



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AUTORIA E POSICIONAMENTO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE
FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

MARIA VALDÊNIA FALCÃO DO NASCIMENTO

Fortaleza – Ceará

2007

MARIA VALDÊNIA FALCÃO DO NASCIMENTO

**AUTORIA E POSICIONAMENTO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE
FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.

Fortaleza – Ceará

2007

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho da dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

Maria Valdênia Falcão do Nascimento

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista - UFC
(Orientadora)

Prof. Dr. Émerson de Pietri - USP
(1º Examinador)

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin - UFC
(2º Examinador)

Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante - UFC
(Suplente)

Dissertação defendida e aprovada em ___/___/_____

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me conduzido no caminho que me trouxe até aqui.

À minha família, pela paciência e carinho com que me trataram em todos os momentos da minha caminhada, principalmente naqueles mais difíceis.

À professora Lívia M. T. Rádís Baptista, minha orientadora, por sua disponibilidade, generosidade e total dedicação a este trabalho.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, pelas preciosas aulas de Linguística que iluminaram a minha trajetória acadêmica.

Aos meus colegas de Mestrado, com quem compartilhei as tensões, as dúvidas e as alegrias da caminhada.

Aos alunos do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal Ceará, pela valorosa colaboração.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Origem e objetivo: Este trabalho resultou de nossas indagações a respeito da relação existente entre os posicionamentos do sujeito e a instauração da autoria, nas diferentes versões originadas no processo de refacção de textos argumentativos produzidos por estudantes universitários, futuros professores de língua materna e/ou estrangeira. Entre os questionamentos suscitados, visamos responder às seguintes questões: 1. Que tipo de relação se estabelece entre a assunção da autoria nos textos e os diferentes posicionamentos assumidos pelo sujeito durante o processo de refacção textual? 2. Ocorrendo modificações no posicionamento do sujeito, em uma das versões, como se dão essas alterações e quais as relações que se estabelecem em termos de efeito de sentido? 3. De que maneira a refacção empregada no processo de produção de textos em ambiente escolar pode ser facilitadora da assunção da autoria? 4. Como os posicionamentos de cada sujeito-autor, nas diferentes versões, concorrem para instaurar ou reforçar sentidos já socialmente cristalizados? **Referencial teórico:** Para o alcance dos objetivos propostos, baseamo-nos numa articulação entre as teorias enunciativas, especialmente os postulados de Bakhtin (1929, 1979); a Análise do Discurso Francesa, particularmente na sua terceira fase, com as contribuições de Maingueneau (2001; 2006), Baptista (2005), Possenti (2001, 2002) e Authier-Revuz (1998, 2004) e, ainda, a Lingüística Aplicada, com os trabalhos de Coracini (1999, 2001) e os de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2001). **Metodologia:** Selecionamos como *corpus* sessenta produções escritas, com três versões cada, que totalizaram cento e oitenta textos argumentativos, em língua espanhola, produzidos e recolhidos no curso de graduação em Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará, no segundo semestre de 2006, durante a disciplina de Compreensão e produção de textos em espanhol. A metodologia empregada consistiu numa análise contrastiva das diferentes versões de cada texto que compõe o *corpus*, tendo em vista verificarmos de que modo o sujeito ao assumir a autoria realizou determinadas atitudes: dar voz a outros enunciadores e manter distância do próprio texto. **Resultados:** As análises realizadas permitiram perceber que o processo de refacção pode ser considerado um procedimento metodológico facilitador da assunção da autoria nos textos de escolares, por permitir ao sujeito um espaço de intervenção e reflexão sobre o texto no momento de sua produção.

Palavras-chave: *Análise do Discurso; Lingüística Aplicada; Autoria; Espanhol L/E; Refacção textual.*

ABSTRACT

Origin and Objectives: This research has resulted from our questions concerning the relationship between the point of view of the subject and the composition of the authorship in different versions of argumentative texts rewritten by undergraduate students of both native and/ or foreign language teaching. We aim at answering the following questions, as it was previously mentioned: 1. What sort of relationship is established between the composition of the authorship in texts and the different view points of the subject when rewriting the text? 2. Considering changes in the point of view of the subject in one of the versions, how do these changes happen and which are the relationships established through meaningful effect? 3. In which ways can the process of rewriting the text facilitate the composition of the authorship in schools? 4. How can the point of view of the subject in the different versions, compete to form or reinforce socially fossilized meaning?

