiva”, “crítica”, “liberal”, “de direita”, “de esquerda”, “descomprometida”, “conservadora” etc. e as várias subcategorizações que tais posições podem assumir - por exemplo: “católico progressista, participante de uma comunidade de base, com vocabulário de esquerda”; “individualista, pequeno-burguês, determinado pelo interesse”; “descomprometido, hippie, marginal, ecologista” etc. etc.).

Desta maneira, para apresentar os índices de *coerência*, uma formação discursiva deverá obedecer ao sistema de valores geradores das regras de boa formação do enunciado, sistema implícito no uso: embora de base eminentemente *contraditória*, o texto deverá apresentar a *ficção de uma unidade* para ser lido como coerente, o que, geralmente, faz-se como *unidade de ficção*: o “aluno” se representa como um “eu” empírico, sujeito pleno já constituído sem contradições, generalizando tal posição para todos os objetos, de que trata no texto, submetendo-os à sua “verdade”.

Acreditamos que um dos critérios para se estabelecer a coerência de um texto consiste em observar a não-contradição dos valores geradores das regras do enunciado; simultaneamente, o texto também deveria apresentar índices de distanciamento, apresentando-se como *uma* intervenção possível, arbitrária (no sentido que se diz do signo). O texto apresenta referencialidade falsa, pois oculta o processo de sua constituição enquanto tal: texto. (A totalidade das redações apresentadas demonstram tal aspecto: etnocentrismo, incapacidade

de percepção da diferença, ausência de conceitos sobre o outro, movendo-se sempre no mesmo.) Sabemos de casos em que o aluno escreve pressupondo o imaginário de X ou Y professor, que “gosta disso” ou “rejeita aquilo”, casos típicos de acomodação “prática” da posição à situação escolar (o que implicaria, certamente, a necessidade de se reformular a relação professor/aluno, o critério de avaliação etc., tentando contornar, talvez impossivelmente, a má fé). Em termos de lógica discursiva do modelo textual geralmente pressuposto pela situação escolar, repetimos, *incoerente* é o texto que produz equivalências entre duas isotopias contraditórias, por exemplo, /ateísmo/ e /religiosidade/, ou /humanidade/ e /burguesia/, ainda que tais contradições possam muitas vezes estar previstas pela situação como trabalho de universalização imaginária, que ocorre, por exemplo, entre os professores mesmos, quando se diz que “o aluno escreve mal” porque se afasta da forma unitária que seria, por exemplo, a gramática, a língua...

Nesse sentido, a questão se desloca diferencialmente: quando se diz que o aluno escreve “mal”, o enunciado está falseando os fatos se afirma uma incapacidade/carência absoluta, pois o aluno sempre (evidentemente, não pensamos nos casos de afasia, que existem, ainda que se pense que afásicos ficariam pelo caminho ainda no primário...) sempre escreve, por exemplo, e é o caso do aluno da Medianeira, utilizando um registro familiar. Tal formulação -

“o aluno escreve mal” - parece significar realmente: “Este aluno determinado não conhece as regras de transformação discursiva requeridas pela metalinguagem de objetos teóricos propostos na situação-escola; por isso, não define os conceitos do objeto nem os próprios; seu discurso é meramente substitutivo e fático; logo, seu texto é incoerente: o aluno escreve mal” - o que, por sua vez, implica a necessidade de explicitação dessas regras e, mais, de analisar sua determinação ideológica: segundo *quem, para quê, onde e em que momento* tal ou qual discurso é considerado “bem-formado”, competente?

[...] as produções literárias não devem ser estudadas do ponto de vista de sua unidade aparente e ilusória, mas do ponto de vista de sua diversidade material. O que é necessário buscar nos textos não são os signos de sua coesão, mas os índices das contradições materiais (historicamente determinadas) que os produzem, e que neles se encontram sob a forma de conflitos resolvidos desigualmente. (BALIBAR; MACHEREY, 1974, v. 13, p. 37)

[...] não são as intenções que determinam o dizer, antes são as condições de produção específicas que determinam o que o sujeito pode e deve dizer. (ORLANDI, 1978, p. 35)

Consideramos a linguagem constituída pelos efeitos de uma contradição ideológica de classe: o discurso é, *ao mesmo tempo*, a ficção de uma unidade (o “eu”, o texto “pessoal”, o texto “objetivo”, o texto do aluno “X” ou “Y”) e a exposição de contradições (formações imaginárias opostas e contraditórias, convergência de vários padrões - “gíria”, “linguagens técnicas”, “padrão- familiar”, “norma culta” - etc.).

