

Divisão enunciativa do/no sujeito: evidências a partir
da observação dos usos não-convencionais da vírgula

*The divided subject in enunciation: evidences from the
observation of unconventional uses of commas*

Geovana Soncin

Universidade Estadual Paulista (UNESP),

Brasil

geovanasoncin@gmail.com

Resumo: Com base nas noções de dialogismo, heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade da escrita, apresenta-se uma análise qualitativa dos usos não-convencionais de vírgula em quatro textos escritos por um mesmo sujeito, aluno de 8^a. série do Ensino Fundamental. Objetiva-se mostrar como as vírgulas colocam em evidência réplicas a discursos institucionalizados e a imagens projetadas sobre a escrita, sobre o interlocutor e sobre o próprio escrevente. Mobilizado como sujeito na e pela linguagem, o escrevente se marca diferentemente nos textos, o que permite ao estudioso em linguagem investigar a divisão enunciativa do sujeito escrevente e a heterogeneidade que lhe é constitutiva.

Palavras-chave: Heterogeneidade, oralidade, letramento, escrita, vírgula.

Abstract: Based on the notions of dialogism, constitutive heterogeneity and heterogeneity of writing, this article presents a qualitative analysis of unconventional uses of comma in four texts written at school by a fourteen years old student. The analysis demonstrates how the uses of commas is characterized by copies of institutionalized discourses and of pre-established ideas about writing, about the reader and about the writer itself. Changed into subject because of the language, the writer marks himself/herself in different ways in the texts, allowing the

language researcher to verify the separations of the subject in the enunciation and his/her heterogeneity.

Keywords: Heterogeneity, orality, literacy, writing, comma.

1 Introdução

A proposta deste artigo é analisar, sob a perspectiva das teorias da heterogeneidade, os usos não-convencionais de vírgula em textos escritos por um mesmo sujeito, aluno de 8^a. série do Ensino Fundamental¹. A partir da investigação linguística desses usos, busca-se, por meio de pistas encontradas nos textos, verificar como as vírgulas usadas fora das convenções podem sinalizar/evidenciar: (i) réplicas a diferentes discursos institucionalizados, por exemplo, determinados discursos correntes em contexto escolar, e (ii) imagens construídas pelo sujeito sobre a escrita, sobre o seu interlocutor e sobre si mesmo como escrevente.

Justificamos o interesse em investigar como um sinal de pontuação pode colocar em evidência essa organização heterogênea da linguagem com base na percepção de Chacon (1998) de que os sinais de pontuação atuam na escrita como sinalizadores de um ritmo² que organiza a descontinuidade da linguagem numa cadeia linear. Essa descontinuidade da linguagem é tomada pelo autor em sua multidimensionalidade, uma vez que se considera que a escrita, enquanto modo de enunciação, é organizada por diferentes dimensões da linguagem, dentre as quais está a dimensão enunciativa. Para Chacon (1998), os sinais de pontuação são *embreadores* constitutivos das instâncias de subjetivação da linguagem na enunciação escrita, pois

a atualização desses embreadores é única a cada vez, já que é determinada por relações específicas entre interlocutores, tempo e espaço característicos das situações nas quais se desenvolve a enunciação (Chacon, 1998: 131).

É com base na exploração da atuação dos sinais de pontuação na dimensão enunciativa da escrita, feita pelo autor, que propomos a investigação da vírgula como indiciadora de aspectos mais amplos e constitutivos da linguagem e da escrita em seu processo.

¹Neste artigo, utiliza-se a nomenclatura 8^a série (e não 9^o ano do Ensino Fundamental), pois os textos analisados foram produzidos por um escrevente que teve sua formação no Ensino Fundamental segundo a vigência de 8 anos (anterior à vigência atual de 9 anos).

²Para o autor, ritmo não é concebido com base na métrica, mas com base na construção dos sentidos no interior da enunciação (cf. Chacon, 1998).

2 Pressupostos teóricos

Diante dos objetivos a serem atingidos neste artigo, são tomadas como ancoragem concepções que tratam, de algum modo, da heterogeneidade da linguagem.

Como ponto de partida, assumimos, com Bakhtin (1997), que todo texto, concebido enquanto enunciado, ou seja, como acontecimento único e irreproduzível devido à presença de um sujeito real e histórico, está necessariamente em relação dialógica com outros enunciados e, conseqüentemente, com outros sujeitos. O dialogismo bakhtiniano, portanto, tem lugar em nossa reflexão, uma vez que entendemos que todo e qualquer dizer é reconstrução do *já-dito* ao longo do processo histórico. Salientamos que essa retomada de vozes, conforme Bakhtin (1997), configura-se como confronto, como conflito das vozes sócio-culturais na história, pois ora uma entre as diversas vozes pode ser apagada, outra pode ser confrontada, assumida, polemizada. Entende-se que, se o dialogismo pode ser considerado como a pluralidade de vozes e a conseqüente relação entre elas na realidade concreta e histórica, é preciso considerar a dinamicidade e as forças contraditórias a que essas vozes estão sujeitas. Se, por um lado, as forças centrípetas tentam impor centralidade àquilo que é heterogêneo por constituição, por outro, as forças centrífugas procuram diluir as forças centralizadoras a ponto de torná-las dissonantes no emaranhado das vozes sociais.

A fim de desenvolver a concepção dialógica de linguagem, Bakhtin (1997) introduz o conceito de réplica, o qual se configura como resposta do sujeito aos enunciados diversos que o constituem, uma vez que, para todo enunciado, um traço de acabamento é essencial, pois somente a partir desse traço é possível suscitar uma atitude responsiva no outro, implicando, assim, o próprio emaranhado dialógico de que é feita a linguagem. Tem-se, portanto, que, na comunicação verbal concreta, todo enunciado prescinde *de* e leva *a* uma réplica. O conceito de réplica, por sua vez, está intimamente associado ao conceito de esfera da atividade humana em Bakhtin (1997), já que é por meio de coerções existentes em dada esfera que se constituem as produções ideológicas a partir das quais os enunciados (em seus tipos relativamente estáveis) são produzidos ao longo da história por diferentes sujeitos. Numa dada esfera, os sujeitos, ao abordarem (sempre de modo avaliativo) determinado tema por meio de enunciados e ao estabelecerem relação com enunciados anteriores e atitudes responsivas subseqüentes que, de algum modo, tocam o mesmo tema, promovem sentidos que caracterizam os enunciados com o peso das atitudes responsivas a outros enunciados.

Grillo (2006) ressalta que o

campo/esfera é um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto do sentido, enunciado/enunciado, enunciado/co-enunciadores. (Grillo, 2006: 147)

Assim, a atuação de determinada esfera tende a orientar a realidade de modo particular e transformá-la à sua própria maneira a partir do signo linguístico. Desse modo, o conceito de esfera impede duas interpretações sobre a relação entre a realidade externa (entendida como valores sociais, econômicos, políticos e ideológicos) e o enunciado: (i) a de que não haveria influência da primeira sobre o segundo; (ii) a de que haveria reflexo direto da primeira sobre o segundo. Ao abordarmos esse conceito, assumimos a perspectiva bakhtiniana de que

nessa relação entre material verbal e contexto, o discurso não é concebido como um reflexo da situação, mas como o seu acabamento avaliativo (Grillo, 2006: 136).