Background Theories: In order to reach the proposed goals, we consider some theories of statement, specially Bakhtin's ideas (1929, 1979); French Speech Analysis, particularly the third phase, with the contributions of Maingueneau (2001, 2006), Baptista (2005), Possenti (2001, 2002) and Authier-Revuz (1998, 2004). Moreover, we have also based our ideas on Applied Linguistics, through the works of Coracini (1999, 2001) and Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2001). **Methodology:** Our selected *corpus* presents sixty written productions with three different versions each, resulting in an amount of one hundred and eighty argumentative texts in Spanish Language. Those texts were written by the undergraduate students of Teaching Spanish as a Foreign Language of the Federal University of Ceará in Brazil. This research was carried on during the second term of 2006 as an assignment of the class of Comprehension and Production of Texts in Spanish Language. The methodology used consisted on a contrastive analysis of the three different versions of each text in the corpus. The objective was to identify in which ways the subject, when taking the position of author, had some attitudes such as: allow other interlocutors to manifest speech or keep the distance from the text. **Results:** The result of the analysis has shown that the process of writing the text is an efficient methodology to facilitate the composition of the authorship in school texts. This happens because this process allows the subject to interfere and reflect about the text during the writing process.

Key Words: *Speech Analysis, Applied Linguistics, Spanish as a Foreign Language, Rewriting of a text.*

SUMÁRIO

Introdução	8
1- Opções teórico-metodológicas	13
1.1. Uma proposta lingüístico-discursiva para a autoria no ensino de línguas	13
1.1.1. Breve percurso histórico da noção de autor e autoria: a noção de autor e o direito autoral	13
1.1.2. A autoria na Análise do Discurso	17
1.1.3. A autoria no e para o ensino de línguas materna e estrangeira	21
1.2. Autoria e posicionamento na produção textual	27
1.2.1. A noção de posicionamento na Análise do Discurso	27
1.2.2. Posicionamento e autoria	29
1.3. A noção de sujeito na Análise do Discurso	30
1.4. A relação entre texto e discurso	33
1.5. A noção de dialogismo	35
1.6. Descrição das categorias teórico-analíticas	36
1.6.1. A polifonia	36
1.6.2. As heterogeneidades	38
2 - A produção escrita em língua estrangeira e o papel da refacção textual	43
2.1. O ensino e a produção escrita	43
2.1.1. O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais?	43
2.1.2. O que dizem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio/MEC?	47
2.2. A produção escrita em língua estrangeira: especificidades e dilemas	49
2.3. A articulação entre a refacção textual e a assunção da autoria	53
3 - Procedimentos metodológicos	56
3.1. Coleta do <i>corpus</i>	58
3.2. Sujeitos da pesquisa	60
3.3. Categorias teórico-analíticas e procedimentos identificados como indícios de autoria	60
3.4. Descrição dos procedimentos adotados	61
4 - Análise do <i>corpus</i>	64
4.1. Análise das versões de cada sujeito-autor	64
4.2. Comparação das versões	141
5 - Considerações finais	162
5.1. Considerações a respeito dos procedimentos identificados no <i>corpus</i>	162
5.2. Contribuições para o estudo da autoria: retomada da questão	163
5.3. Contribuições e implicações para o ensino	167
5.4. Proposições para novos estudos	169
Referências bibliográficas	172
Anexos	175

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de nosso interesse em aprofundar o estudo sobre os fatores que envolvem o processo de produção textual em contexto escolar e sobre o sujeito produtor de texto, a partir de uma abordagem discursiva do tema. Dentro dessa perspectiva, definimos como foco de nossa pesquisa o estudo da natureza e do *modus operandi* do sujeito, entendido como sujeito do discurso, aquele que realiza um trabalho com vistas a concretizar um projeto de texto. Dessa forma, buscamos compreender como esse sujeito, construído discursivamente, assume a autoria (Possenti, 2002), isto é, de que modo ele dá voz aos outros enunciadores e como mantém distância do próprio texto.

Essas atitudes do sujeito, ao assumir a autoria, podem ser flagradas na linearidade do texto, uma vez que nelas verificamos indícios que permitem perceber esse trabalho do sujeito, a partir da análise de como são produzidos certos enunciados. Esse movimento, de igual modo, pressupõe a existência de uma dinâmica do sujeito que assume, em momentos distintos, a posição de autor, a de leitor e a de avaliador da sua produção escrita. E, sendo assim, para analisar esse movimento do sujeito e a constituição da autoria, consideramos necessário operar com a refacção textual, já que essa nos permite visualizar o processo da produção de textos e não considerar apenas uma única versão, ou seja, o seu produto.

Nesse sentido, pesquisamos e analisamos os diferentes posicionamentos do sujeito presentes nas versões originadas no processo de refacção de textos argumentativos, produzidos em espanhol, bem como procuramos identificar qual a relação entre os posicionamentos assumidos pelo sujeito, nas diferentes versões, e a instauração da autoria.