Para o levantamento de dados desta caracterização do discurso do aluno do curso básico, levamos em conta:

- *uma relação intradiscursiva* - observamos a formação dos objetos, as operações efetuadas em sua constituição no texto, os conceitos-chave e noções programadores do mesmo; basicamente, trata-se da leitura de códigos seqüenciais (sintaxe) e paramétricos (semântica);
- *uma relação interdiscursiva* - observamos a relação do texto com outros textos - genericamente, a cultura entendida no caso como conjunto de sistemas semióticos à disposição do aluno como saberes em que se exerce uma intervenção, como crítica e “deformação” apropriadora, ou como paráfrase, repetição, mímese passiva (não foi possível, desta vez, fazer o levantamento de códigos retóricos);
- *uma relação extradiscursiva* - observamos a posição pragmática do aluno, a transformação da situação no ato discursivo, as referências à sua situação no ato discursivo, as referências à sua situação extratexto etc.

Deve ficar evidente que tais níveis são simultâneos, no texto; também evidente deve ser o seu arbitrário esquematismo, determinado por uma injunção de ordem prática e imediata: observar como o aluno se investe no discurso. Queremos frisar que, por impossibilidade material de registro de discursos orais, tivemos que ater-nos ao escrito, que, como é sabido, é uma mediação segunda em relação à fala e, portanto, mais “técnico”, mais “fechado” quanto às regras de sua produção: enfim, duplamente simbólico. Pensamos que a mera consideração de tal fato também seria útil para livrar-nos, às vezes, de certo “imperialismo da escrita”: afinal, não saber escrever não equivale, de modo algum, a não saber pensar, equivalência esta que também está muitas vezes implícita na frase “o aluno escreve mal”. Não levamos em conta uma redação particular, mas um bloco delas, de que extraímos os elementos comuns para constituir um *corpus*, depois de observarmos sua homogeneidade.

3 UM EU DIVIDIDO

Destroços, fragmentos de conversas, tecnicismos, resíduos de notícias de jornal, pedaços de textos lidos e ouvidos, vocabulário familiar, chavões, lemas engajados e bandeiras, generalizações - as redações apresentam o padrão da fala, mas de uma fala que se monta como projeção de vários “eus” simultâneos: “descontinuidade”, predomínio da coordenação (na realidade, falsa coordenação, pois se dá como justaposição de pedaços heteróclitos), flutuações da enunciação, mudança contínua de pronomes, projeção de função emotiva, adjetivação “valorativa”, rupturas e quebras, pontuação psicológica, apelos a signos do receptor, imediatismo, impropriedade vocabular (termo aproximativo, ou por associação semântica ou por associação fônica), ausência absoluta de definição dos conceitos e noções empregados, crença generalizada na familiaridade do tema, inclusão do receptor como “parceiro” cooptado etc... O discurso do aluno constitui-se de um intenso *fluxo* anônimo de falas anônimas, ainda que datáveis, de distinta determinação, muitas vezes contrária e contraditória, que flui numa espécie de engate provisório com a situação da escrita. Nessa função fática desoladora e insistente, disfarça-se um “eu” anafórico como poder de generalização existindo à parte do que diz e que organiza os vários “eus” anônimos e fragmentados das várias formações imaginárias numa espécie de macroconceito (“a humanidade”, “o homem”, “o egoísmo”, “a máquina e a desumanização”, “o capitalismo”, “o bem”, “o mal”, “o robô”, “a aceitação” etc.).

Os textos espacializam o tempo e, de modo geral, operam com um presente contínuo (que é fragmentado em mil recortes), a-histórico; quando surge o passado, transforma-se imediatamente em *illo tempore mitico*: “Desde os mais remotos tempos da humanidade [...]”, “O homem, desde que é homem [...]”; é de se notar a quase total ausência do modo da hipótese e do distanciamento, o subjuntivo. De modo geral, o “eu” se representa como observador passivo e moralmente indignado com o que ocorre. Tudo quanto se dá consiste num pequeno negócio pessoal que, irresoluto, encontra escape na pequena indignação moral que, por sua vez, condena e critica em nome de princípios abstratos: a Bondade/ a Verdade/ a Perfeição/ a Paz/ a Humanidade etc. Assim, parece-nos que os textos estranhamente passam “fora”, não tendo uma “visão de mundo” coerente, seja ela religiosa, ateia, liberal, marxista, conservadora, fascista, anárquica. Os textos parecem-nos muito próximos das “sínteses parciais” de que fala Lévi-Strauss (1977, p. 135-136)

Esta síntese está condenada sem dúvida a permanecer instável e sempre precária, porque se realiza num plano individual e não nos quadros do meio social. Mas é em

todo caso uma síntese, ou, se preferirmos, um redemoinho caleidoscópico de sínteses, esboçadas ou deformadas.