Apropriamo-nos, portanto, das reflexões de Bakhtin (1997) e definimos que todo dizer é chamado a ser *discurso* ao passar inevitavelmente pelo crivo de instâncias reguladoras, aqui entendidas como esferas, as quais refratam a realidade tendo como ancoragem a materialidade linguística, a fim de organizar (seus) enunciados (que não deixam de ser anônimos e, portanto, polifônicos) preferencialmente em (seus) tipos relativamente estáveis. Já em sua produção, esses enunciados fazem parte da trama dialógica característica da linguagem ao responder a outros discursos e se abrir para novas réplicas.

Conforme afirmado anteriormente, neste artigo, fazemos menção às réplicas ao discurso escolar. Entendemos, pois, por discurso escolar, a refração de concepções de língua, de linguagem e de sujeito condicionadas pela esfera escolar de tal modo que o resultado dessa refração leva à construção de imagem(ns) sobre a utilização da língua, bem como sobre as atividades de leitura e produção de textos dos alunos.

De acordo com Geraldi (2001a), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação é “confessada” em livros didáticos e manuais, no entanto, na observação dos exercícios gramaticais propostos, reina a concepção de linguagem como expressão do pensamento. No que tange às concepções de língua, Geraldi (1996; 2001a) e Possenti (1996) estão de acordo ao afirmar que, majoritariamente, a escola concebe o ensino da língua como sistema de normas gramaticais que visam à produção de enunciado “correto” e culto, desconsiderando todo tipo de variação. Ligada a essa concepção disseminada em contexto escolar, tem-se um indivíduo que não encontra sua identidade

ao não se ver na “língua” imposta pela escola: anula-se, portanto, a diferença, mediante padronização, com promoção de preconceito, de exclusão. Na produção de textos, a situação não é diferente, pois, ao se definir modelos predeterminados e impostos para as produções textuais, segundo os quais os textos produzidos serão avaliados, apagam-se capacidade crítica e possibilidade de (re)criar textos diferentes do modelo proposto (imposto).

No que toca às condições de produção de textos em sala de aula, Britto (2001) conclui que a produção de texto por estudantes em condições escolares é marcada por situação muito particular, pois características básicas de uso da língua são anuladas, a saber: sua funcionalidade (uma vez que os textos não saem dos “muros da escola”), a subjetividade de seus locutores e interlocutores (uma vez que o professor, com todo o papel institucional que ele representa, é o interlocutor privilegiado do aluno) e seu papel mediador da relação homem-mundo (uma vez que, nas condições dadas, a produção do texto funciona para o sujeito não como oportunidade de mostrar, por meio da linguagem, suas crenças, visões e decisões, mas como obrigatoriedade de preencher papel em branco, escrevendo

sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propõe e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. (Britto, 2001: 126).

Relacionado a esse apagamento do sujeito, Geraldi (2001b), ao defender que, na escola, são produzidas redações e não textos, afirma que as redações não mostram a palavra do aluno, mas, sim, simulação da modalidade escrita, uma vez que o aluno é levado, em contexto escolar, a exercitar sua escrita para usá-la, de fato, oportunamente mais tarde. Desse modo, para o autor, tem-se, na escola, simulação do uso da escrita que é tomada como importante não para o “agora” da sala de aula e da vida do sujeito, mas para o “depois”. Com base nas considerações do autor, problematizamos que o discurso escolar, no que tange à produção de textos, compreende uma função-aluno daquele que escreve uma redação para uma função-professor daquele que a avalia de acordo com modelos prévios, criando, assim, ato de produção escolar que apenas simula a relação sujeito/escrita/mundo. Portanto,

ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola (Geraldi, 2001b: 128)

Neste trabalho, para discutir a heterogeneidade constitutiva dos textos, ainda aliamos, à noção de dialogismo, uma concepção específica de sujeito, tendo como diretriz os trabalhos de Authier-Revuz (1990; 2006). Assumimos, pois, por um lado, a dialogia como essência de todo e qualquer enunciado e, de outro, apropriamo-nos de concepção de sujeito fundada no inconsciente, determinado pela falta; sujeito que é precedido pela organização dos sentidos e dos significantes que, por já serem dados, o determinam radicalmente (e como não poderia ser diferente, “isso” lhe escapa).

Diante dessa assunção, afirmamos, com Authier-Revuz (1990; 2006), que a linguagem é heterogênea por constituição, pois

sob nossas palavras, ‘outras palavras’ sempre são ditas (Authier-revuz, 2004: 69)

e todo sujeito (entidade a partir da qual a linguagem existe) é desprovido de si mesmo, embora acredite controlar e criar o que diz por necessidade humana de garantir uma unicidade, ilusão sem a qual o sujeito não produziria linguagem.

Mais especificamente, no que diz respeito à escrita, apropriamo-nos do conceito de modo heterogêneo de constituição da escrita (Corrêa, 2004), uma vez que, juntamente com o autor, entendemos a escrita como modo de enunciação. Enquanto tal, a prática escrita não pode ser tomada como homogênea, há também nela, como em qualquer outra prática de linguagem, um sujeito concreto e histórico que é determinado pela instabilidade das práticas sociais de uso da linguagem, na atividade de interação verbal com o(s) outro(s).

Ao conceituar a relação de constituição mútua entre práticas sociais (oralidade e letramento) e fatos linguísticos (fala e escrita), Corrêa (2004) conceitua o modo heterogêneo de constituição da escrita como

o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido (Corrêa, 2004: 9).

Conforme a proposta do autor, a observação da circulação do escrevente por três diferentes eixos revela a constituição heterogênea da escrita e a relação do sujeito com a linguagem. Os três eixos, a saber, (i) o eixo da representação da gênese da escrita, (ii) o eixo da representação do código escrito institucionalizado, (iii) o eixo da dialogia com o já falado/escrito, configuram o que o autor chama de imaginários sobre a escrita; eles são

construídos sócio-historicamente devido à inserção do sujeito em diferentes práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas,³ o que dá sustentação para a afirmação do autor de que o processo de escrita começa muito antes do momento de escritura do texto.

Segundo Corrêa (2004), em diferentes momentos do processo de textualização, ao acreditar que a escrita supostamente seria (i) uma representação fiel do falado, (ii) uma forma de ascensão aos discursos institucionalizados, (iii) um ato inaugural na história da linguagem, o sujeito que escreve e enuncia se insere num processo dialógico ao apresentar réplicas aos discursos, institucionalizados ou não, que o fazem conceber a escrita de tal forma. Ao mesmo tempo, esse sujeito é tomado como efeito da linguagem, uma vez que, capturado pelo inconsciente, se divide ao construir diferentes imagens sobre a (sua) escrita a partir das diferentes práticas sociais em que está/esteve inserido. É por esse motivo que, para Corrêa (2004), o eixo da dialogia com o já falado/escrito é o eixo orientador dos outros dois. É esse eixo que *coloca em cena* as representações do escrevente sobre o oral/falado e o letrado/escrito, pois é somente a partir de sua inserção em práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas que o sujeito pode construir (inconscientemente) os imaginários que se referem à gênese da escrita e ao código escrito institucionalizado.

A partir desses pressupostos teóricos que contemplam a historicidade das práticas de linguagem e, conseqüentemente, a constituição do sujeito no interior delas, analisamos os textos dissertativos escritos em contexto escolar. Tencionamos mostrar, na análise, como as vírgulas não-convencionais podem ser tomadas como sinais indiciadores da heterogeneidade constitutiva da escrita, do sujeito e da linguagem bem como de réplicas a discursos institucionalizados correntes na esfera escolar.

³Segundo Corrêa (2004), os fatos linguísticos, tomados como falados ou escritos, não deixam de ser práticas sociais e, portanto, são indissociáveis das (já reconhecidas como tais) práticas sociais orais/letradas. É considerando a assunção desse posicionamento teórico que o autor utiliza os termos *oral/falado* e *letrado/escrito* para mostrar essa relação de constituição mútua entre o que é tido como prática social – a oralidade e o letramento – e os fatos linguísticos que o definem – a fala e a escrita.