Sugerimos, ainda, algumas respostas aos questionamentos que muitos professores de língua têm feito, quando se deparam com os textos de seus alunos e se descobrem diante de produções sem o mínimo de qualidade, ou, como diria Possenti (2002, p. 111), de “densidade”, de “vida”, de “historicidade”, elementos indispensáveis na construção de um texto com sentido. São as inquietações que podemos encontrar em autores como, por exemplo, Costa Val (1999).

Apesar da autora não se dedicar a questões relacionadas à autoria, consideramos pertinentes suas conclusões sobre os textos produzidos por vestibulandos. Costa Val assinala que embora apresentem um arcabouço formal e conceitual aceitáveis, o que lhes

garantiu a aprovação, após a leitura desses textos fica ao leitor a impressão de que se trata de textos “pobres”, “insípidos”, “simplistas” e que, por isso, “não agradam, não convencem, não entusiasмам” (COSTA VAL, 1999, p. 118).

Além de Costa Val (1999) e Possenti (2002), citamos os trabalhos de Baptista (2005); Geraldi (2003); Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (2001); Coracini (1999); Carmagnani (1999); Cassany (1998), Calil (1995), entre outros que se dedicam à análise da produção textual em contexto escolar. Contudo, compreendemos que embora a produção textual seja um assunto que ocupe um determinado espaço de discussão no meio acadêmico, fazem-se necessários estudos que proponham uma abordagem do tema relacionando-o à questão da autoria, esta ainda pouco explorada. Também se faz oportuno estabelecer a diferença entre textos que possam ser considerados *bons*, não somente pela sua correção gramatical, mas, também, por sua condição de textos com sentido historicamente construídos e, por isso, relevantes para a inserção do sujeito no meio social, e textos que não revelam essa condição.

Uma análise refinada de textos com autoria, como a ora proposta, na qual enfocamos como o sujeito intervém de forma significativa na formulação do dizer, sem dúvida, contribuirá para uma mudança no panorama que mencionamos, ao apontar caminhos que possam responder a questões referentes à problemática da produção textual, em língua estrangeira e/ou materna, relacionadas com o sujeito e o texto. Trata-se, em síntese, de examinar o trabalho do sujeito com a linguagem em relação não apenas com sua exterioridade constitutiva, mas também enfocando a presença interna do outro no fio do dizer, qual seja, de um outro discurso, de um outro interlocutor e/ou de um outro sentido, entre outros aspectos ligados à heterogeneidade discursiva presente nos textos. Essas diferentes formas de heterogeneidade, em textos produzidos em ambiente escolar, têm sido analisadas por autores como Baptista (2005), Carmagnani (2001), Coracini (2001), entre outros, que abordaremos no capítulo inicial dedicado à fundamentação teórica deste trabalho.

Em nossa abordagem, consideramos a presença do outro no fio do dizer, e, por essa ótica, investigamos, como propõe Possenti (2002), o modo como o sujeito, ao distanciar-se do texto, opera intervenções que singularizam o seu dizer, e que marcam a sua posição tanto em relação ao que diz, quanto em relação a seus interlocutores.

Essas operações referidas anteriormente foram observadas nas versões originadas no processo de refacção textual. Dessa forma, como já dissemos, nossa análise não se limitou ao exame de um texto produzido em uma única versão, já que, examinamos o processo de produção textual em três versões, assim consideradas: na primeira, tivemos o registro do contato inicial do sujeito-autor com o objeto discursivo; na segunda, levamos em consideração a intervenção das vozes de outros sujeitos (os colegas de sala); e na terceira, contemplamos a avaliação do professor como uma voz de autoridade sobre os textos. Coube ao sujeito-autor a inserção ou a recusa, total ou parcial, dessas vozes dentro do texto produzido. Examinaremos as questões relacionadas ao processo de refacção textual e suas implicações na produção escrita, na segunda parte da nossa dissertação.

Sobre a relevância de nossa pesquisa, entendemos que essa servirá para problematizar a crença, compartilhada por muitos aprendizes de Língua Estrangeira (doravante LE), de que somente é possível produzir textos escritos, quando se dispõe de um completo domínio da gramática e do léxico da língua a ser aprendida. Através do *corpus* de pesquisa que analisamos, constatamos que alunos ainda em processo de aquisição da língua espanhola em estágios iniciais, produziram textos aos quais pudemos atribuir autoria, nos moldes aqui defendidos. Isso se deu, porque, segundo Possenti (2002), as marcas de autoria em um texto são da ordem do discurso e não da gramática ou do texto, ponto que será oportunamente aprofundado.

