

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO

A
REPRESENTAÇÃO DA AMBIGÜIDADE
EM
MANUAIS DE REDAÇÃO

GLÓRIA CRISTINA CUNHA

PORTO ALEGRE

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO

A REPRESENTAÇÃO DA AMBIGÜIDADE
EM
MANUAIS DE REDAÇÃO

Dissertação apresentada por Glória Cristina Cunha
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Letras, na Área de Concentração Teorias
do Texto e do Discurso, sob a orientação da Profa.
Dra. Ana Zandwais.

PORTO ALEGRE

2003

Dedico este trabalho aos meus filhos, Marcio e Matheus, que acompanharam e apoiaram incondicionalmente essa jornada.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras, pela dedicação e eficiência com que realizaram seu trabalho.

Aos responsáveis pelas bibliotecas nas quais coletamos nosso *corpus*.

À Ana Zandwais, pela orientação segura e precisa.

À Cláudia e à Gesualda, mais do que colegas, amigas.

À Noili, por ter sempre acreditado em mim.

Ao Eduardo e à Raquel, pela paciência.

À Lourdes, pelo incentivo.

À Benta, por tudo.

Ao CNPq, por ter financiado essa pesquisa.

Les fins dernières de la linguistique, loin de viser un dénouement purement théorique, semblent entretenir un rapport étroit avec le désir politique d'en finir une fois pour toutes avec les obstacles qui entravent la "communication" entre les hommes...De l'espéranto aux langues logiques, les linguistes n'en finissent pas de chercher la nouvelle langue universelle capable de reproduire le miracle d'une Pentecôte scientifique: Babel retrouvée.

La Langue Introuvable

Françoise Gadet – Michel Pécheux

RESUMO

Nosso objetivo, nessa Dissertação, consiste em analisar, a partir dos pressupostos teóricos da escola francesa de Análise do Discurso, o tratamento recebido pelo fenômeno da ambigüidade em manuais de redação, ou seja, através desses pressupostos teóricos questionamos a maneira pela qual a ambigüidade aparece representada no discurso dos manuais de redação os quais, por sua vez, têm seus saberes avalizados por saberes que circulam em gramáticas normativas, pedagógicas, em compêndios gramaticais e em determinadas teorias lingüísticas. Tais saberes, ao pregarem o expurgo da ambigüidade da língua, exigem dela univocidade e clareza, assim como possibilitam que se instaure a evidência do sujeito e dos sentidos e a suposta autonomia desse sujeito sobre o funcionamento da linguagem. Identificamos esta postura como uma das posições-sujeito que participam da formação discursiva docente que pretende regular os saberes sobre a língua. Para efetivar essa pesquisa examinamos manuais de redação que se encontram em uso, hoje, em escolas de Porto Alegre, alguns compêndios gramaticais publicados a partir de 1930, e gramáticas normativas, expositivas e pedagógicas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ambigüidade, manuais de redação, análise do discurso, univocidade, clareza, formação discursiva, posição-sujeito.

RESUMÉ

Cette étude se propose d'envisager, d'après les concepts théoriques de l'école française de l'Analyse du Discours, le traitement réservé à l'ambiguïté dans des manuels qui ont pour but d'orienter le processus de l'écriture. Pour ce faire, nous avons parcouru des théories linguistiques dites formelles ainsi que quelques grammaires de langue portugaise publiées au Brésil depuis 1930 pour y repérer pourquoi et comment les mécanismes, dans ces grammaires autorisent que les manuels imposent — comme tâche du langage — un idéal de transparence et de complétude et aussi qu'ils fassent de l'exigence de clarté, de désambiguïsation et de parfaite lisibilité l'objectif par toute production écrite. Pour atteindre le but de cette recherche nous avons consulté des manuels de production écrite qui sont utilisés actuellement dans trois lycées de la ville de Porto Alegre pour y chercher des renseignements sur leur façon de regarder le phénomène de l'ambiguïté puisque ce regard caractérise des effets de sens produits à l'intérieur d'une formation discursive donnée.

MOTS-CLÉS: Ambiguïté, discours, analyse du discours, production écrite, désambiguïsation, clarté, formation discursive, position de sujet.

SUMÁRIO

RESUMO

RESUMÉ

INTRODUÇÃO.....	09
1. O OBJETO DE ANÁLISE: A AMBIGÜIDADE	14
1.1 A Representação da Ambigüidade.....	14
1.2 As Heranças do Formalismo.....	19
1.3 A Ambigüidade em uma Teoria Semântica de Base Formal	32
1.4 A Ambigüidade na Gramática de Textos.....	51
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	62
2.1 O Campo Epistemológico da Análise do Discurso.....	62
2.2 O Objeto da Análise do Discurso.....	65
2.3 Condições de Produção	68
2.4 Formação Discursiva/Forma-Sujeito	72
2.5 Interdiscurso e Intradiscurso	78
2.6 Memória e Discurso	82
2.7 Posição-Sujeito	87
2.8 O Funcionamento Parafrástico e Polissêmico do Discurso	90

3. METODOLOGIA E ANÁLISE	
3.1 A Análise Discursiva	96
3.2 A Constituição do <i>Corpus</i> Discursivo	99
3.3 As Condições de Produção do Livro Didático	104
3.4 A Ambigüidade em Livros Didáticos e em Gramáticas durante e após a IIª República	112
3.5 A Ambigüidade em Manuais de Redação	147
3.5.1 Composição, redação e produção textual	148
Considerações Finais.....	168
Bibliografia	172

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo analisar, sob a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, os elementos que determinam o tratamento recebido pelo fenômeno da ambigüidade em manuais de redação, em gramáticas pedagógicas, normativas, em compêndios gramaticais e em outros textos didáticos que se dispõem a orientar o processo de escrita.

A constituição de nosso espaço discursivo de análise, lugar a partir do qual construímos nosso *corpus*, operou-se em torno de uma questão primeira: qual o referencial teórico de que dispõem os alunos, hoje, nas escolas, quanto ao item produção textual enquanto exercício escolar. Para responder a essa questão, iniciamos um levantamento nas bibliotecas de duas escolas públicas, e de uma escola particular da cidade de Porto Alegre¹, três instituições renomadas e tradicionais e com uma grande preocupação, segundo as coordenadoras da área de Língua Portuguesa, no desempenho de seus alunos em relação à redação no concurso vestibular.

¹ As escolas onde selecionamos nosso *corpus* foram: Colégio Militar de Porto Alegre, Instituto Estadual de Educação Gal. Flores da Cunha e Instituto Metodista de Educação e Cultura – IMEC.

Examinamos, nessas bibliotecas, 31 manuais de redação, dos quais selecionamos 20, em função de termos estabelecido como recorte de análise o discurso sobre a ambigüidade. Observamos, num primeiro momento, que não existem diferenças significativas em relação ao material didático nas escolas públicas e na particular, ou seja, as três escolas, independentemente das origens de seu público, dispõem, de modo geral, do mesmo tipo de material em suas bibliotecas.

Um primeiro olhar sobre os dados mostrou-nos a necessidade de recorrermos a outros textos tais como compêndios gramaticais e gramáticas pedagógicas e normativas, na busca pelos princípios que deram sustentação, ao longo da história da produção intelectual sobre a língua, às condições em que se produziram e se produzem livros didáticos que apresentam, dentre outros objetivos, orientar o processo de produção textual.

O recorte em torno da caracterização do fenômeno da ambigüidade justifica-se pela busca incessante, da prática escolar em relação ao ensino de língua, de um nível de linguagem que prime pela clareza e pela transparência. Nessas condições de produção, para ser considerado um “bom usuário da língua”, os estudantes aprendem que dela devem fazer uso de forma clara, precisa e coerente, por conseqüência, qualquer forma ambígua, portanto potencialmente obscura, deve ser rejeitada e substituída de modo que não possibilite o surgimento de equívocos na/da linguagem.

Não acreditamos que a linguagem seja detentora de tal transparência, nem tampouco que os sentidos das palavras possam ser regulados com base no princípio da transparência da literalidade. Tomar a palavra, como o afirma Orlandi (1988:17) “é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.”, o que impede que a linguagem seja reduzida a um instrumento do qual os indivíduos fazem uso para expressar livremente seus pensamentos ou para transmitir informações.

Mais do que possibilitar a comunicação ao transmitir informações, a linguagem deve ser vista como um espaço de interação humana, no qual os sujeitos falantes agem, uns sobre os outros, a partir de condições sócio-histórico-ideológicas. Nas palavras de Franchi (1977:22) “A linguagem não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido que, ao mesmo tempo, constitui a realidade como um sistema de referências em que se torna significativo”.

Não concordamos, portanto, que a ambigüidade seja um problema que deve ser expurgado da língua, pois ela representa, nas palavras de Leandro Ferreira (2000:11) “um modo de ser da língua”, que, ao invés de ser eliminado ou resolvido como pregam as gramáticas e os manuais de redação, deve ser analisado. Eis, portanto, a razão maior de termos realizado este estudo.

Analisar o funcionamento da ambigüidade, contudo, exige uma investigação sobre a forma como este fenômeno é tratado não apenas nas gramáticas e manuais de redação, mas também sob diferentes perspectivas teóricas tais como a Semântica Formal e as Teorias do Texto que tratam deste espaço de obscuridade da linguagem e que, de certa forma, influenciaram grande parte dos manuais de redação que encontramos, hoje, nas escolas.

Assim, com o intuito de aprofundarmos as questões que anteciparam e deram origem a esta dissertação, propomo-nos a mobilizar nossos estudos em torno de questões formais, a fim de situarmos a problemática da ambigüidade desde a perspectiva da língua, tais como: 1) qual a concepção de linguagem e de língua que fundamenta os manuais de redação?; 2) em que base se fundamenta a questão de formular a noção de transparência como natural da língua?; 3) como as teorias formalistas defendem os pressupostos de transparência da linguagem?; 4) como seria possível descaracterizar a evidência de transparência da linguagem para o tratamento de questões em torno do sentido?

O referencial teórico que norteará essas questões será heterogêneo, pois pretendemos analisar como teorias, tais como a Gramática Gerativa Transformacional², a Semântica Formal e as Teorias do Texto, por exemplo, vêem o fenômeno da ambigüidade. Entretanto, essas teorias terão como lugar de observatório o olhar da Análise do Discurso de linha francesa, já que sob esta perspectiva é possível pensar a linguagem em correlação com os sujeitos, não se

² Reportamo-nos à primeira fase da Gramática Gerativa, ou Teoria Standard, proposta por Chomsky em *Aspects of the theory of syntax*, publicado em 1965.

admitindo, em função disso, que os sentidos da linguagem sejam vistos como estabelecidos *a priori*, como pretendem as teorias que pregam a transparência e a univocidade dos sentidos. A concepção de linguagem que permeia a teoria da Análise do Discurso entende que os efeitos de sentidos constituem-se histórica e ideologicamente, o que nos permite olhar para alguns fenômenos da língua, como a ambigüidade, por exemplo, como constitutivos da linguagem, ao invés de simplesmente tentar bani-los em nome da “boa comunicação”.

Assim, apresentaremos, no desenvolvimento dessa dissertação, um primeiro capítulo no qual teceremos algumas considerações sobre a ambigüidade para, em seguida, refletir sobre o percurso teórico que faz com que a Gramática Gerativa Transformacional, a Semântica Formal e Lingüística Textual, todas de inspiração formalista, queiram eliminar a ambigüidade da língua. No segundo capítulo apresentaremos os pressupostos básicos da Análise de Discurso de linha francesa, para, no terceiro capítulo, investigarmos como a questão da ambigüidade é tratada no campo do ensino, ou seja, de que modo os compêndios gramaticais, as gramáticas normativas e pedagógicas e os manuais de redação, por nós examinados, colocam em evidência uma ou outra posição de sujeito em relação às propriedades que atribuem ao sentido na linguagem e às práticas que se propõem a “ensinar” o aluno a pensar sobre a condição do sentido na linguagem.

1 -O OBJETO DE ANÁLISE: A AMBIGÜIDADE

1.1 A Representação da Ambigüidade

Ninguém pode se furtar à crença no poder mágico das palavras. Nem sequer aqueles que desconfiam delas.

O Arco e a Lira – Otávio Paz

Os primeiros estudos sobre o fenômeno da ambigüidade datam de Aristóteles (387 AC – 322 AC). Apesar de encontrarmos referências a questões de significação ao longo de sua obra, é no texto *Dos argumentos sofisticos* (1991:157) que nos deparamos com uma referência sistematizada sobre a ambigüidade.

Aristóteles situava a ambigüidade no nível das falácias³, sendo que ela representaria uma espécie de engano, uma indução ao erro, provocada pelo fato de

³ De acordo com Salmon (1993:3) por *falácia* entende-se o tipo de argumento logicamente incorreto, ou não-válido, cujas premissas podem aparentemente sustentar a conclusão, quando, na verdade, isso não acontece.

serem utilizadas, em um discurso, palavras e frases que podem assumir sentidos diversos.

Reconhecer esses enganos, ou erros, constituía, para o filósofo grego, a marca dos homens que realmente possuíam o conhecimento e que poderiam, desta forma, evitar os raciocínios viciosos, além de desmascarar os argumentos capciosos, ou seja, as falácias com fins meramente retóricos. Assim, Aristóteles (1991:168) sugeria, àqueles que desejassem ser sofistas, um estudo detalhado da classe dos argumentos ambíguos, característicos da arte de sofismar ou de produzir uma aparência de sabedoria sem que tal fato correspondesse à realidade, mas a um simulacro de sabedoria.

Na mesma obra (ibid., p. 163) o filósofo estabelece uma divisão do que se entende por ambigüidade ao denominar *anfibologia*⁴ o tipo de ambigüidade inerente à linguagem, e por *ambigüidade* apenas o que é independente da linguagem. A propósito desta diferenciação Haroche (1992:37) informa-nos que, ainda que de forma implícita, esta divisão antecipa duas teorias que, alternativamente e, por vezes conjuntamente, tratam de questões que visam a resolver os problemas de significação e de interpretação na linguagem, especificamente no que concerne à explicação dos fatos ambíguos.

Deparamo-nos, conforme a autora (ibid., p. 38), com duas concepções em relação à noção significação: uma, rigorosamente lingüística, que não aceita

que elementos extralingüísticos tais como o contexto, a situação, o locutor — acompanhado de suas intenções ou quaisquer outros complementos — , participem ou interfiram no processo de significação. A outra concepção, contrariamente, traz para seu interior os elementos extralingüísticos para poder ver o ato lingüístico como um ato de comunicação, de discurso e de fala.

Classificar o fenômeno da ambigüidade como um problema que deve ser resolvido constitui uma das características das teorias que vêem a linguagem como um mero instrumento de comunicação. Tal concepção, originada, em essência, no pensamento formalista, concebe a língua como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam conforme determinadas regras e que permite que um emissor transmita a um receptor uma determinada mensagem. Neste horizonte, quanto maior for o domínio que emissor e receptor tiverem do código, maior a eficácia da comunicação.

A busca por uma língua que transmita de forma transparente aquilo que os homens pensam é um velho sonho da humanidade, como nos relata Umberto Eco, em *A busca da língua perfeita*. O autor (2001:17) afirma que “o tema da confusão das línguas, bem como a tentativa de remediá-la mediante a descoberta ou a invenção de uma língua comum a todo o gênero humano perpassa a história de todas as culturas.”

⁴ Cabe ressaltar que os compêndios gramaticais tratam a anfibologia como um fenômeno da língua e os estudos lingüísticos tratam a ambigüidade como uma decorrência de fatos paronímicos, conforme Kempson (1980).

Esta língua perfeita, que em tempos remotos transitava entre os homens e permitia que eles se entendessem, era a língua única de que trata o capítulo 11 do *Gênesis* (id., *ibid.*, p. 23) e que expõe a pluralidade das línguas como castigo divino imposto aos homens que tentaram igualar-se a Deus construindo uma torre que chegasse ao céu. Condenados a não mais se compreender como castigo pela ousadia, os homens empreenderam, então, uma jornada em busca da língua original que teria o poder de curar a ferida do castigo divino.

História de uma utopia e também de uma série de fracassos, a busca por uma língua universal, que por vezes teve imbricada a busca por uma gramática universal, pautou a maioria das investigações sobre as línguas de forma obsessiva durante séculos. Entretanto, o estatuto de cientificidade, atribuído à Lingüística a partir de 1916⁵ e sedimentado sobre princípios racionalistas, tentou eliminar da pauta da lingüística tal pesquisa. Não se pensa mais em procurar a língua original, a primeira entre as outras, pois o que vale para a ciência, cujo objeto é a língua, são análises estruturais voltadas para a lógica interna que governa o sistema, predominantemente sob uma ótica sincrônica.

O sonho da perfeição mudou de forma, porém não se extinguiu. Embora não se preocupem mais com a língua original, a língua-mãe, muitos dos que se ocuparam da Lingüística — tanto em suas fases pré e pós científicas — têm buscado uma língua transparente que exprima, de forma perfeita, a relação entre

⁵ Referimo-nos, aqui, aos princípios que dominam no *Curso de Lingüística Geral*, de Ferdinand de Saussure.

os signos e a realidade, uma língua que não abra espaço para mais de uma interpretação, para mal-entendidos ou para dúvidas, ou ainda, um conjunto de universais lingüísticos capazes de dar representatividade a este ideal.

O resultado destas buscas materializou-se, nos séculos XVII e XVIII, nos projetos, de inspiração racionalista, de línguas filosóficas *a priori*⁶, modelos lógicos idealizados para representar a imagem do mundo e as idéias dos homens, já que as línguas naturais, surgidas como castigo e desgraça dos homens, não se prestavam a tal representação por conterem em suas estruturas “defeitos” incontornáveis, como imprecisões e ambigüidades. A conseqüência de tal postura é conceber a língua como um sistema estruturado e fechado, dotado de leis imanentes, que o regulam e o normatizam e imposto arbitrariamente como um paradigma a ser seguido pela ciência da linguagem.

A linguagem cotidiana das línguas naturais nada mais é, sob esta ótica, do que um instrumento defeituoso enquanto meio de comunicação, pois se rende a imperfeições como polissemias, homonímias, imprecisões e ambigüidades; “problemas” que uma concepção lógica da linguagem tenta exaustivamente

⁶ De acordo com Eco (2001:255), os séculos XVII e XVIII foram palco de discussões e idealizações em torno da criação de línguas filosóficas *a priori* as quais serviriam para eliminar da mente dos homens as falsas idéias que decorrem da própria natureza humana e da forma como a língua é por eles usada. Dentre os autores que teorizaram sobre essas línguas, Eco cita Bacon com seu *Abecedarium Novum Naturae* de 1622, Comênio, com as obras *Pansophiae Christianae liber III*, de 1639, na qual propõe uma reforma lingüística que elimine a retórica, já que esta constitui uma fonte de ambigüidade, e fixe o sentido das palavras, e *Via lucis*, de 1668, que prega a criação de um Estado perfeito no qual sealaria uma língua filosófica cujo léxico refletiria a realidade e cujas palavras possuíssem um sentido unívoco e definido. Robins (1979:89) cita Mersene, que, no século XVII, na França, propôs a criação de uma língua que pudesse expressar o pensamento com clareza e precisão. Na Inglaterra, Dalgarno, com a obra *Ars signorum* de 1661, e Wilkins, com *Essay toward a real charater, and a philosophical language*, de 1668, desenvolveram projetos que visavam à criação de uma língua artificial filosófica de uso universal.

eliminar ao construir línguas artificiais, na busca incessante pela clareza e pela univocidade dos sentidos.

É interessante observar que o ideal de clareza das línguas artificiais deslizou do campo teórico da lógica formal e passou a vigorar intensamente no território da gramática das línguas naturais, avalizado por saberes cartesianos que fundamentam, por sua vez, os princípios da gramática gerativa proposta por Chomsky como parâmetro de explicação da aquisição da linguagem, os quais passaremos a examinar por entendê-los representantes de uma formação discursiva formalista-logicista que promove o ideal de clareza na linguagem.

1.2 As heranças do formalismo: a questão da ambigüidade sob a perspectiva gerativista

Para a gramática gerativa, representada pela Teoria Standard, as sentenças que podem ser classificadas como “bem formadas”, em uma língua, são aquelas que atingem um ideal de clareza, de precisão, de consistência e de completude, muito próximos, senão iguais, ao das formas lógicas. Expressões como “uma língua bem feita”, “uma linguagem ideal”, “a boa linguagem”, circulam pela tradição lingüística quando o tema é expressar-se de forma adequada, sinônima de precisão e de clareza. Uma das metas da “boa linguagem” consiste na eliminação

de todos os “defeitos” ou “falhas” em que pode incorrer a linguagem cotidiana. E um desses maiores defeitos é representado pelo fenômeno da ambigüidade.

Buscando entender o papel atribuído à ambigüidade no estatuto da língua, passaremos, a seguir, a examinar o tratamento reservado a este fenômeno pela gramática gerativa transformacional. O alvo deste capítulo será a posição adotada por Ruth Kempson (1980) ao propor uma teoria semântica fundamentada nos pressupostos apresentados por Chomsky em *Aspects of the theory of syntax*, texto que, apesar de tratar da problemática do significado, tenta resolver essa problemática formalmente, relegando a semântica a um nível inferior ao da sintaxe. A base sobre a qual se constituiria tal teoria semântica seria a explicação do significado das sentenças a partir da explicação da relação entre as generalizações sintáticas e semânticas.

Como Kempson remonta a Chomsky para iniciar a elaboração de uma teoria semântica, passaremos brevemente por alguns conceitos chomskyanos a fim de esclarecer alguns pontos básicos apresentados em *Aspects*; especificamente, estaremos tratando apenas alguns aspectos da teoria Standard de Chomsky, em especial aqueles que levam a um suposto entendimento do fenômeno da ambigüidade. Tendo em vista que Kempson se limita à teoria apresentada em 1965, não pretendemos ir além na obra de Chomsky, apesar de estarmos cientes de que as teorias propostas pelo autor não se reduzem à Teoria Standard que a ambigüidade também foi abordada por ele em outras obras⁷. Ressaltamos que a

⁷ Como, por exemplo, em *Syntactic structures* e *Essay on form and interpretation*.

Teoria Standard nos interessa para um entendimento das investigações apresentadas por Ruth Kempson na obra *Teoria Semântica* (1980).

Além da busca pelos universais lingüísticos, sua tarefa central, outro dos objetivos da gramática gerativa é descrever, estruturalmente, todas as frases de uma língua, através de um número determinado de regras que possibilitam engendrar um número infinito de frases gramaticais ou corretas de uma língua, buscando assim compreender e explicar a capacidade inata dos falantes para produzir e entender sentenças inéditas. O ponto central da questão seria, portanto, demarcar, por um número finito de regras, a produtividade da língua em termos de “interpretação” de sentenças possíveis de serem criadas.

Chomsky (1976:15) parte do pressuposto de que conhecer uma língua, para um falante, significa possuir a habilidade implícita para emitir e compreender um número indefinido de sentenças gramaticais, e, portanto “corretas”, nessa língua. Para o autor, uma língua e sua gramática são sistemas fechados que não dependem de qualquer relação exterior a eles; no interior desta perspectiva o que deve interessar aos teóricos são apenas as regras mobilizadas pelos falantes, universais e internas ao sistema da língua, e que orientam e sistematizam a construção das sentenças.

Assim, uma gramática gerativa deve ser entendida como um sistema de regras que podem ser repetidas a fim de gerar, ou descrever, estruturas, indefinidamente. É claro que aqui o que vale são as sentenças consideradas gramaticais, ou seja, as sentenças geradas pelas regras gramaticais de uma língua.

Este sistema de regras pode ser analisado a partir de três componentes: o componente sintático, o componente fonológico e o semântico, e descrito através de procedimentos lógico-formais, tal como o faz a linguagem matemática.

Centralizando sua teoria na Sintaxe, Chomsky apresenta o componente sintático como aquele que especifica um conjunto infinito de objetos formais abstratos, isto é, que especifica as sentenças permitidas, ou interpretáveis, em uma língua; e os componentes fonológico e semântico apenas como interpretativos⁸. Portanto, para a organização de uma gramática gerativa, o autor adverte-nos que se interessará, fundamentalmente, pelo componente sintático da gramática já que é ele o elemento que determina, para cada sentença, uma estrutura profunda que define a interpretação semântica desta mesma frase, ao representar a entrada para o componente semântico, e uma estrutura de superfície, que determina a interpretação fonética da sentença. Advém, deste pressuposto, a primazia que o componente sintático adquire para a teoria gerativista, pois esse componente constitui a base que delimita o significado das sentenças.

A necessidade de uma descrição das sentenças de uma linguagem tomando por base o componente sintático é sugerida por Chomsky (apud Kempson, 1980, p. 110) em função do fato de que as regras da estrutura sintagmática⁹ conseguem explicar “obscuridades”, e outros fenômenos da

⁸ O argumento dispensado por Chomsky (1965) à importância do componente sintático é de que o componente fonológico de uma gramática apenas liga uma estrutura gerada pelo componente sintático a um sinal representado foneticamente, e o componente semântico liga uma estrutura gerada pelo componente sintático a uma certa representação semântica e, portanto, estes dois componentes dependem do componente sintático.

⁹ As regras da estrutura sintagmática são as regras que explicam o aspecto hierárquico das linguagens, ou seja, que mostram que uma língua não é uma simples somatória de palavras.

linguagem natural, apenas no nível abstrato da estrutura profunda, **“nível em que nenhuma das obscuridades das sentenças perdura, e todas as propriedades estruturais poderiam ser explicitamente anunciadas”**¹⁰; sendo que a relação entre o nível da estrutura profunda e a estrutura de superfície, representada pela sentença propriamente dita, é apreendida por regras transformacionais. A autonomia da sintaxe surge, assim, como a referência que norteará a teoria gerativista, outorgando ao componente sintático o poder de princípio explicativo dos significados da língua.¹¹

Esta autonomia delimitará uma das idéias nucleares da gramática transformacional, isto é, a de que a estrutura de superfície é distinta da estrutura profunda, de tal modo que a primeira é determinada pela aplicação de operações formais, ou transformações gramaticais, a objetos de base que constituem as estruturas profundas; tais objetos de base definiriam as estruturas fundamentais enquanto que as transformações possibilitariam a passagem da estrutura profunda à estrutura de superfície. O componente sintático, dominante, formado pelos objetos de base e pelas transformações gramaticais, gera estruturas profundas e superficiais para cada sentença de uma língua e as interliga, pois a base do componente sintático é um sistema de regras que gera um conjunto de condições possíveis e “objetivas” de controle da interpretação das sentenças.

¹⁰ Grifo nosso.

¹¹ Gadet e Pêcheux (1981:144) afirmam que o princípio da autonomia da sintaxe, além de constituir uma das constantes do empreendimento chomskyano, é, ao mesmo tempo, a fonte e a consequência do fato de que, entre o nível gráfico e fônico e o nível da significação, apenas o nível sintático é capaz de gerar sentenças e significados.

Por isso, Chomsky (apud Kempson, 1980, p. 110) sugere, como justificativa da necessidade de um nível de descrição abstrato, como o é o nível da estrutura profunda, o fato de que apenas neste nível podem ser explicados aspectos essenciais das linguagens naturais, como por exemplo, as relações entre sujeito e objeto, a transitividade e a ambigüidade das sentenças.

O que nos interessa, nesta parte da pesquisa de Chomsky (1976:17), é a afirmação de que **“as regras de base não introduzem qualquer ambigüidade”**, ou seja, a estrutura profunda representa o nível em que não existe ambigüidade. O autor parte do pressuposto de que a estrutura profunda constitui uma garantia que interdita a existência da ambigüidade na língua, o que equivale a dizer que neste nível não existem ambigüidades, e que, portanto, cada sentença possui um único e unívoco sentido.

Abrindo um parêntese em relação a esta exposição, trazemos o comentário de Gadet e Pêcheux (1981:152) que afirmam que o problema essencial que se impõe, para Chomsky, é a formalização da estrutura profunda, e, neste terreno, a ambigüidade não passa de um fenômeno pontual e idiossincrático, avaliado apenas como sintoma, mas, ao mesmo tempo, para os autores, representa um ponto privilegiado da contradição chomskyana, pois, apesar de demonstrar uma intuição refinada sobre a “especificidade incontornável da língua”, Chomsky tenta reduzir esta especificidade a uma abordagem logicista, o que leva os autores a afirmarem que “para Chomsky, a noção de ambigüidade não tem ambigüidade”, embora ela possa aparecer como “um point d’expression privilégié de

l'équivoque dans la langue, ce n'est que sur le mode de la parodie"¹², pois na teoria chomskiana a ambigüidade se reduz ao sintoma da questão, nunca formulada, e que é, para Gadet e Pêcheux (idem, p. 155), o fato da “ambigüidade ser sempre ambigüidade para um sujeito”.

A dimensão atribuída à estrutura profunda parece ser, da forma como é apresentada pela gramática transformacional, a materialização do sonho do entendimento perfeito. Como não existem obscuridades, ambigüidades ou dúvidas em relação ao significado dos componentes de uma sentença, no nível de estrutura profunda, este nível assegura um universo de clareza e de precisão que permite a todos saberem qual o sentido exato das sentenças produzidas, já que para qualquer representação lingüística de superfície que apresente ambigüidades, teremos duas representações profundas que eliminarão o “problema”.

A tentação de aceitar um universo lingüístico tão perfeito é grande, pois, em qualquer caso de dúvida em relação ao que alguém disse ou escutou, bastaria recorreremos à estrutura profunda das sentenças para resolver a questão.

Observemos que a idéia de centralização da sintaxe, expressa pela primazia do componente sintático na relação de engendramento das sentenças, pressupõe que haverá sempre um controle do sentido das frases produzidas; na verdade, o sentido é visto, pela teoria gerativista, apenas como o resultado da aplicação de regras transformacionais às informações lexicais e gramaticais que

¹² “um ponto privilegiado da expressão do equivoco na língua, reduz-se à paródia.” (Tradução nossa)

participam da significação de sentenças. A estrutura sintática das sentenças delimitaria todas as relações lingüísticas dispensando quaisquer relações, exceto as de cunho biológico, como os falantes, ou qualquer referência ao contexto extralingüístico. Nestes termos, para Chomsky (1976:4), “uma gramática plenamente adequada deve atribuir a cada uma das sentenças pertencentes a uma série infinita uma descrição estrutural indicando como a sentença é entendida pelo falante-ouvinte ideal”.