3 Metodologia

Neste artigo, são analisados quatro textos, dois artigos de opinião e duas cartas argumentativas, escritos por aluno de 8^a. série de uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto, região noroeste do Estado de São Paulo. Esses textos fazem parte do “Banco de Dados de Produções Escritas do Ensino Fundamental”, disponível na UNESP, câmpus de São José do Rio Preto.⁴

A seleção de tais textos (a saber, T1, T2, T3 e T4) encontra respaldo na decisão metodológica que tomamos de investigar a peculiaridade com que as vírgulas, em especial as não-convencionais, são empregadas pelo sujeito selecionado, uma vez que elas evidenciam nos textos desse sujeito a construção de sua argumentação, por intermédio da relação entre gêneros argumentativos orais/falados e gêneros argumentativos letrados/escritos. O modo pelo qual o sujeito escrevente constrói seu texto argumentativo, conforme a análise mostrará, é entendido, de nosso ponto de vista, como efeito de sua constituição heterogênea, uma vez que, por meio de sua inserção em práticas orais/faladas e letradas/escritas, imagens (entendidas enquanto representações simbólicas) dessas práticas atuam sobre ele. Assim, a peculiaridade observada no modo como a vírgula não-convencional é usada por esse sujeito, em especial em um dos quatro textos que são aqui apresentados, nos levou a investigar o seu modo não-convencional de pontuar a fim de verificar a quais reflexões sobre a heterogeneidade da linguagem, da escrita e do sujeito essa investigação nos levaria. Salientamos que, ao analisar as vírgulas empregadas não-convencionalmente, as entendemos como possibilidades no interior da escrita e nos distanciamos de uma postura normativa. Não está nos objetivos deste artigo discutir a norma, nem o caráter não-convencional dos usos analisados. Ao contrário, a análise apresentada procura verificar a legitimidade desses usos, considerando as possibilidades de significação que eles podem atribuir ao texto escrito, uma vez que os textos são analisados como enunciados concretos do ponto de vista bakhtiniano e a escrita é abordada como modo de enunciação.

Ao falarmos em peculiaridades observadas pelo modo como a vírgula foi empregada pelo sujeito, estamos nos referindo à singularidade da relação

⁴O banco de dados reúne amostras transversais e longitudinais de textos produzidos em ambiente escolar entre os anos de 2008 e 2011 a partir de propostas de redação elaboradas e aplicadas pela equipe do Projeto de Extensão Universitária “Desenvolvimento de Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual”, (ProEx/UNESP; FAPESP) e coordenado pelas professoras doutoras Luciani Ester Tenani e Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi. Especificamente, os textos analisados neste artigo foram produzidos no ano de 2008.

estabelecida entre sujeito e linguagem. Permitimo-nos usar esse termo, uma vez que adotamos o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1990) como método de análise. As bases desse paradigma nos levam a assumir que os indícios sutis deixados por sujeitos em suas atividades ao longo da história podem levar o analista a interpretar fatos reveladores da reflexão do sujeito, que, por seu caráter episódico, podem não voltar a acontecer ou não ser possível de se observar, uma vez que assumir a relevância do detalhe é acreditar lidar com a opacidade do que se investiga.

Do ponto de vista de Abaurre *et al* (1997), singular, em linguística, é aquele dado que revela o estabelecimento de reflexões sobre a linguagem e algo mais sobre o que se busca compreender. Segundo Abaurre *et al* (1997),

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

Considerando a definição de Abaurre *et al* (1997), nos textos que constituem o *cópus* deste artigo, consideramos singulares as vírgulas empregadas, particularmente em T1, pois elas nos deram indícios das imagens construídas pelo sujeito sobre a escrita e, de modo particular, sobre como as vírgulas podem operar na escrita segundo a situação enunciativa em que o sujeito se insere. Conforme veremos na análise, os dados de T1 e a relação estabelecida entre T1, T2, T3 e T4 nos dão pistas de que as vírgulas funcionam de certo modo a depender das situações enunciativas e, conseqüentemente, das imagens (sobre o seu texto, sobre a escrita, sobre a linguagem e sobre os interlocutores) que constituem o sujeito.

Desse modo, com base em Ginzburg (1990) e em estudiosos da linguagem que assumiram esse método qualitativo de análise (Abaurre *et al*, 1997; Corrêa, 2004; Capristano, 2003; Duarte, 1998), argumentamos que, se é possível investigar a opacidade da linguagem – e essa é a nossa tentativa –, acreditamos que é por meio da busca e da observação de indícios que podem revelar algo sobre a relação sujeito/linguagem que esse trabalho pode ser feito e não por meio da quantificação e do controle estatístico dos dados. Faz-se necessária uma ressalva quanto a esse aspecto. Não desconsideramos que a quantificação seja

método interessante para a descrição de fenômenos linguísticos; a nosso ver, é bem-vinda desde que seja qualitativamente orientada. A perspectiva de análise por nós assumida permite valorizar o método quantitativo se juntamente com ele for observado o posicionamento teórico-metodológico de que a minoria também é relevante linguisticamente e reveladora de hipóteses acerca da relação entre sujeito e linguagem.

Diante dessas observações, portanto, a análise que aqui apresentamos propõe avaliar aquilo que é singular e indiciário de resultados interessantes sobre a individuação do sujeito (Corrêa, 2004) em sua relação, mais especificamente, com os imaginários sobre a escrita. Procuramos observar, por meio de rastros deixados no material significativo escrito, a divisão do sujeito, que o leva a utilizar a vírgula em seus textos de modo diferente (ao se comparar um texto e outro) e diferenciado (no que se refere à peculiaridade da utilização da vírgula por esse sujeito). Em outros termos, busca-se, neste artigo, evidenciar como um mesmo sujeito, em diferentes momentos de enunciação, devido a (seus) imaginários sobre a escrita, construídos sócio-historicamente, relaciona-se diferentemente com a linguagem e com a escrita e, desse modo, utiliza a vírgula de modos diferentes nos processos de textualização.

Assumindo o percurso teórico-metodológico de Corrêa (2004), entendemos que é nessa divisão enunciativa do sujeito que se constata a individuação na linguagem. Segundo esse autor, a noção de individuação do sujeito é tomada como modo particular com que o sujeito se marca na linguagem e, dessa forma, evidencia uma particularidade que se define com relação a uma coletividade, uma vez que os sujeitos, por mais que tenham particularidades, não se encontram isolados, mas dividem espaço social e tempo histórico. Dessa perspectiva, portanto, a concepção de individuação do sujeito tem suas bases em uma noção de alteridade conforme proposta por Authier-Revuz (1990; 2004) e Bakhtin (1997), sobre a qual se pode afirmar: *o outro me constitui, há em meu discurso um centro exterior constitutivo*.

Nossa investigação, portanto, ancorada na teoria e na metodologia explicitadas, procura encontrar indícios que evidenciem sobre como a utilização da vírgula pode ser interpretada como um efeito da constituição heterogênea da linguagem, da escrita e do sujeito, o qual, em sua divisão durante o processo enunciativo da escrita (i) deixa emergir indícios das imagens que o constituem sobre a escrita orientado pelo seu contato com diferentes práticas orais/faladas e letradas/escritas, e (ii) se insere numa relação dialógica ao produzir réplicas a diferentes discursos (institucionalizados ou não).

Antes de passarmos à análise, fazemos brevemente uma apresentação das diferentes propostas temáticas a partir das quais os textos foram produzidos.