Nesse sentido, inferimos que o trabalho do sujeito com a linguagem inscreve-se num campo discursivo-lingüístico e, sendo assim, em termos de análise, assumimos essa perspectiva. Dessa forma, não nos restringimos a uma concepção de língua entendida exclusivamente como um sistema abstrato combinatório, mas, sim, relacionada ao exterior lingüístico; a língua posta em funcionamento por um sujeito no interior de uma dada prática discursiva. Essa concepção é relevante em nossa pesquisa, uma vez que abordamos aspectos e categorias de análise da ordem do discurso e da enunciação e que, dessa maneira, podem ser observados tanto em língua materna, quanto em estrangeira, como é o nosso caso, sem prejuízos para a análise.

Diante do exposto, devido à necessidade de aprofundarmos os estudos que investigam a natureza do processo de produção textual e do seu sujeito, ressaltamos a relevância do presente estudo, que entre outros benefícios, contribuirá para aumentar a abrangência das discussões sobre o tema, além de fornecer embasamento teórico para a

prática pedagógica de professores de línguas, tanto materna, quanto estrangeira, ajudando-os e aos alunos a lidarem com as especificidades que envolvem o processo da produção escrita, em contexto escolar, a partir de uma perspectiva lingüístico-discursiva.

As perguntas que procuramos responder ao longo da nossa pesquisa foram as seguintes: 1. Que tipo de relação se estabelece entre a assunção da autoria nos textos e os diferentes posicionamentos assumidos pelo sujeito durante o processo de refacção textual? 2. Ocorrendo modificações no posicionamento do sujeito, em uma das versões, como se dão essas alterações e quais as relações que se estabelecem em termos de efeito de sentido? 3. De que maneira a refacção empregada no processo de produção de textos em ambiente escolar pode ser facilitadora da assunção da autoria? 4. Como os posicionamentos de cada sujeito-autor, nas diferentes versões, concorrem para instaurar ou reforçar sentidos já socialmente cristalizados?

Nossa hipótese inicial foi a de que os posicionamentos assumidos pelo sujeito poderiam ou não ser alterados, nas versões originadas no processo de refacção textual, de modo a reforçar ou instaurar determinados sentidos, e concorreriam para configurar a autoria em textos escolares, na medida em que fosse possível inferir uma relação entre esses posicionamentos do sujeito e a assunção da autoria nos textos, conforme a concepção de Possenti (2002).

Com esse propósito, dividimos nossa dissertação da forma como segue:

Na primeira parte, intitulada Opções teórico-metodológicas, apresentamos uma reflexão em torno dos conceitos de autor e autoria, a partir dos textos de Christofe (1996), Foucault (1969), Brandão (1998), Baptista (2005), Possenti (2002), Maingueneau (2001, 2006), Pêcheux (1975, 1983), Authier-Revuz (1990, 1998) e Bakhtin (1929). Visamos, principalmente, problematizar a noção de autor e autoria, inicialmente no âmbito do direito autoral e depois, no da Análise do Discurso de orientação francesa, para, em seguida, destacar o modo como essa tem sido, geralmente, empregada no ensino. Além disso, descrevemos e apresentamos as categorias teórico-analíticas que serão investigadas no capítulo dedicado às análises.

Na segunda parte, enfatizamos o papel da refacção textual nas aulas de produção escrita. Para esse fim, recorreremos aos trabalhos de Baptista (2005), Geraldi (2003), Carmagnani (1999, 2001) e Coracini (1999, 2001). Também examinamos como determinados documentos oficiais, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais

(doravante PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCNEM) do Ministério da Educação e Cultura tratam da produção escrita.

Na terceira parte, dedicamo-nos à descrição da metodologia empregada e, com esta finalidade, indicamos a área de inserção deste estudo, qual seja, a da Lingüística Aplicada em interface com a Análise do Discurso de linha francesa, e enfatizamos a natureza qualitativa da pesquisa. Vale ressaltar que para esse fim, tomamos como base os postulados de Coracini (2003). Esclarecemos, ainda, os critérios adotados para realizar a coleta do *corpus*, definir o perfil dos sujeitos, as categorias teórico-analíticas e os procedimentos de análise.

Na quarta parte, procedemos à análise do *corpus* em duas etapas. Na primeira, examinamos e identificamos os posicionamentos assumidos pelo sujeito e se estes sofreram alterações durante o processo de refacção. Também analisamos a presença dos indícios de autoria propostos por Possenti (2002), quais sejam, dar voz a outros enunciadores e manter distância do texto, e qual a relação entre esses posicionamentos e a assunção da autoria nos textos. Na segunda etapa, elaboramos um quadro comparativo das alterações ocorridas, de uma versão para outra, com o objetivo de identificar as modalidades de alterações mais recorrentes e suas implicações em termos de efeito de sentido no texto.