Dá para você resolver mais este problema do mundo em que se vive, em que vivemos? Creio que não. Não enquanto ficarmos inertes a problemas como este que acima citei porque o homem não tem opções só deveres e obrigações enquanto que seus direitos é um zero a esquerda e quando a esperança por mais remota que seja de um amanhã melhor lhe falta, acaba por assim dizer, ele perde o controle de sua mente e comete as chamadas loucuras, sim, chamada porque no meu parecer só dá para enlouquecer ver a sua frente tanta opressão, desemprego, fome, quando é induzido a ter o que outrora, não muito remota, lhe era bom, essencial, agora o governo classifica como supérfluo e creio também que da forma como “as coisas vão”, futuramente, comer, também será supérfluo, como ocorre por exemplo hoje na Polônia, mas veja, é um exemplo que dentro de uma causa válida, chegou-se a este ponto. (M. da P. T., básico – 1982)

Observa-se que o aluno não escreve, embora produza um discurso. Sua produção de linguagem tem, pensado o texto como um objeto total, caráter de metáfora aplicada, substitutiva e fática... o aluno reproduz pedaços de vários discursos já *prontos* e em circulação, de caráter generalizante, que tentam conformar o tema em sua forma. Sua relação de exterioridade se manifesta não só quanto ao que se poderia chamar de “falta de informação”, mas também em sua prática estudantil, como se observa na reprodução de ideologemas, estereótipos.

O texto padece do que poderíamos chamar de “tagarelice”: é preciso escrever, escreve-se como se falaria - não há propriamente dedução/indução/ demonstração de argumentos, mas exposição contínua de exemplos de caráter descritivo. Parodiando o que diz Lacan da linguagem do louco, diríamos que o aluno não escreve, mas que é escrito pelas marcas culturais que não consegue sintetizar; que não fala, mas que é falado pelos pedaços nômades que seu texto tenta comboiar para dentro do tema. O trecho acima é paradigmático.

Infelizmente não é o único, mas representa a exemplaridade, uma espécie de modelo dos outros textos.

Postos a escrever, os alunos não mantiveram a divisão proposta (texto “objetivo”/texto “pessoal”), mas escreveram “qualquer coisa”. O trecho acima tem uma função referencial aparente; passando de fragmento a fragmento, o apelo inicial ao receptor: “Dá para você resolver mais este problema do mundo em que se vive?” é extremamente demonstrativo: a marca conativa (“você”, o tom de proposta-desafio “dá para você resolver”) coopta o receptor (quem? talvez a pessoa suposta do leitor, o professor), tornando-o parceiro do “drama”; mas o pronome

demonstrativo - “este” - indicia, imediato, o “eu”. “Eu” e “você”, por sua vez, indeterminam-se nesse “se”: “Mundo em que se vive”. São ao mesmo tempo marcas de individualidades, “pessoas”, e “não-pessoas”: *se*.

Observe-se que o texto escorre, “dedutivo”, do mais genérico para o mais particular, o que se evidencia no sistema dos pronomes: “Em que *se* vive, em que *vivemos*... *creio* que não”. A negação - “creio que não” - ratifica um pressuposto: o problema era mesmo insolúvel, a questão “dá para você resolver” é apenas uma questão retórica, que aproxima “eu”/“você” na aparência, pois o “eu” já tem a resposta pré-formulada no momento da questão, o que se evidencia na seleção vocabular de um verbo típico da expressão de crença: “Creio”. É dessa estrita e estreita ótica de um “eu” pleno, pensado como “indivíduo” já formado, acabado, completo, que se fala (nesse sentido, ele avança contraditoriamente no discurso, pois fala de suas perplexidades “diante de” um mundo em processo contínuo enquanto se confirma já completo: “eu”).

A afirmação de “creio” abre-se para a hipótese: “Não enquanto ficarmos inertes(sic) a problemas como *este* que acima citei” (mas “o problema que acima citei” continua sendo “*este*”, *meu*, *eu*). A contrapartida da impossibilidade afirmada seria, pois, a ação - quando o texto engata um discurso, crítico, que propõe a “participação” pensada como dinamismo, ação. “O problema” envolve movimento; a temporalidade do “eu” é a do “inertes a”, em relação a, exterior e passiva. Imediatamente, surge uma oração de “porque” - “porque o homem não tem opções” (falsamente causal, meramente explicativa, tal oração desenvolve um raciocínio implícito em “creio que não”, explicitando antes uma opinião que propriamente um desenvolvimento de um conceito do texto).

Que “homem”? Trata-se de “o homem”, isto é, de uma natureza humana a-histórica, determinada pessimistamente, romanticamente, pelo “não tem opções” (que, por sua vez, não são explicitadas: trata-se de “opções” em geral, em qualquer situação), o que implica a crença de que “o homem” só pode seguir algo predeterminado por algum determinismo que não se explicita. Ao mesmo tempo, esse ser a-histórico vive “problema”, histórico. Assim, “opções” parece relacionar-se com uma ótica temporal não explicitada no texto - algo assim como “opções de mudança” (e que talvez se relacione com a questão do início: “Dá para você resolver mais este problema?”).