Como tal tarefa não seria contemplada pelas gramáticas tradicionais ou pelas teorias lingüísticas vigentes à época, já que estas apenas descrevem as sentenças realizadas na língua, mas não conseguem explicar fenômenos lingüísticos como, por exemplo, a ambigüidade, Chomsky propõe uma gramática gerativa, ou uma teoria lingüística, capaz de caracterizar as propriedades de todas as sentenças de uma linguagem e que especificaria aquilo que um falante realmente¹³ conhece sobre sua língua, caracterizando, imparcialmente, o conhecimento da língua que fornece a base sobre a qual o falante a usará. É importante ressaltar que a gramática gerativa não pretende constituir-se em um modelo para os usuários da língua, mas atribuir uma descrição formal às sentenças a qual apenas expressaria o conhecimento da língua por parte do falante/ouvinte, sem qualquer objetivo prescritivo em relação à natureza ou ao funcionamento desse conhecimento, denominado pelo autor como competência/desempenho¹⁴.

¹³ A gramática gerativa não se preocupa em saber se este falante possui, ou não, consciência sobre seu conhecimento lingüístico, pois o que lhe interessa são os processos mentais que garantem que esse conhecimento exista. Além disso, Chomsky trabalha sempre com a concepção de um falante/ouvinte ideal, e não com falantes empíricos.

¹⁴ O termo *competência* representa, na gramática gerativa, o sistema de regras interiorizado pelos falantes, que constitui o seu saber lingüístico e que possibilita a elaboração e a compreensão de um

A objeção que sentimos em relação às propostas de Chomsky, liga-se, em primeiro lugar, ao par ouvinte/falante ideal e ao fato de considerarmos a linguagem e a atribuição de sentidos um trabalho interativo entre locutores. Idealizado no interior de um mundo lógico e artificial, o par falante/ouvinte ideal de Chomsky nada tem a ver com mundo dos falantes reais, permeado por imprecisões, por falhas e por equívocos da linguagem, e, principalmente, caracterizado pela falta de simetria entre o mundo e as palavras que representam este mundo.

Chomsky (1976:24) usa, como justificativa a favor da pertinência da gramática gerativa transformacional, o argumento de que a intuição lingüística do falante-ouvinte é o padrão que determina a precisão de qualquer gramática, mas esse conhecimento não é, necessariamente, acessível para quem usa a linguagem, fato que pode ser percebido através da análise da seguinte sentença:

(1) *O roubo das crianças foi escandaloso.*¹⁵

cuja ambigüidade é, de acordo com Chomsky (1976:21) “transparente”, o que não acontece em sentenças como

(2) *I had a book stolen.*¹⁶

número infinito de frases inéditas. É através da competência, segundo a teoria gerativista, que um falante consegue construir, reconhecer e compreender frases gramaticais e identificar frases ambíguas. A noção de competência opõe-se à noção de *desempenho*, entendido, pela gramática gerativa como o conjunto de imposições que se exercem sobre a competência.

¹⁵ O exemplo fornecido por Chomsky é *flying planes can be dangerous*, porém, como em português, tal frase não apresenta o mesmo funcionamento que em inglês, optamos por reproduzir o exemplo proposto por Eduardo Raposo, na tradução do texto de Chomsky, o qual traduz, de certa forma, a idéia de ambigüidade proposta no exemplo original.

sobre a qual Chomsky (1976:24) afirma que serão poucos os ouvintes conscientes do fato de que suas gramáticas internalizadas lhes oferecem até três descrições estruturais de (2); todavia, reelaborações, ou desdobramentos, estruturais da sentença tornarão este fato visível:

(2a) *Tive um livro roubado do meu carro quando estupidamente deixei a janela aberta.*

= *Alguém roubou um livro do meu carro.*

(2b) *Tive um livro roubado da sua biblioteca [por um ladrão profissional] que aluguei para fazer o serviço.*

= *Tive alguém para roubar um livro*

(2c) *Quase tive um livro roubado, [mas agarraram-me deixando a biblioteca com ele.]*

= *Quase tive sucesso em roubar um livro.*¹⁷

O que Chomsky pretende mostrar com estes exemplos é que a estrutura de superfície das sentenças pouco ou nada revela quanto à estrutura profunda,

¹⁶ Quanto à tradução do exemplo *I had a book stolen*, Raposo (1975:103) afirma que esta frase pode receber, em inglês, várias interpretações, mas, em português, não existe uma forma única à qual poder-se-ia atribuir sentidos semelhantes ao da forma inglesa, cuja ambigüidade seria semelhante à do seguinte exemplo em português: “o rapaz olhava para o gorila, que segurava o homem dos braços de ferro”.

¹⁷ As interpretações dessas sentenças foram fornecidas pelo próprio Chomsky (1976:22).

embora seja a última que determina a interpretação semântica destas mesmas sentenças, fato que destaca como o componente sintático tem supremacia e pode regular o funcionamento dos componentes fonético e semântico.

Outro ponto, evidenciado pela análise dos exemplos, é que como nem sempre a intuição lingüística dos falantes torna claro como é possível atribuir análises sintáticas muito diferentes às sentenças que possuem uma superfície análoga, o recurso à estrutura profunda aparece plenamente justificado. O lingüista demonstra tal concepção através dos seguintes exemplos:

(3) *Persuadi John a ir embora.*¹⁸

(4) *Esperava que John fosse embora.*

em relação às quais um ouvinte pode ter a impressão de que a análise estrutural é a mesma, mas (3) e (4) têm suas diferenças explicitadas quando analisamos sentenças como

(5)(a) *Persuadi um especialista a examinar John.*

(5)(b) *Persuadi John a ser examinado por um especialista.*

¹⁸ Os exemplos (3), (4), (5) a e b, e (6) a e b são transcrições literais de *Aspects*.

(6)(a) *Esperava que um especialista examinasse John.*

(6)(b) *Esperava que John fosse examinado por um especialista.*

sobre as quais Chomsky (1976:24) afirma que embora (6a) e (6b) sejam sinônimas, nenhuma variedade, nem mesmo de paráfrase, liga (5a) a (5b), o que significa que as semelhanças e as diferenças entre as estruturas profundas e as estruturas de superfícies das sentenças anteriores explicariam a diferenças de sentido em sentenças do tipo *Persuadi John a.../ Esperava que John...*, e ressalta o fato de que a estrutura superficial das sentenças não revela sua estrutura profunda, criando o mito de que a tarefa da estrutura profunda seria explicar as condições de leitura das sentenças.¹⁹

Mais do que buscar explicar de forma clara o sentido das sentenças, o nível da estrutura profunda representa o lugar, na teoria gerativa, onde se torna possível formalizar a linguagem natural a partir de modelos lógico-matemáticos, garantindo, assim, que toda e qualquer opacidade que a linguagem natural possa apresentar seja eliminada. Todavia, a dificuldade que a interpretação destas sentenças oferece não se localiza nem na estrutura profunda nem na estrutura de superfície, mas no fato de a equivalência semântica entre *persuadir* e *esperar* atestar a própria condição de impossibilidade de sinonímia na língua. Assim, a interpretação de 5(a) e 6(a), no nível da sinonímia, acaba evidenciando, na teoria, um lugar para a falácia e para o equívoco no domínio semântico.

Esse rápido passeio por alguns aspectos da teoria chomskyana fez-se necessário para podermos afirmar que o autor vale-se da ambigüidade como um dos argumentos para justificar a gramática transformacional. Nas palavras de Chomsky (1976:27), “num nível de adequação descritiva, a gramática é justificada à medida que descreve corretamente seu objeto, isto é, a intuição lingüística – a competência tácita – do falante nativo”, tarefa cumprida pela gramática gerativa quando se propõe a examinar como os falantes conseguem entender ambigüidades e outros “problemas” da língua.

Justifica-se, assim, a gramática gerativa como um mecanismo finito que permite engendrar o conjunto infinito das sentenças gramaticalmente corretas e bem formadas de uma língua e que possibilitará elucidar todos os sentidos de todas as sentenças produzidas, pois o recurso à estrutura profunda das sentenças explicaria todas as diferenças de sentido da linguagem. De posse deste conhecimento tornar-se-á fácil, segundo o autor, resolver quaisquer dúvidas em relação ao sentido das sentenças.

Construída, de certo modo, para dar conta de problemas semânticos pelo viés da sintaxe, em função do caráter sistematizável que esta última apresenta, a gramática gerativa de Chomsky²⁰, estruturalmente semelhante a uma teoria matemática formalizada, aparece, para alguns de seus seguidores, como a forma

¹⁹ De acordo com Meirelles e Raposo, tradutores da versão portuguesa de *Aspects*, nenhuma gramática inglesa conseguiu apontar a distinção fundamental entre os exemplos (3) e (4), embora seja claro que a estrutura profunda desses exemplos não é paralela.

²⁰ Como não é objetivo deste trabalho um maior aprofundamento em relação à teoria chomskyana, detivemo-nos somente em um esboço limitado, visando à introdução da discussão proposta por Kempson, que, mesmo tendo sido discípula de Chomsky, discordará de alguns de seus princípios.

pela qual será possível dominar e controlar os sentidos.²¹ Contudo, esta dominação, obtida através da imputação de uma autonomia da sintaxe sobre aspectos semânticos, por exemplo, cerca-se de uma certa área de artificialidade, pois a teoria gerativa não consegue se livrar das questões que se referem à ambigüidade e que são próprias do sujeito e, portanto, das linguagens naturais.

1.3 A Ambigüidade em uma Teoria Semântica de Base Formal ²²

Orientada, fundamentalmente, pelos pressupostos da gramática gerativa, elaborada por Chomsky, em 1965, Kempson (1980:17) investiga quais os princípios básicos que devem fazer parte de uma teoria semântica, pois a autora pretende que a investigação da natureza da estrutura lingüística possa conduzir uma teoria geral das relações entre lingüística e significação, ou seja, a uma teoria semântica, que dê conta de todas as características da linguagem humana que são compartilhadas por todas as linguagens, pois, desta forma, a Lingüística contribuiria para nosso conhecimento de mundo através da sua “tentativa de caracterizar explicitamente os aspectos da linguagem humana que são nosso

²¹ Bach (1971:22) afirma que Chomsky encaminhou a Lingüística para a pergunta: “Quais são as propriedades que as teorias gramaticais devem ter a fim de que elas façam predições, que possam ser testadas, sobre línguas individuais e qual é o menor conjunto destas propriedades que nos permitirá fazer teorias para línguas individuais e daí permitir predições que se possam mostrar falsas sobre as estruturas de todas as línguas.”

²² Kempson (1980:40) entende a Semântica Formal como a teoria através da qual seria possível analisar e descrever os significados em termos de condições de verdade.

legado exclusivo” (ibidem, p. 17). Enquanto Chomsky desenvolve sua teoria centralizando-a na Sintaxe, Kempson propõe as condições de adequação a uma teoria formalista de linguagem, já que, para ela, a teoria de base sintática não se mostrou suficiente para dar conta da relevância do significado na língua.

De acordo com Kempson (1980:20), as gramáticas que tratam do funcionamento da língua deveriam versar sobre o conhecimento que os falantes possuem sobre a língua e que lhes permite usá-la como meio de comunicação. O componente semântico de tais gramáticas, além de caracterizar a natureza do significado de palavras e de sentenças e suas relações, **deverá explicar ambigüidades**²³, estabelecendo as previsões possíveis para que uma língua desempenhe satisfatoriamente seu papel no processo comunicativo, pois o uso da língua depende do significado das palavras e das sentenças, embora este não seja, para autora, um fato simétrico ou livre de implicações.

A necessidade de regras interpretativas mostra-se fundamental porque, embora as palavras possam ser organizadas de modo a formar sentenças cujo significado se relacionará com o significado das palavras que as compõem, isto não significa que, em todos os casos, o significado das sentenças possa ser depreendido automaticamente do significado das palavras, ou itens lexicais²⁴, que as formam. Como exemplo a autora apresenta frases como *Cães perseguem gatos* e *Gatos perseguem cães*, que, apesar de serem construídas pelos mesmos itens

²³Grifo nosso.

²⁴ Kempson (ibidem, p. 85) estabelece uma distinção entre *palavra* e *item lexical*: para a autora, o termo *palavra* representa o complexo fonológico, enquanto que *item lexical* representa os diversos sentidos aos quais o complexo fonológico pode referir-se.

lexicais e gramaticais, em virtude de terem sido colocados em ordens diferentes, não possuem o mesmo significado. Assim, para Kempson, as transformações, em termos de ordenação dos termos de uma oração, podem promover alterações no significado das sentenças, ao contrário do que acontece quando ocorre alteração na ordem dos elementos de uma expressão matemática, parâmetro de formalização, na qual a ordem dos fatores não altera o resultado de uma operação de adição ou de multiplicação.

Uma das questões norteadoras do trabalho de Kempson consiste em identificar a relação entre as generalizações semânticas e as relações sintáticas elaboradas sobre a língua. Neste trabalho interessar-nos-emos pela forma como a teoria semântica, proposta pela autora pretende caracterizar a ambigüidade, sempre na tentativa de resolvê-la.

A ambigüidade é, para a teoria semântica esboçada por Kempson, um problema da linguagem natural que deve ser representado para, assim, ser eliminado. Nos capítulos subseqüentes desta pesquisa mostraremos como essa concepção se alastra em textos didáticos.

A primeira opção de Kempson (1980:74), para explicar o significado de sentenças é uma semântica por condições de verdade.²⁵ Diz ela que uma explicação do significado baseada na verdade satisfaz as condições de adequação, a saber, “fornecer uma explicação do significado de palavras e sentenças, explicar

a natureza das relações entre palavras e sentenças além de prever, em qualquer linguagem e de forma correta, acarretamentos, sinonímias, contradições e ambigüidades, e **parece**²⁶ constituir uma base satisfatória para uma teoria semântica”, já que preenche essas condições básicas, em outras palavras, atribuir um valor-de-verdade a uma sentença, especificar as condições que devem existir para que esta sentença seja verdadeira, equivaleria a caracterizar seu significado e, automaticamente, a interpretá-la.

Assim, dar o significado de uma sentença da linguagem natural, interpretá-la semanticamente, corresponderia a indicar as condições-de-verdade necessárias e suficientes desta sentença e também apresentar a sua forma lógica, sendo que por forma lógica de uma sentença a autora (1980:48) entende a especificação a partir da qual todas as inferências desta sentença possam ser deduzidas. A formalização de uma teoria semântica, da mesma maneira que para a teoria gerativa, baseia-se no princípio de que um conjunto finito de regras gerais é necessário para caracterizar as formas lógicas das infinitas sentenças de uma linguagem.

Um dos argumentos de Kempson (ibid., p. 84) a favor de uma semântica por condições-de-verdade consiste na percepção de que explicar o significado de uma sentença exige duas coisas: a) “dar uma representação abstrata da estrutura semântica dessa sentença”; e b) “enunciar as funções entre essa

²⁵ *Condições de verdade* são as exigências que os fatos precisam satisfazer para que uma sentença seja considerada verdadeira; *valor-de-verdade* é o fato de uma sentença poder ser considerada verdadeira ou falsa.

²⁶ Grifo nosso.

representação semântica e as entidades não-lingüísticas dos valores-de-verdade”, isto porque

como não existe simetria entre as generalizações sobre as propriedades semânticas e sintáticas de uma linguagem, é preciso, num primeiro momento, elaborar estruturas semânticas para apreender as generalizações sobre o significado, para, a partir destas estruturas, estabelecer as generalizações semânticas sobre a linguagem. (KEMPSON, 1980, p. 84)

Todavia, atribuir valores-de-verdade a sentenças não é um processo tranqüilo, pois a semântica formal estabelece uma distinção entre sentença e enunciado que impede que uma sentença seja considerada verdadeira ou falsa. A Lógica vale-se do termo enunciado para indicar o conteúdo asseverado por uma sentença em um dado momento e este fato determina que apenas enunciados, e não sentenças, podem ter um valor-de-verdade e, conseqüentemente, assumir uma forma lógica. Entretanto, mesmo reconhecendo contrariar um dos pontos de vista da lógica formal, Kempson (1980:46) atribui valores-de-verdade a sentenças²⁷, embora condicione essa atribuição a um contexto. É interessante notar que a noção de contexto para a autora é um tanto quanto reduzida, já que ela não considera atribuições de uma teoria semântica tratar de questões metafóricas e/ou de diferenças estilísticas (id., *ibid.*, p.79).

Entretanto, a autora (1980:50) reconhece que uma explicação do significado em termos de verdade ou falsidade das sentenças mostra-se insuficiente quando tenta explicar sentenças que não sejam declarativas. Uma

²⁷ Davidson (1982:156) defende a atribuição de valores-de-verdade também a sentenças ao afirmar que conhecer “o conceito semântico de verdade para uma língua é conhecer quando é que uma sentença – qualquer sentença – é verdadeira, e isso equivale a entender a língua.

teoria que resolveria tal problemática seria a semântica dos atos de fala²⁸, já que esta visa à interpretação das ações lingüísticas realizadas por falantes — ordens, ameaças, promessas, perguntas — e não apenas ao restrito número de sentenças declarativas, como postula a lógica formal.

Por outro lado, ao afirmar isto, a própria autora cria um problema para a Teoria dos Atos de Fala, já que a noção de enunciado, dentro desta teoria, não funciona independentemente de uma relação com o contexto extralingüístico, ou seja, para poder entender a semântica do ato de fala como base teórica de uma teoria semântica, não é possível ignorar o papel do contexto e das referências extralingüísticas na atribuição de significado a palavras e a sentenças. Entretanto Kempson (1980:65) localiza o problema apenas em eleger a teoria dos atos de fala como a que “melhor”, ou mais “adequadamente”, explica o significado das sentenças, na extensão de termos como ato de fala, força ilocucionária e condições de adequação, expressões que desempenham na teoria dos atos de fala um papel relevante.

Este argumento é ilustrado pela autora (ibid., p. 66) através da análise da predição da ambigüidade nas teorias dos atos de fala e que a leva a concluir que sentenças que não possuem um indicador de força ilocucionária explícita²⁹ poderão ser utilizadas de várias maneiras. Uma sentença como *Estarei aqui amanhã*, por exemplo, poderá ser usada como uma ameaça se proferida por

²⁸ Quando fala em Teorias dos Atos de Fala, Kempson reporta-se fundamentalmente aos princípios de vertente searleana.

²⁹ Parece que Kempson espera que a força ilocucionária se encontre marcada na língua para que seja possível integrá-la ao movimento de interpretação; ao contrário, Austin (1990) vê a força

um cobrador ou como uma promessa, se usada para tranquilizar uma criança que chora ao se separar de alguém querido.

A problemática em torno da adoção dos princípios da teoria dos atos de fala advém, portanto, do fato de que as condições de adequação de uma sentença como *Estarei aqui amanhã* dependem e variam em função dos atos que se realiza no momento do proferimento, e que podem ser muitos e variados, o que significa que seria preciso trabalhar, para interpretar semanticamente uma sentença desse tipo, com todos os seus conjuntos de condições de adequação³⁰, diferentes e variáveis, como já dissemos, para cada ato de fala.

Do interior da teoria de Kempson, todas as sentenças de qualquer linguagem natural sofrem uma ambigüidade múltipla, no mínimo, em número igual ao das diferentes maneiras como uma sentença poderá ser usada ou das diversas ações que ela possa pode representar.

Contudo, para Kempson (ibid., p. 66), essa possibilidade de ambigüidade múltipla das sentenças não condiz com a intuição dos falantes, capazes de identificar a diferença entre sentenças como *A galinha está pronta para comer* e *Estamos prontos para comer a galinha*, além de perceber que apenas a primeira é ambígua.

ilocucionária como um elemento que sempre participa da interpretação das sentenças, independentemente de estar ou não marcado na língua.

³⁰ Ao contrário do que propõe Kempson, tais condições seriam extralingüísticas.

Assim, em relação às vantagens de uma teoria semântica do ato de fala, que, para a autora, consiste em oferecer uma explicação neutra de diferentes tipos de sentenças e evitar discussões em torno da atribuição de valor-de-verdade a sentenças, Kempson (1980:74) opõe o fato de o conceito de ato de fala poder ser aplicado a um número de situações não operacionalizáveis .

Assim, para Kempson (ibid., p. 74), como a semântica dos atos de fala acaba não preenchendo as condições de adequação para uma teoria semântica de cunho formal, a autora a abandona, voltando-se, mais uma vez, para a semântica baseada em condições-de-verdade, ignorando, desta vez, a problemática em torno da verdade necessária, já que a autora não diz se esta problemática foi resolvida ou se simplesmente desapareceu e apenas se limita a reiterar que

uma explicação baseada na verdade satisfaz, em princípio e naturalmente, as condições de adequação listadas³¹, ela parece constituir uma base mais satisfatória para uma teoria semântica. (KEMPSON, 1980, p. 74)

A opção por uma semântica baseada no valor-de-verdade estabelece-se, portanto, como parâmetro teórico da teoria semântica idealizada por Kempson, enquanto parte de um modelo de competência. Tal teoria deverá ter como função

atribuir interpretações a sentenças quando tais interpretações forem, para cada sentença, um conjunto de condições necessárias e

³¹ As condições de adequação de uma teoria semântica são, de acordo com Kempson (1980:16): (1) apreender o significado de palavras e de sentenças, e explicar a natureza da relação entre eles; (2) prever as ambigüidades nas formas de uma linguagem, tanto em palavras como em sentenças; (3) proporcionar uma explicação explícita das relações de sinonímia, inclusão lógica, acarretamento, contradição etc.

suficientes para a verdade dessa sentença (KEMPSON, 1980, p. 74).

Essa escolha justifica-se em função de que uma semântica baseada em condições-de-verdade constitui, para a autora, a forma mais satisfatória de estabelecer predições corretas de fenômenos como sinonímias, acarretamentos e ambigüidades; acreditamos que não poderia ser diferente, já que desde o início da obra a autora filia-se a Chomsky e à gramática gerativa.

Na verdade, parece-nos que Kempson busca para a Semântica um lugar igual ao atribuído por Chomsky à Sintaxe; de acordo com Gadet e Pêcheux (1981:146) “um lugar da ordem do combinatório e do recursivo, sintetizável sob a forma de regras de construção reiteráveis e submisso aos critérios lógicos da coerência e da não-contradição”. Localizar a sintaxe, conseqüentemente a semântica, em um lugar como este, equivaleria, ainda de acordo com Gadet e Pêcheux (ibid., p.146/147), “a conceber a língua um sistema de regularidades inscrito no horizonte da consistência (condição de uma descrição não-contraditória) e da completude (princípio que exige que o todo do sistema possa substituir a descrição).

Para Kempson (1980:82), o componente semântico das gramáticas configura o elemento que, além de caracterizar a natureza do significado das palavras e das sentenças para qualquer linguagem e de realizar previsões adequadas para essa linguagem, “deverá explicar ambigüidades sinonímias, acarretamentos e contradições que as sentenças possam apresentar”, e que constituem obstáculos para o entendimento.

Apreender e compreender os significados das sentenças de uma língua, sob esta perspectiva, significa exteriorizar o pensamento de forma “correta”, isto é, através de um padrão de linguagem que se enquadra nas máximas de bi-univocidade, de completude e de transparência; enfim, por tautológico que pareça, conhecer uma língua equivale a expressar-se de forma “correta”, entendendo-se por forma correta aquela que não tolera obscuridades, imprecisões ou ambigüidades.

Identificamos esse apego à evidência do sentido exatamente no ponto em que a autora, não admitindo a condição natural de não-transparência da língua e dos sentidos que a linguagem pode adquirir, insiste em perseguir a transparência dos sentidos, como se a opacidade não pertencesse ao domínio da linguagem.

Apesar de existir uma correspondência entre as propostas teóricas apresentadas por Chomsky e por Kempson, a partir do momento em que trata da ambigüidade, inter-relacionando no mesmo nível hierárquico questões de ordem sintática e questões de ordem semântica, a autora afasta-se, mesmo que timidamente, da proposta chomskyana, ao negar que a atribuição do significado das sentenças seja uma tarefa exclusiva do componente sintático e ao reivindicar que tal tarefa seja resultado do inter-relacionamento de questões semânticas e sintáticas, embora se mantenha em um lugar comum, por considerar espúrio o lugar da ambigüidade na linguagem e pela tentativa de alcançar universais semânticos.

A ambigüidade é tratada por Kempson (1980:125) como um fenômeno inscrito unicamente no nível da língua, no qual itens lexicais e/ou enunciados assumem diversos significados, e para o qual as regras semânticas devem estabelecer previsões corretas em termos de explicação do significado. Contudo, a autora reconhece que não é simples decidir, pelo menos em relação a determinadas sentenças, se elas são ambíguas ou não, pois o problema consiste em saber o que representa a ambigüidade. Esta delimitação é necessária, para a autora, porque, em linguagem natural, as palavras e as sentenças podem ser ambíguas de diferentes modos.

Para a semântica lingüística, um dos modos de ser da ambigüidade manifesta-se quando ela tem origem no léxico, caso em que também é conhecida como homonímia, e que pode ser ilustrado pela seguinte sentença:

(7) *Estou segurando uma manga.*³²

que é ambígua em função da ambigüidade inerente do item lexical manga, que tanto pode referir-se a uma fruta como a um item do vestuário.

Aparentemente simples, por ser, na maioria das vezes, “resolvida” pelo contexto extralingüístico, a ambigüidade lexical expõe questões problemáticas para a Lingüística, como, por exemplo, a polêmica existente em relação à distinção entre homonímia e polissemia.

³² Este exemplo pertence ao nosso *corpus* de análise.

O funcionamento das estruturas homonímicas é classificado, por Kempson (1980:85), como um fenômeno de ambigüidade múltipla das palavras. Sob esta perspectiva, a representação semântica de palavras ambíguas envolve uma multiplicidade de representações, mas como não consegue trabalhar com esta multiplicidade, Kempson (ibid., p.105) opta pela idealização, ao supor que o fenômeno da homonímia pode ser caracterizado com clareza, pois, segundo ela, “para a grande maioria dos casos de significado múltiplo tratamos com itens lexicais discretos, cada qual com sua especificação semântica.”

Todavia, esta caracterização da homonímia esbarra no conceito de polissemia, se esta for identificada como a atribuição de vários significados a uma só palavra, pois, de acordo com Palmer (1976:82) “se uma forma tem vários significados, nem sempre se pode dizer com segurança se se trata de um exemplo de polissemia ou de homonímia.” Assim, na tentativa de especificar os limites das duas definições, Palmer examina possíveis soluções, passando desde critérios etimológicos a testes de sinonímias e antonímias e conclui que os critérios estruturais não conseguem solucionar o impasse em decidir, frente a uma forma escrita que possui dois significados, se temos uma palavra com diferentes significados, ou polissêmica, ou duas palavras diferentes com a mesma forma, quer dizer, homônimas³³.

³³ Esta polêmica é ignorada por alguns teóricos: Ullmann (1970:374), por exemplo, afirma que “a homonímia difere da polissemia em dois aspectos essenciais. Ao contrário desta última, não tem vantagens positivas, salvo para o jogador de palavras e para o versificador (...). A segunda diferença é que a polissemia está incomparavelmente menos espalhada que a homonímia.”

Inseridos na mesma perspectiva estrutural, Ducrot e Todorov (1982:287) identificam a homonímia como um fenômeno de ambigüidade autêntica. A delimitação do fenômeno, segundo os autores, advém do fato de não existir, entre homônimos, um núcleo comum ou uma relação de continuidade a partir dos quais seja possível explicar as diversas significações de um mesmo complexo fonológico, o que significa que o sentido das expressões ambíguas corresponde à escolha de expressões distintas. Ao contrário, palavras polissêmicas possuem esse núcleo comum ou essa relação de continuidade que permitem a explicação de uma significação pela outra. Para os autores, a polissemia é da ordem da metáfora e da metonímia e representa o sentido não-literal das expressões. Mas, mesmo isolando as características individuais dos dois fenômenos, os autores reconhecem que existem casos-limites, em relação aos quais não é possível afirmar se temos polissemia ou homonímia, como, por exemplo, quando “gabinete” designa, ao mesmo tempo, uma sala e uma administração.

Mas a semântica formal concentrará seus esforços de análise não somente na ambigüidade lexical, mas também nos casos de sentenças ou estruturas complexas ambíguas, pois uma sentença não precisa, necessariamente, conter palavras ambíguas para ser ambígua³⁴, como podemos observar em frases como

(8) *Enterrado no quintal, meu cachorro tentava recuperar o osso.*³⁵

³⁴ De acordo com Ullmann (1097:370) quando a ambigüidade de uma sentença é provocada pela possibilidade de várias combinações entre os itens que formam esta sentença, ela recebe a designação de anfibologia.

³⁵ Este exemplo pertence ao nosso corpus de análise.

cuja ambigüidade decorre de sua estrutura sintática, que não permite que o sujeito da oração reduzida seja identificado, pois tanto o osso como o cachorro podem estar enterrados. A ambigüidade proveniente do modo de ordenação sintática desta sentença evidencia o papel do componente sintático, mas também sua relação de interdependência com o componente semântico, que deixa de ser tratado, na ótica apresentada por Kempson, como meramente superficial.

Ao caracterizar a ambigüidade como um fenômeno semântico, Kempson (1980:130) adota para este fenômeno o que chama de “definição padrão por condições-de-verdade”, que consiste em afirmar que **“uma sentença é ambígua se pode ser verdadeira em circunstâncias diferentes.”**³⁶

Entretanto, a própria autora admite que em casos de falta de especificação, ou seja, de vaguidade³⁷, uma sentença apresentaria um número de ambigüidades igual ao número das possibilidades em que esta mesma sentença pudesse ser verdadeira.

Como o que lhe interessa é apenas o fenômeno da ambigüidade capaz de ser representado e, conseqüentemente, resolvido no nível estrutural da língua, e não casos de vaguidade, dificilmente formalizáveis, a autora busca resolver tal problemática recorrendo a outra definição, dita alternativa, da ambigüidade: uma sentença seria ambígua se pudesse ser, ao mesmo tempo, verdadeira e falsa em relação ao mesmo estado-de-coisas. Contudo, esta definição alternativa de

³⁶ O grifo é nosso.