Na quinta parte, elaboramos as nossas considerações finais após fazermos uma retrospectiva dos principais objetivos da pesquisa e de verificarmos se nossas hipóteses foram confirmadas. Além disso, explicitamos as contribuições deste estudo para a investigação da autoria e suas implicações para o ensino de línguas. Por fim, apresentamos a bibliografia e os anexos com os textos escaneados dos originais utilizados como *corpus* de análise da pesquisa.

Expusemos, em síntese, algumas considerações a respeito das motivações deste estudo, os objetivos, as perguntas norteadoras da pesquisa, a metodologia empregada e, ainda, enfatizamos a relevância do tema abordado. Além desses aspectos, também apresentamos o conteúdo de cada parte que compõe a dissertação, de modo a oferecer uma visão geral do nosso trabalho.

A imagem do autor é, na verdade, de um tipo especial, distinta das outras imagens da obra, mas apesar disso é uma imagem, com um autor: o autor que a criou.
(BAKHTIN, 1979, p. 336)

1 - Opções teórico-metodológicas

1.1. Uma proposta lingüístico-discursiva para a autoria no ensino de línguas

Nesta parte inicial, apresentaremos algumas considerações a respeito das noções de autor e autoria que orientarão nossa reflexão acerca da construção da autoria em textos de alunos, futuros professores da habilitação Português e Espanhol.

Para fins expositivos, dividiremos essa primeira parte em dois tópicos com seus respectivos subtópicos. No primeiro deles, revisaremos a noção de autoria para, em seguida, destacar o modo como essa tem sido, de modo geral, considerada no ensino. Já no segundo tópico, discorreremos sobre a noção de posicionamento no campo da Análise do Discurso e com esse objetivo examinaremos algumas relações entre as noções de autoria e posicionamento, tendo em vista como elas podem ser articuladas.

1.1.1. Breve percurso histórico da noção de autor e autoria: a noção de autor e o direito autoral

Os conceitos de autor e autoria estarão no cerne da nossa reflexão a respeito da assunção da autoria em textos produzidos por aprendizes de línguas, contudo, lembramos que tais conceitos foram tratados, tradicionalmente, fora do âmbito escolar, e, dessa forma, consideramos pertinente traçar um breve percurso histórico no qual eles se desenvolveram. Advertimos que não temos a pretensão de esgotar o assunto, mas, sim, pretendemos situar nossa proposta, qual seja, a da autoria no que tange ao contexto escolar de produção de textos.

Tendo em vista o exposto, abordaremos, primeiramente, como o conceito se formalizou no âmbito do Direito, quando a noção de autor começou a popularizar-se; em

seguida, examinaremos o tratamento dado pela Análise do Discurso ao tema e, por fim, discutiremos as implicações da noção de autor e autoria no e para o ensino de línguas.

Com a invenção da imprensa no século XV, por Gutemberg, a escrita se transformou em uma atividade rentável e o autor começou a ser alvo de preocupações legais. Até então, os escritores consideravam a difusão das suas obras, por meio da venda de exemplares, como um ato depreciativo e uma mostra disso é o fato de que os mais bem sucedidos mantinham uma relação de mecenato, isto é, trabalhavam para reis e fidalgos ligados às artes que lhes acolhiam e lhes recompensavam financeiramente com abrigo e presentes.

A divulgação das obras de grandes autores, principalmente a dos pensadores gregos e latinos, trouxe à tona uma possibilidade até então não cogitadas pelos governantes. Eles perceberam que a propagação das idéias contidas nessas obras poderiam gerar uma força social e política capaz de abalar a estrutura de poder de qualquer governo. Por essa razão, passaram a controlar o novo mercado que se estabelecia e instituíram a concessão de privilégios especiais dados aos editores para que estes pudessem efetivar a censura das idéias políticas ou religiosas que estivessem sendo veiculadas. Inicialmente, eram os editores e não os escritores os que recebiam tais privilégios. Com o tempo, alguns escritores também puderam também solicitar o privilégio de venda sobre suas obras e, então, a concessão de privilégios tornou-se a primeira forma de legislação concernente à produção intelectual.

Segundo Christofe (1996, p. 89), a preocupação com a reimpressão e divulgação de obras impressas surgiu na Inglaterra, através do *Copyright Act*, de 10/04/1710. Essa lei reconhecia objetivamente o sistema de privilégios para a proteção das edições contra as reproduções de terceiros. Destinava-se, ainda, a proteger os livros já impressos, conferindo aos autores o direito de reimprimir suas obras durante um período de vinte e um anos, enquanto que para os livros não publicados, o período era de quatorze anos, durante o qual cabia ao autor o direito exclusivo de publicação. Após esse período, concedia-se um novo prazo de quatorze anos, em que somente o autor poderia imprimir e divulgar sua obra. Essa legislação objetivava proteger as publicações impressas e apesar do avanço quanto à proteção dos direitos do autor, ainda não se consideravam as relações entre o autor, enquanto criador, e a sua obra, já que o que se tinha em mente era a proteção da obra impressa.