O que se explicita é uma determinação prática: “O homem” tem “só deveres e obrigações”, o que nos remete a uma situação prática extratexto, o trabalho, que não é analisado enquanto trabalho particular - “o homem” tem “só deveres e obrigações”: o reino do “dever” e das “obrigações” unifica todas as diferenças sociais objetivas num todo homogêneo: “o homem”, patrões/empregados,

empresários/trabalhadores, latifundiários/agricultores, governantes/governados. Todos têm “só deveres e obrigações” e, além disso, tudo ocorre “enquanto seus direitos é um zero a esquerda”, trecho que constata uma situação de fato como um fato irremovível, inscrito no destino de “o homem”. “E quando a esperança por mais remota que seja de um amanhã melhor lhe falta”: embora até agora o homem não tenha nenhum direito, nenhuma opção, só deveres e obrigações, fala-se agora de “esperança” “por mais remota que seja”. Não fica claro se se trata da esperança de algo que é remoto ou, acreditamos talvez mais adequado ao caso, da esperança como algo que é impossível ter; o divertido é o chavão romântico, ainda encontrável em fotonovelas “de um amanhã melhor”, fórmula vazia congelada em mitologia.

Retomando-se “o homem”: “Ele perde o controle de sua mente e comete as chamadas loucuras” - psicologismo não definido (quais “loucuras”? “chamadas” por quem? por qual critério?). A “loucura” parece indicar um comportamento que se considera anti-social (relaciona-se com “opressão, desemprego, fome”): talvez significando “desespero” - já que “o homem não tem opções” - parece implicar que só há duas possibilidades: aceitação/ “loucura” (o que, em ambos os casos, significa o mesmo [...]). É interessante observar, também, a espacialização das relações: o homem enlouquece porque ele vê “a sua frente tanta opressão” - ou seja, ele está fora da contradição que faz enlouquecer; ele é “induzido”, a ter o que “outrora” (quando?) “lhe era bom, essencial” - e agora “o governo classifica como supérfluo”.

A aluna realiza uma falsa equivalência; acreditamos que não queria dizer isso, que queria dizer que os direitos do homem foram sendo tão espoliados que agora o governo lhe retira até o que era considerado essencial, classificando-o como supérfluo.

Mas é interessante observar a característica do exemplo aludido para significar “opressão”: a perda do poder aquisitivo de “supérfluos”, certa decepção com a intangibilidade dos bens de consumo da classe média.

O imaginário “crítico” parece, na realidade, postular o aperfeiçoamento, como “outrora”, síntese abstrata do tempo; observe-se ainda o exagero da comparação “futuramente, comer também será supérfluo” (trata-se, pois, de alguém que ainda come regularmente e que se vê ameaçado nesse direito fundamental, modo extremamente oblíquo de indicar a situação de classe) - e, imediatamente, o recorte jornalístico (certamente do “Jornal da Tarde” via “Estado”) do exemplo sem nenhuma mediação crítica: “Como ocorre por exemplo hoje na Polônia” (ou seja, na Polônia também é supérfluo comer, como aqui, e dois espaços/duas temporalidades/ dois regimes etc. são identificados ...) - e “mas veja” (retomando o “Dá para você resolver” do início) “é um exemplo que dentro de uma

causa válida, chegou-se a este ponto” (qual é a “causa válida”? o socialismo na Polônia? - mas ficamos sem explicitação).

O texto lançou mão de fragmentos de discursos “crítico-participantes”, como o de certos lemas progressistas, de um discurso metafísico (“o homem não tem opções”), de um discurso liberalóide (“enquanto que seus direitos é um zero a esquerda”), de recortes de jornal sabidamente conservador e, mesmo, de direita (“O Estado”, “Jornal da Tarde” etc.).

Acreditamos que são múltiplas as determinações de um texto como esse: trabalho do aluno/ tempo disponível de estudo e de lazer/informações disponíveis/ posição de classe/ situação de classe/ escolha inadequada de cursos/ mitologia da necessidade de fazer curso superior/ pouco ou/quase nenhum poder aquisitivo/ má escolaridade/ tipo de curso progresso/ ausência mesma de desejo da cultura veiculada na escola.

Pela nossa prática de classe, temos observado que o aluno típico do curso noturno permanece exterior à cultura dita culta veiculada na escola: ele não a vê como algo que o transforme quando ele a transforma, mas, geralmente, como mais um conteúdo a ser repetido; talvez por reconhecer nela os índices de algo ameaçador, desejável e/ou dominante, ele costuma assumir postura de recusa daquilo que se torna seu outro, assumindo a passividade que se explicita de duas formas básicas: torna-se um repetidor’ de “lições”, de maneira exterior, obediente; desinteressa-se totalmente do objeto de estudo.

Interessa-nos, porém, outro tipo de aluno, que não tem com a cultura tal relação de exterioridade e que não se encontra totalmente cooptado (afinal, o aluno também não é uma mera vítima passiva das circunstâncias): aquele aluno que tenta - e como! - apropriar-se do discurso do saber. Como os critérios de validação de tal apropriação são determinados pelas regras da situação - por exemplo, a exigência de coerência discursiva nos textos - e como tal aluno, extremamente desvalido em termos culturais “cultos”, possui apenas um registro familiar para enunciar o teórico, cria-se uma situação dolorosa: o aluno “criativo” e geralmente desestimulado porque “escreve mal”. A questão que levantamos é se não haveria outras formas de “avaliação” além da meramente escrita - de modo algum estamos propondo o abandono da escrita [...].