O primeiro texto (T1) analisado aborda o tema da internacionalização da Amazônia. De acordo com a proposta de produção textual, o aluno deveria escrever um artigo de opinião sobre a atual situação da Amazônia, assumindo posicionamento contrário ou favorável à internacionalização. Já o segundo texto (T2) foi produzido a partir de uma proposta de redação que solicitava a redação de uma carta à pesquisadora da UNESP que aplicou a proposta; nessa carta, o aluno deveria relatar quais eram as vantagens e as desvantagens de estudar na escola onde estudava e, além disso, deveria justificar porque considerava certos aspectos como vantagens e outros como desvantagens. O terceiro texto (T3) é também uma carta em que o aluno, conforme foi solicitado pela proposta, discute se o internetês é ou não é língua portuguesa; o aluno, juntamente com os outros alunos da mesma turma, foi orientado a fundamentar seu posicionamento perante a questão, uma vez que a carta seria publicada aos leitores de um *site* que discute língua portuguesa. O quarto e último texto (T4) é um artigo de opinião em que o aluno aborda a ação destrutiva do ser humano em relação ao planeta Terra e uma das questões problematizadas é o aquecimento global. Com exceção de T2, todos os textos, para serem produzidos, contaram com uma coletânea de textos que foi lida e discutida durante a aplicação das propostas. Os alunos poderiam nela se basear para o desenvolvimento de seus textos.

Na seção seguinte, passamos a apresentar os textos selecionados bem como a análise das vírgulas neles utilizadas. Salientamos que, ao longo da análise, apresentaremos nossa interpretação sobre a função ou ao papel assumido pelas vírgulas no interior do texto. A interpretação que apresentamos, como não poderia ser diferente, está condicionada à perspectiva que adotamos para atender aos objetivos definidos para este artigo; por esse motivo, falaremos em projeção de características atribuídas geralmente às práticas orais/faladas em seus diferentes gêneros (como contornos entoacionais, pausas e gestos) e o que elas provocam, em termos de significação na cena enunciativa instaurada nos textos analisados. No entanto – é importante salientar – o que afirmamos quanto à função das vírgulas nesses textos tratam-se de possibilidades, uma vez que, como afirmou Chacon (1998), as vírgulas, como os outros sinais de pontuação, atuam em diferentes dimensões da linguagem e, assim, interpretações de outras ordens (de ordem sintática, por exemplo), podem simultaneamente serem feitas.

A ordem segundo a qual os apresentamos é a mesma em que os textos foram produzidos, não apenas porque respeitamos a ordem cronológica da produção desses textos (produzidos respectivamente em julho, agosto, outubro e novembro de 2008), mas porque o texto por nós considerado singular em relação ao emprego de vírgula foi o primeiro a ser produzido dentre os selecionados. Sendo assim, a partir desse texto iniciamos a análise, uma vez que é pela análise comparativa dos textos (de modo especial, de T2, T3 e T4 em relação a T1) que abordamos a divisão enunciativa do/no sujeito nos diferentes momentos de enunciação escrita.

4 Análise dos dados

Pouco me importa
 A codificação de um brasileiro comum ou normal, eu sou a favor
 favor, da internacionalização da Amazônia.
 Mas brasileiros são terras virgens de vida que se pensa um desenvolvimento, dos brasileiros. Porque não deixar que internacionalize a Amazônia? É um assunto sério. Perda de tempo, quando pode da Amazônia já é vida para as pessoas de necessidade de muitos países.
 Também temos que lembrar que a Amazônia contém uma boa parte de terra aqui, mas não está a parte aqui.
 Não tenho nada a perder, porque vou ficar - além daqui - em um lugar muito bonito como país. Sou um comerciante e quando chega aqui, o preço é outro preço de produto importado.
 Ou seja eu deixo que as questões sejam, ficam bem grande também se não temos controle da Amazônia, a culpa não é de ninguém além de nós brasileiros, porque 60% das terras estão atualmente legalizadas.
 Acho que o brasileiro não está em uma situação crítica, e não pode se preocupar com a Amazônia.
 Deixa lá, mas meu texto não pode terminar em conclusão, mas sim em uma pergunta. Porque eu acho, essa preocupação não é sua!

Fig. 1: T1 (8B_03_02)⁵

Diante da temática *internacionalização da Amazônia*, logo no início do texto, o escrevente acentua, em T1, por meio do uso da vírgula, sua posição favorável à internacionalização, enquanto, conforme o próprio escrevente declara, o comum (ou normal) seria a desaprovação desse processo. Juntamente com a projeção de contorno entoacional⁶ que focaliza o ser *a favor* da internacionalização, observa-se, logo no início do texto, que a enunciação se desenvolve a partir da circunscrição do sujeito em uma posição definida pela oposição em relação à posição de um outro que lhe é contrário. Esse outro

⁵A codificação apresentada entre parênteses segue as normas de identificação de textos e sujeitos do banco de dados a que esse texto pertence; os elementos separados pelo traço correspondem respectivamente a: série/turma; sujeito escrevente; número da proposta de redação.

⁶Análises detalhadas da relação entre usos não-convencionais de vírgula e fonologia prosódica podem ser encontradas em: TENANI, L. E.; SONCIN, G. C. N. 2010. O emprego de vírgulas: evidências de relações entre enunciados falados e escritos. In: II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2009, Évora. *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora. 44-65; SONCIN, G. C. N. 2010. Por uma organização prosódica dos usos não-convencionais da vírgula em esquema duplo. In: IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL), 2010, Palhoça. *Anais do IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL)*.

negado, para o escrevente, parece se configurar como aquele que incorpora o discurso corrente da defesa do patrimônio nacional (comum em contexto escolar tradicional e na mídia popular) de forma acrítica e sem pensar em que esse discurso implica. Nesse contexto, o escrevente assume posição vista por ele como diferenciada, ao se colocar favorável à internacionalização, e faz uma crítica não só aos que são contrários a ela, mas também uma crítica à realidade brasileira. Com esse posicionamento, o escrevente responde a esses discursos que o constituem, motivando um confronto entre eles: há uma recusa a se assumir como parte do senso comum e uma recusa a se calar diante de certas opiniões legitimadas. Tendo em vista a posição enunciativa tomada pelo sujeito para tratar a questão da internacionalização da Amazônia, as vírgulas funcionam, de nosso ponto de vista, como mais uma possibilidade de indicar o tom de problematização do tema construído no texto.

O contorno entoacional focalizador da informação *ser a favor*, que a vírgula realça, é fortemente utilizado em prática oral/falada de cunho retórico-argumentativo; prática na qual o locutor, tomado como orador, tem como propósito comunicativo conseguir a adesão de um auditório sobre determinado tema e, para tanto, ao proferir os argumentos que sustentam o seu posicionamento, faz uso de certas estratégias, como a colocação de voz num tom adequado e firme, a utilização não-desinteressada de contornos entoacionais ascendentes e descendentes em momentos específicos de sua fala e a seleção de vocabulário que evidencie seu conhecimento sobre o tema de modo a causar uma boa impressão de si em seu(s) interlocutor(es). Além dessas estratégias, nesse tipo de prática, o locutor faz uso de outras, como o uso de gestos faciais (levantar a sobrancelha, por exemplo) e corporais (apontar algo com o dedo, por exemplo) e o olhar projetado diretamente ao seu auditório para evitar a interpretação de possível insegurança em relação ao que diz. Entendida essa situação de enunciação, entre outras possibilidades de interpretação, vírgulas como as assinaladas, ao longo do texto, podem ser tomadas como indícios de uma imagem construída pelo escrevente de que, por meio de um sinal gráfico, toda a cenografia⁷ de uma prática oral/falada específica, como a descrita

⁷Entende-se cenografia no sentido construído por Maingueneau (1997; 2001): contexto ou situação de enunciação que define as condições de enunciador e co-enunciador, o espaço (topografia) e o tempo (cronografia) a partir dos quais se desenvolve a enunciação. Em outras palavras, a cenografia (relacionada a uma cena englobante e uma cena genérica) é um contexto de palavra determinada que precisa ser validado por meio da enunciação, desse modo, a cenografia legitima um enunciado, o qual, por sua vez, deve legitimá-la (cf. Maingueneau, 2001: 122).

anteriormente, pode ser vislumbrada pelo interlocutor no momento da leitura do texto.