Será com a Revolução Francesa, no século XVIII, que surgirá o direito autoral inspirado pelos ideais iluministas, os quais defendiam a concepção do homem como criador e estavam alinhados com o pensamento do Romantismo, que via o trabalho do escritor como uma atividade particular, intimista e original. A este respeito, Christofe (1996) salienta que o Romantismo, ao sublinhar, valorativamente, a inventividade e o subjetivismo, rompeu com a tradição medieval e clássica que considerava a boa escrita como uma retomada ou imitação de outras obras já existentes e consagradas. Segundo a autora (1996, p. 91), “Para essa tradição, escrever era reescrever; o Romantismo proclamou o contrário, destacando a criatividade do texto e a genialidade do autor”.

Nesse período, no âmbito do Direito, desenvolveu-se a noção de autor como o criador da obra, aquele que, pela primeira vez, apresentou como sua uma obra dotada de “originalidade relativa”; queria-se, com isso, evitar o entendimento de que haveria uma originalidade absoluta nos textos, mas, também, pretendia-se estabelecer alguma forma de critério que servisse como parâmetro para qualificar as obras a serem protegidas pelo direito autoral.

Entretanto, antes que as relações previstas pelo direito autoral, que legitimam a existência de um autor jurídico, fossem formuladas, já preexistia à figura do autor social, aquele que, de fato, escrevia e levava a público suas produções. Exerciam-se, dessa forma, duas funções sociais, quais sejam: a de autor e a de editor. Para Christofe (1996, p. 101), autor e editor são “atividades complementares e coexistentes em toda a história, mesmo quando ambas eram exercidas pelo escritor”.

Nos séculos XIV e XV, prevaleceu a relação de mecenato. O escritor entregava o primeiro exemplar de sua obra em troca de dinheiro e seus “direitos autorais” estavam totalmente recobertos. A partir da data da venda, o autor não possuía mais direito algum sobre sua obra, isto é, não recebia mais nada pela exploração econômica de seus escritos. No século XVII, os escritores contavam com uma possibilidade alternativa ao mecenato: poderiam submeter seus manuscritos a um livreiro, que reproduziria sua obra para venda. Contudo, era, ainda, algo mal visto entre os escritores receber dinheiro do editor e, por isso, era comum que estes pedissem exemplares de sua obra, assim que ela saísse do prelo, no lugar da remuneração. Esses exemplares recebiam dedicatórias e eram enviados a pessoas influentes e ricas que recompensavam os escritores financeiramente.

No século XVIII, os privilégios de reprodução concedidos pelos governantes tornaram-se uma prática comum que assegurava aos livreiros o monopólio da edição das obras. Estes pagavam muito pouco aos autores pelos manuscritos originais e, não raro, ganhavam muito dinheiro com a venda dos exemplares, sem precisar repassar mais nada para o autor. Por essa razão, a necessidade de proteção para os autores vai aos poucos se tornar uma necessidade social.

O direito autoral institui-se a partir dessa necessidade de resguardar direitos para o escritor. Dentro desse quadro, constituiu-se uma noção de autor, como sujeito de direito (sujeito-jurídico). De acordo com Christofe (1996, p. 111), no âmbito do Direito,

Autor é uma categoria fictícia ou uma categoria jurídica, na falta de outra expressão. Uma leitura atenta das disposições do Direito, e dos casos levados a público pela imprensa, mostra que, na prática, ninguém é autor, enquanto não assina um contrato de edição ou de publicação. Pelo menos ninguém pode se considerar de fato sujeito de direitos autorais, fora dos registros que os garantam. O que se tem, independentemente de qualquer registro, é o escritor, um *produtor* de textos escritos, um trabalhador sem direito algum sobre a sua produção. Quem é sujeito de relações jurídicas envolvendo textos escritos é o escritor investido da função autor, que lhe é instituída por algum contrato de edição ou de publicação. O autor, assim compreendido, é muito mais uma noção jurídica que um dado empírico, um ser no mundo. O indivíduo que escreve, seria o escritor, o produtor de textos escritos.