³⁷ Para Kempson, vaguidade significa *indeterminação*.

ambigüidade não se mostra útil no caso de sentenças que apresentam problemas de vaguidade, como ocorre no seguinte exemplo

(9) *João matou José.*

a partir do qual a autora questiona se (9) representa uma frase ambígua ou apenas vaga, isto é, não-especificada em relação à intencionalidade da ação. Como (9) pode tanto representar tanto uma ação intencional como um acidente, ações definitivamente distintas, também pode ser classificada como verdadeira sob as duas circunstâncias. É preciso frisar que Kempson (1980:130) alerta para o fato de que

a caracterização da ambigüidade como assimilação simultânea a uma sentença dos valores verdadeiro e falso *não constitui um critério para decisão em casos pouco claros (...)*.³⁸

Em função dos problemas levantados em relação à caracterização da ambigüidade, Kempson (1980:125) reconhece que, como já havíamos assinalado anteriormente, apesar de tratar-se de um fenômeno bem delineado, “tanto as palavras quanto as sentenças podem ter mais de um significado”, não é simples decidir se determinadas sentenças são ou não ambíguas, pois o problema localiza-se em decidir “o que representa a ambigüidade”. Itens lexicais isolados podem, na maioria dos casos, não apresentar ambigüidade; todavia, quando inseridos em sentenças, estes mesmos itens lexicais adquirem ambigüidade e, conseqüentemente, tornam as sentenças ambíguas, como é o caso do exemplo

³⁸ Grifo da autora.

fornecido pela autora (1980:125), em relação ao item lexical *bom* e suas variações. Uma sentença como

(10) *Maria tem boas pernas.*

pode ter significados distintos; dentre eles podemos entender que as pernas de Maria são bonitas, ou são saudáveis, ou funcionam bem; o significado da sentença dependerá de um critério de avaliação estabelecido para o uso da palavra. As variações da palavra *bom*, longe de resolverem³⁹ a questão, acentuam o problema, pois, para a teoria semântica, em sentenças como

(11) *Ela é uma boa aluna.*

tanto podemos ter a descrição de alguém que estuda muito, que é bem comportado, ou que tira notas altas na escola, ou ambos, fatos que não apresentam a mesma significação.

Assim, em relação ao item lexical *bom*, Kempson (1980:126) afirma que é preciso decidir se seu significado é neutro e homogêneo em todas as circunstâncias, ou se a palavra assume significados diferentes quando descreve coisas diferentes. Em outras palavras, a falta de especificação, ou a vaguidade das circunstâncias que envolvem o uso da palavra *bom* podem levar à falsa identificação de que sentenças com ela construídas são ambíguas, quando na verdade, o que lhes falta é especificação.

Portanto, para distinguir a ambigüidade da vaguidade, a autora apresenta quatro tipos de vaguidade, ou de falta de especificação, que, segundo ela, não devem ser confundidos com ambigüidade. São eles:

1) *a vaguidade referencial*: que ocorre quando o significado do item lexical, isoladamente, não é ambíguo, mas se torna difícil decidir se tal significado pode ou não ser atribuído a determinados objetos. A autora cita como exemplo as palavras inglesas *city* e *town*, afirmando ser difícil decidir com exatidão quando um lugar pode ser chamado de *city* ou de *town*, já que *towns* podem ser grandes ou pequenas;

2) *a indeterminação do significado de um item lexical*: exemplos deste tipo de vaguidade são as sentenças construídas com a preposição *de* indicadora de posse. Para sentenças como *O livro de João*, a autora argumenta que o único comentário possível seria que a sentença indica uma relação de associação entre o “possuidor” e o objeto “possuído”, pois tal sentença pode indicar o livro que pertence a João, mas também o livro que João está lendo, o livro que João escreveu, ou mesmo o livro que João carrega em um determinado momento;

Kempson inclui nesta categoria o adjetivo *bom* e suas variações em gênero e número, com as quais nos ocupamos acima.

3) *a falta de especificação no significado de um item ou generalização*: quando o significado de um item, embora claro apresenta-se generalizado, como, por

³⁹ Assinalamos o fato de que toda tentativa de representação da ambigüidade desenvolvida em

exemplo, o item lexical *pessoa*, utilizado em uma sentença sem nenhuma especificação de gênero, idade ou raça, e os sintagmas verbais *ir e fazer*, os quais, mesmo possuindo um significado especificável quando isolados, podem descrever ações diversas. Sentenças como *Ele foi à estação*, podem referir-se a diferentes ações, tais como andar, correr, andar de carro, moto ou bicicleta. Da mesma forma, sentenças como *Já fiz a sala de estar* podem significar que alguém arrumou, limpou, decorou, pintou ou trocou o piso de uma sala, isto apenas para citar algumas possibilidades. Como o significado de tais sentenças não depende apenas da estrutura lingüística, mas da situação em que foram produzidas estas sentenças, não se trata de ambigüidade, mas sim de vagüidade;

4) *o quarto tipo de vaguidade*, para Kempson (1980:128), compreende aos casos “em que o significado de um item envolve a disjunção de diferentes interpretações”. A novidade, em termos de caracterização da vaguidade, consiste no fato de ser este o único caso de vaguidade que, ao ser localizado na estrutura de uma sentença, é contemplado com uma representação formal. O exemplo considerado como central, pela autora, é o funcionamento da conjunção *ou* inclusiva⁴⁰. Em sentenças do tipo *Os candidatos ao emprego devem ter um diploma de primeira classe ou certa experiência de magistério* a autora afirma que a conjunção carrega a implicação de que, pelo menos uma das partes da sentença é verdadeira, ou ambas. A disjunção na caracterização do *ou* pode ser

Kempson é pautada pela necessidade de “resolver” este fenômeno.

⁴⁰ Em nota de rodapé Kempson (1980:129) reconhece outro funcionamento da conjunção *ou*: quando for exclusivo *ou funcionará de modo ambíguo e não vago. (grifo nosso)*. Como esta diferenciação é assinalada apenas em nota, não ficam claros quais os parâmetros levados em conta, pela autora, para considerar a conjunção como inclusiva ou exclusiva.

representada formalmente, em termos de condições-de-verdade, em que v corresponde à conjunção e P e Q às sentenças, da seguinte maneira:

$P \vee Q$ será verdadeira se, e somente se, P é verdadeira.

$P \vee Q$ será verdadeira se, e somente se, Q é verdadeira.

$P \vee Q$ será verdadeira se, e somente se, P e Q são verdadeiras.

que mostram, de acordo com Kempson (1980:129), que $P \vee Q$ “pode ser verdadeira sob diferentes condições, sem que essas condições sejam a base de uma ambigüidade em relação a *ou*”.

Apesar do aparato formal mobilizado para dar conta do exemplo anterior, identificamos, na distinção proposta por Kempson entre ambigüidade e vaguidade, a impossibilidade em estabelecer um conjunto de regras gerais que dêem conta, isto é, que consigam delimitar as fronteiras entre os dois fenômenos, para, conseqüentemente, estabelecer “previsões corretas” em relação à vaguidade. Na verdade, o que a autora classifica como vaguidade são casos de indeterminação, que não se prestam a uma análise meramente lingüística, pelo número indefinido de possibilidades interpretativas que oferecem, considerando que estas interpretações são da ordem do não-lingüístico e representam questões com as quais Kempson não parece pretender dialogar.

Circunscrita na língua, pelo menos no entender da autora, a ambigüidade mostra-se mais dócil do que a vaguidade. Os casos mais complicados de ambigüidade podem ser resolvidos no nível de estrutura profunda, isto é, a estrutura engendrada pelo conjunto de regras que permite a formação das sentenças de uma língua oferece, por si mesma, condições de indicar este ou aquele significado se uma expressão for ambígua, pois todas as informações que participam de sua interpretação estão contidas na língua. O mesmo não acontece em casos de vaguidade porque as informações que esclareceriam o significado de uma sentença estão em um lugar que ultrapassa as fronteiras da língua.

1.4 A Ambigüidade na Gramática de Textos

Um dos momentos da lingüística pós-saussuriana que melhor representa a condição de repetibilidade do princípio de unidade da língua e ressalva a importância da noção de valor⁴¹, indissociável da noção de sistema, é o advento da Gramática Gerativa Transformacional e a posterior utilização de seus princípios básicos pelas teorias do texto. Examinaremos brevemente, neste

⁴¹ Por valor lingüístico entendemos, de acordo com Saussure (1979:132), o sentido de uma unidade definida pela posição que ocupa no interior do sistema lingüístico, constituído por relações e diferenças negativas em relação aos outros termos da língua.

capítulo, a filiação da Lingüística Textual e das Gramáticas de Texto a princípios formalistas pelo viés do tratamento que outorgam à ambigüidade.

Descrever e especificar o conjunto de frases gramaticais, ou bem formadas, que compõem uma língua, foi um dos objetivos da GGT –Gramática Gerativa Transformacional - que conseguiu transpor os limites da teoria na qual se originou, já que o nível de descrição dos elementos que garantem a textualidade de uma seqüência de frases – objeto primeiro de uma gramática de texto -, estruturou-se a partir da uma posição formalista em relação à lingüística frasal, como podemos atestar no seguinte trecho de Charolles (1978:8):

La fondation d'une grammaire de texte repose sur une argumentation originale directement transférée de celle à partir de laquelle a été constitué le projet d'une grammaire générative et transformationnelle (cf. N. Chomsky 1957 et 1965). Les grammaires de texte souffrent donc, dans leurs dispositions initiales d'insuffisances identiques à celles que l'on a relevées pour les grammaires génératives et transformationnelles.⁴²

Contudo, ao mesmo tempo em que reconhece as limitações teóricas do projeto da GGT, Charolles ressalta que, se estas são ultrapassadas pela inclusão de uma dimensão pragmática aos princípios teóricos da gramática de texto, as generalizações que subjazem a conceitos tais como competência e performance permitem “constituir um quadro de sistematizações bastante operatório e certamente insubstituível”.

⁴² “A fundação de uma gramática de texto repousa sobre a argumentação original diretamente transferida daquela a partir da qual foi constituído o projeto de uma gramática gerativa e transformacional (cf. N. Chomsky 1957 e 1965). As gramáticas textuais sofrem, portanto, nas suas disposições iniciais, de insuficiências idênticas às que foram detectadas nas gramáticas gerativas e transformacionais.” (Tradução nossa)

O deslocamento que observamos, portanto, na proposta inicial da lingüística textual e na gramática de texto, consiste no fato de que essa teoria elege como objeto a textualidade, pautando-se pelo estudo das propriedades de coesão e coerência, mas orienta seus procedimentos pela tentativa de ampliar ao texto os procedimentos aplicados, até então, exclusivamente, às sentenças. De acordo com Indursky (1997) essa passagem ocorreu sem rupturas teóricas, pois, ao deslocar-se da frase para o texto, a Lingüística Textual apenas promoveu a passagem de um nível a outro, ampliou seu objeto, mas pautou suas análises nos mesmos pressupostos da lingüística de frases.

Este aspecto pode ser explicitado pela afirmação de Charolles (1978:8) de que, da mesma maneira que uma seqüência de palavras não constitui uma frase, uma seqüência de frases não é garantia de que estejamos frente a um texto, pois existem, ao nível do texto, “*critérios de boa formação textual*” (grifo nosso) que instituem uma *norma mínima de composição textual*” (grifo do autor), a qual se relaciona com um sistema implícito de regras interiorizadas e disponíveis em todos os indivíduos de uma comunidade lingüística. Esse sistema de regras constitui, para Charolles (ibid., p. 8) a competência textual dos falantes, que deverá ser modalizada a partir de uma gramática de texto, e que fornecerá, no interior de um quadro formal, as regras de boa formação textual, das quais poderão derivar “**juízos teóricos chamados de coerência**”.⁴³

O argumento de que se vale o autor para justificar a gramática de texto, a semelhança de Chomsky, é que, em uma comunidade lingüística, a maioria dos

falantes apresenta um domínio perfeito tanto das regras de formação de sentenças como das regras de formação textual. Esse domínio é tão forte que qualquer falante, mesmo confrontado com enunciados teratológicos, consegue estabelecer um padrão de “**normalidade textual.**”⁴⁴

A Linguística Textual não se resume às teses apresentadas por Charolles, entretanto, pretendemos nelas nos deter em função do fato que algumas dessas teses correlacionam-se diretamente com nosso trabalho, pois, a partir da constatação de que os falantes têm a capacidade de normalizar qualquer desvio em relação a um texto, Charolles, no texto *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*⁴⁵, propõe-se a investigar as estratégias de intervenção desenvolvidas por professores frente a textos escritos por alunos e julgados como incoerentes, ao mesmo tempo em que tenta construir regras de avaliação da boa formação textual.

De acordo com Koch e Travaglia (1989:11), a noção de coerência relaciona-se com a “**boa formação**”⁴⁶ de um texto, sem, todavia, remeter ao conceito de gramaticalidade. Para os autores a coerência se estabelece na interação e na interlocução de uma situação comunicativa e faz com que um texto faça sentido para os usuários, e pode ser vista como um princípio de interpretabilidade do texto. Além disso, para os autores, a coerência é, simultaneamente, semântica e pragmática, pois

⁴³ Grifo do autor.

⁴⁴ Grifo nosso.

⁴⁵ Este texto está traduzido em GALVES, Charlotte. *O texto: leitura e escrita*. Campinas. Pontes. 1997

⁴⁶ Grifo dos autores.

A coerência é vista também como uma continuidade de sentidos perceptível no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva entre elementos do texto. Essa conexão não é apenas de tipo lógico e depende de fatores socioculturais diversos, devendo ser vista não só como o resultado de processos cognitivos, operantes entre os usuários, mas também de fatores interpessoais como as formas de influência do falante na situação de fala. (KOCH e TRAVAGLIA, 1989, p. 12)

Ao lado do conceito de coerência, encontramos nos estudos de Linguística Textual, o conceito de coesão, apresentado por Koch (1991:17) “como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como texto”. Para a autora, diferente da coerência, a coesão se revela em um texto através de marcas linguísticas explícitas na superfície textual e, embora seja sintática e gramatical, já que se realiza através dos sistemas lexicais e gramaticais, ela é fundamentalmente semântica⁴⁷, pois se refere às relações de significação entre os elementos internos de um texto que, por existirem, possibilitam que uma seqüência de frases alcance o status de texto.

Para Koch (1989:15) as relações de coesão constituem uma condição necessária, embora não suficiente, para a criação de um texto, pois a coesão não garante, sozinha, a textualidade de um conjunto de frases, já que para haver textualidade em um texto, é preciso também existir uma coerência mínima entre os componentes interpessoais e externos deste texto, e coesão em relação a si mesmo.

Ao contrário, Charolles (1978:14) prega a não-divisão entre os conceitos de coesão e de coerência, porque, segundo ele, uma distinção precisa entre os dois

⁴⁷ Para Koch, os processos semânticos são estritamente intralingüísticos.

termos não é possível, visto que as regras de coerência atuam sobre a constituição da cadeia de representações semânticas, representada por constituintes frásticos, seqüenciais e textuais, através de uma série de restrições que incidem sobre traços lógico-semânticos, ou seja, lingüísticos, mas, ao mesmo tempo, essas regras de coerência exigem que aspectos pragmáticos sejam levados para que o conjunto de sentenças seja considerado como um texto, daí a afirmação do autor de que

Les grammaires de texte font éclater les frontières généralement admises entre la sémantique et la pragmatique, entre l'immanent et le situationnel, d'où, à notre avis, l'inutilité présente d'une distinction cohésion-cohérence. (CHAROLLES, 1978, p.14)⁴⁸

Visando uma abordagem teórica da questão da coerência textual, Charolles (ibid., p. 14) propõe quatro meta-regras de coerência: repetição, progressão, não contradição e relação. De acordo com a meta-regra de repetição, um texto deve conter em seu desenvolvimento linear, para ser coerente, elementos de recorrência estrita, ou seja, um dos aspectos que garantiria a coerência dos textos seria a retomada de elementos já enunciados; a meta-regra de progressão, diz que para ser coerente um texto deve apresentar, em seu desenvolvimento, “uma contribuição semântica constantemente renovada”. Enquanto as duas últimas meta-regras são de natureza pragmática, as duas primeiras garantem a textualidade através de mecanismos de coesão, estritamente lingüísticos, que permitem ligar frases ou seqüências de frases. Dentre esses mecanismos Charolles (1978:15) cita as pronominalizações, definitivações, referenciações contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais e tomadas de inferência.

⁴⁸ “As gramáticas de texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional, daí, em nossa opinião, a inutilidade presente de uma distinção coesão-coerência.” (Tradução nossa)

A pronominalização é considerada por Charolles (1978:15) um caso de anáfora (retomada de um nome de frente para trás), resultante de processos transformacionais, mas a anáfora só garante a coerência caso se sujeitar a restrições de ordem gramatical, como a citada pelo autor a título de exemplo, de que um pronome não pode, na representação sintagmática intermediária, ao mesmo tempo preceder e comandar o grupo ao qual se refere. Caso essa restrição não seja obedecida, defrontamo-nos, segundo o autor, com enunciados ambíguos, como no seguinte exemplo:

(1) Ele sabe muito bem que Yves não estará de acordo com Maurice.

no qual o pronome *ele*, entendido como afórico, remete, segundo Charolles (1978:15), a um espaço vazio na seqüência que quebra o desenvolvimento linear do texto, afetando, assim, sua coerência.

De acordo com este raciocínio, o autor (ibid., p. 16) aponta outra “malformação” textual, muito freqüente nos textos dos alunos: a ambigüidade referencial, ilustrada, também, pelo seguinte exemplo:

(2) Christian e minha irmã estavam nadando no rio. Um dia, um

homem estava nadando, como ele sabia nadar, ele ensinou para ele.

A ambigüidade referencial pode ser recuperada, para o autor, contextualmente ou por estratégias, caso contrário, criará “um vazio interpretativo comparável àquele que resulta dos empregos afóricos”.

Charolles (ibid., p. 38) insiste que seguir, ou obedecer, as meta-regras estabelece as condições mínimas que um texto deve satisfazer para ser reconhecido como “bem formado”, entretanto reconhece que elas possuem, ao mesmo tempo, um caráter lingüístico e pragmático, ou seja, não podem ignorar a questão da interlocução e da comunicação, não sendo portanto suficientes para explicar todas as condições que um texto deve preencher para ser considerado “bem formado”.

Tomando por base a função dos mecanismos coesivos na constituição da textualidade, Koch (1991:27) propõe que se considere duas modalidades de coesão, que correspondem às meta-regras de repetição e de progressão de Charolles: a coesão referencial, entendida como referenciação e como remissão, e a coesão seqüencial ou seqüênciação.

Como consequência do fato de que toda remissão anafórica pode ultrapassar os limites do texto em que se encontra, Koch (ibid., p. 48) acrescenta que a repetição, ou seja, “a referência ou remissão nem sempre se estabelece sem ambigüidades”, cabendo ao leitor/ouvinte, no caso de um contexto apresentar dois ou mais referentes potenciais, escolher entre um deles, além disso, torna-se tarefa do produtor do texto **“evitar, sempre que possível, a ambigüidade potencial de**

referência”⁴⁹, ou seja, mais uma vez defrontamo-nos com um sujeito que detém plenos poderes sobre os sentidos que produz e/ou que recebe.

Evitar a ambigüidade parece, na gramática de texto, uma tarefa matemática, o resultado de um cálculo que, se levar em conta as instruções dadas pela forma remissiva, juntamente com as predicções sobre ela e sobre os referentes envolvidos, garantirá o sentido de um enunciado.

Indursky (1997) comenta que, ao passar da frase para o texto, “a lingüística textual estabelece o primado da superfície textual, instituindo novas coerções até então insuspeitadas pelos lingüistas da frase”, impondo, por exemplo, a referência endofórica como a única possibilidade de interpretação de uma anáfora pronominal, pois a lingüística textual parte do pressuposto de que todas as informações necessárias para o entendimento deste tipo de anáfora encontram-se circunscritas no texto.

Ao contrário, pelo viés da Análise do Discurso, isto é, procurando o antecedente dos processos anafóricos fora do texto, a autora afirma que é possível reivindicar um funcionamento exofórico para a anáfora, porque, para a Análise do Discurso, ela representa

o vestígio das ligações que se estabelecem com a exterioridade, as quais entrelaçam inextrincavelmente o texto com o interdiscurso, ancorando sua coerência também na exterioridade. (INDURSKY, 1997)

⁴⁹ Grifo nosso.

A autora propõe, portanto, um deslocamento teórico, fundamentado nos pressupostos da Análise do Discurso, que levaria em conta a forma pela a qual os processos anafóricos atuam na coesão discursiva, afastando-se da organização da língua em direção à ordem do discurso, na qual as relações com a exterioridade exercem um papel fundamental, já que são constitutivas do próprio discurso, fato que implica que a noção de ambigüidade, restrita ao nível estrutural da língua, não dá conta da indeterminação dos sentidos.

Em relação às noções de ordem e organização na língua, Orlandi (1996:45) afirma que a organização da língua, que corresponde a descrições do sistema em sua totalidade, não se mostra suficiente para analisar um discurso, principalmente porque essa organização da língua dispensa a história.

Todavia, sem que a história incida sobre a língua não há como esta fazer sentido, isto porque, a partir do momento em que a língua significa, o sujeito também se significa, nas palavras de Orlandi (ibid., p. 46) “o sentido é uma relação determinada do sujeito com a história”.

A Análise do Discurso não se restringe, portanto, à análise marcada na estrutura da língua, no funcionamento lingüístico dos enunciados e na organização da língua sob suas formas empíricas ou abstratas, mas sim pela ordem do discurso, por uma materialidade discursiva que representa o lugar onde, nas palavras de Orlandi (1996:49)

o sujeito se define pela sua relação com um sistema significante investido de sentidos, sua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade. É o sujeito histórico (material). Esse sujeito que se define como “posição” é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer.

A noção de organização da língua subjaz aos pressupostos da Lingüística Textual e privilegia o funcionamento lingüístico na constituição dos sentidos e exclui a história, ou a vê apenas como contexto, e situa o sujeito como origem de seu dizer, criando, através desta exclusão, o efeito de evidência e de transparência dos sentidos,⁵⁰ recusado quando a perspectiva de análise é discursiva, ou seja, quando o que interessa é o funcionamento discursivo, onde o sentido é constituído pelos interlocutores e pelo contexto sócio-histórico-ideológico.

⁵⁰De acordo com Orlandi (1996:32) é o imaginário que provoca a ilusão de que existe uma relação direta entre as palavras e o mundo

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 O Campo Epistemológico da Análise do Discurso

A história do homem poderia se reduzir à história das relações entre as palavras e o pensamento. Todo período de crise se inicia ou coincide com uma crítica da linguagem. De imediato se perde a fé na eficácia do vocábulo: "Tive a beleza em meus joelhos e era amarga", diz o poeta. A beleza ou a palavra? Ambas: a beleza não é palpável sem as palavras. Coisas e palavras sangram pela mesma ferida.

O Arco e a Lira — Otávio Paz

Inaugurada pelo texto *Análise Automática do Discurso – AAD* – publicado em 1969, esta teoria foi concebida por Michel Pêcheux como um dispositivo de interpretação cujo objetivo, primeiro e imediato, foi romper com a concepção instrumental tradicional da linguagem. De acordo com Henry (1990:24) Pêcheux recusou-se a aceitar uma concepção de linguagem que a reduzisse a um simples instrumento de comunicação de significações estabelecidas a priori, pois para Pêcheux, tal concepção não passava de uma das ideologias que, no interior das ciências humanas e sociais, pretendia esconder suas ligações com a prática política, para, assim, introduzir essas ciências no campo das ciências naturais.⁵¹

A proposta de Pêcheux (1975:163) foi alicerçar a teoria da Análise do Discurso (AD doravante) na articulação de três campos do saber: a teoria das

ideologias, a teoria lingüística e a teoria do discurso enquanto determinação histórica dos processos semânticos, atravessados, estes, por uma teoria da subjetividade de inspiração psicanalítica.

Orlandi (1996:23) invoca a noção de entremeio para falar em discurso e em Análise de Discurso, pois entende que a AD constitui uma disciplina não positiva, que ao invés de tentar acumular conhecimento, procura discutir e redimensionar, sem cessar, seus pressupostos.

Ao eleger o entremeio como o lugar de atuação, a AD procura re-estabelecer o elo perdido entre a linguagem e sua exterioridade que constitui um dos fundamentos básicos da lingüística estrutural, mas isso não significa que a AD se valha de outras disciplinas como instrumental, ou que os limites de cada área do saber que constitui seu campo epistemológico sejam fixos e intransponíveis. Ao trabalhar no lugar do entremeio, a AD estabelece

uma relação crítica intrínseca, por trabalhar justamente a sua contradição. Se a lingüística deixa para fora a exterioridade (que é objeto das ciências sociais) e as ciências sociais deixam para fora a linguagem (que é objeto da lingüística), a AD coloca em questionamento justamente essa relação excludente, transformando, por isso mesmo, a própria noção de linguagem (em sua autonomia absoluta) e a de exterioridade (histórico-empírica). (ORLANDI, 1996, p.26).

A AD postula, desde a sua fundação, trabalhar no ponto de intersecção entre a linguagem e a exterioridade que lhe é constitutiva. Nesse sentido, a autora observa que, por trabalhar no entremeio, a AD questiona, por exemplo, tanto a

⁵¹ Sobre essa questão, remetemos o leitor à metodologia proposta por Karl Popper, na obra

exclusão de aspectos lingüísticos nas ciências sociais, como a exclusão da exterioridade nas ciências da língua, mas questiona, principalmente, a exclusão do sujeito e da situação no campo da ciência lingüística, não aceitando, todavia, render-se a um sujeito onipotente que controla o sistema e os sentidos da língua nem a uma noção de situação que descarte a história.

Isso porque, segundo Orlandi (1996:28), a linguagem só adquire existência a partir de sua relação com a exterioridade, negando, porém, a simetria entre as palavras e o mundo representado por estas palavras, pois, sob uma perspectiva discursiva, o referente é construído pela linguagem, nas palavras da autora, “trata-se do mundo para (e não do mundo em si)”.

Entendendo a linguagem como interação, como um modo de ação que forja identidades, a AD trabalha, também, com a noção de ideologia, que introduz a idéia de incompletude e de falha na/da linguagem. Orlandi (ibid., p.31) especifica que a ideologia, em AD, representa a “interpretação de sentido em certa direção” e não deve ser vista como ocultação, mas como “função da relação necessária entre linguagem e mundo”, relação de contradição, da qual a ideologia é trabalho.

2.2 O Objeto da Análise do Discurso

Ao contrário da lingüística tradicional, estruturada em torno da dicotomia *langue/parole*, que pauta suas análises a partir das relações internas do sistema, no nível do léxico, da frase ou do texto, a AD, sob uma perspectiva sócio-histórica-ideológica, institui o discurso, localizado no espaço entre língua e fala, como seu objeto lingüístico e histórico.

Ao definir discurso enquanto *efeito de sentido entre interlocutores*, Pêcheux (1969:82), além de eleger o objeto, especifica o objetivo da AD, o qual consiste em apreender o funcionamento dos processos discursivos —entendidos por Pêcheux & Fuchs (1975:170) como as relações de paráfrase interiores à matriz do sentido de uma formação discursiva⁵² —, através de uma análise não-subjetiva dos efeitos de sentidos que emergem de condições materiais de base, isto é, das materializações lingüísticas, sob condições de produção determinadas. Para Pêcheux & Fuchs (ibid., p. 172):

estando os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido. Esta materialidade específica da língua remete à idéia de ‘funcionamento’ (no sentido saussuriano), por oposição à idéia de função. A caracterização desta materialidade constitui todo o problema da lingüística.

⁵² Essas noções serão tratadas a seguir.

Todavia, os autores acrescentam, no mesmo parágrafo, que, apesar de trabalhar sobre bases lingüísticas, “é insuficiente conceber a língua como a base de um léxico e de sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos”, devendo o lingüista preocupar-se em caracterizar e tornar operacionável tanto o léxico como o sistema de regras, sem, contudo, permitir que, sobre seu trabalho, intervenham “*considerações semânticas incontroláveis*”, pois isto significaria cair em um efeito subjetivo da leitura.

Podemos resumir essa questão, dizendo que tomar a materialidade lingüística dos processos discursivos como ponto de apoio da análise da AD não significa que a língua possa determinar o sentido de um discurso, pois, como assinala Courtine (1982:240)

Le discours comme objet doit être pensé dans sa spécificité. L’adoption d’une conception spécifiquement discursive doit éviter s’il est vrai que le discours peut être pensé comme un rapport entre le linguistique et l’idéologique, de réduire le discours à l’analyse de la langue, ou de le dissoudre dans le travail historique sur l’idéologie como “representation”.⁵³

Na verdade, trata-se, segundo o autor (1982:240) de conjugar a análise lingüística e a análise histórica, pois da primeira o analista extrai “a descrição e as técnicas das seqüências discursivas, e da segunda, “as condições de formação dos conjuntos ideológicos enquanto discurso”.

⁵³ “O discurso enquanto objeto deve ser pensado em sua especificidade. A adoção de uma perspectiva especificamente discursiva deve evitar, se é verdade que o discurso pode ser pensado como uma relação entre lingüística e ideologia, reduzir o discurso à análise da língua, ou dissolvê-lo no trabalho histórico sobre a ideologia enquanto “representação”. (Tradução nossa).

A intervenção do marxismo no campo epistemológico da AD deve-se ao fato de que, segundo Pêcheux (1988:90), esta intervenção possibilita “abrir campos de questões”, em especial no que tange ver a produção de sentidos vinculada à história e a processos ideológicos, de uma forma diferente da até então vista pela Lingüística tradicional a qual trabalha apenas com o funcionamento da língua em relação a si mesma. Além disto, os pressupostos do materialismo histórico, trazidos para a AD por Pêcheux, via Althusser, abarcam a idéia de que os indivíduos são sempre interpelados em sujeitos pela ideologia, possibilitam que a categoria de sujeito enunciator, sob a ótica de uma teoria não subjetiva, seja vista não como uma entidade individual que manipula os sentidos da linguagem, mas como uma abstração histórica que se constitui simultaneamente ao sentido. Neste sentido, a ideologia representa interpretação de sentido em certa direção, determinada, por sua vez, pela relação da linguagem com a história (ORLANDI, 1996, p.31).

Visando a uma melhor compreensão do processo de constituição dos sentidos e dos sujeitos em AD, passaremos a examinar alguns conceitos básicos da teoria.