A segunda vírgula usada não-convencionalmente, no interior da locução *além de*, indicia a problematização feita pelo escrevente de que os que se opõem à internacionalização assim o fazem por não terem informação suficiente sobre o que ocorre no território que cobre a Amazônia. Pode-se fazer essa interpretação, uma vez que a exposição do escrevente conduz à conclusão de que, se a população tivesse maior conhecimento sobre a situação em que se encontra a Amazônia, provavelmente não seria contrária à sua internacionalização. Desse modo, o escrevente, por meio da direção argumentativa que constrói em seu texto, faz emergir na cadeia discursiva conflito entre duas vertentes relativas ao acesso à informação. Se, por um lado, discursos que abordam a modernidade afirmam que nunca se viveu em um tempo em que a informação esteve tão acessível, principalmente dado o advento da internet e o desenvolvimento de novas tecnologias, por outro, a massa populacional se restringe às informações veiculadas pelos telejornais das emissoras abertas de TV, os quais, assim como qualquer outro órgão de imprensa, não estão isentos de relações de poder que os determinam.

O posicionamento diferenciado do escrevente, que crê enunciar de lugar observador e analítico, torna-se possível graças a uma imagem de interlocutor favorável à questão que se coloca. É o que o questionamento *Porque não deixar que internacionalize a Amazônia?* sugere. Nesse momento do texto, o escrevente questiona o seu interlocutor e, ao mesmo tempo, questiona a si mesmo sobre a internacionalização da Amazônia. Em sua ilusão, o discurso a que se filia e o do outro são opostos da mesma forma como, do lugar de onde enuncia, é possível (*é preciso*) marcar uma fronteira entre o que é o seu dizer e o do outro. No entanto, como toda produção em linguagem, sua enunciação é efeito da heterogeneidade da linguagem e do próprio sujeito, uma vez que, se o discurso que lhe constitui nega o outro da preservação do patrimônio natural nacional, é porque esse último discurso o constitui fortemente e é apenas por meio da denegação dele que é possível enunciar e argumentar.

Para continuar, o escrevente parece tentar garantir a adesão de seu “auditório” com a apresentação de argumentos diferentes daqueles que já apresentou (argumento 1: os brasileiros não sabem o que se passa na Amazônia; argumento 2: é perda de tempo lutar contra a internacionalização, porque a Amazônia já é usada para o benefício de outros países). O novo argumento apresentado é que a Amazônia não se restringe apenas ao território brasileiro. É na apresentação desse argumento, na tentativa de construir uma sucessão de argumentos, que o escrevente utiliza duas vírgulas não-convencionais em lugares estratégicos que indiciam (i) a boa avaliação do argumento inserido;

(ii) a imagem positiva do escrevente sobre si mesmo, enquanto “orador” eficiente, nesse momento da enunciação escrita; (iii) a projeção de aspectos fonético-fonológicos utilizados largamente em práticas orais/faladas nas quais o enunciador (tomado como orador), na enunciação, esforça-se para construir imagem valorizada de si para seu público-alvo, imagem de enunciador crítico e detentor do saber que, ao mesmo tempo que o legitima enquanto tal, legitima seu enunciado. Práticas orais/faladas com essas especificações podem aparecer, por exemplo, sob a forma de debates, discursos oficiais, palestras e aulas expositivas.

Chamamos a atenção para esses possíveis gêneros que, de algum modo, especificam a quais práticas orais/faladas fazemos referência na análise. A apresentação deles, bem como a descrição das práticas orais/faladas, tem como finalidade mostrar que, ao estabelecermos relações entre práticas letradas/escritas e práticas orais/faladas, não as generalizamos, ou seja, não as tomamos como abstrações, como práticas tipicamente caracterizadas, desconsiderando a situação de enunciação. Desse modo, a menção aos gêneros debate, discurso oficial, palestra e/ou conferência e aulas expositivas procura especificar minimamente a situação de enunciação dessas práticas, a saber: a presença de auditório, a presença de enunciador/locutor e o contexto social/institucional que corrobora as posições de um e de outro. Centrando a análise de modo particular no locutor/orador, ele não é um enunciador qualquer, mas aquele que (i) se ancora em uma função social representativa em uma dada esfera para poder enunciar e legitimar o que diz e, ao mesmo tempo, para suscitar no auditório certa expectativa sobre o que e como pode ser dito por meio de um processo de representações culturalmente partilhadas⁸ (por exemplo, a função social *político*, no caso do debate e do discurso oficial; as funções sociais *professor/pesquisador/estudioso*, no caso da palestra/conferência e aulas expositivas); (ii) tem assegurada a permanência de seu turno conversacional (não sendo possível ou fácil que um outro lhe tome a palavra – em especial, no caso do debate, a permanência e a troca de turno são reguladas por um mediador); (iii) apenas com base em uma imagem de seu auditório, de suas ideias e de suas reações possíveis (cf. Amossy, 2005:

⁸Nesse ponto da análise, fazemos menção à noção de estereotipagem, desenvolvida por Amossy (2005), a qual é definida como “a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado.” (Amossy, 2005: 125). Segundo a mesma autora, por meio dessa operação, “a comunidade, avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica.” (Amossy, 2005:125-126).

124), consegue enunciar na tentativa de persuadi-lo e, para tanto, faz uso de estratégias, como a oscilação de contornos entoacionais e a utilização de gestos.

Na continuidade do texto, o escrevente insere duas vírgulas que isolam o elemento subordinativo *que*, o qual introduz um novo argumento para sustentar a posição assumida pelo escrevente. Considerando o direcionamento argumentativo do texto e, conseqüentemente, a cena enunciativa que dele emerge, essas vírgulas assumem a função de projetar na escrita contorno entoacional enfático com ascendência no verbo *lembrar* e uma possível pausa após o elemento *que*. Com essa possibilidade interpretativa, as vírgulas introduzem uma avaliação do sujeito escrevente sobre a sua própria enunciação: ao mesmo tempo, avalia-se que o argumento inserido é importante e que não deve ser ignorado para pensar a questão da internacionalização e que esse argumento lhe confere crédito como enunciador no que se refere ao seu posicionamento favorável à internacionalização. Não obstante, a apresentação desse novo argumento, ao criar sucessão argumentativa, permite pensar numa réplica ao discurso escolar institucionalizado, mais especificamente, o que se refere à produção de textos dissertativos como o artigo de opinião, como foi chamado na escola o gênero desenvolvido pelo escrevente nessa proposta de redação. Essa é uma afirmação possível, pois, no contexto escolar, quando os gêneros dissertativos são temas de ensino/aprendizagem, a dimensão argumentativa é sempre apontada como essencial para a sustentação de posicionamento (embora, muitas vezes, ela não seja devidamente trabalhada).