4 PARA TENTAR UMA EXPLICAÇÃO DO DISCURSO DOS ALUNOS

A língua é um sistema. Como são antes *valores* que propriamente significações fixas - uma vez que só existem diferencialmente no sistema da língua e, por

sua vez, são diferenciais quanto ao *uso prático*, que os *retrata* de acordo com a situação - os signos da fala (e do texto escrito) são simultaneamente marcados por relações de semelhança e oposição. Por exemplo, “humanidade” e “homem” são semelhantes por serem substantivos, por terem um significado/ humano/ comum, por muitas vezes poderem ser sinônimos. Ao mesmo tempo, são diferentes, por não poderem ser trocados um pelo outro em todas as ocorrências, por não terem propriamente o mesmo significado, por indicarem algo mais genérico ou mais particular etc. Do fato de ser estrutura da língua, decorre a polissemia básica de todo discurso: cada signo pode não só designar outra coisa, além da que designa, ou várias, mas também significar outros signos.

Dessa maneira, cada signo se abre cumulativamente sobre as significações de outros signos. Ao mesmo tempo, *no uso*, sofre uma restrição determinada pela situação e posição do emissor do discurso. Tal efeito cumulativo permite, por exemplo, o duplo sentido, a ambigüidade ou mesmo a incoerência do texto, determinados de acordo com as regras mais ou menos explícitas da situação e do tipo discursivo que o emissor está utilizando; tautologia ou funcionalidade, é justamente a polissemia que possibilita a relação predicativo-analógica do discurso, base metalingüística de toda simbolização (o discurso “anda” porque não se fala o mesmo, porque o tempo todo se introduzem diferenças em sua constituição).

É evidente que, na fala (ou no texto escrito), ocorre um efeito da situação: como é sempre impossível a um discurso, por ser sempre particular, uso da língua em situação - esgotar a língua, a polissemia produzida no discurso é sempre regulada como um efeito de sentido que a situação impõe ao discurso: apenas parte do potencial significativo aí se realiza, pois o restante é obliterado pela significação total da frase, que opera como unidade de fala. Para tal, é necessário que em cada “ponto” da frase seja projetado sempre o mesmo significado (estamos pensando no texto “objetivo”), significado “básico” ou “interpretante”. Observa-se que o restante das possibilidades significativas nunca se anula: ela “flutua”, por assim dizer, em torno das palavras como possibilidade não totalmente abolida de atualização - nesse sentido, a estrutura significante exerce pressão na cadeia discursiva, que poderá romper-se, se o sujeito que se investe na linguagem operar, com várias sínteses ou vários paradigmas interpretativos do que diz.

A situação do discurso funciona como uma espécie de filtro regulador do sentido, ou seja: cada situação impõe um conjunto de regras que ora excluem a polissemia (é o caso do texto teórico objetivo e metalingüístico) ora a incluem (é o caso do texto artístico, do texto “pessoal” ou da comunicação cotidiana, em que a situação prevê as flutuações da enunciação e, no limite, a ruptura: caso

do silêncio ou da loucura). Assim, por exemplo, quando se pede ao aluno uma redação com tratamento objetivo do tema, espera-se que produza texto que exclua a atualização de várias isotopias - espera-se que o aluno produza texto que opere, genericamente, com apenas uma, denotativa e unívoca. Os textos dos alunos, porém, operam com várias sínteses de vários registros e “modelos”, de modo que têm várias significações superpostas: a frase (escrita) não se investe de um uso monossêmico; pelo contrário, observa-se que ela apresenta plurivocidade, ambiguidades e contradição.

Encontramos muitas pessoas ou até meios de comunicação se lamentando do dia a dia, mas ninguém pára num horário de audiência de TV para dar sugestões, para mim, é difícil analisar o mundo pois só tenho críticas e não tenho sugestões, assim seria muito fácil colocar uma relação de injustiças e erros. Agora fazendo parte do povo como faço, não sinto na pele e talvez nem me aprofunde na crise em que a maioria está passando. Saber que as coisas não vão bem olhando de fora não é a mesma coisa que passar pelas dificuldades das pessoas. (Anônimo, básico)

No trecho, “pessoas” pertence à mesma classe de “meios de comunicação”: a equivalência é conseguida através do uso de conectivo “ou” (= e) e pelo mesmo verbo empregado como predicado “se lamentando”. Assim, através de uma equivalência, o aluno investe “meios de comunicação” da qualidade de “pessoas”, o que parece confundir o significado de ambas as expressões. Quando escreve sobre “críticas”, ele usa o termo em oposição a “sugestões”, dando-lhes uma conotação: “crítica” [...]; “sugestões”(+); daí, também, a relação “difícil-fácil”: numa mesma categorização ficam “críticas-fácil” e, noutra, “sugestões-difícil” (o que equivale a dizer: é fácil continuar no negativo). Observe-se o estreitamento do significado de “críticas”: quase o significado de /acusação/, /indicação do - o que contradita o significado de “analisar” (que significa, justamente, dividir criticamente ...) - que segue: o aluno usa “críticas” com o sentido de senso comum, *posicionando-se como acrítico justamente porque só tem críticas*.