A distinção que se estabelece entre o autor (instância jurídica) e o escritor (instância individual) nos permite entender o autor como uma função da qual, por meio das relações instituídas por um contrato de edição ou de publicação, se investe o sujeito produtor de textos. Por essa ótica, compreende-se o autor do Direito como totalmente assujeitado a normas e funções e a autoria, assim compreendida, é resultante dos acordos legais referentes à reprodução e venda da obra, mas vai, além disso, já que pode ser exercida como uma forma de poder e prestígio.

O modo como a noção de autor se constrói no Direito interessa-nos na medida em podemos contrastá-la com aquela desenvolvida no quadro teórico da Análise do Discurso, em especial, a partir das proposições de Foucault (1969). Sendo assim, examinaremos o proposto por Foucault e, em especial, o que se convencionou chamar o princípio do autor. Esse exame será essencial para que possamos, posteriormente, apresentar nossa concepção de autor e autoria e sua relação com as produções escritas no ensino de línguas.

1.1.2. A autoria na Análise do Discurso

No quadro da Análise do Discurso, o autor não deve ser compreendido como um ser empírico e nem como uma simples noção jurídica. Neste sentido, Christofe (1996, p.112) observa que “A autoria de que a Análise do Discurso trata é um dos processos de formação de discursos. Um processo que exige a unidade do sujeito, ou a aparência de unidade, mediada pela necessidade de coerência e de completude”.

Tendo em vista o mencionado, cumpre retomar a noção de autor a partir dos postulados de Foucault (1969), que em sua reflexão considera que o autor se constitui em relação a uma obra ou a uma discursividade. Com respeito a esse segundo caso, qual seja, o de fundar uma discursividade, entende que Freud e Marx, por exemplo, além de serem autores de suas obras, construíram as condições necessárias para a produção de outros textos. Foucault (1970, p. 26) postula a seguinte definição de autor:

O autor não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.

Dessa forma, deslocando-se para o âmbito da Análise do Discurso, o princípio do autor (autoria) não pode ser confundido com o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, pois se trata de um princípio que funcionaria como uma das ordens reguladoras do discurso. Isso implica que o que é dito deve estar inscrito em um sistema de regras, num sistema de instituições responsável por legitimar a obra de forma que esta passa a ser identificada como tal pelo seu próprio funcionamento, estando submetida a coerções que lhe são exteriores. Os textos inscritos nesse sistema de regras são providos de uma função-autor. Essa concepção de Foucault é revista e ampliada por Orlandi (1996, p.61) que afirma que:

[...] há discursos que circulam sem derivar seu sentido e eficácia de um autor ao qual se pode atribuí-los: conversas, decretos e contratos que necessitam de quem os assine, mas não de autores, receitas técnicas que se transmitem no anonimato, etc. No sentido em que estamos tomando a noção de autoria, e que é uma extensão ao de Foucault, a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria. Desse modo, atribuímos um alcance maior e que especifica o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. E aí retomamos Foucault: o princípio do autor limita o acaso do discurso “pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu”.

Nesse sentido, segundo a autora, qualquer texto possui um autor (função-autor), desde que exista um “eu” que assuma a responsabilidade pelo dito e que se represente na origem do dizer, “produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (ORLANDI, 2006. p. 24).

Vista dessa maneira, a autoria constitui-se num princípio de textualidade e, dessa forma, ainda que um texto não possua um autor específico, a ele será atribuída uma autoria por meio da função-autor. Orlandi considera que a função-autor pode ser entendida como uma função enunciativa do sujeito, ao lado daquelas de locutor e de enunciador propostas por Ducrot (1987). As três funções podem ser colocadas em ordem crescente em relação à coerção das forças sociais que atuam sobre o sujeito. A função-autor seria para Orlandi (1996, p. 77), aquela em que o “sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções”.

Já Possenti (2002) observa que a noção de autoria desenvolvida por Foucault não pode ser empregada quando consideramos a autoria em textos escolares, uma vez que estamos nos referindo aos textos produzidos, em contexto de sala de aula, quer seja para atender a uma solicitação do professor, quer seja para atender a uma situação real de comunicação. Como uma alternativa à noção de Foucault, Possenti postula uma outra via, uma nova concepção que dê conta dessa modalidade de produção escrita e neste sentido propõe que:

ou renunciamos a discutir esta questão – textos de vestibulandos e outros textos escolares – em termos de autoria (por exemplo, discutimos somente coesão e coerência), ou descobrimos uma brecha para introduzir no campo uma nova noção (nova em relação a essa de Foucault) de autoria.
(POSSENTI, 2002, p. 108)

Posicionando-se a favor da segunda opção, isto é, a de que é possível formular uma noção de autoria que contemple também a produção escolar, Possenti coloca em cena algumas questões: Como identificar a presença do autor? Como encontrar autoria num texto? Como distinguir textos *com* de textos *sem* autoria?