Interpretação similar à anterior pode-se fazer da utilização da vírgula antes da conjunção aditiva *e*. Na introdução do último argumento de seu texto, o escrevente se ancora em informações da área da economia para afirmar que o Brasil não se beneficia com a natureza existente na Amazônia devido à prática do país de exportar matéria-prima e importar produtos industrializados. Nesse momento da enunciação escrita, baseando-se nas práticas orais/faladas que exploram a argumentação e a exposição pública não só de um conteúdo avaliado como consistente, coerente e importante, mas também de uma figura de locutor como orador competente e eficiente, o escrevente parece projetar, após a vírgula utilizada não convencionalmente, contorno entoacional com final ascendente que termina onde outra vírgula (usada após o pronome *aqui*) está posicionada. O contorno pode ser considerado enfático, uma vez que isola a circunstância essencial para a relevância de seu argumento: quando voltam para o Brasil, os produtos são mais caros porque já têm valor agregado. Soma-se, a esse contorno, possível gesto articulatório que sinalizaria, nas práticas orais/faladas aqui caracterizadas, o apontamento do retorno do produto ao território brasileiro. Com esses gestos que, em seu imaginário, são possíveis de transpor para a escrita, o escrevente (i) considera seu argumento relevante e validado para sustentar seu posicionamento, uma vez que se ancorou em fatos

da esfera econômica do país; e (ii) avalia sua argumentação como positiva em relação ao seu público, uma vez que a característica desse é a adoção do senso comum.

No fechamento de seu texto, o escrevente declara seu desejo radical de que os outros países façam bom proveito da Amazônia. Ao utilizar não-convencionalmente a vírgula após o sintagma nominal *outros países*, o escrevente parece certo de que, com essa vírgula, a qual tenta plasmar novamente contorno entoacional de ênfase, é possível assegurar o sentido de que são os outros países – e não o Brasil – que devem usufruir dos benefícios da Amazônia e, ao mesmo tempo, devem se responsabilizar por ela, pois, como o escrevente mesmo afirma, o Brasil está em situação crítica e não pode se preocupar com a Amazônia. Na apresentação dessa afirmação, outra vírgula é usada não-convencionalmente antes da conjunção *e*. Focalizando a situação crítica em que o brasileiro se encontra, a vírgula também pode ser tomada como indício de uma possível pausa, a qual introduziria, nas práticas do campo do oral/falado conforme as especificações feitas neste artigo, a avaliação sobre onde não deve recair a preocupação do brasileiro. De modo específico, a vírgula poderia indiciar momento de hesitação do locutor/orador em que se avalia a informação dada ao auditório; ao mesmo tempo, essa hesitação suspende o fluxo enunciativo de modo a suscitar no auditório certa expectativa para o que se apresentará em seguida.

No que se refere à declaração do escrevente de que o brasileiro está em situação crítica, há aí um retorno aos vários discursos que constituem o aluno enquanto cidadão brasileiro: discurso sobre violência no país, sobre corrupção, lentidão da justiça brasileira, precariedade de serviços de saúde e educação à maioria da população, entre outros. É por meio desses discursos, mesmo ausentes na chamada *superfície textual*, que o escrevente pode fazer menção à crítica situação do povo brasileiro. Nota-se, nesses usos da vírgula, tendência do escrevente de, ao recorrer aos imaginários sobre a gênese da escrita (no sentido construído por Corrêa, 2004), tentar assegurar um sentido que, longe de estar sob seu controle, já é dado e precede a sua existência como sujeito na linguagem. A ação do escrevente enunciador não é, pois, de comando, mas de submissão a uma ordem já dada pelos imaginários construídos sócio-historicamente (sobre si mesmo, sobre seu interlocutor e sobre a escrita), pelos outros que lhe constituem radicalmente e pela própria situação de enunciação que lhe condicionam a enunciar de tal modo.

Conforme já salientamos, a cena enunciativa construída no texto permite interpretar que o escrevente assume lugar de questionamento em relação ao tema abordado. O encerramento do texto ilustra bem a posição assumida pelo sujeito que enuncia, pois faz-se uma recusa a concluir o texto e, em vez disso,

insere-se uma pergunta referente a por que só naquele momento a preocupação com a Amazônia aparece. Ao se recusar a construir um fechamento em seu texto, o escrevente questiona não apenas a preocupação tardia com a Amazônia, como é afirmado, mas, mais que isso, se recusa a construir uma conclusão para seu artigo de opinião, contrariando, assim, tarefa solicitada pela instituição escolar. A imagem de que todo texto precisa ter começo, meio e fim é rejeitada e essa atitude se configura como réplica a esse discurso institucionalizado que, de tão repetido, é legitimado como verdade. Tal é a sensação do escrevente que ele se desculpa com o interlocutor, tomado como alguém da instituição escolar ou, no mínimo, como aquele que é conivente com a verdade “difundida” por essa instituição, por não seguir a “lei” dos textos, em especial, dos textos argumentativos. Por outro lado, embora o escrevente acredite controlar a escrita e fugir dos padrões estabelecidos para as produções textuais, seu texto não deixa de apresentar conclusão, a qual, inclusive, é coerente com o desenvolvimento dado ao texto. Portanto, se há tentativa de negar o discurso escolarizado do qual se tenta fugir, há também evidência de que esse discurso constitui radicalmente esse escrevente.

Passamos agora a analisar os usos não-convencionais de vírgula em T2, T3 e T4 e compará-los com os usos em T1.

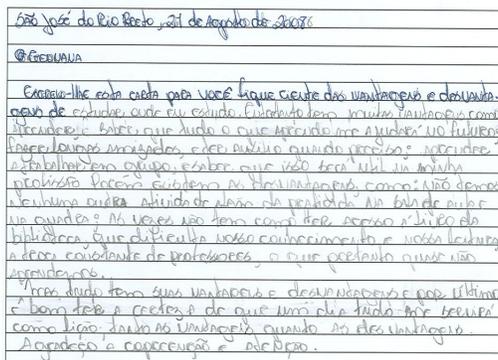


Fig. 2: T2 (8B_03_03)

Em T2, o aluno escreve uma carta em que relata as vantagens e desvantagens da escola onde estuda. As vírgulas não-convencionais nesse texto ocorrem em três momentos antes da conjunção aditiva e; esses três usos funcionam no texto de modo semelhante. O escrevente apresenta as vantagens em uma sequência sob a qual se organiza uma espécie de tópico e comentário. O tópico, isolado por meio da vírgula não-convencional, apresenta as vantagens

possibilitadas pelo ambiente escolar, enquanto os comentários mostram o desdobramento dessas vantagens para a vida pessoal do escrevente. Nessa organização tópico/comentário, numa interpretação possível para a função das vírgulas no texto, tendo em vista a circulação do escrevente por práticas orais/faladas e letradas/escritas, as vírgulas, além de focalizarem graficamente o tópico, indiciam a construção de organização entoacional de ênfase no tópico com velocidade mais lenta – imaginando que esse texto escrito seja lido em voz alta –, a qual vai culminar em breve pausa onde a vírgula está posicionada. Após a pausa, onde se apresenta o comentário, a mesma vírgula indicia o início de outro contorno entoacional com final descendente. Essa organização ocorre três vezes, o que configura sequenciamento. As vírgulas, então, são usadas, com base no imaginário do escrevente, como possibilidade de sinalizar essa melodia organizadora de práticas orais/faladas que têm como característica a presença de um locutor que relata e avalia, sob seu ponto de vista, situações de seu cotidiano, como a experiência de estudar em sua escola, a um interlocutor que não é muito distante (desconhecido), mas, ao mesmo tempo, não é tomado como íntimo. Essas práticas orais/faladas podem se dar, por exemplo, sob a forma de relatos e entrevistas pessoais.