No uso de “povo” ocorre de novo ambigüidade, pois pensa-o como / grupo ao qual se pertence/, /população/ etc. e, simultaneamente, /grupo ao qual não se pertence/: “Não sinto na pele e talvez nem me aprofunde na crise *em que* a maioria *está passando*”. De novo, ocorre um uso polissêmico: “Em que” (valor de “posição”, /estático/) está sendo usado por “pela qual”, “por que” (valor de “movimento”, /dinâmico/) - “em que” se opõe a “está passando” (continuativo, dinâmico) - “a maioria” está passando *sempre*, ou *estaticamente*, contraditoriamente.

(Pensamos também que o aluno pretendeu dizer: “Enquanto na TV se fala de problemas e crises, eu, por pertencer ao povo, estou vivendo outras coisas...” - mas tal hipótese parece ser desmentida pelo emprego de “a maioria”, como sinônimo não explicitado de “povo”). De modo que o “eu” do texto afirma que pertence/não pertence ao grupo, que participa dele/que está excluído dele, que está dentro/ que ao mesmo tempo está fora, *que* é difícil analisar/que só tem críticas...: indeterminação.

Acreditamos que a ambiguidade decorre da combinação de um fato de léxico (seleção de termo inadequado, por exemplo), fato que é basicamente polissêmico, e de um fato de contexto (possibilidade aberta a vários valores distintos e opostos no mesmo signo de se realizarem na mesma seqüência, conforme a situação extradiscursiva ou intradiscursiva). Nesse sentido, a linearidade da cadeia discursiva é rompida: coexistem, em cada ponto de sua articulação, outras significações/outros valores que produzem, no leitor, o efeito de uma incoerência ou de má formulação ou mesmo de incompetência, dependendo das expectativas e códigos do leitor.

Outros exemplos: quando o aluno emprega excessivamente “onde”, adverbial ou relativo, especializante, como conector “universal”, valendo por “e” aditivo, por “quando” temporal, por “embora” concessivo, por “se” condicional, por “porque” causal, por “que” relativo, polissemicamente:

A meu ver a classe onde concentra o poder não dá a mínima para a classe trabalhadora, não “vêem”, ou não querem ver a situação do povo, está chegando a um ponto insustentável onde a eclosão de uma revolta está eminente. (M. Z., básico - noturno)

Exemplo interessantíssimo de polissemia: nele, o primeiro “onde”, valendo pelo relativo “que” (se pensarmos que o aluno pensa “a classe” como agente) ou pelo relativo “em que” (se pensarmos que o aluno situa a classe em determinado lugar e que se “esqueceu” de empregar um pronome “se” - “em que se concentra”) *espacializa* a adjetivação de classe (“que concentra = concentradora”), situando-a num determinado espaço social que, subentendido, está prefixado, delimitado *a priori*, como espaço fixo para a “concentração”.

Observe-se que o verbo “vêem” (“não vêem”) pluraliza o conceito de “classe”, pensando-o como um coletivo que, ao mesmo tempo, é reunificado pela intencionalidade: “Não vêem, não querem ver...”, espécie de interiorização das relações sociais objetivas como psicologia... “Povo”, por sua vez, é um superinclusivo, valendo por “classe trabalhadora”, genericamente. E, de novo, “onde”, agora valendo por /quando/. Desta maneira, existe uma espécie de unificação.

Várias significações podem ser subsumidas num mesmo signo-unificação que produz um efeito, porém, de desagregação/ fragmentação.

A cadeia do discurso - mais um exemplo - também se rompe quando a referencialidade do texto é retraduzida:

“A vida é uma constante luta. Enfim, o mundo é o mundo, não podemos mudar, devemos aceitar do jeito que ele é.”

A noção de “luta” implica a de /mudança/, evidenciada no adjetivo “constante” - afirmação negada pela tradução: “Não podemos mudar”, reiterada por “devemos aceitar do *jeito* que ele é”, ou seja, A=A, “o mundo é o mundo”, falsa referencialidade que tem por pressuposto uma interpretação não enunciada e que se acredita comum, evidente, objetiva. Assim, o sujeito aí se constitui de maneira a perceber a contraditoriedade entre a aceitação do que aí está (“a vida”) e a luta para mudá-la (“luta”); de maneira a se afirmar contraditoriamente (luta/não-luta), tomando partido da aceitação e inventando-se como vítima passiva que assiste às lutas... etc. etc.