2.3 Condições de produção

A noção de condições de produção do discurso (CP doravante) foi concebida por Pêcheux (1969:79), e conheceu, conforme Courtine (1981:21), sua primeira definição empírica a partir do esquema informacional de Jakobson, como o objeto imaginário que refletiria a posição dos protagonistas do discurso, isto é, como o efeito das relações entre o lugar em que o sujeito se inscreve e uma situação concreta de comunicação; neste primeiro momento da elaboração teórica, Pêcheux considerava as condições de produção estáveis e homogêneas.

Courtine (ibid., p. 22) alerta que a noção de CP do discurso, proposta inicialmente por Pêcheux – em função de sua pretensa homogeneidade -, corre o risco de ser confundida com a noção de situação de enunciação, além de ser capaz de gerar uma certa confusão entre as determinações de ordem psicológica e as determinações históricas. Sob a perspectiva de CP homogêneas, que determinam FD também homogêneas defrontamo-nos com um discurso sem memória e a salvo da categoria da contradição no qual o “já-dito” - que provém de discursos anteriores -, e o “pré-construído” – que “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica”⁵⁴ - não apareçam no plano de constituição do *corpus* discursivo.

⁵⁴ Pêcheux, 1988, p. 164.

Em função desse fato, Courtine (1981:23) postula uma redefinição da noção de CP sob os princípios da análise histórica das contradições ideológicas, argumentando que da maneira como foi esboçada por Pêcheux a definição inicial da noção de CP não consegue romper com suas origens psico-sociológicas, que remetem, por exemplo, apenas à noção de circunstância de produção, e que pode, em certos casos, produzir um apagamento das determinações históricas do discurso.

A redefinição proposta representa o resultado de uma divisão inerente na definição da noção de condições de produção, pois, de acordo com Courtine (ibid., p. 21), existe um nível teórico e um nível empírico de definição. Ao nível empírico corresponderiam as condições de produção do processo discursivo, enquanto que ao nível teórico, a inter-relação entre a formação discursiva e o enunciado.

Em relação aos conceitos de enunciado e de enunciação, Courtine (1982:248) assinala que urge, para a AD, definir tais noções fora dos parâmetros da língua e da lógica, pois a Ad se vale de uma noção de enunciação que corresponde à noção de atividade de produção de um discurso, e de uma noção de enunciado que remete à idéia de repetição, pois a existência do enunciado é da ordem de uma materialidade repetível.

Em função disso, Courtine (ibid., p. 249) acrescenta que, sob uma perspectiva discursiva, é preciso desvencilhar a noção de enunciação como ação centrada em um sujeito e seus atos, para pensar o

processo de assujeitamento através do qual um indivíduo se constitui em sujeito de seu discurso. Nesse sentido, não é ao sujeito em si que a enunciação se liga, mas sim, à noção de posições de sujeito de uma formação discursiva.⁵⁵

Essa oposição enunciado/enunciação, sob a perspectiva discursivista, permite, para Courtine (1981:45) pensar o discurso na unidade e na diversidade, na coerência e na dispersão, na repetição e na variação. Tal oposição, segundo o autor, também reparte esses modos contraditórios de existência do discurso, enquanto objeto, sobre os níveis do enunciado e da formulação que remete, por sua vez, à descrição das formações discursivas, o que leva o autor a afirmar que à existência vertical, interdiscursiva de um sistema de formação de enunciados, que assegura ao discurso a permanência estrutural de uma repetição, corresponde a existência horizontal intradiscursiva da formulação, lugar onde a enunciação pode produzir uma variação conjuntural.⁵⁶ Em conseqüência, o autor propõe que se acrescente à noção de condições de produção a noção de condições de formação.

Essa noção permite que se atinja o funcionamento discursivo porque introduz na prática a reflexão sobre as relações entre a linguagem, a história e a exterioridade que participam do processo de constituição do sujeito e dos sentidos.

As condições de produção representam, portanto, para Courtine (ibidem, p. 21), o lugar onde uma seqüência discursiva correlaciona-se com o sujeito do saber de uma formação discursiva, no interior de uma conjuntura histórica. As CP

⁵⁵ De acordo com Orlandi (1994:30) a noção de enunciação com a qual a AD trabalha evoca a “decentração da noção de sujeito”

se articulam com a noção de condições de formação, as quais se referem, por sua vez, às condições interdiscursivas que agem no processo discursivo de formação/reprodução/transformação de enunciados no interior de uma formação discursiva determinada.

Por configurar um espaço heterogêneo e instável, é a partir da articulação dessas duas noções que se torna possível pensar a categoria da contradição como um aspecto fundamental da Análise do Discurso, pois possibilita que, na análise, um domínio de memória, preexistente à enunciação, seja atribuído a uma seqüência discursiva.

Neste sentido, a AD concebe o trabalho de interpretação como regulamentado por CP heterogêneas, embora estas sejam recobertas, ideologicamente, por um ideal universal que se materializa efeitos de evidência que pretendem desconstruir determinados efeitos de sentidos: a evidência da unicidade dos sentidos, que sustenta a idéia da simetria entre as palavras e o mundo, e a evidência do sujeito como mestre de suas palavras. No momento em que acessamos as CP de um discurso, mobilizamos elementos que nos permitem questionar tais evidências para, assim, atingirmos o funcionamento discursivo.

⁵⁶ As noções de formação discursiva, interdiscurso e intradiscurso serão tratadas a seguir.

2.4 Formação Discursiva/ Forma Sujeito

O termo formação discursiva foi retomado e reformulado, sob o viés da ideologia, por Pêcheux, a partir da obra *A arqueologia do saber*, de Michel Foucault, para o qual uma formação discursiva representava a possibilidade de se definir uma regularidade entre certo número de enunciados.

A AD parte do pressuposto de que o discurso pertence ao gênero ideológico, o que equivale a dizer que as formações ideológicas — “um elemento suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento” — têm como componentes, “uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito”, derivadas de condições de produção específicas. (Pêcheux e Fuchs, 1975, p. 167).

Os autores acrescentam que uma formação discursiva (FD doravante) “existe historicamente no interior de determinadas relações de classe”, ou seja, a instância ideológica funciona pelo viés da interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico que leva os indivíduos a ocuparem lugares específicos em determinada formação social, sem se darem conta de que são conduzidos, mas, ao contrário, tendo a impressão de que são a origem e de que controlam suas ações.

O resultado da interpelação ideológica ganha forma na evidência do sujeito “como único, insubstituível e idêntico a si mesmo” (PÊCHEUX, 1988, p.155), característica do sujeito ideológico que precisa “esquecer” ou apagar a interpelação que o constitui para poder atribuir, a si próprio, a origem de seus dizeres.

O apagamento da interpelação ocorre no interior de formações discursivas que estão, por sua vez, inseridas no interior de formações imaginárias. De acordo com Pêcheux (1969:82) as formações imaginárias, presentes em todos os processos discursivos, designam os lugares que os interlocutores se atribuem; as formações discursivas, por sua vez, representam a materialização lingüística das formações imaginárias.

Ao ser interpelado o sujeito se identifica com os sentidos que se constituem em uma determinada FD. São as FD que delimitam o que o sujeito pode e deve dizer — assim também como aquilo que não pode e não deve dizer —, a partir de uma determinada posição e em função de condições de produção específicas. Só atingimos o funcionamento do sujeito do discurso através da relação que o sujeito estabelece com a FD que subjaz ao processo de interpelação.

Ao mesmo tempo em que participa da composição das formações imaginárias, as FD atuam sobre elas, ao lhes retornar elementos que propiciam tanto a desigualdade como a reprodução, promovendo, assim, a ocorrência de novas formações imaginárias e, conseqüentemente, de novas FD.

Em função desse movimento, podemos afirmar que as fronteiras de uma FD não são nem sólidas nem estanques, já que se deslocam de forma incessante e de acordo com o movimento das posições ideológicas em jogo, possibilitando que seus elementos sejam retomados no fio da história e resignificados ao se mobilizarem em direção à outra FD. Marcadas pela inscrição e pela identificação do sujeito, as FD constituem o lugar em que os sentidos são produzidos e do qual emergem as representações sociais presentes na materialidade lingüística. Nas palavras de Pêcheux (1988:214):

os sujeitos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam na linguagem as formações imaginárias que lhes são correspondentes. Especificamos também que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina.

Ao identificar-se com a FD que o domina, o sujeito nela se constitui, ilusoriamente, como sujeito de seu discurso, isto é, com a ilusão de que possui pleno controle sobre os sentidos daquilo que diz. Por esta razão, Pêcheux (1988:163) afirma que o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina, designando este processo, inerente à prática da linguagem, como “esquecimento n.º 1”, lugar de apagamento da interpelação ideológica, de natureza inconsciente e inacessível ao sujeito e, por isso, constitutivo da subjetividade na língua.

O esquecimento n.º 1, produzido no interdiscurso de uma FD, representa o recalque, o apagamento do processo de atribuição de sentidos de uma seqüência

discursiva, e o lugar onde o sujeito adquire a necessária ilusão de que é senhor do seu dizer. A dinâmica deste processo pode ser entendida à medida que, parafraseando Pêcheux e Fuchs (1975:169), percebemos que a produção de um efeito de sentido de uma seqüência discursiva não se separa da relação de paráfrase que existe entre a matriz do sentido⁵⁷ desta seqüência, o que significa que não é possível conceber o sentido de uma seqüência senão a partir de sua filiação a uma determinada FD, embora o sujeito não tenha acesso a este fato.

A articulação do esquecimento n.º 1 com outro tipo de esquecimento, denominado “esquecimento n.º 2”, remete, nas palavras de Pêcheux (1988:177) à relação entre a condição de existência não-subjetiva da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização.

O esquecimento n.º 2, que ocorre no intradiscurso de uma FD, representa a região dos processos de enunciação e seu funcionamento é do tipo “pré-consciente/consciente”. De acordo com Pêcheux (1988:175) estes processos de enunciação representam uma série de determinações sucessivas que constituem, gradativamente, o enunciado, ao materializar o “dito” e, ao mesmo tempo, rejeitar o “não-dito”. Pelo viés do esquecimento n.º 2 os sujeitos-falantes selecionam, no interior da FD onde se constituem como sujeitos, um enunciado em especial, dentre os que ali se encontram em relação de paráfrase; este segundo esquecimento recobre, portanto, o funcionamento do sujeito do discurso no

⁵⁷ Para Pêcheux e Fuchs (1975, p. 169) é a partir das relações que se estabelecem no interior de uma família parafrástica que se constituem os efeitos de sentido, ou seja, a produção do sentido não pode se separar da relação de paráfrase entre seqüências discursivas, de tal forma que a família parafrástica de uma seqüência discursiva equivale ao que os autores definem como a “matriz do sentido”.

interior da FD que o domina, tornando possível a sensação de liberdade que este sujeito julga possuir ao retornar sobre seu discurso, corrigindo-o, reformulando-o ou alterando-o, como se dispusesse dele livremente.

Por esta razão Pêcheux (1988:160) afirma que o caráter material do sentido não existe “em si mesmo”, na relação com a literalidade do significante, pois ele é determinado “pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.”, ou seja, recebem sentido apenas na FD na qual são produzidas e a partir das relações que mantêm com outras palavras, expressões ou proposições que participam da mesma FD.

Porém o processo de interpelação não acontece diretamente na FD, ele é mediado pela forma-sujeito⁵⁸, ou sujeito do saber, ou, ainda, sujeito universal da FD. A forma-sujeito representa a forma de existência histórica dos indivíduos, o lugar de anterioridade dos acontecimentos históricos e ideológicos que determinam os processos de constituição dos sentidos e, por conseguinte, é ela a responsável pela ilusão de unidade dos sujeitos.

De acordo com Pêcheux (1988:177) o efeito da forma-sujeito do discurso é fazer com que o esquecimento n.º 1 seja ocultado pelo funcionamento do esquecimento n.º 2. Esse efeito de ocultação manifesta-se no imaginário lingüístico – espaço de reformulação/paráfrase de uma FD -, lugar no qual o

⁵⁸ O termo *forma-sujeito* foi cunhado por Althusser, no texto *Resposta a John Lewis* e foi deslocado e redefinido, para a AD, por Michel Pêcheux.

sentido se constitui e no qual acontece o acobertamento do impensado que determina esse sentido. Através do efeito do imaginário lingüístico, os falantes se apropriam das “evidências lexicais inscritas na estrutura da língua” (Pêcheux, *ibidem*, p. 178) como se tais construções fossem suas.

A forma-sujeito possibilita que percebamos a maneira pela qual um determinado sujeito se relaciona com a formação ideológica através de sua identificação com determinada FD, pois, de acordo com Pêcheux (*ibid.*, p. 163) essa identificação “fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, sustenta-se no fato de que os elementos do interdiscurso⁵⁹ de uma FD — enquanto pré-construído e articulação de enunciados — representam os traços daquilo que determina o sujeito ao reinscreverem-se no discurso do próprio sujeito, ao mesmo tempo em que dissimulam o seu assujeitamento, sob a aparência da autonomia.

De acordo com Courtine (1981:35) a caracterização do interdiscurso de uma FD representa um ponto crucial em AD, pois é a partir desta caracterização que podemos analisar as modalidades do assujeitamento, ou seja, o interdiscurso de uma FD representa o lugar no qual se constituem os objetos dos quais o sujeito enunciatador se apropriará para transformá-los em objetos de seu discurso: o pré-construído, enquanto construção exterior e independente aos dizeres da enunciação; e a maneira pela qual ocorre a articulação entre os enunciados de uma seqüência discursiva.

⁵⁹ Trataremos desta noção mais adiante.

Retomando Pêcheux (1988:164), “o pré-construído corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica, que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o mundo das coisas)”, enquanto que a “‘articulação’ constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito.”

2.5 Interdiscurso e Intradiscurso

A partir da constatação de que as condições de produção de um discurso são sempre instáveis e heterogêneas, Courtine (1982:244) afirma que o princípio constitutivo de toda FD é a contradição, porque a formação discursiva é uma unidade dividida, uma heterogeneidade em relação a si mesma, sendo que seu fechamento é fundamentalmente instável, já que não configura um limite definitivo a separar interior e exterior, mas se inscreve entre diversas FD como uma fronteira que se movimenta em função dos mecanismos da luta ideológica.

Por conta do deslocamento incessante dos limites das FD, Courtine (1982:246) propõe que sua descrição aconteça a partir de dois níveis fundamentais que nela se encontram: o nível do enunciado [E], que representa a descrição do interdiscurso da FD; e o nível da formulação [e], no qual temos a descrição do intradiscurso da seqüência discursiva.

O nível do enunciado [E] comporta o interdiscurso de uma FD, o qual Pêcheux (1988:162) diz ser um “todo complexo com dominante”. Este nível é descrito por Courtine como a articulação contraditória entre as FD e suas respectivas formações ideológicas, lugar onde se constitui o domínio do saber de uma FD, já que nele se formam os elementos do saber que lhe são próprios e que regulam a repetibilidade no interior de uma rede de formulações.

Pelo fato de determinar o que pode e deve ser dito, o domínio do saber de uma FD funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva e, ao mesmo tempo, como princípio de exclusão do não-formulável que deve ser pensado como um processo de reconfiguração incessante, no qual o saber da FD, em função das posições ideológicas por ela representadas, é conduzido a incorporar elementos pré-construídos e exteriores. Quanto à noção de pré-construído, Courtine (1981:35) assinala que este termo designa uma construção anterior, exterior e independente em oposição ao que se constrói na enunciação, ou seja, a noção de pré-construído configura o intervalo entre o interdiscurso enquanto lugar de construção do pré-construído e o intradiscurso enquanto lugar de enunciação. O que acontece aqui é que os elementos do interdiscurso nominalizam-se e incidem no intradiscurso sob a forma de pré-construído, como se sempre estivessem localizados neste intradiscurso.

O interdiscurso de uma FD constitui, portanto, a instância de formação/repetição/transformação dos elementos do saber de uma FD que regula o movimento de suas fronteiras e representa a dimensão vertical ou interdiscursiva

de um enunciado enquanto rede de formulações, na qual diferentes sentidos se armazenam. Nas palavras de Courtine (1999:20)

o interdiscurso fornece, sob a forma de citação, recitação ou pré-construído, os objetos do discurso em que a enunciação se sustenta ao mesmo tempo que organiza a identificação enunciativa (através do regramento das marcas pessoais, dos tempos, dos aspectos, das modalidades...) constitutiva da produção da formulação por um sujeito enunciador. E que acaba, assim, por desaparecer aos olhos de quem enuncia, garantindo, na aparição de um “eu”, “aqui” e “agora”, a eficácia do assujeitamento.

De acordo com Courtine (1982:250), no nível de constituição do enunciado [E] enquanto elemento do saber encontramos a instância do sujeito universal, do sujeito do saber de uma FD, isto é, com a forma-sujeito através da qual ocorre a identificação do sujeito enunciador com uma FD, pois a forma-sujeito constitui o elemento organizador dos dizeres de cada FD.

Ao nível da formulação [e] de uma FD corresponde o intradiscurso das seqüências discursivas, representado, na materialidade lingüística, por uma seqüência de dimensão sintagmática inferior, igual ou superior a uma frase. Para Courtine (1982:251), o intradiscurso de uma FD mostra-se como o lugar no qual se realiza a seqüencialização dos elementos do saber e o desnivelamento interdiscursivo dos enunciados se lineariza transformando-se em uma superfície única de formulações [e] articuladas.

Courtine (ibid., p. 251) denomina esse movimento como a “horizontalização da dimensão vertical de construção do enunciado”, assinalando que ele é simultâneo à apropriação dos elementos do saber de uma FD pelo sujeito enunciador que ocupa um determinado lugar no interior desta mesma FD.

A distinção entre os níveis do enunciado e da formulação de uma FD permite a Courtine (1982:251) afirmar que a única possibilidade de se falar em discurso é em termos da articulação do plano do interdiscurso com o plano do intradiscurso, pois os efeitos discursivos implicam na relação da historicidade com o enunciável⁶⁰, vale dizer, na relação da dimensão vertical e estratificada, na qual se elabora o saber de uma FD, com a dimensão horizontal onde os elementos deste saber se linearizam, transformando-se em objeto de enunciação.

Essa linearização representa o trabalho do sujeito enunciador, entendido por Courtine (ibid., p. 251) não como o sujeito de um discurso, mas em termos de diferentes posições de sujeito no interior de uma FD que representam, por sua vez, as diferentes modalidades de identificação que o sujeito enunciador estabelece com a forma-sujeito e com a FD por ela constituída.

⁶⁰ À historicidade corresponde a materialidade histórica e ao enunciável, a base lingüística.

2.6 Memória e Discurso

Toda produção discursiva, de acordo com Courtine (1981:52), remete a formulações anteriores e já enunciadas que se manifestam na atualidade dos dizeres sob a forma de um retorno da contradição sobre o dizer. dizer.

A noção de memória discursiva foi introduzida no campo teórico da AD, por Courtine (ibid., p. 51) através da análise do ressurgimento da condenação do comunismo por parte do papa Pio XI —“o comunismo é intrinsecamente perverso —” pela ocasião de um discurso pronunciado, em 1976, por Georges Marchais, na época secretário geral do Partido Comunista Francês, endereçado aos cristãos, discurso esse que retomava, por sua vez, a fala de Maurice Thorez⁶¹ em maio de 1936 —“a política da mão estendida” —, também endereçados aos cristãos. Para Courtine (1981:53), o ressurgimento da formulação de Pio XI, quarenta anos após ter sido pronunciada, evidencia a circulação de formulações anteriores, já enunciadas, e que aparecem como efeito de memória na atualidade de um enunciado.

⁶¹ Courtine refere-se ao discurso de Maurice Thorez, pronunciado em maio de 1936, durante o processo eleitoral francês, onde os Partido Socialista e o Comunista aliaram-se aos radicais e estabeleceram uma aliança, denominada *Front Populaire*, que venceu, por maioria absoluta, as eleições legislativas de 1936, fato que propiciou a formação de um novo governo, na França, dirigido pelo socialista Léon Blum (1872-1950). As discussões sindicais, organizadas por esse governo, culminaram, em junho de 1936, na assinatura dos acordos Matignon, que promoveram, entre outras medidas, o aumento dos salários da classe operária e maior liberdade de ação para os sindicatos.

A categoria do enunciado, que se distingue da de enunciação, a partir da *Arqueologia do saber*, de Foucault, ilumina a discussão sobre a memória discursiva, pois, para Courtine (ibidem, p. 53) esta noção subjaz à análise das FD presente na obra de Foucault.

A partir do entendimento de que a existência de um enunciado está ligada à noção de repetição, Courtine (1999:18) diz que para pensar o assujeitamento na ordem do discurso, ou seja, fora da ordem da língua, é preciso mobilizar a descrição do nível da enunciação — o “eu”, “aqui”, “agora” do discurso —, e o nível do enunciado [E] enquanto espaço vertical, estratificado e desnivelado – o interdiscurso -, pois é nele que acontece a apropriação lacunar ligada à ilusão do sujeito de ser a fonte do seu dizer. É a categoria de assujeitamento que permite pensar, de acordo com Courtine (1981:21) a modalidade de repetição vertical. Não se trata de uma repetição de uma série de formulações que formam um enunciado, mas o que se repete a partir disso, nas palavras de Courtine, “um não-sabido, um não reconhecido, deslocado e deslocando-se no enunciado, isto é, uma repetição ao mesmo tempo presente e ausente na série de formulações. Ausente porque desconhecida, presente em seu efeito: a repetição de uma memória lacunar ou com falhas.”

Courtine (1999:18) também nomeia o espaço interdiscursivo como o domínio de memória “que constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito

enunciador na formação dos enunciados *preconstruídos*⁶², de que sua enunciação apropria-se”.

Sobre esse domínio, o autor (ibid., p. 20) ressalta que no interdiscurso não existe lugar para o sujeito, pois no domínio da memória ressoa apenas uma voz sem nome. O que funciona no interdiscurso são posições de sujeito que regulam a enunciação, já que ele fornece, na forma de citação, recitação ou preconstruído os objetos do discurso nos quais a enunciação se sustenta enquanto organiza a identificação enunciativa, que participa da produção das formulações por um sujeito enunciador, através de marcas pessoais, dos tempos, dos aspectos e das modalidades. Dessa forma, desaparecem a memória e o assujeitamento e se garantem um “eu”, “aqui” e “agora”.

Da mesma forma como acontece com o enunciado, nas palavras de Courtine (1981:52), toda formulação possui em seu “domínio associado”, outras formulações que ela repete, refuta, transforma ou nega, sob a influência das quais uma formulação produz efeitos de memória específicos. O autor acrescenta que toda formulação mantém, com as formulações com as quais coexiste, ou com as que lhe sucedem, relações cuja análise inscreve a questão da duração e da pluralidade dos tempos históricos no interior da problemática em torno da utilização da noção de FD.

⁶² Tanto as formas *pré-construído* como *preconstruído* são encontradas ao longo dos textos teóricos, traduzidos para o português, sobre a Análise de Discurso de linha francesa.

Em função disso, Courtine (ibid., p. 52) assinala que a introdução da noção de memória discursiva em AD tem como mote a articulação desta disciplina com as formas contemporâneas da pesquisa histórica e que se torna necessário precisar o que vem a ser essa noção.

Para o autor (ibid., p. 52), a noção de memória discursiva distingue-se de qualquer noção de memorização psicológica, do tipo a que se ligam os psicolingüistas a fim de produzir medidas cronométricas . Citando Foucault, Courtine (ibid., p. 53) diz que a memória discursiva refere-se à existência histórica do enunciado no interior das práticas discursivas regulamentadas pelos aparelhos ideológicos e visa os discursos que “são ditos, permanecem ditos e ainda estão por dizer”.

É por isso que Courtine (1981:53) afirma que a existência de uma memória discursiva reenvia desde de questões familiares até à prática política, por exemplo:

de quoi se souvient-on, et comment se souvient-on, dans la lutte idéologique, de ce qu'il convient de dire et de ne pas dire, à partir d'une position déterminée dans une conjuncture donnée dans l'écriture d'un tract, d'une motion, d'une prise de position⁶³

Ou seja, o autor se pergunta como o trabalho de uma memória coletiva permite que surja, no interior de uma FD, a recordação, a repetição, a refutação e, também, o esquecimento de determinados elementos de saber representados pelos

⁶³ “...daquilo de que nos lembramos e de como nos lembramos, na luta ideológica, daquilo que convém dizer e daquilo que não convém dizer a partir de uma determinada posição em uma dada conjuntura, na escritura de um tratado, de uma moção, de uma tomada de posição.” (Tradução nossa)

enunciados. Na verdade, o que interessa a Courtine é saber sobre a existência material de uma memória discursiva.

No caso do exemplo citado por Courtine (*ibid.*, p. 67) — o discurso do secretário geral do Partido Comunista Francês aos cristãos —, o autor observa que a caracterização das circunstâncias enunciativas, principalmente sob o aspecto da tomada da palavra, por um porta-voz do PCF (Partido Comunista Francês) que se dirige a um alocutário coletivo e exterior ao partido, ocorre sob um conjunto de rituais determinados os quais também participam da constituição das circunstâncias enunciativas, na medida em que esses rituais produzem a “representação imaginária” que permite que a tomada da palavra seja entendida pelos sujeitos que participam da situação.

Esse é um dos aspectos da existência material de uma formação discursiva como memória, segundo Courtine (1981:67): o da conservação e da reprodução dos rituais não-verbais que acompanham o discurso.

Courtine (*ibid.*, p. 53) também assinala que a caracterização dos “efeitos de memória” de um discurso devem ser articulados nos dois níveis de descrição de uma FD —o nível do enunciado e o nível da formação —, porque nos enunciados Courtine identifica uma existência associada “ao tempo longo de uma memória”, enquanto que as formulações são tomadas em um “tempo curto da atualidade de uma enunciação”. Trata-se, conforme o autor, da relação entre interdiscurso e intradiscurso que atua no efeito discursivo quando uma formulação

primeira retorna na atualidade de uma conjuntura discursiva enquanto efeito de memória.

2.7 Posição-sujeito

O percurso teórico traçado até o momento permite-nos afirmar que a ilusão de ser o mestre de suas palavras é garantida ao sujeito pela forma-sujeito, pois ela, pelo fato de organizar e controlar os dizeres de uma formação discursiva, regula o que pode e deve ser dito, e representa a existência histórica do sujeito ao qual os indivíduos se identificam para se constituírem em sujeitos do discurso.

Inicialmente concebida como homogênea e estável, como se a cada formação discursiva correspondesse uma determinada forma-sujeito, esta noção foi contemplada com uma nova perspectiva quando Pêcheux (1988:214), retomando formulações de Paul Henry, acrescenta que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso supõe um

desdobramento, constitutivo de sujeito do discurso, de forma que um dos termos representa o locutor (...), na medida em que lhe é atribuído o encargo pelos conteúdos colocados – o sujeito que toma posição, com total conhecimento de causa (...) – e o outro termo representa o chamado sujeito universal.

Segundo Pêcheux (ibid., p. 215) esse desdobramento pode assumir modalidades diferentes que caracterizarão a heterogeneidade no interior das formações discursivas.

A primeira modalidade descrita por Pêcheux aparece representada pela superposição ou recobrimento entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal. A tomada de posição do sujeito promove seu assujeitamento através de uma plena identificação entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito organizadora da FD. Pêcheux denomina esta modalidade o discurso do “bom sujeito que reflete espontaneamente o Sujeito.”

A segunda modalidade referida por Pêcheux identifica o “discurso do mau sujeito”, discurso em que o sujeito da enunciação, através de uma tomada de posição, separa-se e volta-se contra o sujeito universal, ou seja, contra-identifica-se com a FD que lhe fora imposta pelo interdiscurso. Comentado sobre o funcionamento das modalidades de tomada de posição, Pêcheux (1988:216) acrescenta que a identificação, assim como a contra-identificação manifestam-se

no interior da forma-sujeito, na medida em que o efeito daquilo que definimos como o interdiscurso continua a determinar a identificação ou a contra-identificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou que a rejeite.

É esse, portanto, o ponto em que a modalidade de relação do sujeito com o saber de uma FD representa o lugar a partir do qual não se faz mais possível negar o espaço da contradição no interior de uma FD.

Pêcheux (1988:217) aponta, ainda, a existência de uma terceira modalidade de tomada de posição, caracterizando-a como uma “tomada de posição não-subjetiva” que se manifesta sob a forma de uma desidentificação, cujo funcionamento representa a transformação/deslocamento da forma-sujeito. Nesta modalidade, o sujeito do discurso “desidentifica-se de uma formação discursiva e sua forma-sujeito, identificando-se com outra formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito, adversas da anterior.

De acordo com Indursky (2000:73) em consequência das diversas modalidades de tomada de posição, em especial das duas últimas, relativizam-se a unidade e a homogeneidade do sujeito, e, ao mesmo tempo a homogeneidade da formação discursiva, já que surge um espaço para o trabalho na e sobre a forma-sujeito. Diz a autora (ibid., p. 75):

Vale dizer que a formação discursiva doravante é concebida, igualmente, como heterogênea e, se ela o é, então a forma-sujeito que a organiza também é dotada de heterogeneidade em relação a si mesma, o que significa que a forma-sujeito abriga a diferença e a ambigüidade em seu interior. (...) estamos diante de um conjunto de diferentes posições de sujeito que evidenciam diferentes formas de se relacionar com a ideologia, e é esse elenco de posições-sujeito que vai dar conta da forma-sujeito.

Dividida e fragmentada pelas diferentes posições-sujeito que abriga em seu interior, a forma-sujeito e a formação discursiva abrem espaço para uma diversidade de efeitos de sentido não admitida pelas teorias lingüísticas que pregam o expurgo da ambigüidade na língua, como se o sentido das palavras, das

frases e dos discursos já estivesse posto e fosse uno e, portanto, “controlável” por parte de um sujeito.

É pelo viés da noção de posição-sujeito, portanto, que podemos afirmar que nem os sentidos são evidentes nem a linguagem é transparente, pois se o sujeito se constitui, juntamente com os sentidos, enquanto posição, ele só é possível na/pela articulação de diferentes discursos organizados pelo interdiscurso das FD umas em relações às outras.

Contudo, o que observamos ao longo de nossa pesquisa é que os efeitos da evidência de transparência da linguagem e da unicidade dos sentidos atuam nas gramáticas e nos manuais de redação, na tentativa de criarem um imaginário de língua dotada de completude e de unidade.