Em relação ao que é considerado como vantagem, não se apresenta no texto o que efetivamente a escola, com sua infraestrutura e organização, oferece ao aluno, o que não acontece na apresentação das desvantagens. Acreditamos que as vantagens apresentadas são atravessadas por discurso reconhecido pela mídia, que vê a presença da escola na vida do ser humano não como restrita ao ensino e ao ambiente escolar, mas como instituição que traz resultado para o futuro profissional e que perdura por toda a vida. O coroamento dessa crença ocorre ao final do texto, na afirmação positiva dos efeitos do aprendizado.

Se, em T1, o escrevente, marcando-se na alteridade, está sob o efeito de uma posição enunciativa de questionamento e de crítica em relação à questão solicitada, em T2, uma posição de questionamento e de crítica é menos evidente e desenvolvida, uma vez que o escrevente, mesmo apresentando certas desvantagens, é atravessado por discurso otimista sobre a situação de sua escola, mais especificamente, sobre a presença dessa escola em sua vida e, por isso, responde a esse discurso reafirmando-o, uma vez que, por estar na 8ª série, são, no mínimo, oito anos de escolarização na vida desse escrevente.

Podemos atribuir as diferentes posições sob as quais o escrevente enuncia às diferentes solicitações das propostas de redação. Em T1, havia a solicitação de uma tomada de posição, ou contrária ou favorável, em relação à internacionalização, a qual deveria ser desenvolvida em artigo de opinião; em T2, pede-se a escritura de carta na qual se relatasse as vantagens e desvantagens da escola. Embora tenha sido solicitada carta argumentativa, o

desenvolvimento da argumentação se tornou frágil, uma vez que não se torna possível tomada de posição mais direta (entenda-se ou contrária ou favorável) em relação a algo. Nesse caso, a carta pode ser tomada não como carta em que se faz exercício argumentativo, mas como relato (reflexivo) sobre a situação da escola. Se, contudo, considerarmos que se poderia desenvolver uma posição mais crítica em relação à escola, o que levaria a algum tipo de argumentação, o fato de a produção ser realizada no próprio ambiente escolar pode ser tomado como condição de produção que inibiria posicionamento mais explícito como ocorre em T1.

Aceitando a premissa de que é a situação de enunciação (tomada como as propostas apresentadas) que incita determinada posição de sujeito da/na linguagem e aceitando ainda que é essa posição enunciativa que leva o escrevente a utilizar as vírgulas de modos diferentes nos dois textos, tem-se, portanto, que o sujeito, também na escrita, é efeito da heterogeneidade constitutiva e dos imaginários sobre a escrita. Consta-se, assim, a divisão do sujeito que, se num momento de enunciação, está sob efeito de posição explicitamente crítica, em outros pode não estar.

Diante do exercício comparativo entre T1 e T2 e das conclusões parciais a que chegamos, passamos a trazer novos elementos de T3 e T4 que corroboram o que já apresentamos até aqui.

Boa tarde Rio Preto 13 de outubro de 2009

Caro pai

Vejo lhe falar sobre o intervalo e também dá um conselho. Esse modo de linguagem começa a existir a pouco tempo, com a chegada da tecnologia e uma conversa através de e-mail em tempo real. É muito mais por isso em tempo real o intervalo passou a ser usado para ter um objetivo e objetivo.

Um dia que é uma técnica de linguagem, uma nova língua por enquanto ou apenas um jeito errado de escrever.

Intervalo é como no futebol, o intervalo é uma maneira de facilitar uma conversa e talvez de pensar de que o intervalo não interfere no aprendizado de um pessoa. Talvez seja uma desculpa para escrever errado em qual quer lugar, ou um jeito dos pais por que o filho escreve bem a vida e desde o primeiro passo de tudo.

É mais bem que o intervalo seja uma nova língua por enquanto porque embora seja uma abreviação das palavras e ao ser usado em qualquer lugar entendemos e decidamos em português.

Porém acredito que de modo mais imos o uso de intervalos não seja prejudicial ao nosso aprendizado.

Atenciosamente agradeço a compreensão e muito obrigado

Carolina Michens do Boio

Fig. 3: T3 (8B_03_04)

Em T3, assim como em T2, o escrevente não enuncia a partir de uma posição crítica e diferenciada em relação à maioria para defender se o chamado

“internetês” é ou não é língua portuguesa. No entanto, há diferenças em relação a T2. Em T3, a proposta possibilita a tomada de posicionamento: é preciso decidir sobre o *status* do internetês para poder argumentar e convencer o leitor. Por esse motivo, o escrevente defende que o internetês é língua portuguesa. Apesar da abertura da proposta para a assunção de lugar de enunciação que favorece a posição mais crítica do sujeito, o escrevente não se marca explicitamente como o faz em T1, o que, de nosso ponto de vista, pode levar a não utilizar a vírgula não-convencionalmente de modo diferenciado (marcando sua posição enunciativa como acontece em T1).

Diferentemente de T1, o escrevente não se distingue da maioria, pois como ele próprio diz “*Minha opinião é como as outras, o internetês é uma maneira de facilitar uma conversa*” (grifos nossos). Ao não se marcar contrário em relação à alteridade, o escrevente não enuncia de um lugar de crítica e, ao fazer a afirmação *Minha opinião é como as outras*, provoca resposta, à própria proposta de redação bem como aos adeptos do discurso que avalia negativamente o internetês, de que essa questão já está saturada, de que não tem mais argumentos diferentes daqueles já apresentados pelos que compartilham sua opinião.

A única vírgula não-convencional do texto está posicionada no lugar onde o escrevente marca mais incisivamente que acredita que o internetês é língua portuguesa. Essa vírgula se assemelha às vírgulas utilizadas em T1; no entanto, enquanto em T1 a posição de enunciação do escrevente é marcada ao longo de todo o texto, em T3, ela é marcada mais explicitamente apenas nesse momento. A argumentação do escrevente em T3 é mais frágil a ponto de ser possível encontrar inconsistências nas informações dadas: num primeiro momento, afirma que o internetês não interfere no aprendizado da língua portuguesa, porém, no final de sua carta, declara que, se o uso do internetês fosse moderado, isso não prejudicaria o aprendizado. Essa última afirmação dá margem a pensar que o menor uso do internetês beneficiaria o aprendizado de língua portuguesa.

A análise de T3 nos leva a observar que cada proposta incita no sujeito uma réplica, a qual vai ser concretizada por meio da atividade de escrita. A depender da relação estabelecida entre a proposta e o sujeito, diferente será a réplica, podendo provocar maior ou menor aproximação/distanciamento, em particular, em relação ao conteúdo temático e às projeções de imagens de interlocutor. Em T3, o escrevente não parece ter estabelecido relação de interesse pela proposta, o que o levou a afirmar que sua opinião é como a da maioria; parece escrever seu texto rejeitando se aprofundar no desenvolvimento do tema, uma vez que julga ser óbvio o que afirma. No primeiro parágrafo do texto, apresenta-se o que é o internetês, e, em seguida, é feita afirmação de que é devido ao tempo

instantâneo da comunicação na internet que o internetês ganhou lugar por ser mais rápido e objetivo. A utilização do adverbial “justamente” indicia a possível avaliação do escrevente de que aquilo que afirma é óbvio e comum aos seus interlocutores. Com essa análise, procuramos mostrar que, além dos discursos que constituem o sujeito, bem como as condições de produção desse discurso, a imagem do escrevente sobre aquilo que escreve é fundamental para o processo enunciativo, pois, na linguagem, são deixados rastros que evidenciam como se constituiu a atitude responsiva do sujeito que se insere numa relação dialógica com outros enunciados, nesse caso, com os enunciados sobre a internet, sobre a escrita na internet, sobre a língua portuguesa e, em especial, com a solicitação da própria proposta, tomada como eco da voz do professor/pesquisador e da escola.