Dessa maneira, a ambigüidade dos textos lidos não decorre da existência de um significado ou “coisa” que podem encontrar “tradução” (traduções) diversa(s) em outros termos; parece-nos que decorre do oposto, sendo um efeito de um excesso de séries significantes não organizadas que, fazendo pressão no ato da enunciação, produzem deslocamentos e rupturas discursivas quando se atualizam num tipo de signo *passee partout*, espécie de superinclusivo genérico e generalizante.

No limite, os textos lidos são caracterizados por duas “formações” básicas:

- Textos que apresentam frases - unidades discursivas - gramaticais, segundo padrões linguísticos (do tipo $N_1V_{td}N_2$, por exemplo), mas de seletividade semântica baixa, ou de efeitos polissêmicos, como exposto acima;
- Textos em que a frase sofre rupturas violentas e os termos se relacionam disjuntivamente, manifestando várias isotopias estranhas à situação do discurso.

No primeiro caso, pode-se até dizer que o aluno escreve “bem”, segundo critérios estritamente gramaticais, mas que seu texto é um lugar passivo de repetições de banalidades, frases-feitas, paráfrase de outros “textos” - enfim, o lugar de um discurso que mimetiza outros, facilmente identificáveis como “bom senso”, por exemplo.

No segundo, acreditamos evidenciar-se efeitos ideológicos no discurso, que adiante mostramos.

Estamos operando, aqui, com três “dimensões” básicas da proposição: *designação*, *significação*, *expressão*.

Por *designação*, entenda-se a *referência* (Bedeutung) (cf. FREGE, 1952) a objetos particulares.

Por *significação*, entenda-se a relação significante/significado bem como a relação interpretante de signo a signo, ou a relação de predicação pela qual principalmente os verbos atribuem juízos de valor aos nomes fazendo com que o mesmo se torne no outro; por *expressão*, deve entender-se a manifestação significante de um “sujeito” que se investe no discurso como significante para outro significante, articulando-se aí como imaginário individual e de classe.

Quase todas as redações lidas indicam que o aluno opera principalmente com a *designação* e a *expressão*. O aluno parece possuir, como um saber implícito, que, na relação intersubjetiva criada pelo discurso, a intenção é *dizer algo dizendo sobre algo* - esta dupla orientação de uma visada ideal (dizer algo) e de uma referência real (sobre algo) só encontra alguma efetivação satisfatória na operação com a referência, que, por sua vez, é sempre imediata, concreta, “prática”, descritiva, metonímica, fragmentada.

A dificuldade das redações é sempre estabelecer relações “internas”, de signo a signo. Os alunos são inábeis em operar com relações predicativas, pois quase nunca ocorre metalinguagem, não se definem os termos utilizados, mesmo quando tentam mudar de registro são medusados pelo “objeto” que assombra o texto. Escrevem, parece-nos, como se para eles a língua fosse uma natureza imutável, sem percepção aparente da possibilidade de duplo sentido, de humor, de metáfora, de ironia, de crítica de um enunciado X qualquer como formulação apenas particular, histórica e convencional.

Levantamos aqui, do conjunto de redações lidas, as generalidades interpretativas que foram mais utilizadas; é interessante observar que todas elas, ainda quando em 3º pessoa referencial, apresentam marcas valorativas de 1º (na realidade, são metáforas hipostasiadas do “eu”, manifesto no texto):

- a) máquina e desumanização;
- b) progresso (que destrói);
- c) egoísmo dos homens;
- d) desagregação moral;
- e) falta de compreensão; falta de diálogo;
- f) a fome, a guerra, a violência, a exploração (pensadas *separadamente*, como fatalidades existindo por si, fora da história).

5 RESUMINDO

Metonímia: o discurso se monta como fragmento. A operação metonímica é englobante, de maneira que um significado particular (uma parte) é utilizado para designar um significado global (“homem = humanidade”, “egoísmo” = homem; “máquina” produto do homem = humanidade; “maldade pessoal”, “classe” etc.), com a decorrente generalização. Mais grave, no caso, a operação metonímica é utilizada para designar a significação de outra designação também metonímica - de tal maneira que o texto nunca descola de si mesmo, jazendo como amontoado de frases desconexas. O emprego metonímico da linguagem, a hiper-recorrência de tal pólo, deve decorrer certamente das práticas cotidianas em que se inserem os alunos do curso noturno - não mecanicamente, como reflexo ou imagem das coisas fragmentadas, mas como reflexo sem espelho, articulação da produção mesma na linguagem. Com isso, queremos significar que os textos dos alunos não mimetizam uma formação ideológica qualquer (eles não são propagandistas, por exemplo, nem têm convicção do que escrevem), mas que o próprio discurso deles se recorta como prática ideológica de discurso, na divisão dos papéis e das práticas linguísticas. Como horizonte “ideal”, seu discurso encontra a *koiné* da língua comum, e registro familiar oral, a que se opõe à língua “gramatical” “ensinada” na escola.