2.7 Os Funcionamentos Parafrástico e Polissêmico do Discurso

Sob uma perspectiva discursiva, Pêcheux e Fuchs (1975:169) entendem, como já assinalamos, que a produção do sentido encontra-se intimamente ligada com a relação de paráfrase⁶⁴ que se estabelece entre seqüências discursivas, de tal forma que a família parafrástica dessas seqüências representa, para os autores, a

matriz do sentido, o que significa que o efeito de sentido se constitui a partir das relações que acontecem no interior da família parafrástica.

Neste sentido, a noção de paráfrase discursiva remete ao efeito de assujeitamento, pois apesar de só podermos conceber o sentido de uma seqüência se esta estiver filiada a uma determinada FD, o que, segundo os autores, explica porque a uma determinada seqüência vários sentidos podem ser atribuídos, essa filiação encontra-se recalcada para/pelo sujeito, que, assim, tem a ilusão de ser a origem dos seus dizeres.

À noção de paráfrase discursiva, Orlandi (1987:136) acrescenta a noção de polissemia, afirmando que essas noções constituem dois dos processos de constituição da linguagem e que a observação do jogo que se instaura entre eles permite-nos observar a dinâmica da linguagem.

A paráfrase, considerada sob uma ótica lingüística, como a matriz do sentido, é definida, pela autora (1987:84), como a atribuição de “formulações diferentes para o mesmo sentido”; e a polissemia, como “a multiplicidade de sentidos”, sob a perspectiva da autora, a fonte do sentido e “a própria condição de existência da linguagem.”

A partir da polissemia e da paráfrase, a autora (ibid., p.137) diferencia as noções de criatividade e de produtividade, entendendo que

⁶⁴ Em nota de rodapé, os autores (idem,ibidem, p.238) alertam que a noção de paráfrase discursiva não pode ser confundida com a de paráfrase lingüística enquanto mera equivalência de sentidos.

A criação, em sua dimensão técnica, é reiteração de processos já cristalizados pelas instituições. Toma já de início, a linguagem como produto. (...) essa ‘criatividade’ mantém o homem num retorno constante a um mesmo espaço dizível: a paráfrase. A isso se pode chamar produtividade.

Mas a paráfrase, segundo a autora, estabelece seu espaço numa relação de tensão constante com o processo polissêmico, pois a polissemia ao caracterizar um processo de ruptura, “desloca o mesmo” e aponta para a intervenção do homem no mundo e na linguagem.

A partir da constatação que os processos polissêmico e parafrástico são constitutivos da tensão que produz o texto, e considerando que a polissemia representa tanto a tensão constante que se instaura pelo viés da relação homem/mundo como a intromissão da prática e do referente na linguagem, Orlandi (1987:15) propõe-se a caracterizar três tipos de discurso⁶⁵: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário.

Para a autora (ibid., p. 154) o discurso lúdico é aquele em que ocorre uma plena reversibilidade entre os interlocutores, onde o uso da linguagem acontece por si mesma, por puro prazer, configurando o lugar em que a informação e a comunicação cedem lugar à função poética e à fática; é um tipo de discurso que se opõe a um uso prático e eficiente da linguagem e que promove a ruptura por evidenciar a polissemia. O discurso polêmico é o tipo de discurso que introduz a tensão entre os interlocutores, tendo em vista que só permite a reversibilidade

⁶⁵ Orlandi (1987:156) assinala que noção de tipologia do discurso por ela proposta não significa que o analista deva a ela se submeter como que amparado por um “porto-seguro”, além disso, ao considerar, sob essa perspectiva, o discurso como um ato de linguagem, ela não pretende reduzir o discurso autoritário ao ato de ordenar, o polêmico ao ato de perguntar ou o lúdico ao ato de dizer.

entre eles sob determinadas condições, pois ambos pretendem direcionar o discurso. A polissemia, neste tipo de discurso, é controlada.

O discurso autoritário, de acordo com Orlandi (1987:84), caracteriza-se por ser o discurso do mesmo, aquele em que ocorre a polarização da paráfrase, e onde a reversibilidade entre os interlocutores é nula e a polissemia contida. Como consequência, evidencia-se o desejo e a necessidade da perpetuação de um único sentido que mantém uma relação simétrica com suas possíveis formas de representação.

Esses três tipos de discurso representam, nas palavras de Orlandi (ibid., p.85), funcionamentos discursivos diferentes cristalizados pelo processo histórico de legitimação das formas de dizer nas quais a linguagem se institui. Nesse sentido, a autora conclui que o tipo de discurso dominante em nossa sociedade é o discurso autoritário o qual, como já assinalamos, pauta-se pela polarização da paráfrase, cultuando um sentido único e estabelecendo com a noção de referência uma relação que parece determinada apenas pelo locutor, e que o faz aparecer, assim, como o dono da verdade, o mestre de suas palavras.

A autora (1987:157) observa que pensar a língua unicamente pela perspectiva do locutor, equivale a “generalizar como característico da natureza da linguagem um aspecto que é próprio de um modo de funcionamento da linguagem.” É esse procedimento, de centralizar o lugar do sujeito, que contribui para que a Lingüística formalista veja a linguagem como um veículo cuja função

resume-se, unicamente, em expressar as intenções e os desejos de um sujeito uno e totalitário atravessado pela ilusão de ser a fonte de sentido.

Frisando que a distinção entre esses tipos de discurso não é nem rígida, nem sua relação excludente, mas sim de dominância, a autora, a partir dessa distinção, caracteriza o discurso pedagógico como um discurso de tipo autoritário, e salienta (1987:17) que na qualidade de autoritário, o discurso pedagógico

Aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro.

O discurso pedagógico representa, para Orlandi (ibid., p.28), um discurso circular, um dizer institucionalizado que ganha legitimação ancorado na instituição em que se originou, no caso, a escola, a qual se impõe à sociedade através de regulamentos, de máximas e de modelos e atua através do discurso pedagógico, que se auto-denomina, nas palavras da autora, “como um discurso neutro que transmite informação (teórico ou científico) que se caracteriza pela ausência de problemas na enunciação.”

Podemos afirmar que, pelo menos em relação à ambigüidade, tanto compêndios gramaticais, gramáticas normativas e/ou pedagógicas como manuais de redação carregam esse discurso pretensamente neutro e científico, apoiando-se nestes dados para promover a erradicação dos fatos da língua que fogem ao controle de regras sintáticas e morfológicas oficiais.

Acreditamos que a cristalização de alguns saberes sobre a língua, no caso, a evidência de transparência da língua e o conseqüente expurgo da ambigüidade são manifestações desse discurso de feições pedagógicas que pretende/exige que os sujeitos produzam textos aos quais um único sentido possa ser atribuído. Esse discurso é o objeto do próximo capítulo.

3. METODOLOGIA E ANÁLISE

3.1 A Análise Discursiva

A palavra, em si mesma, é uma pluralidade de sentidos.

O Arco e a Lira – Otávio Paz

Um dos principais objetivos da AD consiste em desconstruir a evidência dos sentidos pela identificação dos processos que possibilitaram o surgimento de determinados efeitos de sentido. De acordo com Lagazzi (1988:51), o método de análise da AD deve “procurar sua cientificidade, sua sistematicidade, para que não se torne o ‘achar’ de cada pesquisador”. A autora (ibid., p. 51) frisa que tal busca implica, por sua vez, um grande cuidado por parte do analista em

não incorrer nem no extremo da pura subjetividade, do “achar” que é rebatido por um “achar” contrário, sem procedimentos concretos que possam solidificar uma análise, nem no outro extremo dos modelos prontos, definidos anteriormente a seus objetos, que podem nos levar a uma análise apenas conteudística, onde o que temos a dizer serve apenas para comprovar uma conclusão pré-estabelecida.

O caminho a ser trilhado na desconstrução das evidências representa, como já assinalamos, a necessidade do analista de discurso de passar da superfície lingüística para a ordem do discurso. Entendemos a ordem do discurso, conforme Courtine (1982:240), como a materialidade do discursivo, distinta da ordem da língua e representada por uma relação determinada entre a língua e a ideologia.

O contato entre a ideologia e a língua materializa-se, nas palavras de Courtine (1982:240), pelo discursivo, no sentido em que ele representa, no interior da língua, os efeitos das contradições ideológicas e onde, inversamente, ele manifesta a existência da materialidade lingüística no interior da ideologia. Nessa perspectiva, Courtine (ibid., p. 240) alerta-nos para o fato de que ainda que o discurso possa ser entendido como a relação entre a língua e a ideologia, deve-se evitar

de réduire le discours à l'analyse de la langue, ou de le dissoudre dans le travail historique sur l'idéologie comme 'représentation'. Il s'agit plutôt de tenir à la fois l'analyse linguistique, dont certaines procédures – notamment syntaxiques – fournissent la langue des descriptions et la technique de manipulation des séquences discursives, et l'analyse historique des conditions de formation des ensembles idéologiques comme discours.⁶⁶

Courtine (1982:240) também acrescenta que essa relação entre a análise lingüística e a análise histórica deverá levar em conta a materialidade discursiva enquanto objeto, ou seja, deverá construir proposições teóricas que conduzam à criação de procedimentos metodológicos que possibilitem a montagem de um

⁶⁶ “...reduzir o discurso à análise da língua, ou dissolvê-lo no trabalho histórico sobre a ideologia tomada como “representação”. Trata-se sobretudo de interessar-se, ao mesmo tempo, pela análise lingüística da qual alguns procedimentos – especialmente sintáticos - fornecem descrições da língua e técnicas de

dispositivo instrumental em um campo metodológico, como “condição de explicação das proposições teóricas.”

Disso decorre que a análise, em AD, não se realiza na materialidade lingüística, mas no conjunto de seqüências discursivas que compõem o corpus discursivo de análise, constituído e organizado pela noção de condições de produção do discurso, pois, de acordo com Courtine (1981:37), a projeção, no campo experimental, da definição teórica da noção de condições de produção, localizada sob a dependência da relação que uma determinada formação discursiva mantém com a “pluralidade contraditória” de seu interdiscurso, delimita o campo de ação de uma análise discursiva.

Passaremos, a seguir, a tratar da constituição do corpus discursivo desta pesquisa, isto é, como chegamos às seqüências discursivas sobre a ambigüidade, em textos escolares, que configuram o alvo de nossa análise, já que essa delimitação constitui um dos passos da análise em AD.

3.2 A Constituição do Corpus Discursivo

Entendemos, juntamente com Lagazzi (1988:59), que, para a Análise do Discurso, “a delimitação do corpus só ocorre com a própria análise”, pois essa delimitação acontece em função das condições de produção do discurso que será alvo de análise, pois são elas que mostram e regulam quais são os procedimentos que devem participar da formação de um corpus discursivo.

A noção de corpus discursivo foi definida por Courtine (1981:24) “como um conjunto de seqüências discursivas estruturado de acordo com um plano definido em relação a um certo estado das CP do discurso.” Segundo o autor, a realização de uma análise em AD exige, como primeiro passo, a delimitação de um **campo discursivo de referência**, extraído de um **universal discursivo**⁶⁷, entendido, pelo autor, como o conjunto potencial de discursos que poderão vir a ser analisados.

A definição das condições de produção do discurso, de acordo com Courtine (ibid., p. 24), garante a legitimidade das homogeneizações sucessivas pelas quais passa o material lingüístico e que conduzem à delimitação do campo discursivo de referência, ou seja, as CP agem sobre as seqüências discursivas — que constituirão o corpus discursivo — como um filtro que opera por extrações

ideológicos como discurso.”(COURTINE, 1982, p. 240, tradução nossa)

⁶⁷ A designação de universal discursivo foi estabelecida, segundo Courtine (1981:24), por Dubois, no texto *Lexicologie et analyse d'énoncés*, de 1969.

sucessivas: num primeiro momento essa filtragem determina um campo discursivo determinado a partir de um universo discursivo, para, a seguir, isolar seqüências discursivas determinadas, que representam um recorte nos dados coletados.

Em termos gerais, podemos dizer que o corpus de análise, em AD, constitui-se a partir de um recorte nos dados coletados, recorte que representará, conforme Maingueneau (1989:116) o **espaço discursivo de análise**, definido por condições de produção e pelos objetivos traçados ao longo da observação do arquivo.

Pêcheux (1997:57) concebe a noção de arquivo, em AD, como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. A mesma noção é vista por Orlandi (2002:11) como “o discurso documental”, uma “memória institucionalizada” que mantém “relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência da linguagem”. Sob essa perspectiva, a noção de arquivo afasta-se substancialmente da idéia de recolher dados, pois exige, por parte do analista, a construção de hipóteses, de um método e de procedimentos aplicáveis a um espaço discursivo de análise.

Esse espaço discursivo de análise, de acordo com Maingueneau (1989:116), “delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas, que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados”. Estabelecer um campo

discursivo de referência, não significa, todavia, segundo o autor (ibid., p. 117), que a delimitação do corpus seja automática, pois o campo discursivo de referência representa o espaço discursivo a partir do qual o corpus discursivo será constituído através de coletas sucessivas, as quais, num gesto analítico, definirão qual material pertencerá ao corpus discursivo e qual dele será excluído. Esse gesto analítico permitirá que sejam identificadas, no corpus empírico, de forma gradual, as seqüências discursivas que constituirão objeto de análise.

Vale acrescentar que, parafraseando Lagazzi (1988:59), só é possível falar em corpus discursivo se a prática de análise considerar um recorte dos dados empíricos, determinado pelas condições de produção do discurso em questão, levando-se em conta determinados objetivos e princípios teóricos e metodológicos que conduzam a uma leitura não-subjetiva desses dados.

Nesse sentido, evocamos a definição de **recorte**, proposta por Orlandi (1987:139), para quem o recorte é uma “unidade discursiva, como um fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”, em oposição à noção de segmentação que se relaciona a uma posição objetiva, positivista e centrada em segmentos de frases em detrimento do todo.

A noção de recorte enquanto unidade discursiva, ao contrário da de segmentação, estabelece-se em função das condições de produção do discurso, ou seja, remete o discurso a sua exterioridade; essa noção trabalha, portanto, em um campo mais amplo, a partir dos elementos que se repetem e se deslocam em diferentes textos e/ou discursos. É por isso que, para Orlandi (1987:140), a noção

de recorte está ligada à noção de polissemia, ou seja, privilegia a idéia de fonte de sentido⁶⁸ ao invés da de informação, já que “os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução.”

É no interior desses recortes que nos depararemos com marcas lingüísticas que constituirão, segundo Lagazzi (1988:61), “as pistas para a análise” que conduzirão o analista em direção ao processo discursivo e, por conseguinte, à explicação do funcionamento do discurso, entendido por Orlandi (1987:125) como “a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado.”

A partir desses pressupostos, instituímos como campo discursivo de referência para essa pesquisa, o discurso de compêndios gramaticais, de gramáticas normativas e pedagógicas e dos manuais de redação. No interior desse campo discursivo, delimitamos como espaço discursivo, o discurso desses manuais sobre a ambigüidade. Nosso objetivo consiste em identificar quais os processos que determinam que o discurso dos manuais de redação pregue o expurgo da ambigüidade na língua, como condição para o “bem escrever”. Acreditamos que esse discurso se fundamenta a partir do esquecimento de que a língua é estruturalmente imperfeita e o faz apoiando-se, notadamente, em uma

⁶⁸De acordo com Orlandi (1987:137), é possível observar a dinâmica da linguagem pela observação do jogo que se instaura entre seus processos de constituição, isto é, a paráfrase e a polissemia. Para a autora (ibid., p. 84) a paráfrase pode ser definida “como sendo formulações diferentes para o mesmo sentido”, e é considerada pela lingüística como a matriz do sentido, “a polissemia se define como multiplicidade de sentidos” e constitui, segundo a autora (ibid., 137), “a própria condição de existência da linguagem”; Orlandi (ibid., p. 137) afirma que esses processos convivem em tensão constante e “se limitam reciprocamente”.

perspectiva formalista que acredita ser possível purificar a língua de todos os seus “defeitos”, ao invés de tentar descrever seus modos de produção.

Assinalamos que, em decorrência do que foi exposto, a delimitação de um corpus, em AD, não se apresenta como um processo acabado, mas como uma delimitação provisória que recebe acréscimos constantes. Isso acontece porque o analista de discurso não tem por objetivo atingir exhaustivamente a extensão do material a ser analisado. Nas palavras de Orlandi (1989:32), “a AD não visa à exaustividade horizontal, isto é, em extensão, nem à completude, ou à exaustividade em relação ao objeto empírico, material”.

Por essa razão, esclarecemos que, nesta pesquisa, o corpus de análise, constituído pelas seqüências discursivas que se referem à ambigüidade, não representa a totalidade dos discursos sobre a ambigüidade produzidos pelas obras que pretendem orientar a produção de textos escolares, mas uma amostra do tratamento atribuído à questão da ambigüidade por estas obras. As seqüências discursivas sobre a ambigüidade funcionam, assim, como seqüências discursivas de referência, a partir das quais será possível, através da análise, estender os resultados ao campo discursivo de referência.

3.3 As Condições de Produção do Livro Didático

A fim de melhor entendermos como se constituem os processos envolvidos na sedimentação dos saberes sobre a ambigüidade nos textos que tratam do processo de escrita, passaremos a examinar as condições de produção do livro didático, isso porque entendemos que o tais textos representam um tipo de livro didático, definido segundo Richaudeau (apud Oliveira et alii, 1984, p. 11), como “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”, o qual, na qualidade de instrumento educacional, em nosso caso na área de Língua Portuguesa, pretende impor um padrão oficial de língua.

O livro didático é classificado por Oliveira et alii (1984:22), em termos gerais, como um tipo de livro para ser usado em classe, direcionado para o ensino e visto, a partir do Decreto-lei n.º 1006 de 30-12-1938, tanto como um compêndio escolar⁶⁹, cujo conteúdo apresenta a matéria das disciplinas dos programas de ensino, como um livro de leitura em sala de aula, que recebe diferentes designações, a saber, livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

⁶⁹ *Compêndio e livros de leitura em classe* eram as denominações recebidas pelos livros didáticos no Decreto-lei n.º 1006 de 30-12-1938. Segundo esse decreto, os *compêndios* eram os livros que expunham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. (Oliveira et alii, 1984, p. 22)

Gramáticas normativas, pedagógicas e manuais de Língua Portuguesa e manuais de redação, livros didáticos de língua portuguesa, independentemente de suas denominações, a partir do momento em que pretendem regulamentar a prática de escrita, são veículos do que Orlandi (1987:15) designa, como já assinalamos, por discurso pedagógico, um tipo de discurso essencialmente autoritário e circular que nega a polissemia e a possibilidade de reversibilidade, ou seja, não permite que os enunciadores se alternem para tomar a palavra, pois só admite que exista um único agente, “aquele que tem o poder de dizer” (Orlandi, *ibid.*, p. 85).

Em relação à metalinguagem e a sua relação com o discurso pedagógico, Orlandi (*ibid.*, p. 19) afirma que “o conhecimento do fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem”, através da qual o discurso pedagógico pretende construir “uma via científica do saber”. Concomitantemente, o caráter de cientificidade é assegurado ao discurso pedagógico pelo apagamento do modo como o professor se apropria do conhecimento científico para assumir “a voz do saber”, uma voz na qual dizer e saber se equivalem (ORLANDI, *ibid.*, p. 21).

Além da voz do professor, o discurso pedagógico encontra divulgação no material didático que circula pelas escolas. O material didático, para Orlandi (*ibid.*, p. 22),

apesar de possuir um caráter mediador, que preenche a distância entre a imagem ideal e o real no interior de uma determinada ordem social, sofre um processo de apagamento deste seu caráter

de mediador e passa de instrumento a objeto, ou seja, na qualidade de objeto, o material didático nega sua condição de mediador ao focalizar os interesses em si mesmo, não interessa mais saber utilizá-lo para algo, mas sim saber seu conteúdo de forma mecânica, isto porque, nessas condições, saber o material didático equivale a saber manipular.

Ao tratar da questão do livro didático no Brasil, Oliveira *et alii* (1984:25) identificam o século XIX como o palco da estruturação da escola tal como hoje é concebida. Por conseguinte, esse século também representa o momento em que o livro didático “surge como um veículo adicional à Bíblia, até então o único livro aceito (pelas comunidades) para ser usado nas escolas.”

Na verdade, de acordo com o Projeto Memória de Leitura⁷⁰, foi apenas a partir da segunda metade do séc. XIX que começaram a surgir no país livros de leitura direcionados às séries iniciais da escolarização, pois até esse momento da história brasileira, o número de escolas era muito restrito e as práticas de escolarização aconteciam em âmbito familiar, e as poucas escolas que existiam valiam-se de textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas como base para o ensino e para a prática da leitura.

No que concerne às funções do livro didático, Oliveira *et alii* (1984: 27) identificam que ele age como um instrumento de ensino posto a serviço de uma “relação entre o professor e o aluno”. Por esta razão, o livro didático assume uma dupla função: ele se presta tanto a transmitir um determinado conteúdo como a “facilitar” a prática de ensino, nas palavras do autor, “o livro didático configura o veículo que transmite informações e que expressa um modelo de atuação

⁷⁰ Projeto Memória de Leitura – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

pedagógica”, surgindo como um “mestre mudo”, construído à imagem e semelhança do professor (OLIVEIRA *et alii*, 1984, p. 24).

Considerado pela Câmara Brasileira do Livro (apud Oliveira *et alii*, 1984, p.27) como “um instrumento indispensável e insubstituível no desenvolvimento das aulas”, e como “ o prolongamento da ação do professor”, o livro didático passa a assumir, segundo os autores (1984:27), “o caráter atribuído ao papel do professor no processo educativo.”

Um segundo ponto abordado por Oliveira *et alii* (ibid., p. 27) em relação à função do livro didático no processo de ensino, refere-se ao fato de que a relação que esse tipo de livro mantém entre o professor e o aluno é delimitada tanto pela prática escolar como pela sociedade como um todo, o que leva os autores a afirmarem que o livro didático precisa necessariamente “transmitir ou servir à relação pedagógica professor/aluno, para que se transmita uma dada visão do mundo e da sociedade”, de acordo com os preceitos legitimados pela prática escolar, o que leva o autor a refletir — e questionar — sobre a problemática que envolve o poder que possui o livro didático de formar ou programar o aluno para desempenhar um determinado papel na sociedade, ou seja, mais do que um meio de transmitir conteúdos ou do que um auxiliar das tarefas do professor, o livro didático participa do processo de manutenção de uma certa ordem social já que se presta a transmitir maneiras de pensar e de agir “que expressam a visão de mundo de um grupo ou de uma classe”.

Em relação a esse aspecto, Oliveira *et alii* (1984:28) ressaltam que, além das funções já citadas, o livro didático também possui uma função homogeneizante, que se materializa na tentativa de fornecer um conjunto de informações iguais, de base comum, para toda e qualquer classe de alunos, ignorando as diferenças sociais, regionais ou quaisquer outras.

Mesmo frente a tais perspectivas, Oliveira *et alii* (*ibid.*, p. 20) ressaltam o fato de não existir, à época, no Brasil, nenhum estudo sistemático nem uma avaliação objetiva sobre a questão do livro didático, sendo que os únicos trabalhos, nesse campo, resumem-se a estudos setorizados, fragmentários e parciais.

No que concerne ao livro didático enquanto parte da história do livro e da produção editorial brasileira, Oliveira *et alii* (*ibid.*, p. 20) observam que determinadas características lhe são atribuídas, características essas que o identificam não só como mercadoria, mas também como um produto “com funções e destinação específicas.”

Dentre as características do livro didático elencadas por Oliveira *et alii* (*ibid.*, p. 21) destacamos: 1) é um tipo de livro de consumo obrigatório e que possui um público cativo; 2) o livro didático pretende gerar em seu público um comportamento diferente do esperado do público de outros livros; 3) o livro didático possui uma grande tiragem (50% do total de livros produzidos no Brasil em um ano, conforme os dados fornecidos, em 1981, pelo SNEL – Sindicato Nacional dos Editores); e 4) configura-se, atualmente, com o advento da produção

editorial no Brasil, como uma produção estritamente nacional, ao contrário da prática vigente até a década de 30, quando grande parte dos livros didáticos era produzida no exterior.

Tais particularidades do livro didático, segundo Oliveira *et alii* (1984: 22), evidenciam que esse tipo de livro sofre as imposições da indústria editorial, dependente das leis de oferta e procura do mercado, por outro lado também mostram que o livro didático detém, potencialmente, a capacidade de interferir na estrutura e no funcionamento dessa mesma indústria.

Em relação às condições de produção dos saberes educacionais, durante o período do Estado Novo, Zandwais (2002:1)⁷¹, em texto no qual se propõe caracterizar os critérios de correção de textos escolares no Colégio D. Pedro II, afirma que a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública juntamente com a criação do Conselho Nacional de Educação e a institucionalização de Comissões de Ensino em todos os níveis de ensino que culminou na elaboração de um Plano Nacional de Educação, configuraram ações políticas que corroboraram o poder do aparelho estatal e, concomitantemente, promoveram a incorporação de instituições de ensino à administração federal.

A autora (2002:3) afirma que, enquanto projeto político-pedagógico de Estado, o Plano Nacional de Educação, através de comissões de catedráticos, viabilizou a implantação de um programa único para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas secundárias do país, alicerçado sobre três objetivos

principais: a) “a unificação de um padrão ortoépico para identificar o Idioma Nacional; b) a adoção de uma nomenclatura gramatical unificada para a implantação em compêndios gramaticais; c) a elaboração de manuais de didática da Língua Portuguesa com o objetivo de suprir lacunas originadas nas Cátedras e Institutos de Ensino Superior, tendo em vista o fato de que a multiplicação de escolas demandaria a contratação de professores leigos e docentes livres”.⁷² Ao lado desses objetivos, o conteúdo programático oficial da disciplina de Língua Portuguesa assume o ensino da gramática, da ortografia, da leitura, do vocabulário e da composição como objetos fundamentais. Tais programas, com o fim de determinar com exatidão o perfil que essa disciplina deveria assumir, foram acrescidos de glosas cuja função era, segundo Zandwais (2002:3), garantir a passagem de determinados saberes disciplinares para o campo pedagógico.

A análise das seqüências discursivas de referência extraídas dessas glosas mostrou, para a autora (ibid., p. 6), a exigência de uma uniformidade em relação ao ensino de Língua Portuguesa, determinada a partir das condições nas quais devem ser produzidos ou excluídos os saberes e as práticas sobre o ensino da língua nas escolas durante o período do Estado Novo.

Em relação à redação, Zandwais (ibid., p. 5) afirma que, no discurso ministerial, os saberes dominantes sobre a linguagem a identificam como “instrumento de controle das formas de apropriação de regras gramaticais e de

⁷¹ Texto apresentado no GT de Análise do Discurso da ANPOLL, em junho de 2002.

⁷² De acordo com Zandwais (2002:02) docentes livres são “os catedráticos que, tendo elaborado Tese para fins de concurso público em uma determinada área de conhecimento, ficam autorizados a ministrar, em virtude disso, disciplinas em outras áreas.”

domínio formal da língua”. Nesta perspectiva, a prática de escrita ou redação correlaciona-se, exclusivamente, com o domínio de regras gramaticais, regras estas que, ao lado da “escolha do vocabulário”, teriam o poder de garantir o sentido dos textos produzidos pelos alunos.

Na trilha da implantação desses saberes sobre o ensino e a prática da língua, isto é, a partir da análise da relação entre as seqüências discursivas do Programa Oficial de Português, que representam o domínio de saber ministerial sobre a língua, e a prática da escola, a autora (2002:9) constata que : a) apesar dos saberes que delimitam o perfil de ensino da Língua Portuguesa terem sido implantados por decreto — fato que evidencia a atuação do poder estatal, durante o período do Estado Novo, em relação à educação —, esses saberes só se legitimam a partir do momento em que os mestres da área aderem à tal política de ensino; b) ao mesmo tempo em que o discurso oficial realça a importância de uma concepção formal em relação ao ensino da língua e faz com que a prática de leitura e de redação represente apenas uma maneira de apropriação de regras gramaticais, fato que, segundo a autora,

exclui dos domínios de seu objeto o tratamento semântico de questões que afetam a língua, produzindo, assim, tanto um efeito de indeterminação da legitimidade desse componente, como um imaginário de língua que se torna hegemônico por apresentar condições de transparência e relações de reciprocidade entre forma e sentido, e, ainda, por superpor o estatuto das formas aos domínios do sentido.(ZANDWAIS, 2002, p. 09/10).

E é a partir desta relação que o discurso oficial pretendia — e continua pretendendo — instituir parâmetros de controle para o ensino da língua.

3.4 A Ambigüidade em Livros Didáticos e em Gramáticas Normativas durante e após a IIª República

Na tentativa de identificar o alcance que as imposições do discurso ministerial do Estado Novo exerceram sobre o ensino de Língua Portuguesa, e também devido ao fato de que os saberes dos manuais de redação, muitas vezes, buscam fundamentação em saberes de ordem gramatical, interessa-nos verificar de que maneira a ambigüidade é caracterizada em textos didáticos e em gramáticas normativas.

Para tanto, recorreremos à consulta de alguns textos didáticos que surgiram no período subsequente à implantação do Projeto Nacional de Educação, oficializado pelo Decreto 18.890 de 1931, durante o período Vargas, e que representa, segundo Zandwais (2002:2) “um discurso oficial (...) que delibera pela expedição de programas uniformes de ensino para os Cursos Fundamental e Secundário”.

Nossa consulta a alguns desses textos didáticos⁷³ tem por objetivo verificar, pelo viés do tratamento por eles outorgado à ambigüidade, de que modo tais textos colocam em evidência uma determinada posição de sujeito em relação às propriedades que atribuem ao sentido na linguagem.

⁷³ Os compêndios gramaticais, as gramáticas pedagógicas, normativas e as expositivas nas quais examinamos o tratamento dado à ambigüidade foram consultadas na Biblioteca Setorial de Ciências Sociais e Humanas da UFRGS a qual atende ao Curso de Licenciatura em Letras da mesma universidade.

Começemos, então, pela análise de algumas concepções de ambigüidade, apresentadas por compêndios escolares:

Nunes (1938:146), na obra *Língua vernácula*, dirigida ao ginásial, classifica a anfibologia como um vício de linguagem lexical, resultante da “maneira de construir a frase dando à mesma sentido equívoco.” À tal definição o autor apresenta o seguinte exemplo: “O menino repreendeu o professor.”