Por sua vez, em T4, como em T1, o escrevente enuncia a partir de um ponto de vista crítico sobre a ação destrutiva do homem no planeta Terra e, para garantir a adesão de seu público, traz para o texto informações da área científica, em especial da química, para esclarecer o que causa o aquecimento global, e da área comercial para fazer apelo à responsabilidade social e ambiental das indústrias que só têm como objetivo a produção desenfreada para a obtenção de lucros.

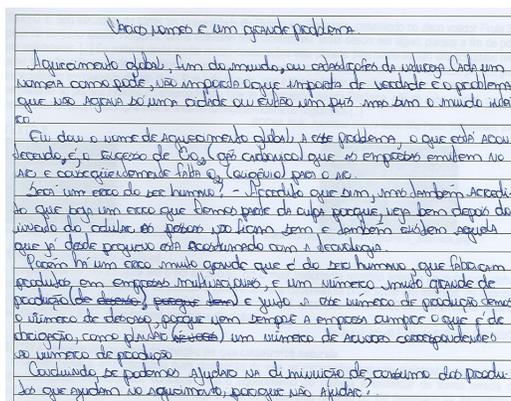


Fig. 4: T4 (8B_03_05)

Contudo, em T4, dada a proposta de redação, o escrevente não precisa se posicionar contrariamente ou favoravelmente a uma questão; o artigo de opinião escrito em T4 se desenvolve com base na explanação da situação do planeta, enquanto o artigo de opinião em T1 se desenvolve com base na argumentação de ser favorável à internacionalização, tendo em vista que

o “comum” seria argumentar contra. Enquanto T1 funciona como jogo de contraste entre o que *o outro* afirma e o que *eu* afirmo, T4 funciona como jogo de um *eu que esclarece os problemas do planeta*. Portanto, não por acaso o escrevente utiliza a vírgula, fora das convenções, entre o verbo *ser* (é) e seu complemento. Nessa posição, onde poderiam ter sido utilizados dois pontos, o escrevente, ao projetar pausa e contorno entoacional ascendente, acredita esclarecer o que ele próprio nomeia (assim ele afirma no texto) como aquecimento global. O escrevente tem, pois, ilusão de que pode assegurar os sentidos, não dando margem a nenhum tipo de mal-entendido. O dito é ainda legitimado por discurso científico apre(e)ndido na escola, o que faz referência a elementos químicos nocivos à saúde do planeta.

A mesma ilusão toma conta do escrevente no momento em que convida o leitor a prestar atenção na análise que faz sobre a situação da Terra. Retornando, na escrita, às práticas orais/faladas de cunho retórico-argumentativo, nas quais o locutor/orador procura recursos linguísticos para colocar a atenção do auditório naquilo que apresenta como argumento relevante para a análise que faz sobre um tema, o escrevente insere um “veja bem” introduzido por vírgula, mas não isolado por outra (conforme previsto pela convenção); nessa inserção, ao mesmo tempo em que convida seu interlocutor a estar mais próximo de sua análise, o escrevente se volta para a sua escrita, avaliando como relevante sua afirmação de que a tecnologia, responsável em parte pela situação do planeta, escraviza o homem. Nesse ponto, o escrevente estabelece uma relação de concordância com discursos tradicionais, em geral correntes nas esferas familiar, religiosa e ambiental, que culpam o avanço tecnológico pelos problemas da modernidade.

5 Considerações finais

Com a análise apresentada, argumentamos que o sujeito se marca na linguagem, também pelo uso não-convencional de vírgula, baseando-se em imagens construídas sócio-historicamente (i) sobre si mesmo como escrevente a respeito de determinada temática, (ii) sobre seu interlocutor, o qual pode concordar ou discordar das ideias que defende, (iii) sobre a própria escrita e, mais especificamente, sobre o texto que escreve com base na solicitação de proposta de redação apresentada em ambiente escolar.

Com base nessas imagens, o sujeito escrevente responde a diferentes discursos que lhe constituem enquanto ser social e histórico imerso na linguagem. Um dos principais discursos a que o escrevente apresenta réplicas é o discurso escolar, em relação ao qual, a depender da situação de enunciação, se aproxima ou se distancia, critica ou assume. Essa divisão do sujeito, que

ora se expõe como crítico, ora se dissimula, ora se volta para avaliar o próprio texto e ora o trata de modo desinteressado, é explicada em termos da situação de enunciação dividida e da heterogeneidade constitutiva da linguagem e do sujeito. A enunciação, tomada como acontecimento a cada vez único e irrepetível, captura o sujeito de modo que esse se apresente na linguagem com matizes diferentes a depender da relação (inconsciente) que estabelece com as condições de produção, os interlocutores imaginários e os discursos que lhe constituem.

Assumindo, portanto, a posição de que a linguagem é heterogênea e que, nela, o sujeito é descentrado, e assumindo, por consequência, que, no território da língua, não há pureza nem estabilidade de sentido, também a escrita se configura como território onde a homogeneidade e a neutralidade não têm lugar. Para sustentar essa posição, mostramos que a escrita é, acima de tudo, modo de enunciação dividido (cf. Bakhtin, 1997; Chacon, 1998; Corrêa, 2004) e, dessa maneira, nela há o confronto entre o novo e o já dito e, além disso, há, por meio da dialogia com o já falado/escrito, o retorno, na escrita, a práticas orais/faladas, as quais são tomadas como indissociáveis das práticas do campo do letrado/escrito (cf. Corrêa, 2004).

Se, em nossa análise, fizemos menção à representação que o escrevente faz da gênese da escrita ao utilizar as vírgulas não-convencionais, não excluímos, de modo algum, a representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado. Ao contrário, acreditamos que, paradoxalmente, a utilização da vírgula nessas circunstâncias faz menção à representação da escrita como código institucionalizado, uma vez que é devido à inserção do sujeito em práticas letradas que se construiu essa imagem sobre a vírgula, sinal *gráfico* por excelência, na escrita. A utilização da vírgula não-convencional, portanto, é por nós entendida como efeito da heterogeneidade da linguagem e da escrita e como efeito da divisão enunciativa do sujeito que se marca diferentemente na linguagem a cada evento único de enunciação.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques *et al.* 1997. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras.

AMOSSY, Ruth. 2005. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto. 119-137.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. 1990. Heterogeneidade(s) enunciativas(s). *Caderno de Estudos Linguísticos* 19. 25-42.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. 2004. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 11-80.

BAKHTIN, Mikail. 1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BRITTO, Luiz Percival Leme de. 2001. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. 117-126.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. 2003. *Aspectos de segmentação na escrita infantil*. 213 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

CHACON, Lourenço. 1998. *O ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. 2004. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

DUARTE, Cristiane. 1998. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. 166 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GERALDI, João Wanderley. 1996. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, ALB.

GERALDI, João Wanderley. 2001a. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. 39-56.

GERALDI, João Wanderley. 2001b. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. 127-131.

GINZBURG, C. 1989. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras. 143-179.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. 2006. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 133-160.

MAINGUENEAU, Dominique. 1997. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes.

MAINGUENEAU, Dominique. 2001. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes.

POSSENTI, Sírio. 1996. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, ALB.

Recebido em: 14/05/2012

Aceito em: 29/09/2012