Seleção vocabular ambígua/polissemia: os termos selecionados são inseridos aleatoriamente no modelo abstrato da frase, que alguns dominam; os termos não são definidos explicitamente, acumulando várias funções/ significações/valores contraditórios e excludentes/efeito de incoerência segundo os modelos de produção da instituição escolar.

Dificuldade/ausência de definições: observável em definições do tipo “X é quando ...”, “X seria ...”, “eu acho que X é onde” em que temporalizam/ espacializam o sem-tempo do conceito, subordinando regras de transformação lógica a regras espaço-temporais, ou em que projetam opinião no que se pretende objetivo. Também: emprego de termos que dão por posto o pressuposto - sem explicitação de categorias/ou do objeto que empregam/a que se referem. Observável, por exemplo, no emprego generalizado de: “tudo isso”, “alguma coisa”, “coisa”, “e assim”, “e tudo isso”. Ou na tautologia: “O mundo, enfim, é o mundo”; “A vida é vida” etc.

Coordenação: projeção de uma mesma função no discurso, como padrão de frase, de modo que em qualquer ponto do discurso se encontra sempre uma repetição formal; embora os significados mudem e aparentemente o discurso “ande”, devido à seleção vocabular diversa em cada ocorrência, na realidade o discurso anda à volta de si mesmo, circularmente, pois falta-lhe hierarquização.

Os valores mais empregados são a adição (e), a oposição (mas), também como falsa coordenação, com valor de concessão (embora) e condição (se). A explicação (pois, por isso) substitui também o valor causal e a conclusão (logo, portanto) sem prova, pois nada (ou quase) foi posto. Neste sentido, o efeito final do texto é o de uma colagem, especializante, sem começo-meio-fim, com possibilidade de supressão de partes ou acréscimo de outras.

Dificuldade de predicação: em português, as duas classes principais de seletividade lexical e combinatória sintática são Nome e Verbo. Observa-se que a seleção incide nos nomes, mais concretos, por designarem uma “coisa”. Mesmo uma abstração pode ser pensada como uma “coisa”, em detrimento do verbo, que significa um acontecimento puro e ideal. Parece-nos sintomático o uso excessivo do verbo “pegar”: “Agora, se *pegarmos* duas idéias diferentes”, “quando se pega a história da humanidade...”. A predicação é geralmente operada pelos verbos, que atribuem uma mudança ao “estado de coisas” significado pelos nomes; observa-se que empregam o verbo ou como adjetivo ou como advérbio (sabe-se, hoje, que o adjetivo tem íntimas relações com o verbo: “homem *corredor*/homem *que corre*”). Talvez se trate de uma transformação incompleta, no não-domínio de uma regra de transformação. Por exemplo: “*Caracterizando o homem pelo egoísmo. Pode-se notar uma eterna insatisfação na humanidade. Creio que as pessoas só entram em revolução, quando já não se tem mais condições de lutar dignamente*”. (E., básico)

Observa-se, no exemplo anterior, que a oração reduzida é escrita como oração absoluta, indicando um lugar(?) uma causa(?), uma temporalidade(?) isolados pelo ponto final de qualquer referência a uma noção principal.

Operação com a designação (referência), mas quando a referência é imediata, concreta, fragmentada; falsa referencialidade, pois o fragmento subentende uma escolha seletiva do “sujeito” que escreve, espécie de fragmentação da percepção.

Nos melhores: *capacidade de produção de frases gramaticais dificuldade de produção de enunciados*. A frase é um objeto abstrato, potencialidade da língua; o enunciado é a realização concreta e aproximativa dessa potencialidade em situação. Se a frase é uma relação lingüística (fônico/ semântica) dependente de regras de gramática, o enunciado é uma relação retórica (dependente de uma pragmática em que se incluem situação/posição do aluno). Parece que, mesmo nos melhores, falta o domínio do código retórico.

REFERÊNCIAS

- BALIBAR, Étienne; MACHEREY, Pierre. Sur la littérature comme forme idéologique: Quelques hypothèses marxistes. In: LITTÉRATURE, Paris, v. 13, n. 37, 1974.
- BALIBAR, Renée. Les français fictifs: le rapport des styles littéraires au français national. Paris: Hachette, 1974.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Dus sens: essais sémiotiques. Paris: Editions Du Seuil, 1970.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. A ilusão arcaica. In: _____. As estruturas elementares do parentesco. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BAKHTINE, Mikhail. Le marxisme et la philosophie du langage. Trad. do Russo de Marina Yaguello. Paris: Minuit, 1977.
- ORLANDI, Eni P. Protagonistas do/no discurso. Foco e pressuposição, Uberaba, p. 35, 1978.
- FREGE, Gottlob. On sense and reference. In: _____. Philosophical writings. Oxford: Basil Blackwell, 1952.

Recebido em: set./2008

Aprovado em: set./08