A anfibologia do exemplo de Nunes, resultante, neste caso, da impossibilidade de se identificar o sujeito da oração remete à compreensão de que é possível eliminar todo sentido duvidoso unicamente através de regras sintáticas: bastaria identificar o sujeito da oração para que a oração deixasse de possuir “um sentido equívoco”: “Ao menino repreendeu o professor.”

A concepção por trás dessa forma de classificação da anfibologia remete ao que Pêcheux (1988:160) denomina como o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados, mascarado ideologicamente — “sob a transparência da linguagem” —, pelas “evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’”, ou seja, pela imposição idealizada de que as palavras representam, de forma simétrica, o mundo das coisas.

Tal concepção também ilustra o processo de interpelação que subjaz à evidência do sujeito: enquanto conseguir “eliminar” o sentido equívoco de

orações através da aplicação de regras sintáticas, o sujeito permanece na ilusão de que detém o controle sobre o sentido de seus dizeres.

Podemos observar o mesmo em Bergo (1943:19), no texto *Consultor de gramática e de estilística*, no qual a ambigüidade é definida da seguinte maneira: “O mesmo que anfibologia. Vício de linguagem que consiste em construir-se a frase de modo que enseje mais de uma interpretação.”

Como exemplo de ambigüidade o autor traz os exemplos: “O soldado prendeu o ladrão em sua casa – Ama o povo o bom rei - Heitor Aquiles chama a desafio.”; aos quais acrescenta o seguinte comentário:

O possessivo **seu**, como no primeiro exemplo, produz freqüentemente ambigüidade; em outros casos, como nos últimos⁷⁴, o que torna dúbio o sentido é a circunstância de não ser o objeto separado do sujeito pelo verbo, fato, aliás, comum na poesia.

Através desse comentário, podemos constatar que o autor vincula a “resolução” da ambigüidade ao conhecimento de regras sintáticas, o sentido duplo não passaria, no caso do exemplo, de uma “circunstância” eliminada pela simples inversão dos termos.

Da mesma forma que no exemplo anterior, além de reafirmar a evidência da transparência da linguagem e a evidência do sujeito como fonte do

sentido, a definição de ambigüidade de Bergo nos traz um comentário interessante: o autor (1943:20) afirma que um dos fatos que propiciam o surgimento da ambigüidade — a não intercalação do verbo entre o sujeito e o objeto — é comum na poesia.

A concepção de que a ambigüidade é “normal” na literatura remonta a um paradigma formalista, criticado por Eagleton (1983:5), em função desse paradigma considerar a linguagem literária

como um conjunto de desvios da norma, uma espécie de violência lingüística: a literatura é uma forma especial de linguagem, em contraste com a linguagem que usamos habitualmente.,

ou seja, a ambigüidade pode ser aceita no discurso lúdico da literatura, mas nunca no discurso científico ou no discurso “sério”, o que pode ser comprovado quando Jakobson (1975:149) fala das características da linguagem poética:

A ambigüidade se constitui em característica intrínseca, inalienável, de toda mensagem voltada para si própria, em suma, num corolário obrigatório da poesia.

Retornando à divisão estabelecida por Orlandi (1987:84) entre os dois processos fundamentais da linguagem — a polissemia e a paráfrase⁷⁵ — observamos que a autora (ibid., p. 84) conclui que no discurso pedagógico, ou seja, no discurso autoritário, ocorre a “polarização da paráfrase” e no discurso lúdico a da polissemia. Embora a autora não trate de questões de ambigüidade, pois seu objetivo é tratar do discurso — lugar de polissemias —, a autora mostra

⁷⁴ Os exemplos a que o autor se refere são os que apresentamos no parágrafo precedente.

que, “por seu caráter marginal”, a polissemia não encontra espaço no discurso pedagógico; acreditamos que o mesmo acontece com a ambigüidade. Segundo a autora:

Em uma sociedade como a nossa, tenho observado que o lúdico é o desejável, é o que vaza, pois o uso da linguagem por si mesma, ou seja, pelo prazer - atestado pela linguagem e não pelo psicológico - entra em contraste com o uso para finalidades mais imediatas, comprometidas com a idéia de eficiência e resultados práticos. No lúdico, a informação e a comunicação dão lugar à função poética e à fática. (...) o lúdico é ruptura, ocupa um lugar marginal, ao contrário do polêmico e do autoritário. (ORLANDI, 1987, p. 84)

Considerar a ambigüidade característica da linguagem poética funciona, no nosso entender, como uma forma conveniente⁷⁶ de instituir uma divisão maniqueísta: de um lado a linguagem “normal”, que, do interior de “un ‘monde logique réduit’, on parle à partir d’un space où est posée comme première la trilogie transparence/univocité/régularité”⁷⁷, e de outro, “tout ce qui n’entre pas dans ce schéma: l’ambigu, l’ambivalent, l’irrégulier, l’exception, le vague...le non-normé.”⁷⁸(Gadet e Pêcheux, 1981, p. 155).

⁷⁶ Estas noções foram apresentadas no capítulo precedente.

⁷⁷ Assim, tudo o que não pode ser explicado pelas vias do discurso científico – ou sério -, pode, às vezes de forma pejorativa, ser classificado como “literatura”.

⁷⁸ “um mundo lógico reduzido fala-se a partir de um lugar onde se impõe o primado da trilogia transparência/univocidade/regularidade”. (Gadet e Pêcheux, 1981, p. 155, tradução nossa)

⁷⁹ “tudo o que não entra neste esquema: o ambíguo, o ambivalente, o irregular, a exceção, o vago...o não-normatizado.” (Gadet e Pêcheux, 1981, 155, tradução nossa)

Retornando às gramáticas pedagógicas e à forma como a ambigüidade é nelas representada deparamo-nos com Carvalho (1949:262) que, na *Gramática ginasial*, classifica a anfibologia – a qual para ele é o mesmo que ambigüidade, como um vício de linguagem. Apesar de não fornecer uma definição do que entende por anfibologia, ao contrário do que faz em relação aos outros “vícios” apresentados, no que concerne à definição de vícios de linguagem, o autor é preciso:

Vícios de linguagem são imperfeições que a língua apresenta na grafia, pronúncia e sentido das palavras, nas construções fraseológicas, que fogem às regras de gramática. (CARVALHO, 1949, p. 261)

Incluindo a anfibologia/ambigüidade no rol dos vícios de linguagem, o autor apresenta os seguintes exemplos: “Ele encontrou o ferido em seu quarto.”; “O pai o filho chamou.”

Como o autor já frisara que os vícios de linguagem “**são imperfeições**” da língua resultantes da não-obediência à regras gramaticais, podemos depreender, de tal definição, que a aplicação de regras gramaticais “resolveria” automaticamente a ambigüidade dos exemplos apresentados. Mais uma vez a definição do que seja um vício de linguagem, apresentada pela *Gramática ginasial*, ressalta a obsessão dos gramáticos por construções sintáticas em forma direta, porquanto esta não permite colocar em cena o “problema” da ambigüidade.

O próximo texto não apresenta diferenças de perspectiva teórica. Na obra intitulada *Cooperemos para a boa linguagem*, de Rui Almeida (1944:62), a

ambigüidade, também apresentada como o mesmo que anfibologia, mais uma vez, é caracterizada como um vício de linguagem estilístico, o qual decorre, segundo o autor, da

possibilidade de mais de um sentido ou de sentido duvidoso para a mesma frase ou período, resultante de sua má ou imperfeita construção.,

definição à qual o autor acrescenta os seguintes exemplos, devidamente “explicados”:

“Pedro Paulo matou”. Não se sabe se foi Pedro que matou Paulo ou se foi Paulo que matou Pedro.

“Ama o filho a boa mãe.” Dá-se o mesmo caso. O sujeito do verbo amar confunde-se com o seu objeto direto.

Buscamos um intervalo temporal entre as obras publicadas na IIª República, na tentativa de observar se ocorreram mudanças, senão em relação da representação da ambigüidade pelo menos em relação aos exemplos elencados pelos autores na tentativa de reafirmarem que a ambigüidade não passava de um fenômeno estrutural, “resolvido”, portanto, também no nível da estrutura.

Assim, encontramos em Barreto (1954:84), em *Factos da língua portuguesa*, a afirmação de que “a anfibologia é vício proveniente, em geral, da má colocação das palavras na oração, de que resulta oferecer esta dois ou mais

sentidos.” E o autor apresenta alguns exemplos de anfibologia, juntamente com suas devidas correções:

‘tem uma nódoa no seu casaco de gordura’ por ‘tem uma nódoa de gordura no seu casaco’; ‘pôs o chapéu na cabeça de três bicos’ por ‘pôs na cabeça o chapéu de três bicos’; ‘mando-te uma cadelinha pela minha criada que tem as orelhas cortadas’ por ‘mando-te pela minha criada uma cadelinha que tem as orelhas cortadas’; ‘a entrada no convento de Pedro por a entrada de Pedro no convento’; ‘uma efusão de sangue inútil’ por ‘uma inútil efusão de sangue’.

Da mesma forma, Carneiro (1957:491), na obra *Lições de português*, afirma que: “Anfibologia ou ambigüidade é o vício de linguagem que permite à frase dupla significação”, definição à qual acrescenta o exemplo: “Ama o povo o bom rei e é dele amado.”

Outro autor que trata a ambigüidade ou anfibologia como um vício de linguagem, mas conferindo-lhe outros atributos, é Souza (1957:531), em *Noções de gramática e de língua portuguesa* o autor afirma que “vícios de linguagem são as figuras desabonadas pela história ou praxe da língua ou pelo bom gosto.”⁷⁹ No rol dos vícios apresentados por esta obra — todos devidamente conceituados e exemplificados —, encontramos a citação da ambigüidade, junto à obscuridade sem nenhuma definição da relação entre esses dois itens e sem nenhum exemplo em relação a eles.

⁷⁹ Os grifos são nossos.

Elia e Elia (1963:5), na obra *100 textos errados e corrigidos*, tratam dos vícios de linguagem como “a classificação do conjunto de erros de uma língua”. Dentre esses erros, a ambigüidade ou anfibologia aparece definida como “a duplicidade de sentido resultante da má construção da frase”, definição a qual os autores acrescentam que

Em português prestam-se à ambigüidade o relativo que, que, então, deverá ser substituído por o qual e suas flexões, bem como o possessivo seu ao qual antigamente se juntava dele e suas flexões para desfazer a obscuridade.

Cruz (1964:181), na vigésima oitava edição de *Português prático*, diz que “ocorre anfibologia ou ambigüidade quando a expressão tem dois ou mais sentidos”. Este autor apresenta a “resolução” da ambigüidade do exemplo “Ama o povo o bom rei.”, como resultado de uma lição de sintaxe, pois bastaria identificar o sujeito da oração para que a ambigüidade desaparecesse. Diz o autor: “**para se saber qual é o sujeito, far-se-á: Ama o povo ao bom rei (sujeito= o povo), ou: Ama ao povo o bom rei (sujeito=o bom rei).**”⁸⁰

A insistente recorrência de termos como **vício, equívoco, deturpações, imperfeições, má colocação de termos, má construção de frases, construção imperfeita, figuras desabonadas**⁸¹, utilizados para referir-se à ambigüidade em períodos diferentes, remete-nos à noção de paráfrase discursiva elaborada por Pêcheux e Fuchs (1975:169). Para os autores:

a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre seqüências tais que a família parafrástica destas seqüências constitui o que se poderia chamar a matriz do sentido.,

ou seja, para Pêcheux e Fuchs (1975:169) o efeito de sentido constitui-se a partir das relações que se estabelecem entre essas famílias, pois, para possuir um determinado sentido uma seqüência deve inscrever-se em uma formação discursiva que, por sua vez, pertence a uma formação ideológica. Se evocarmos a noção de formação ideológica como o “conjunto complexo de atitudes e representações (...) que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras.” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 166), e a noção de formação discursiva como o componente das formações ideológicas que determina “o que pode e deve ser dito” , entenderemos o caráter constitutivo que se estabelece entre as condições de produção e aquilo que adquire sentido em um determinado texto.

Conforme esse trabalho nos permite observar, embora o fenômeno da ambigüidade receba designações diversas — **vício, equívoco, deturpações, má colocação de termos, má construção de frases, construção imperfeita, figura desabonada** —, essas designações acabam por constituir uma família parafrástica por inscreverem-se em uma mesma FD cujos saberes se caracterizam ao longo de diferentes políticas educacionais

Assim como uma mesma palavra pode adquirir efeitos de sentido diferentes em função de sua inscrição em formações discursivas diferentes;

⁸⁰ Os grifos são nossos.

⁸¹ Os grifos são nossos.

inversamente, palavras diferentes, desde que pertencentes a uma mesma formação discursiva, podem servir de paráfrases umas das outras, como afirma Pêcheux (1988:161):

palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma mesma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”, o que (...) representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido

Podemos comprovar essa questão nos textos que acabamos de percorrer, pois neles, palavras como **vício, ambigüidade, anfibologia, má colocação, vícios de linguagem, deturpações e obscuridade**, apesar de não possuírem uma mesma base lingüística, podem ser consideradas paráfrases discursivas, já que adquirem um único valor semântico por estarem circulando de maneira recorrente no interior da FD docente.

O efeito de sentido que advém de termos como **vício, obscuridade, má colocação, deturpações, construções mal feitas**, é produzido, portanto, a partir da identificação dos autores, dos textos didáticos que acabamos de examinar, com uma determinada posição-sujeito no interior de uma FD docente, que se identifica, por sua vez, aos saberes da FD ministerial, a qual traz, em seu interior, determinados saberes sobre a língua, no caso a condição de perfeita simetria entre as palavras e o sentido e a condição de transparência da linguagem. Para essa forma-sujeito, a linguagem não passa de um veículo que se presta a exteriorizar o pensamento, por conseguinte, falar e escrever bem significa dominar a forma da

língua que se presta a representar o pensamento com “clareza”, sem equívocos ou mal-entendidos.

É a partir da inscrição dos autores dos textos que examinamos nesta FD docente que se torna possível, para eles, afirmar que tudo aquilo que atenta, ou contra a condição de transparência da língua ou contra a univocidade dos sentidos, deve, obrigatoriamente, ser eliminado da língua. E neste sentido, nada mais fácil do que eliminar aspectos considerados negativos, tais como **vícios, deturpações, imperfeições, erros, equívocos.**

No lastro dos compêndios e livros didáticos examinados até agora, passaremos a examinar — como intuito de verificar se as idéias veiculadas por esses últimos textos perduram ou não — como a ambigüidade é tratada por algumas gramáticas normativas produzidas a partir da década de 1950 e por alguns exemplares atuais, já que tais gramáticas se atribuem uma função pedagógica a partir do momento em que apresentam e recomendam uma relação de fatos da língua considerados como modelares.

Retomando a diferenciação entre ambigüidade como independente da linguagem, e anfibologia enquanto ambigüidade inerente à linguagem, estabelecida por Aristóteles⁸² (1991:157) e apresentada no primeiro capítulo dessa dissertação, Haroche (1992:37) afirma que, ainda que de forma implícita, esta divisão antecipa duas teorias que, alternativamente e, por vezes conjuntamente, tratam de questões que visam a resolver os problemas de significação e de

interpretação na linguagem, especificamente no que concerne à explicação dos fatos ambíguos.

Deparamo-nos, conforme a autora (1992:38), com duas concepções em relação à noção de significação: uma, rigorosamente lingüística, que não aceita que elementos extralingüísticos tais como o contexto, a situação, o locutor acompanhado de suas intenções ou quaisquer outros complementos participem ou interfiram no processo de significação. A outra concepção, contrariamente, traz para seu interior os elementos extralingüísticos para poder ver, segundo Haroche (ibid., p. 38) “no ato lingüístico um ato de comunicação, de discurso, e, mesmo, de fala.”

De acordo com a autora (ibid., p. 38) esta oposição teórica fornece a explicação para o fenômeno da ambigüidade na língua, posto que a partir de tal oposição teórica a ambigüidade é vista: 1) “como um problema estritamente lingüístico” e, portanto, resolvido pela sintaxe da língua; 2) como “um problema de articulação entre o lingüístico e o extralingüístico, mas cujo caráter lingüístico seria preponderante; e 3) como “um problema de comunicação, um problema pragmático, (isto é, mais extralingüístico que lingüístico).”

Enquanto problema estritamente lingüístico, segundo Haroche (1992:39) a noção de ambigüidade reduz-se a uma noção sintática e, portanto, “resolvida” no nível da estrutura da língua. Como um problema resultante da articulação entre aspectos lingüísticos e extralingüísticos, a ambigüidade passa a

⁸² Recordamos que Aristóteles foi o primeiro teórico a tratar da ambigüidade.

ser vista como referencial ou semântica e sua interpretação dependeria dos dados extralingüísticos. Na qualidade de problema pragmático, isto é, como inerente às situações de linguagem, a ambigüidade, nas palavras da autora (ibid., p. 43) tem suas origens “no ‘sujeito falante’ mais que na língua.”, e representa, desta forma, uma falha dos indivíduos e não da língua.

Contudo, independente da classificação atribuída à ambigüidade, Haroche (1992:43) assinala que os autores que dela tratam sejam eles partidários de um enfoque estritamente lingüístico, pragmático ou político

concordam que a ambigüidade, acidental ou intencional, seja sempre tida como um fato negativo, que é necessário descartar a qualquer preço (ao menos ao nível das declarações de intenção) através de regras, processos de desambigüização, mesmo que seja para responder aos imperativos mínimos de uma gramática.

Classificar o fenômeno da ambigüidade como um problema que deve ser resolvido constitui, para a autora (1992:44), uma das características das teorias que vêem a linguagem como um mero instrumento de comunicação, pois “o pressuposto subjacente à problemática da ambigüidade é que ela constitui, em última análise, um problema de comunicação.”

Tal concepção, que tem suas origens em uma visão instrumental de língua, a qual concebe as línguas como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam conforme determinadas regras e que permitem que um emissor transmita a um receptor uma determinada mensagem, faz com que vigore

a idéia de quanto maior for o domínio que emissor e receptor possuem em relação ao código, maior a eficácia da comunicação.

Essencialmente instrumental, esse modo de ver a linguagem reduz todos seus aspectos a um nível de transmissão de informações e ignora a questão da subjetividade e da interatividade que constituem a linguagem, pois, na perspectiva informacional, o sujeito não interfere na estrutura da língua, apenas “usa” esta estrutura para se comunicar.

Restringir a noção de subjetividade à ordem da intencionalidade, tomando como parâmetro um sujeito consciente e onipotente, que deve expressar tais qualidades na linguagem, sedimenta-se, segundo Haroche (1992:44)

sobre uma certa concepção do indivíduo e do social. Longe de levar em conta a idéia de conflito, de contradição, de mal-entendido, de lapso, mesmo de jogo de palavra, esta concepção sobre a idéia da existência implícita de uma alternativa entre o *dizer tudo* (a transparência, a confissão...) e o *nada dizer* (a mentira, a dissimulação). Ela opõe, de forma direta, à idéia de um sistema fechado e “perfeito”, a idéia de um indivíduo mestre se seu discurso consciente, e no entanto imperfeito, em suma ‘humano’, dizendo ‘a verdade’, ou, ao contrário, “mentindo”.

Tendo em vista que os saberes dos manuais de redação, muitas vezes, buscam fundamentação em saberes de ordem gramatical, interessa-nos verificar se, assim como para os teóricos referidos por Haroche, algumas gramáticas de Língua portuguesa preocupam-se apenas em caracterizar e classificar a ambigüidade como um mal que precisa ser resolvido ou se outra posição de

sujeito em relação aos domínios de saberes que regulam o discurso gramatical pode ser encontrada.

Em relação à maneira como algumas gramáticas — expositivas, normativas e pedagógicas da Língua Portuguesa — tratam a ambigüidade, a primeira observação que temos é que algumas não abordam diretamente o assunto⁸³, ou seja, ao invés de falar dos problemas da ambigüidade, promovem a exaltação das qualidades do “bom estilo”, para o qual o texto constitui um exercício de retórica e de dialética, como podemos constatar na *Gramática Expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira (1957:399), a qual afirma que

As boas qualidades gerais do estilo são: NOBREZA, CORREÇÃO, PRECISÃO, DECÔRO, CLAREZA E HARMONIA.”

Clareza: ESTILO CLARO é o estilo facilmente inteligível, que reflete a nitidez do pensamento, e refoge à *obscuridade*, à *anfibologia*, (...).⁸⁴

Associando estilística e sintaxe, pois para o autor (1957:395) as duas apresentam um objeto comum – a fraseologia⁸⁵-, evidencia-se, nesta obra, a sintaxe como responsável pela “correção da frase”, e a estilística pela “sua beleza”, como podemos observar no seguinte trecho:

⁸³ Gramáticas normativas tradicionais e respeitadas no contexto educacional brasileiro, como as gramáticas de Celso Cunha, Lindley e Cunha, Rocha Lima, por exemplo, não abordam a questão da ambigüidade, pelo menos nas edições que examinamos.

⁸⁴ Os grifos são do autor.

⁸⁵ De acordo com Lapa (1970:62) a fraseologia refere-se “conjuntos de palavras, em que os elementos andam mais ou menos intimamente ligados, para exprimirem determinada idéia.”

A SINTAXE estuda a combinação das palavras para a *correta* expressão do pensamento, e a ESTILÍSTICA para a sua expressão *estética*. Uma estabelece as regras induzidas do uso contemporâneo de abalizados escritores; a outra expõe os preceitos e as formas colhidas no uso geral dos que tiveram a intuição do belo no manejo artístico da palavra. (Pereira, 1957, P. 395).⁸⁶

A prática de escrita reduz-se, desta forma, para o autor (ibid., p. 401), a um exercício de retórica e de raciocínio, pois, para ele, a “Composição literária é a expressão desenvolvida e metódica, por escrito, de nosso pensamento sôbre qualquer assunto.”, e o “ESTILO é o modo peculiar de dar cada escritor expressão a seus pensamentos.” (PEREIRA, ibid., p. 395)

Enquanto expressão do pensamento, seja ele um dom ou uma qualidade inata do ser humano, o estilo, para esse autor (ibid., p.397), possui uma “FORMA”, considerada em termos de “*qualidade*” e de “*quantidade*”⁸⁷, que associada às “boas qualidades gerais do estilo” —a nobreza, a correção, a precisão, o decoro, a clareza e a harmonia — e às “qualidades especiais do estilo” — a simplicidade, a elegância e a sublimidade —, a qual pode ser aperfeiçoada: a) pelo contato com bons escritores; b) pelo conhecimento do vocabulário de nosso idioma; c) pelo estudo “cuidadoso” do “mecanismo gramatical” desse idioma; e, finalmente, d) “na análise literária de seus grandes modelos”. (PEREIRA, 1957, p. 400).

Sob essa perspectiva, a produção de escrita, isto é, o texto, resume-se em um mero reproduzir modelos já consagrados pela tradição literária e/ou gramatical, não existindo aí lugar para uma atividade de interação do sujeito com

⁸⁶ Os grifos são do autor.

a linguagem, pois a única atividade que lhe é permitida é apropriar-se de elementos que visam à ordem lógica de expressão do pensamento, do “bom” estilo, da correção gramatical, ao mesmo tempo em que deve repudiar aqueles elementos que podem “prejudicar” essa expressão, tais como os “vícios de linguagem”, e dentre eles, a ambigüidade.

Na *Moderna gramática expositiva da língua portuguesa*, de autoria de Almeida Torres (1959:237), encontramos a ambigüidade, mais uma vez, classificada como um vício de linguagem, que, para o autor, consiste em “deturpações que a língua sofre.” Diz o autor que a “Anfibologia ou ambigüidade é a disposição viciosa de palavras, que apresenta dualidade de sentido.”

Inserido no mesmo referencial racionalista, Almeida (1965:460), na sua *Gramática metódica da língua portuguesa*, afirma que vícios de linguagem “são palavras ou construções que deturpam, desvirtuam ou dificultam a manifestação do pensamento”, sendo que dentre estes vícios encontra-se a anfibologia ou ambigüidade, que para o autor, representa o vício “pelo qual se dá tal construção à frase, que apresenta dois sentidos diversos.” (ALMEIDA, 1965, p. 468).

Para demarcar a “anfibologia ou ambigüidade”, o autor (ibid, p. 468) recorre aos seguintes exemplos e comentários: “ ‘Ama o povo o bom rei e dêle é amado’ - onde o objeto do verbo *ama* se confunde com o sujeito do mesmo verbo.”; “ ‘O amor de minha mãe me fortalece’ – onde não se sabe se *mãe* é o

⁸⁷ Os grifos são do autor.

recipiente ou o agente do *amor*. ”; e “ ‘Êle prendeu o ladrão em sua casa’ – onde fica duvidoso (sic) se na casa do sujeito ou na do ladrão.”

Atentamos, aqui, para a recorrência do exemplo “Ama o povo o bom rei e dele é amado.”, equivalente ao exemplo de Almeida (1944:63) “Ama o filho a boa mãe.”, o qual, ao lado dos exemplos de ambigüidade “provocada” pelo “uso inadequado” dos pronomes possessivos constituem exemplos que tornam flagrante a necessidade que têm os textos didáticos em garantir que se estabeleça um paradigma de normalização em relação ao que consideram desvio ou transgressão à norma e que deve ser garantido em todos os exemplos apresentados.

A repetição de um exemplo que tem sua ambigüidade “resolvida” por recursos de ordem sintática, ou seja, pela identificação do sujeito da oração, mostra como a questão da ambigüidade pode ser reduzida, para esses autores, a uma questão estrutural e, portanto, facilmente “eliminada”.

A falta de variedade de exemplos, contudo, revela que essa ligação entre a ambigüidade e a estrutura da língua é frágil: será que identificar o sujeito de uma oração “resolveria” todos os casos considerados ambíguos, ou pelo, menos, uma grande parte desses casos? É claro que a resposta a essa questão é negativa e, para reafirmar essa negação observamos que os efeitos de sentido das palavras ou expressões não se constituem unicamente na base lingüística, mas, retomando Pêcheux (1988:160)

as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (...) Isso equivale a dizer que as palavras, expressões, proposições, etc, recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas.,

o que nos leva a concluir que não poderemos mais associar à identificação de um elemento estrutural — no caso o sujeito — o sentido de uma oração, pois este só se torna identificável a partir das suas condições de produção e do modo como circula e ratifica-se no interior de uma FD.

Para não correremos o risco de uma repetição infinita de exemplos e, conseqüentemente de comentários, mais uma vez recorreremos à estratégia de um intervalo cronológico, guiando-nos, assim como anteriormente, pela busca de inovações em relação a como a ambigüidade seria vista pelos textos didáticos.

André (1991:385) classifica a ambigüidade ou anfibologia como “a duplicidade de sentido resultante de má disposição das palavras na frase.”, e representa os vícios de linguagem, no texto de sua *Gramática Ilustrada*, como animais: uma barata, um rato, uma pulga, um mosquito..., “pragas”, como podemos ver na seguinte ilustração:



Os principais vícios de linguagem são:

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. Barbarismo | 6. Anfibologia |
| 2. Solecismo | 7. Cacófato |
| 3. Arcaísmo | 8. Hiato |
| 4. Plebeísmo | 9. Eco |
| 5. Pleonasma | 10. Colisão |

Apesar de não ter sido contemplada com um “animalzinho”, a ambigüidade é alçada , junto aos outros vícios, à categoria de “praga”. Por conseguinte, sob tal perspectiva, ela deve ser varrida da língua, “eliminada”, tratada da mesma forma como os animais que são nocivos à saúde. O autor apresenta exemplos de frases que considera ambíguas: “Comprei meias para senhoras claras.”. Visitei a casa de minha avó que dá os fundos dela para o mar.”; Pedro visitou seu amigo, depois saiu com sua noiva.”.

Nos exemplos de ambigüidade da *Gramática ilustrada* podemos observar que a condição negativa atribuída ao fenômeno é evidenciada pelo efeito cômico que resulta da possibilidade de dois sentidos serem admitidos pelas frases, ou seja,

para o autor, a ambigüidade não faz parte de um discurso que possa ser considerado “sério”, é território marginal que deve ser eliminado das manifestações de “boa linguagem”.

A *Gramática*, de Faraco e Moura (1991:452), define vício de linguagem “ao modo de falar ou escrever que contraria as normas da língua”. Dentre estes vícios incluem a anfibologia ou ambigüidade a qual, segundo os autores, “ocorre quando uma mensagem apresenta mais de um sentido”, acrescentando que “a anfibologia geralmente resulta da disposição inadequada das palavras na frase”. Os autores ilustram a definição apresentada com os seguintes exemplos e comentários: “Abandonei-o contrariado. (Quem estava contrariado: eu ou ele?)”; “Barcelona muda até a Olimpíada. (Barcelona sofrerá mudanças ou Barcelona alterará a própria Olimpíada?).”

Da mesma forma que nos exemplos analisados anteriormente, a atribuição de mais de um sentido a uma mensagem, aparece como um vício, que só acontece como **resultado da disposição inadequada das palavras na frase.**

Cegalla (1991:532), na *Novíssima gramática da língua portuguesa*, ao falar das “qualidades da boa linguagem”, afirma que a clareza

juntamente com a correção, é qualidade primordial da expressão escrita ou falada. Reflete a limpidez do pensamento e facilita-lhe a pronta percepção. A clareza é coadjuvada pela concisão e a simplicidade da forma. Opõem-se-lhe a anfibologia e a obscuridade.

O autor (1991:530) define a ambigüidade como o “defeito da frase que apresenta duplo sentido”, definição a qual apresenta o seguinte exemplo: “Jacinto, vi a Célia passeando com sua irmã.”, onde, mais uma vez, a possibilidade de se atribuir mais de um sentido a uma frase, aparece associada à idéia de **defeito**.

No *Curso prático de gramática*, Terra (1991:323), no capítulo intitulado Vícios de Linguagem, afirma que “ambigüidade ou anfibologia consiste em deixar uma frase com mais de um sentido” e ilustra essa definição com os exemplos: “O guarda deteve o suspeito em sua casa.”; “Deputado fala da reunião no canal 2.”

Luft (2002:88), na *Moderna gramática brasileira*, classifica a ambigüidade como um **vício de sintaxe**, dizendo que ela configura uma “construção tal que permite duas ou mais interpretações semânticas.”, como podemos observar nos exemplos: “Matou o leão o tigre. ; tratar alguém como um príncipe; levar o menino para sua casa.”

O que observamos, em relação à representação da ambigüidade nestas gramáticas, é que, da mesma maneira que nos compêndios gramaticais, publicados durante o período do Estado Novo, deparamo-nos com uma forma constante de referir-se à ambigüidade: ela sempre representa um aspecto negativo que deve ser eliminado da língua.

Também observamos, nos exemplos citados, que nenhum dos autores preocupou-se em analisar a natureza ou os fundamentos da ambigüidade. A

única preocupação que parece evidente é a urgência em circunscrever a ambigüidade na estrutura da língua, pois assim as regras da sintaxe se encarregarão de eliminá-la. Outro aspecto que conseguimos perceber nos textos que tratam da ambigüidade é a tendência a atribuir a “culpa” pela ambigüidade na linguagem ao indivíduo que desconhece as regras sintáticas e semânticas de “boa” formação textual.

Identificamos, nos trechos acima, que enfatizam tanto a obrigatoriedade de clareza na linguagem quanto a nocividade da ambigüidade, o ideal formalista, para o qual a linguagem é expressão do pensamento, que fundamentou a formação de gramáticas cartesianas e formalistas. Tal ideal, como já assinalamos, a partir de princípios logicistas, estabelece que a gramática de uma língua delimita a fronteira entre o que é permitido e o que não pode “acontecer” na língua, ao mesmo tempo em que exige dos “usuários” dessa língua clareza e precisão.

Questionando as evidências fundadoras da Semântica, Pêcheux (1988:21) identifica três tendências principais que atuam no campo da Lingüística, ora opondo-se, ora combinando-se, ora subordinando-se umas às outras. São elas: 1) a tendência formalista, representada pela escola chomskyana através das teorias gerativistas, que se apóia em alguns pressupostos racionalistas da escola de Port-Royal; 2) a tendência histórica, ou sociologismo, que originou a Sócio-lingüística e a Etno-lingüística; e, por fim, 3) a lingüística da fala ou da enunciação, calcada de modo paradoxal, no princípio de que a enunciação é intrínseca ao enunciado.

Pêcheux (1988:21) enfatiza que existe um domínio da primeira tendência sobre as demais, de forma que é em relação a ela que as outras duas se estruturam, sendo que as duas últimas tendências se amparam na primeira por empréstimos, reversões e por reapropriações para, contraditoriamente, dela se afastarem. Sobre esta questão, o autor afirma que

a contradição que opõe principalmente a tendência formalista-logicista às duas outras tendências tem repercussões no interior de cada uma delas (inclusive no interior da própria tendência dominante) sob a forma de contradições secundárias: a forma explícita que essa contradição toma é a de uma contradição entre sistema lingüístico (a língua) e determinações não-sistêmicas que, à margem do sistema, se opõem a ele e intervêm nele. Assim, a língua como sistema se encontra contraditoriamente ligada, ao mesmo tempo, à história e aos sujeitos falantes” e essa contradição molda atualmente as pesquisas lingüísticas sob diferentes formas, que constituem precisamente o objeto do que se chama semântica.

Preocupado em reforçar a relação entre a linguagem e o pensamento, o formalismo, em função de sua origem racionalista, vê a linguagem apenas como representação do pensamento e prima por pautar todos seus esforços na tentativa de demonstrar que todas as línguas seguem princípios lógico-matemáticos universais.

Ainda de acordo com Pêcheux (1988:23), a tese fundamental do formalismo em Lingüística, que, no nosso entender, subjaz nas gramáticas normativas e pedagógicas⁸⁸, resume-se em dois pontos: 1) a língua não é histórica, já que é um sistema, uma estrutura; 2) a língua constitui o objeto teórico da Lingüística exatamente por ser um sistema, uma estrutura. As gramáticas que

⁸⁸ Não pretendemos, com essa afirmação, dizer que a gramática normativa originou-se de preceitos da Lingüística, pois, na verdade, ela é uma disciplina que tem sua fundação na Antigüidade e antecedeu, portanto, largamente a ciência da linguagem

acabamos de examinar, e, portanto, os gramáticos, ao se repetirem, nos enunciados que formulam, atestam sua adesão aos princípios estruturalistas e cartesianos que regeram e ainda regem teorias lingüísticas.

Pêcheux (1988:23) também afirma que a consequência dessa tese manifesta-se no fato de que o sistema se opõe à história assim como o explicável se opõe ao seu resíduo inexplicável, de maneira que esse explicável sistêmico não permita nenhum questionamento sobre suas evidências.

O funcionamento das gramáticas acontece e se sustenta por esse viés: enquanto instrumento tecnológico de normatização⁸⁹, a gramática de uma língua outorga-se o direito e o dever de garantir a perpetuação do sistema. Explicar “o resíduo inexplicável” é uma das formas.

Como observamos no primeiro capítulo desta dissertação, Chomsky e Kempson representam essa tendência formalista. A justificativa de uma gramática gerativa ou de uma teoria semântica que visa à separação precisa entre o que é aceitável e o que não o é, em uma língua, faz parte de um projeto mais amplo cujo objetivo principal consiste em atingir uma língua universal e ideal, no entender dos formalistas, uma língua sem falhas, sem mal-entendidos e sem ambigüidades.

⁸⁹ Reportamo-nos, aqui, ao conceito de gramatização, entendido, segundo Auroux (1992:65) como “o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário.”

Voltando às gramáticas expositivas e pedagógicas e à representação da ambigüidade por elas apresentada, constatamos que tais textos trabalham com a possibilidade de que, se um indivíduo for submetido a um treinamento intenso em relação às regras fonéticas, morfológicas e sintáticas de uma língua, sua linguagem estaria livre de quaisquer ambigüidades, assim como de outros “defeitos” que a linguagem pudesse apresentar. Estaria, desta forma, garantido o sentido de qualquer ato lingüístico, seja ele um ato de comunicação ou um ato de discurso, pois a clareza da linguagem seria uma consequência natural do domínio de regras estruturais e oficiais.

De acordo com Haroche (1988:65) a gramática aparece como o espaço privilegiado da teorização da história das práticas religiosas e jurídicas que marcou as relações do sujeito com o discurso das ordens institucionais de diferentes formas e segundo o tipo de poder vigente. Se o poder exercido fosse de ordem religiosa, o sujeito mantinha uma relação de submissão ao discurso; quando o poder jurídico-político dominava, essa relação invertia-se: o sujeito tornava-se fonte de seu dizer.

A imposição gramatical de clareza, de fazer-se entender através de uma linguagem precisa, sem ambigüidades, que não deixa dúvidas quanto a suas determinações, ilustra, nas palavras de Haroche (1988:64)

a questão da completude e da dominação do discurso que se coloca e se impõe ao sujeito sob a forma específica de exigência de determinação, de desambigüização e de transparência. ,

processo que participa da “coesão da ordem social.”, pois o que importa para todo tipo de poder, seja ele religioso ou jurídico, é fazer-se entender sem, contudo, ser interpretado.

Por isso, parafraseando Leandro Ferreira (2000:66), por se pretender a guardião da língua, a gramática assume a tarefa de garantir a compreensão ao rechaçar da língua a ambigüidade ou qualquer outro aspecto que possa significar falta de controle dos sentidos.

Entendemos que a oficialização dos saberes veiculados pelas gramáticas escolares representa o resultado de um trabalho que toma como ponto de partida o fato de que existe apenas uma única variedade de língua, classificada como língua padrão, sendo que qualquer desvio deste padrão é considerado “erro”. Comentando este fato, Possenti (1991:35) afirma que

aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser a utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais influente do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura deste grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para ter acesso ao poder.

As relações que caracterizam as sociedades de Estado são, em essência, relações de poder, marcadas pela hierarquização e pelo autoritarismo, as quais estão, de acordo com Lagazzi (1988:16), vinculadas de forma direta com a

coerção⁹⁰. Parafraseando a autora, podemos dizer que o poder coercitivo representa a atuação de um poder político, alicerçado pelo jurídico, que promove sua manutenção exigindo que os indivíduos assumam as responsabilidades de seus atos. É o Estado, portanto, que individualiza os sujeitos fazendo com que estes se representem como possuidores de uma total liberdade, paradoxalmente regida por uma submissão sem falhas (ALTHUSSER, 1992, p. 104).⁹¹

A relação do sujeito com a língua emerge desta contradição, pois para poder “dizer o que pensa ou o que quer” o sujeito precisa submeter-se à língua, embora ignore essa submissão, “esquece-a”, nas palavras de Pêcheux, para ter a ilusão necessária de que detém o controle sobre os sentidos de seu dizer e que, desta forma, possa pensar que escolhe livremente esta ou aquela forma de linguagem, quando, na verdade, todos os dizeres e seus sentidos se constituem no interior de formações discursivas, a partir da relação que o sujeito estabelece, como já assinalamos, relação que pode ser de plena identificação, de contra-identificação ou de desidentificação.

O sentido de um discurso não está, pelo que acabamos de ver, ligado apenas a uma forma lingüística ou à vontade dos sujeitos, como querem as gramáticas e os manuais de redação que examinamos. O sentido configura o resultado da identificação de um sujeito a uma determinada posição-sujeito e em relação a um determinado saber marcado ideologicamente pela história do sujeito

⁹⁰ A autora comenta, nesta obra, a passagem de uma sociedade primitiva, política, mas não jurídica e, segundo ela, não-coercitiva, para uma sociedade política-jurídica e coercitiva.

⁹¹ Para Althusser(1992:104) “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele “realize por si mesmo” os gestos e atos de sua submissão”.

enunciador, não de forma homogênea e direta, mas pela contradição que permeia o funcionamento das formações discursivas.

É essa contradição inerente às formações discursivas que garante que a linguagem não se reduza a uma reprodução de saberes, pois é pelo viés da contradição que a linguagem se torna espaço de transformação. Contudo, entender este aspecto transformador da linguagem não é consenso, pois, como afirma Lagazzi (1988:26)

o poder procura eliminar as possibilidades que a linguagem nos dá para fugir ao controle que ele quer absoluto. Daí as constantes buscas por uma língua cada vez mais perfeita, mais transparente, na qual o sujeito encontre cada vez menor espaço para se colocar, para resistir.

A Análise do Discurso vê a ambigüidade como um desses espaços de resistência, ao situar sua atuação, segundo Leandro Ferreira (2000:23) no limite “entre a dominação que se faz da linguagem e a que ela estabelece”, ou seja, a AD não concebe a língua nem como instrumento nem como reflexo do pensamento, mas como um trabalho simbólico do sujeito enunciador.

Para compreender como o poder pretende fazer da língua sua aliada retomamos Pêcheux e Fuchs (1975:166) quando estes afirmam que a reprodução incessante das relações de classes é garantida materialmente pelos *Aparelhos Ideológicos do Estado* (daqui em diante AIE), termo fundado por Althusser, que apresentam como característica o fato de “colocar em jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares que remetem às relações de classes”, pois os AIE constituem, para Althusser (1992:68/69) as instituições que funcionam através da

ideologia⁹², distintas, especializadas e, na sua maioria, privadas, tais como “as Igrejas, os Partidos, os Sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais”, cujo principal objetivo é a reprodução das relações de produção. Cada AIE colabora com este objetivo de uma maneira que lhe é particular, subordinando os indivíduos a uma ideologia.

Acreditamos que os processos de padronização da língua, advindos de uma postura gramatical e prescritiva, que vê a linguagem apenas como representação do pensamento e/ou como instrumento de comunicação, podem ser identificados como instrumentos que visam a um controle do Estado sobre as instituições e sobre os indivíduos, já que o aparelho ideológico escolar, a instituição responsável pela manutenção dos saberes sobre a língua, faz uso de textos e gramáticas escolares que primam exatamente por ver a língua como homogênea e estável, constatação comprovada pelos exemplos que fazem parte de nosso *corpus*. Além disso, a Escola

se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ele lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, aos saberes contidos na ideologia dominante. (ALTHUSSER, 1992, p. 79)

⁹² Althusser (1992:70) lembra que não existe aparelho puramente ideológico, isto é, ideologia sem materialidade, já que os AIE funcionam, num primeiro momento, através da ideologia para, logo após, funcionar através da repressão que pode ser muito atenuada, dissimulada, e até simbólica.

constituindo, assim, um lugar de dominação por excelência, já que, conforme Althusser, nenhum outro AIE, seja ele religioso, jurídico ou de informação, dispõe do tempo atribuído ao aparelho escolar para a aprendizagem dos saberes contidos na formação social dominante a qual garante a perpetuação desta dominância.

O lugar dos AIE, na sociedade, não é, portanto, aleatório, mas representa um instrumento de manutenção do poder, estabelecido pela ideologia dominante. Como já vimos em Haroche (1992:66), o que importa para todo tipo de poder, seja ele religioso ou jurídico, é **“fazer-se entender”, mas sem ser “interpretado”**⁹³, sendo que este “se fazer entender” equivale a fazer-se obedecer, fato que por si promove a manutenção e a coesão da ordem social.

Neste sentido, e não a partir de pressupostos estritamente lingüísticos, torna-se fácil compreender porque a tradição escolar, através de textos oficiais sobre a língua — gramáticas normativas e seus desdobramentos pedagógicos —, prega a caça à ambigüidade ao invés de descrever seus modos de produção, pois, ao mostrar-se inflexível a qualquer possibilidade de sistematização, o ambíguo, na língua, representa o lugar em que os sentidos fogem ao controle do sujeito. Se, como diz Haroche (1992:189), o Estado se define pela imposição da literalidade de suas leis, e a ambigüidade constitui o espaço em que os sentidos fogem ao controle das instituições e no qual emerge o sujeito, o AIE Escolar precisa, necessariamente, marginalizar este espaço através da imposição de regras gramaticais que mascaram a relação de subordinação e de disciplinarização que o Estado mantém com os sujeitos.

É por isso que a ordem gramatical, ao normatizar e prescrever a prática da linguagem, tendo por base a pretensa regularidade de uma língua transparente, representa a ordem social de um Estado coercitivo que quer “dominar a língua” para melhor dominar o homem. Ainda em Haroche (1992:23), encontramos a afirmação de que vários funcionamentos gramaticais respondem aos ditames de um poder que quer os homens como entidades homogêneas e, portanto, controláveis. Nas palavras da autora:

a teoria da desambiguação está manifestamente ligada a uma certa concepção da atividade de linguagem, ligada ela mesma a uma certa ideologia da clareza, da transparência (que se inscreve mais amplamente em uma ideologia política centralizadora). O sujeito aí discorre livremente e com toda a clareza, e esse discurso reflete a ordem das coisas e do mundo no qual ele naturalmente encontra meio de se inscrever. (HAROCHE, 1992, p. 27)

A partir dessa mesma perspectiva, podemos ver o exercício do poder garantido pela legitimação dos saberes oficiais da gramática normativa e de manuais que tratam do uso da língua portuguesa, os quais, ao construir o imaginário de uma língua homogênea, negam as próprias condições de existência e funcionamento da linguagem, já que eles confrontam o poder dominante ao classificar alguns desses funcionamentos como “vícios de linguagem”, “anomalias”, “defeitos de expressão” que precisam ser expurgados da língua, associando-os à ignorância dos sujeitos a regras sintáticas da língua, como podemos observar no seguinte comentário de Napoleão Mendes de Almeida (1965:19)

⁹³ O grifo é nosso.

Corrigirá um texto não quem souber analisar – empregando-se aqui o verbo na acepção costumeira, quase materializada – mas quem souber as regras de gramática. Quem sabe gramática sabe analisar.

É por não saber analisar que um indivíduo coloca mal um oblíquo, flexiona mal um verbo, pratica um barbarismo? Nada disso: é tão somente por desconhecer as leis do idioma pátrio.

O mesmo desconhecimento de normas da língua é invocado para justificar a existência de sentenças ambíguas no interior de construções relativas, já que a aplicação dessas regras garantiria a precisão, como podemos observar em Infante (2001:502)

As orações subordinadas adjetivas podem ser usadas como instrumento de precisão ou de ênfase. As restritivas permitem a quem redige um grau de precisão elevado na definição de conceitos: por meio delas podem-se eliminar ambigüidades e indeterminações de nomes e pronomes. (...) Quando usadas impropriamente costumam indicar falta de conhecimento ou de profundidade por parte de quem escreve.

Na verdade, a ojeriza das gramáticas normativas e dos manuais de língua Portuguesa aos pontos que considera como defeitos, deve-se ao fato de que estes “defeitos” da língua representam um espaço de pluralidade social em relação ao controle que os AIE pretendem exercer; pois, como assinala Courtine (1984:2),

La langue menace l'entreprise totalitaire: elle est em effet pour celle-ci *le lieu d'une obscurité où son regard se perd*. Il faudra donc guérir les hommes de leur langue: faire disparaître les usages anciens et obscurs, em effacer les points d'insaisissabilité, les zones d'indétermination – ambigüité , equivoque, polysémie.⁹⁴ (COURTINE, 1984, p. 2)

Ao apontar para várias possibilidades de interpretação, para diferentes sentidos , por vezes contraditórios, e para o equívoco como manifestação do homem na linguagem, além de representar um espaço de questionamentos, de dúvidas e de indecisões, a ambigüidade fere os princípios da gramática normativa e, por extensão, os das gramáticas escolares que trabalham a partir da hipótese de que os sentidos, ou já estão postos na linguagem ou são únicos, ou ainda, sob a perspectiva de que existe um único sentido oficial e, portanto, “correto”, atribuindo aos outros o estigma de “incorretos”.

⁹⁴ “A língua ameaça o empreendimento totalitário por representar um lugar de obscuridade onde o olhar do poder se perde. É preciso, portanto, *curar os homens de sua língua*, fazer desaparecer os usos obscuros, apagar os pontos incompreensíveis, as zonas de indeterminação, a ambigüidade, o equívoco, a polissemia,.” (Courtine, 1984, p. 2, tradução nossa)

3.5 A Ambigüidade nos Manuais de Redação

Passaremos, doravante, a examinar como a questão da ambigüidade é tratada nos manuais de redação.

A inclusão, nos anos 70, de uma prova de redação com caráter eliminatório nos exames de vestibular, mostrou o fraco desempenho dos alunos que passaram por esta prova após, no mínimo, 11 anos de estudo sistemático de normas gramaticais, e também provocou inúmeras discussões à respeito do quanto essa posição — de estudar exaustivamente as regras da norma culta padrão — garantiriam um bom desempenho em relação à produção textual, também conhecida como redação ou como composição.

Não é nosso objetivo acrescentar a lista das discussões sobre a pertinência ou não de se estudar gramática normativa na escola. O fato que nos interessa, neste contexto, é a criação, subsequente à prova de redação no vestibular, de programas de redação em cursos pré-vestibulares em escolas de segundo grau. A criação desta nova modalidade de ensino de língua provocou a multiplicação de manuais de redação, não que eles não existissem antes da redação fazer parte do vestibular, apenas não eram tantos e, na maioria dos casos, constituíam apenas trechos acrescentados sob a forma de apêndices em algumas gramáticas expositivas e em alguns compêndios gramaticais publicados a partir da década de 1930.

Assim, com o intuito de investigarmos qual o estatuto conferido à ambigüidade por manuais de redação que se encontram, hoje, nas escolas, pretendemos examinar as seqüências discursivas que versam ao redor desse tema, presentes em tais manuais. Antes, porém, apresentaremos algumas considerações quanto ao que se entende por composição, redação e produção textual.

3.5.1 Composição, redação e produção textual

Antes de falarmos sobre as práticas dos atuais manuais de redação torna-se necessário resgatar a trajetória do fenômeno que recobre o ato de escrever textos enquanto prática escolar.

Composição, redação e produção de textos são, segundo Guedes (2002:86) palavras que se distinguem pela vinculação que mantém com teorias que consideram o ato da escrita, a ação de ensinar a escrever textos e a de exercitar a linguagem, de diferentes formas, fato que se relaciona, por sua vez, com a organização social do País.

Composição, segundo o autor (ibid., p. 86) é a mais antiga das designações e está ligada a teorias de cunho racionalista que fundamentam a gramática tradicional, para a qual a linguagem não passa de um instrumento cuja função

seria organizar e expressar o pensamento dentro dos parâmetros da lógica formal. Tal concepção de linguagem fazia parte de uma sociedade elitista, dirigida por bacharéis das leis que representavam, para o autor, os interesses da classe dominante. Enquanto composição, o trabalho com o texto era visto como um dom ou como inspiração e os professores esperavam que os alunos se portassem como literatos.

Segundo Zandwais (2001:15), em estudo no qual trata das condições de produção da composição em compêndios no Estado Novo, as deliberações sobre a prática de composição ainda que não se apresentem de forma uniforme nos compêndios e nas antologias gramaticais, podendo tanto figurar como o complemento de exercícios de interpretação de textos ou como um exercício proposto à parte dos gramaticais, ou ainda fazer parte de apêndices dos livros escolares ao lado de questões de estilística, todas elas reduziam a composição ora a exercícios gramaticais ora à reprodução dos temas e dos estilos de textos consagrados. Segundo a autora

Este tipo de prática, portanto, ao cercear os espaços para a criatividade do aluno e afastá-lo da realidade cotidiana, acaba por produzir um efeito inegável de que o exercício da composição deve ser uma prática fictícia ou um exercício de mera retórica, onde o que está em jogo não é a interlocução, a reflexão, a criatividade, mas o modo como se pode dispor de recursos vernaculares cultos da estilística e da correção gramatical para escrever. (ZANDWAIS, 2001, p. 15).

A composição passou a chamar-se redação, de acordo com Guedes (2002: 86), a partir dos anos 50, paralelamente ao início do período conhecido entre nós como milagre econômico. O termo redação passou a “expressar a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios do País.” Neste sentido, enquanto redação, a prática da escrita passou a considerar a linguagem, em consonância com as teorias lingüísticas em voga na época, um meio de comunicação.

Neste sentido, tanto a composição quanto a redação representavam apenas um exercício orientado pelo pressuposto de um modelo a ser seguido, no qual o aluno demonstrava seus conhecimentos de ortografia e se sabia construir frases e/ou preencher lacunas.

O surgimento do termo produção de textos foi simultâneo à crise econômica que assolou o país a partir do final dos anos 70 e que, de acordo com Guedes (2002:87), revelou uma certa desconfiança com relação às situações milagrosas da época anterior, ao mesmo tempo em que apontava para uma produção concreta, ou seja, para o trabalho com a linguagem.

Sob essa perspectiva a linguagem não representa nem um veículo que expressa o pensamento nem um instrumento de comunicação, mas forma de interação, e o processo de produção de textos passa a ser orientado pelo princípio de que as condições nas quais esse processo ocorre são determinantes do texto, dos efeitos de sentido e dos sujeitos envolvidos nesse processo. A compreensão

que se tem hoje sobre a prática da escrita, ou seja, do que entendemos por produção textual é resultado, portanto, de novos lugares de observação sobre o processo.

Dirigidos essencialmente a alunos de Ensino Médio como um trabalho prévio e necessário para a realização e aprovação no que se refere à prova de redação no concurso vestibular, os atuais manuais de redação e de produção textual podem também representar a atual tendência em termos de veiculação de saberes sobre a língua.

Neste sentido, e amparados pelas observações resultantes da análise do tratamento da ambigüidade em textos didáticos e em gramáticas pedagógicas publicados posteriormente à implantação do decreto 18.890, de 1931, que pretendiam regulamentar o ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras, pretendemos investigar como os manuais de redação tratam da ambigüidade atualmente. A questão norteadora desta etapa da pesquisa pode ser resumida em saber se esses manuais apresentam, realmente e segundo o que apregoam, uma nova perspectiva teórica em relação à ambigüidade ou se colaboram para a sedimentação dos saberes já cristalizados sobre esse fenômeno.

Assim, dentre os discursos sobre a ambigüidade encontrados nos manuais de redação que examinamos, selecionamos e passamos a apresentar alguns recortes que constituem seqüências discursivas de referência (Sdr) as quais nos possibilitarão identificar qual ou quais posições de sujeito transitam no

interior da FD docente na qual se constituem os saberes sobre o funcionamento e o ensino da língua escrita, e neste caso específico, sobre a ambigüidade.

Em relação aos manuais dos quais extraímos as seqüências discursivas que serão analisadas a seguir, voltamos a assinalar que o critério que guiou a seleção dos manuais foi o fato de eles estarem disponíveis nas bibliotecas de três escolas⁹⁵ da cidade de Porto Alegre e, segundo informações fornecidas pelas responsáveis dessas bibliotecas, muito consultados pelos alunos das duas escolas públicas e razoavelmente utilizados pelos da escola particular.

Vale lembrarmos que, como já assinalamos, enquanto material didático, o manual de redação é veículo do discurso pedagógico, um tipo de discurso, segundo Orlandi (1987) essencialmente autoritário. Nas palavras da autora,

o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, (...) faz do discurso pedagógico aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio de sua circularidade. (ORLANDI, 1987, p. 23).

Passemos, agora, a percorrer alguns recortes sobre a ambigüidade no interior desse tipo de discurso, sob a forma de seqüências discursivas de

⁹⁵ Como já assinalamos na Introdução desta dissertação, as escolas onde selecionamos nosso *corpus* foram: Colégio Militar de Porto Alegre, Instituto Estadual de Educação Gal. Flores da Cunha e Instituto Metodista de Educação e Cultura (IMEC). Aproveitamos o ensejo para agradecer a disponibilidade e a atenção dos responsáveis pelas bibliotecas dessas escolas.

referência — Sdr doravante —,as quais representam uma posição de sujeito, inscrita na FD docente.

O acesso a essas posições de sujeito possibilitará identificar quais os domínios de saber que circulam no discurso que pretende definir o espaço que a ambigüidade ocupa nos manuais de redação.

Além dos manuais de redação, essas Sdr foram também recolhidas em textos didáticos que acrescentaram a noções de gramática e de literatura, lições de redação. O período de produção desses textos compreende desde o final dos anos 60 até meados dos anos 90, relacionando-se, portanto, com a demanda dos concursos vestibulares em relação à prova de redação.

Algumas Sdr restringem-se a definir o termo ambigüidade :

Sdr1: Ambigüidade ou anfibologia ocorre quando se constrói uma frase que admita **mais de uma interpretação**. (GRIFFI, 1991, p. 319).

Sdr2: Ocorre ambigüidade (ou anfibologia) quando a frase apresenta **mais de um sentido**. (ERNANI & NICOLA, 1997, p. 259)

Sdr3: Ambigüidade ou anfibologia é o uso de uma frase com **sentido duplo**. (MESQUITA, 1984, p. 343).

Sdr4:Uma frase, ou parte de uma frase, é **AMBÍGUA** quando tem **mais de um significado**. (MORENO & GUEDES, 1995, p. 81)

Essas Sdr a partir do momento em que usam os termos ambigüidade e anfibologia como sinônimos, além de ignorar que a linguagem possui uma relação constitutiva com a exterioridade, também ignoram o fato de que os sentidos não são transparentes e que é característica de qualquer discurso a possibilidade de mais de um sentido.

As próximas Sdr associam a ambigüidade e a anfibologia a um problema da língua o qual deve, portanto, ser evitado e, quando surgir, eliminado:

Sdr5: Freqüentemente encontramos num texto frases que causam ambigüidade, isto é, frases que dão margem à duplicidade de significados. Nesta unidade, trataremos desse tipo de **problema** e do modo como evitá-lo. (MAIA, 1990:206).

Sdr6: Ao escrever, devemos evitar **defeitos**⁹⁶ que podem prejudicar a compreensão do nosso texto (...) Vamos agora tratar de **alguns defeitos que empobrecem o texto**: Ambigüidade... (ERNANI e NICOLA, 1997:259)

Sdr7: Ambigüidade é a **construção malfeita** que permite duas ou mais interpretações. (CADORE), 1996, p. 479).

⁹⁶ Todos os grifos desta página são nossos.

Sdr8: Ambigüidade é a **disposição viciosa** das palavras que permite mais de um sentido para a mesma frase. (VITÓRIA, s/d, p. 14)

Os itens lexicais utilizados para caracterizar a ambigüidade nestas Sdr — **problemas, defeitos, construção malfeita, disposição viciosa** — nos indicam que eles promovem o imaginário de uma língua transparente, dotada de univocidade e que representa de forma simétrica o pensamento dos homens, já que **problemas e defeitos** são designações que atribuem à ambigüidade uma conotação negativa. Isso acontece porque, para que a ambigüidade seja eliminada da língua, é preciso que os alunos acreditem com convicção que ela é nociva e que prejudica a compreensão dos textos por eles escritos, enfim, como a ambigüidade não passa de um defeito, não há razão para não ser eliminada.

A mesma concepção de que a ambigüidade representa um problema que deve ser evitado a todo custo se mantém nas seguintes Sdr, como podemos observar em:

Sdr9: Quando as relações entre os elementos constitutivos de uma oração não forem **evidentes**⁹⁷, surge a ambigüidade, isto é, a possibilidade de dupla interpretação – o que, quando menos, **perturba a leitura** de um texto por forçar uma parada reflexiva inesperada e às vezes **intrigante ou irritante**. (MANDRYC e FARACO, 1995: 318).

⁹⁷ Todos os grifos desta página são nossos.

Sdr10: A ambigüidade pode-se apresentar de diversas formas, no entanto a mais comum, ou seja, **o rei da ambigüidade é o seu** (a) (s). Ele representa verdadeira **praga** nos textos da imprensa e nas redações dos alunos. (RUSSO, 1997, p. 131)

Em relação à ambigüidade “provocada” pelo possessivo, o autor apresenta os seguintes exemplos, acrescidos de comentários:

“Fez seus quinze anos. (Só poderiam ser os dele.)

Escreveu com a sua mão. (Ou poderia ter escrito com a mão de outro: psicografia não vale, a Gramática é católica apostólica romana, machista e agnóstica.)

Pensou com sua cabeça. (Só poderia pensar com a cabeça dele. Temos aqui também o pleonasma, porque pensar só pode ser com a cabeça. Ou será que você conhece alguém que pensa com outra parte da anatomia? Nunca se sabe.)

Olhou com os seus olhos. (Quando não surge a redundância seus próprios olhos.)” (RUSSO,1997:131).

Da mesma forma que as anteriores, estas Sdr continuam a marcar negativamente a ambigüidade, pois além de constituir um **problema** e um **defeito** resultante de **uma construção malfeita**, ou seja, de **uma disposição viciosa**, a ambigüidade surge como algo **intrigante** e **irritante**, e, que, de modo equivocado é também reduzida à condição de pleonasma Além destes adjetivos a **Sdr10** traz informações complementares em relação à ambigüidade: ela

“**perturba**” a leitura e determinadas partículas que “a produzem” são consideradas “**verdadeira praga**”, donde podemos depreender que na verdade é a própria ambigüidade que é vista como uma “**praga**”, e, portanto, sempre negativa, enquanto que o pronome possessivo gerador de ambigüidade, desde que se submeta a restrições de ordem sintática, que têm por objetivo a resolução do fenômeno, afasta-se de sua condição de “praga”⁹⁸.

Em relação à **Sdr10**, assinalamos que os comentários irônicos do autor, marcados entre parênteses, ao lado dos exemplos por ele apresentados como ambíguos, estabelecem como efeito de sentido a idéia de que os produtores de tais frases são incapazes de criarem um texto “claro”. O tom irônico e coloquial desses comentários que pretendem “ensinar” como não se deve escrever se quisermos nos expressar com clareza, reduz o/os autores dos exemplos da **Sdr10**, a seres de certa forma “deficientes” lingüisticamente, já que não conseguem estabelecer uma relação simétrica com as palavras que “usam” para expressar seus pensamentos, como podemos perceber quando Russo diz que uma pessoa “só pode pensar com a cabeça”. O recurso de delimitar a ironia e o deboche dos comentários do autor aos parênteses — que por tradição contêm trechos ou idéias que se prestam a explicar o conteúdo principal das frases que os acompanham⁹⁹ —, neste caso, parece funcionar como uma espécie de proteção para o autor: por mais que ele deboche, por mais que ele se mostre irônico e

⁹⁸ Lembramos que na página 134, desta dissertação, mostramos como uma gramática vê algumas das “pragas” da língua.

⁹⁹ Segundo Almeida (1965:527) “servem os parênteses para separar palavras ou frases explanatórias, intercaladas no período.” O autor observa que “na leitura, a frase que vem entre parênteses deve ser proferida em tom mais baixo. Na escrita, ela se inicia com maiúscula somente quando constitui oração a parte, completa, com uma consideração ou pensamento independente.”

preconceituoso em relação àqueles que “não sabem usar” os pronomes possessivos, o autor faz isso entre parênteses, a idéia principal do texto ainda pode ser a nobre tarefa de ensinar, aos que ainda não o sabem, quanto ao “bom” uso dos possessivos¹⁰⁰, autorizado pela tradição gramatical.

Atribuir a “culpa” pela ocorrência da ambigüidade ao pronome possessivo, como faz a **Sdr10** e, por conseguinte, marcar a resolução do “problema” no nível da estrutura da língua, aparece também em outras Sdr:

Sdr11: A ambigüidade pode advir do uso do pronome possessivo seu, seus, suas. Vejam-se os seguintes exemplos: O professor convidou o aluno e seu irmão para participarem dos festejos juninos.; O assistente social ficou aborrecido por ter o menor abandonado sua casa. **Em casos como esses deve-se evitar a ambigüidade. Às vezes propõe-se eliminar o problema,outras substituí-lo por dele, dela, ou acumulação do pronome possessivo seu ou sua com dele ou dela.** (MEDEIROS, 1992, p. 150).

Sdr12: Não raro, **os possessivos da 3ª pessoa dão margem a ambigüidades:** — Você fala do Pedro, mas não revela sua opinião sobre o assunto. Se o possessivo, neste exemplo, se refere a Pedro (pessoa de quem se fala), usa-se em seu lugar a expressão dele (dela, etc.) (...) Sempre que possível, é elegante e conveniente substituir os possessivos pelos pronomes me, te, lhe, nos, vos, o que comunica à

¹⁰⁰De acordo Almeida (1965:167) “Antes de nomes que indicam partes do corpo ou faculdades do espírito, omite-se comumente o possessivo, quando se trata de partes do corpo ou de faculdades do espírito referentes ao próprio sujeito da oração: ‘Quebrei a perna’ – e não ‘Quebrei minha perna’; ‘Pedro machucou o pé’ – e não ‘Pedro machucou seu pé’; ‘Êle (sic) perdeu o juízo’ – e não ‘Êle (sic) perdeu seu juízo’.”

frase mais leveza e, em numerosos casos, **evita a ambigüidade**: — Segurou minha mão fortemente. → Segurou-me a mão fortemente. (GOULART & SILVA, 1976, p. 148)

Sdr13: Veja agora alguns exemplos de frases ambíguas: João ficou com Mariana em sua casa. / Alice saiu com sua irmã. Nesses exemplos, a ambigüidade decorre do fato de o possessivo sua poder estar se referindo a mais de um elemento. Portanto, muito cuidado no emprego desse pronome possessivo. **Você pode evitar a ambigüidade, substituindo-o por dele(s) ou dela(s)**. (ERNANI & NICOLA, 1997, p. 259)

O efeito de sentido que advém de Sdr como as anteriores é de que o sujeito pode manipular a língua para lhe conferir determinados sentidos em detrimento de outros, ou seja, o sujeito aparece como mestre de seu discurso e a língua como um sistema fechado do qual as imperfeições devem ser banidas.

Todavia, pelo viés dos princípios da AD, não podemos aceitar que os sentidos estejam ligados ou a uma forma lingüística ou à vontade dos sujeitos, pois nem o sujeito é senhor de seus sentidos, nem a língua oferece a “garantia” para tal.

Paralelamente à classificação negativa atribuída à ambigüidade que destacamos nas Sdr anteriores, deparamo-nos com outras Sdr que, sem falar diretamente da ambigüidade, acabam por produzir os mesmos efeitos de sentido negativos ao exaltar as qualidades do “bom” texto, entendido, neste sentido, como

o resultado da expressão lógica do pensamento e da vontade dos sujeitos que o produzem. Para esta concepção, para um texto ser considerado “bom” devem imperar preceitos tais como ordem, método e clareza de idéias, como podemos observar nas seguintes seqüências discursivas:

Sdr13: Texto bom e legível é aquele no qual as palavras estão adequadamente dispostas na frase, se possível com elegância e precisão, mas sempre com **clareza e objetividade**¹⁰¹. Uma segunda condição exige que as idéias não deixem **margem a dúvidas**, ou seja, atendam aos princípios elementares da lógica. (DELMANTO, 1995, p. 5).

Sdr14: Uma dissertação, além da correção gramatical, deve ter quatro qualidades fundamentais: (...) **clareza:** consiste em expressar exatamente um pensamento ou emoção. **Daí a inadequação de frases ambíguas ou de duplo sentido**, dos períodos longos e detalhes inúteis. (CADOORE, 1996, p. 147).

Sdr15: Quem escreve ou fala quer ser entendido. Assim, para a exposição de uma idéia clara, não podemos ter pensamentos confusos. **A clareza reflete a limpidez de pensamentos** e facilita a pronta percepção. (SANTOS e CARVALHO, s/d, p. 5).

Sdr16: Torna o estilo belo: (...); b) **a clareza:** o autor que não se faz entender, é igualmente um mau escritor. A clareza resulta: 1) da ordem: no concatenar as idéias; 2) da naturalidade: no expressá-las.

Defeitos do texto: tornam o **estilo feio**: a) os vícios de linguagem(...);b) a obscuridade: resultando do emprego abusivo de orações subordinadas, principalmente da partícula que. (OTÁVIO, 1965, p. 66/67).

Sdr17: Por **clareza**, entende-se a **tradução exata de um pensamento**. Para se alcançar esse objetivo, é necessário que as idéias sejam nítidas, isto é, que saibamos o que queremos enunciar. Em seguida, escolher o termo exato e preciso. **Os maiores defeitos contra a clareza são a ambigüidade e a obscuridade.** (VITÓRIA, s/d, p. 14).

Sdr18: *Clareza.* — Quem se comunica transmite uma mensagem a um destinatário certo e determinado, pressupondo-se que está na sua intenção **ser entendido, ou talvez atendido, se o pensamento for exposto com clareza e com determinação**. Clareza, portanto, na expressão dos pensamentos — eis outro dos poderosos meios de enriquecer uma redação. Para isto, quem redige tem de se socorrer dos seus conhecimentos de Sintaxe que é a parte da Gramática que estuda a correta combinação das palavras na Oração. (QUEIROZ, 1979, p. 22).

Sdr19: um aspecto delicado da redação, e que espero que fique claro: é o respeitante à lógica interna e à lógica externa, ou seja, ao **encadeamento correto e regular do pensamento e das palavras** que o enunciam, visando a torná-lo **límpido, objetivo e válido**. A lógica interna dum trabalho escrito (...) está intimamente conectada com **o hábito de pensar claro e certo**, (...) a lógica

¹⁰¹ Todos os grifos são nossos.

externa implica **na clareza unívoca das palavras, isto é, elas devem significar uma e uma só coisa.** (MOISÉS, 1968, p. 23).

Sdr20: Ambigüidade ou obscuridade consiste na **falta de clareza** do enunciado verbal. (PASCOALIN e SPADOTO, 1986, p. 135).

Um **texto claro e objetivo**, que **não deixe margens a dúvidas**, entendendo **a clareza como a exata expressão do pensamento** constituem marcas que associam estas últimas Sdr à questão da simetria entre pensamento e linguagem, ou seja, à concepção logicista para a qual a linguagem representa apenas a expressão do pensamento.

Se atentarmos para o fato de que, conforme Pêcheux e Fuchs (1975:169) “o sentido de uma seqüência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta seqüência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva”, e que este processo se encontra opacificado para o sujeito, podemos afirmar de que a escolha de determinado termo não é resultado da livre escolha de um sujeito, nem representa uma posição objetiva, já que é no interior de uma formação discursiva, enquanto materialização de formações imaginárias, que ocorre a determinação “do que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX e FUCHS, 1975, p. 166).

Assim, tendo em vista de que as palavras adquirem sentido apenas no interior da FD na qual o sujeito enunciatador se constitui pela sua identificação com forma-sujeito, reguladora da FD, através de uma tomada de posição,

identificamos, nas Sdrs que caracterizam negativamente a ambigüidade, uma posição de sujeito que se identifica com saberes de ordem formalista no interior da FD docente. De acordo com esses saberes a ambigüidade é um problema que deve, necessariamente, ser resolvido e eliminado de uma língua que se pretende a representação da realidade e a expressão do pensamento.

Na próxima seqüência, além dos ideais formalistas, podemos observar que o autor apresenta um comportamento xenofóbico, já que inclui como elemento da **clareza, a pureza da língua.**

Sdr21: A retórica antiga considerava a **clareza** como uma qualidade da linguagem; **compreende a pureza da língua** e a propriedade das palavras. No entanto, à parte a noção de pureza da linguagem, é desejável que um texto revele clareza, que a exposição das idéias e dos sentimentos seja lúcida e, que facilmente se possa detectar o que o autor quis comunicar. (MEDEIROS, 1992:145).

Para Medeiros (1992:149) a clareza consiste em uma qualidade da linguagem, assim, o autor prega que “é condição essencial a quem deseja aprender a redigir que empregue, ao escrever, somente as palavras necessárias.”, acrescentando, a seguir, que “a clareza é obtida através da capacidade de organização mental daquele que escreve ou expõe oralmente seus pensamentos.”

Em todas essas Sdr a **clareza** é associada a aspectos positivos: ela é característica do “**texto bom e legível**”, é “**uma das qualidades da**

dissertação”, também **“reflete a limpidez do pensamento”**, além de abarcar a noção de **“pureza da língua”** e de constituir uma das **“qualidades da linguagem”**.

Cercado por essas atribuições, de um lado a negatividade da ambigüidade e, de outro, os aspectos positivos da clareza, seria difícil que um aluno pensasse diferente dos manuais. Do interior da perspectiva da FD docente, para a qual a linguagem é dotada de clareza e que prega que tudo que atente contra essa clareza deve ser eliminado, percebemos a manutenção do ideal formalista de transparência da linguagem.

Todas essas seqüências discursivas enfatizam a necessidade do aluno “usar” uma linguagem clara, precisa e transparente, como se os sentidos da linguagem já estivessem postos ou existissem *a priori*, ignorando, assim, o vínculo entre a constituição dos sujeitos e dos sentidos e sua dependência com uma história. Esses dizeres ganham legitimação, como já, assinalamos, no interior de uma FD docente que representa-se por uma posição de sujeito em plena identificação com os saberes dominantes da FD docente, ou seja, uma posição de sujeito que se instaura e garante a identificação do sujeito da enunciação com saberes de ordem logicista.

É a partir da concepção de que a língua deve possuir clareza e que os sentidos devem ser transparentes que surge, de acordo com Ferreira (2000:21), o efeito de evidência da língua que trabalha como se o sentido das palavras

existisse *a priori* e que promove o surgimento da evidência do sentido e da evidência do sujeito.

Acreditamos que tais evidências, se correlacionadas a um enfoque comunicativo da linguagem, constituem o terreno fértil no qual originaram-se regras de produção textual, apresentadas, por alguns manuais de redação, como o caminho para o aluno produzir um “bom texto”. Ao seguir as regras sugeridas pelos manuais, o aluno garantiria todos os processos envolvidos no ato de escrever.

O caráter prescritivo dos manuais de redação pode ser observado quando estes promovem o expurgo da ambigüidade valendo-se, para tanto, do princípio da clareza reduzido à condição de regra, como podemos observar na próxima Sdr:

Sdr22: Você deve evitar qualquer espécie de ambigüidade. (MORENO & GUEDES, 1995, p. 50)

Da mesma forma como no compêndio gramatical de Bergo (1943:19), alguns manuais de redação dicotomizam a ambigüidade em intencional e não-intencional:

Sdr23: Ocorre ambigüidade quando o leitor vacila diante de mais de uma possibilidade de entendimento do que foi expresso. Em muitos casos não se trata de um problema, mas **fruto de uma intenção, como em textos literários,**

publicitários, etc. A ambigüidade deve ser evitada apenas nos casos em que sua ocorrência é involuntária. (CARNEIRO, 1993, 108)

Sdr24: Quando empregada de forma intencional, a ambigüidade se torna um importante recurso de expressão. Quando, porém, é resultado da má organização das idéias, ou do emprego inadequado de certas palavras, ou ainda de inadequação do texto ao contexto discursivo, ela **pode gerar problemas de comunicação. (...)**

A ambigüidade é freqüentemente utilizada como **recurso de expressão em textos poéticos, publicitários e humorísticos, em quadrinhos e anedotas. (CEREJA, 1999, p. 388).**

O efeito de sentido que subjaz a estas duas últimas Sdr é a idéia de que o sujeito detém pleno controle sobre os sentidos de seus discursos. Contrários a essa perspectiva valemo-nos, outra vez, de Pêcheux (1988:161) quando este afirma que “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade”, isto porque o sentido das palavras das expressões ou das proposições

se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

Imputar ao sujeito o controle sobre o que diz e vincular esse controle ao conhecimento de regras sintáticas, nos remete ao pressuposto da AD, de que o sentido de uma seqüência só pode ser concebido a partir do momento em que entendemos que tal seqüência pertence a uma ou outra formação discursiva, e que

é por esse motivo que ela pode adquirir sentidos diversos. Todavia, como esse processo não se mostra ao sujeito, ele assume a ilusão de estar na fonte do sentido, esquece o processo de interpelação que o constitui e que constitui os sentidos dos dizeres que enuncia.

Além dos aspectos já discutidos, todas as Sdr, aqui apresentadas, evidenciam uma postura que classificamos como uma visão instrumentalista da linguagem, fundamentada na idéia de que, enquanto estrutura, a língua apresenta-se como auto-suficiente, já que todos os possíveis problemas em relação à clareza das frases podem - e devem - ser resolvidos e eliminados desta estrutura, como se as regras da sintaxe da língua, representada por um conjunto de restrições independentes de quaisquer influências extralingüísticas, garantissem o sentido de todas as construções autorizadas pelo sistema.

Considerações Finais

O objetivo do nosso trabalho consistiu em analisar o tratamento recebido pela ambigüidade em textos que se propõem a orientar a prática de escrita, na tentativa de identificar as posições-sujeito e os domínios de saberes veiculados no discurso de manuais de redação e de produção textual. Nossas análises recobriram, basicamente, os textos que estão disponíveis em algumas escolas e que, portanto, também disponíveis aos alunos.

Isso explica por que a nossa análise não se pretende acabada, trabalhamos com uma amostra das informações daquilo que é entendido por prática de escrita de que dispõe também uma amostra de alunos. Optamos por essa restrição por entendermos que, desta forma, estaríamos em contato com os domínios de saberes que pretendem regulamentar a prática de escrita e que realmente “circulam” no meio estudantil. Talvez uma consulta sistemática em editoras, sobre as publicações que tratam de redação e de produção de textos, se mostrasse mais completa em termos do que existe, no mercado editorial, em relação à prática da escrita, mas, voltamos a ressaltar que nosso interesse

circunscreve-se às informações manipuladas pelos alunos, não às que existem. A partir dessa investigação tornou-se possível apontar algumas conclusões.

A cristalização do saber que a língua e os sentidos são transparentes, que remonta a princípios cartesianos e que fundamenta teorias formalistas como a teoria gerativista, a semântica formal e as gramáticas do texto, circula livremente no discurso dos manuais de redação e de produção textual, mesmo naqueles que se revestem de “modernos” e que, para tanto, apresentam suas lições sob a forma de letras de músicas, de histórias em quadrinhos e de textos contemporâneos. A roupa é nova, mas o molde é antigo.

Possenti (2003) comenta que muitos manuais apresentam como característica “a vergonha de apresentarem lições de gramática” e, por isso, apresentam suas lições como sendo “gramática de texto”, mas que apresentam, segundo o autor (ibidem), como única novidade o fato de apresentar uma lição de gramática convencional a partir de uma palavra ou de uma oração lidos em um texto, ou seja, “sob a aparência de novidade, encontram-se as mesmas lições de sempre.”

Todos os manuais que examinamos, sem exceção, associam à ambigüidade a um problema de construção, portanto estrutural, o qual deve ser evitado e expurgado da língua.

Uma das conseqüências da concepção de linguagem veiculada pelos manuais de redação e de produção textual — essencialmente instrumentalista e/ou

racionalista —, para o ensino, pode ser representada pela necessidade de treinamento no domínio do código lingüístico e nas regras estruturais de construção no acesso à produção da escrita.

Essa concepção “esquece” o papel da determinação sócio-histórica e ideológica na constituição dos sentidos e dos sujeitos, ou seja, “esquece” que “todo discurso ‘concreto’ é duplamente determinado, de um lado pelas formações ideológicas que relacionam este discurso a formações discursivas definidas, de outro pela autonomia relativa da língua.” (HENRY, 1990, p. 58).

É por isso que, para esses manuais, a língua se reduz a um código manipulável de acordo com a vontade dos sujeitos, um instrumento de comunicação cujo domínio garantiria aos “usuários da língua” a possibilidade de atingirem o ideal de clareza e de precisão, vigente desde os compêndios gramaticais da década de 30 até os manuais de produção textual atuais.

Calcada em princípios racionalistas essa concepção também vê a linguagem como representação do pensamento e pauta todos seus esforços na tentativa de que as línguas sigam pressupostos lógico-formais e universais.

Todavia, afirmamos, juntamente com Henry (1992:193), que não é desta forma que a linguagem deve ser abordada, pois

Enquanto instrumento de comunicação e de troca, do pensamento e da sua expressão, a linguagem acaba traindo o pensamento, por ser causa de mal-entendidos, de ilusões e de erros. Falar nesse momento de um defeito da linguagem, apresentá-la como uma ferramenta imperfeita (...) parece mesmo um eufemismo que preserva a miragem da linguagem bem feita, de instrumento aperfeiçoado ou ainda de um uso racional desse instrumento

É por isso que podemos afirmar que os atuais manuais de redação e de produção textual, apesar de travestirem-se com o “novo”, de recorrerem a imagens de modernidade e de se apresentarem como que “guiados” por modernas pesquisas lingüísticas, ao pregarem o expurgo da ambigüidade da linguagem e ao tentarem limitá-la ao discurso “pouco sério” da literatura, da publicidade e do humor, revelam que em termos de referencial teórico, pelo menos em relação ao fenômeno da ambigüidade, não ocorreram mudanças significativas.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*.

São Paulo: Edição Saraiva. 1965.

ALMEIDA, Rui. *Cooperemos para a boa linguagem*. SP/RJ: Companhia Editora

Nacional. 1944.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições

Graal Ltda. 1992.

ANDRÉ, Hildebrando A. de. *Gramática ilustrada*. São Paulo: Editora Moderna.

1991.

ARISTÓTELES. *Dos argumentos sofisticos*. In: *Os Pensadores*. São Paulo:

Editora Nova Cultural Ltda. 1991.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas – SP:

Editora da Unicamp. 1992.

BACH, Emmon. *A lingüística estrutural e a filosofia da ciência*. In: COELHO,

Marta *et alii* (orgs.). *Novas perspectivas lingüísticas*. Petrópolis – RJ: Editora

Vozes Ltda., 1971.

BARRETO, Mario. *Factos da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. da “Organizações Simões”. 1954.

BERGO, Vittorio. *Consultor de gramática e de estilística*. Rio de Janeiro: Zilio Valverde. 1943.

BRITO, Percival Leme. *Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)*. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula. Leitura e produção*. Cascavel – Pr: Assoeste . 1991.

CADORE, Luis Agostinho. *Curso prático de português*. SP: Ática. 1996.

CARVALHO, J. Mesquita de. *Gramática ginasial*. Porto Alegre: Editora Globo. 1949.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escritura do texto*. São Paulo: Ed. Moderna, 1993.

CARNEIRO, Noêmia. *Lições de português*. Rio de Janeiro: São José. 1957.

CASTILHO, Ataliba T.de. *Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna*. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. Coletânea de Textos – Volume I - . 1988.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1991.

CEREJA, Willian Roberto. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual Editora, 1999.

CHAROLLES, Michel. *Introduction aux problèmes de la coherence des texts*. IN: *Langue Française*. Paris: Larousse. Mai 1978.

_____. *Grammaire de texte. Théorie du discours. Narrativité*. IN: *Pratiques* n°11/12. Metz. 1976.

CHOMSKY, Noam A. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge - Mass.: The M.I.T. Press. 1976. (tradução: *Aspectos da teoria da sintaxe*, tradução, introdução, notas e apêndices de José António Meirelles e Eduardo Paiva Raposo, Coimbra: Arménio Amado – Editor. 1975.)

_____. *Essay on form and interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press. 1980.

COURTINE, Jean-Jacques. *Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens)* In: *LANGAGES*. N° 62. Paris. Larousse. Juin 1981.

_____ *Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours.* In: *Philosophiques*. Vol. IX, N.º 2, Octobre 1982.

_____ *La meilleure des langues.* In: *Linguistique fantastique*. Paris: Denoël. 1984.

_____ *O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político.* In: INDURSKY & FERREIRA (orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra-Luzzatto. 1999.

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Padrão Livraria Editora Ltda., 1990.

DAVIDSON, Donald. *Verdade e significado.* In: DASCAL, Marcelo. *Fundamentos metodológicos da lingüística. Semântica* Vol.III, Campinas: Ed. do Autor. 1982.

DELMANTO, Dileta. *Escrevendo melhor*. São Paulo: Ática. 1995.

DUCROT, Oswald. TODOROV, Tzvetan. *Dicionário das ciências da linguagem*. Lisboa: Ed. D. Quixote. 1982.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Ed. Ltda. 1983.

ECO, Umberto. *A busca da língua perfeita na cultura européia*. São Paulo: EDUSC, 2001.

ELIA, Hamilton e ELIA, Sílvio. *100 textos errados e corrigidos*. São Paulo: J. Ozon Editor. 1963.

ERNANI & NICOLA. *Curso prático de língua, literatura e redação*. São Paulo: Scipione. 1997.

FARACO, Carlos E. & MOURA, Francisco. *Gramática*. São Paulo: Editora Ática. 1990.

FRANCHI, Carlos. *Linguagem – atividade constitutiva*. In: *Almanaque*, n.º 5, São Paulo: Brasiliense. 1977.

GADET, F. e HAK, T., *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp. 1990.

GADET, Françoise e PÊCHEUX, Michel. *La langue introuvable*. Paris: Maspero. 1981.

GERALDI, João Wanderlei (org.) *O texto na sala de aula. leitura e produção.* Cascavel – Pr: Assoeste Editora Educativa. 1991.

GOULART, Audemaro e SILVA, Oscar. *Estudo orientado de linguagem e literatura.* São Paulo: Editora do Brasil. 1976.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação.* Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

HAROCHE, Claudine. *Da anulação à emergência do sujeito.* In: *Sujeito e Texto.* Série Cadernos PUC-31. São Paulo: Educ. 1988.

_____. *Fazer dizer, querer dizer.* São Paulo: Editora Hucitec. 1992.

HAROCHE et alii. *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours.* IN: PECHEUX, Michel. *L'inquietude du discours.* Paris: Ed. des Cendres. 1990.

HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita.* Campinas – SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 1992.

_____. *Construções relativas e articulações discursivas.* In: Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas, n.º 19, 43-64, jul./dez., 1990.

INDURSKY, Freda. *Da anáfora textual à anáfora discursiva*. In: Anais do 1º Encontro do CelSul (Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul), Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. Vol. 2, 1997. p. 713-722.

INDURSKY, Freda e CAMPOS, Maria do Carmo (orgs.) *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Ed. SagraLuzzato. 2000.

INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada ao texto*. São Paulo: Scipione. 2001.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix. 1975.

KEMPSON, Ruth M. *Teoria semântica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A. 1980.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto. 1991.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez. 1987.

KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez Editora. 1989.

LAGAZZI, Suzy. *O desafio de dizer não*. Campinas – SP: Pontes. 1988.

LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica. 1970.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. 2000.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. São Paulo: Globo. 2002.

MAIA, Carlos. *Manual de redação*. São Paulo: Global, 1990.

MAIA, João Domingues. *Língua, literatura e redação*. São Paulo: Ática. 1991.

MAINGUENAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas – SP: Pontes/Ed. da Unicamp. 1989.

MANDRYC, David e FARACO, Carlos. *Prática de redação*. Petrópolis: Vozes. 1995.

MEDEIROS, João Bosco. *Comunicação escrita: a moderna prática de redação*. São Paulo: Ed. Atlas S.A. 1992.

MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Ed. Saraiva. 1996.

MESQUITA, Roberto e MATOS, Cloder. *Gramática pedagógica*. São Paulo: Saraiva. 1984.

MOISÉS, Massaud. *Guia prático de redação*. São Paulo: Cultrix. 1968.

MORENO, C. e GUEDES, P. *Curso básico de redação*. São Paulo: Ática. 1995.

NUNES, José de Sá. *Língua vernácula*. São Paulo: Saraiva e Cia., 1938.

OLIVEIRA, João Batista Araújo *et alii*. *A política do livro didático*. Campinas-SP: Summus Editorial/Ed.da Universidade Estadual de Campinas. 1984.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: SP. Pontes. 1987.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez. 1988.

_____. *O lugar das sistematicidades lingüísticas na Análise de Discurso*. In: D.E.L.T.A. Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, PUC-SP. Vol. 10m N.º 2, 1994 (295-307).

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes. 1996.

_____. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni *et alii*. *Vozes contrastes; discurso na cidade e no campo*. São Paulo:Cortez, 1989.

OTÁVIO, Waldomiro. *A arte de escrever bem*. Petrópolis: Vozes. 1965.

PALMER, F. R. *A semântica*. Lisboa: Edições 70. 1976.

PASCHOALIN, Maria A. & SPADOTO, Neusa. *Literatura, gramática e redação*. São Paulo: FTD S. A. 1986.

PÊCHEUX, Michel. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, Eni (org.) *Gestos de leitura, da História ao Discurso*. Campinas – SP: Editora da Unicamp. 1997.

_____. *Semântica e discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp. 1988.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975)*. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas – SP: Ed. da Unicamp 1990.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1957.

POSSENTI, Sírio. *Discurso: objeto da lingüística*. In: *Sobre o discurso*. Série Estudos N.º6, Uberaba, 1979.

_____. *Gramática e política*. In: GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel – PR: Assoeste Editora Educativa. 1991.

_____ *Notas sobre as relações entre discurso e sintaxe*. In: MARY, H. et al. (org.) *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges-Núcleo de Análise do Discurso. Fale-UFMG. 1999.

_____. *Gramática e texto*. In: PrimaPagina. Disponível em: www.primapagina.com.br, acesso em 24/03/2002.

QUEIROZ, Hermínio A. de. *Teoria e prática de redação*. Rio-Petrópolis: Vozes, 1979.

RUSSO, Ricardo. *Segredos da redação*. Porto Alegre: Ed. SagraLuzzato. 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix. 1979.

SANTOS, Volnyr & CARVALHO, Adão E. *Língua nacional*. Porto Alegre: Gráfica e Editora do Professor Gaúcho Ltda. Sem data.

SALMON, Wesley C. *Lógica*. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil Ltda. 1993.

SARMENTO, Leila Luar. *Oficina de redação*. São Paulo: Ed. Moderna. 1998.

SOUSA, Pe. Eurípedes O. de Oliveira. *Noções de gramática e de língua portuguesa*. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira. 1957

TERRA, Ernani. *Curso prático de gramática*. São Paulo: Scipione. 1991.

TORRES, Artur de Almeida. *Moderna gramática expositiva da língua portuguesa*. S/L. Editora Fundo de Cultura. 1959.

ULLMANN, Stephen. *Semântica. Uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1970.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – Projeto Memória de Leitura, disponível em : <www.unicamp.br/iel/memória. Acesso em 01/03/2003

VICTORIA, Luiz A. P., *Aprenda a redigir corretamente*. São Paulo: Ed.Tecnoprint. sem data.

ZANDWAIS, Ana. *Saberes sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Estado Novo: dos pressupostos do Plano Nacional de Educação às práticas de correção de textos no Colégio D. Pedro II*. Trabalho apresentado na XVII Anpoll. (inédito)

_____. *Linguagem e ensino: saberes lingüísticos e literários dominantes em compêndios escolares*. Projeto Gramática e Ensino. Porto Alegre.UFRGS.2001.