Em resposta a tais questionamentos, defende que “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática”, e, sendo assim, propõe que “alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes, que correspondem a duas categorias discursivas: *dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto*” (POSSENTI, 2002, p. 112).

Também deslocando-se da concepção de autor como uma função do sujeito, Baptista (2005) propõe que a autoria se constitui, quando o sujeito empreende, na linguagem, um trabalho de levar adiante uma tarefa discursiva e o faz de um modo particular.

A autora, ao traçar o percurso por que passaram as noções de autor e autoria, estabelece uma comparação entre as tradições da imitação e da originalidade, aplicadas às produções das Letras (literárias) e às produções escolares. Chama a atenção para o fato de que se trata de uma comparação ilustrativa que a levará a noção de singularidade e adverte que não pretende transpor, de modo mecânico e direto, as referidas tradições para o âmbito do ensino. Sendo assim, relembra que, conforme ocorria nos séculos XVI e XVII, se privilegiavam os modelos que deveriam ser imitados. O enfoque recaía, portanto, sobre a noção de engenhosidade, isto é, a habilidade de copiar os modelos oriundos de uma certa tradição. Já nos séculos XIX e XX se desenvolveu a noção de originalidade e cultivou-se, nesses séculos, uma literatura que se supunha originar-se de si mesma ou da realidade, ao modo romântico ou realista, não mais se tratava de uma dada tradição que se deveria cultuar ou imitar.

De acordo com Baptista (2005, p. 25), é possível relacionar as noções de imitação e originalidade com os textos escolares, embora essa relação não possa ser feita de modo direto e imediato, tal como já o dissemos. A autora alerta, porém, que considerar a produção textual como imitação implica advogar a primazia de um modelo previamente determinado, enquanto que considerá-la como originalidade implica defender a produção escrita como produto de um sujeito original e criativo, fonte de seu dizer, caso em que o texto é tido como resultado exclusivo e absoluto da intencionalidade do sujeito.

Diante dessas possibilidades, Baptista sugere, alternativamente, examinar a produção textual, em contexto escolar, tomando como foco não a imitação ou a originalidade, mas, sim, uma certa singularidade do sujeito. Essa concepção decorre do fato de que a produção textual em contexto escolar passa a ser vista como um espaço da ação, da intervenção do sujeito em que este não deve ser entendido como imitador ágil de modelos, nem portador de uma originalidade criadora ímpar, mas, sim, pensado como singular. Dessa ótica, o que interessa compreender é o modo como o autor está e se faz presente no texto, a partir da identificação e interpretação de determinados indícios. Portanto, para a autora, isso demanda identificar as formas de intervenção, especificamente, as manobras e estratégias de que o autor se vale para realizar o seu projeto de querer-dizer.

De acordo com essa perspectiva, em nossa compreensão, as diferentes formas com que o sujeito se volta sobre o seu dizer, especificando-o, ajustando-o, demarcando a presença do outro (interlocutor) e do Outro (interdiscurso), e o modo como instaura a polifonia, isto é, dá voz a outros enunciadores, são indícios que podem ser flagrados na superfície discursiva e constituem mostras do trabalho do sujeito ao assumir a autoria. Esses indícios deixados na linearidade do dizer, não são, contudo, resultado de um sujeito consciente que opera com a linguagem e que está na origem do dizer construindo sentidos.

Não se trata de negar os condicionamentos de ordem histórica e as coerções sociais e ideológicas que afetam o sujeito; mas, sim, de considerar que este, ainda que opere dentro de uma ilusão discursiva (PÊCHEUX, 1975), ao produzir seu texto realiza dadas escolhas entre as diversas possibilidades do dizer. Esse fato nos mostra algo da singularidade desse sujeito produtor de texto, que, embora afetado pela ideologia e pela história, encontra um espaço de ação que lhe é particular e significativo e, portanto, apesar de inscrever-se em uma formação discursiva e de inserir-se em numa prática discursiva, não deve ser entendido como plenamente assujeitado. E, sendo assim, postulamos um sujeito que agencia e negocia sentidos, ainda que se faça sujeito no interior de determinadas práticas discursivas. Neste ponto, cabe mencionar o que propõe Baptista quanto ao sujeito e à autoria. Passemos a um breve comentário a este respeito.

Baptista (2005, p. 89) retoma Possenti (2002b)¹ que propõe uma alternativa para a problemática do sujeito e seu assujeitamento e/ou liberdade por meio da conjugação dos conceitos de “usuário”, de de Certeau (1990) e o de competência discursiva, de Maingueneau (1984). Nesse sentido, o conceito de usuário não supõe o sujeito uno da tradição filosófica ocidental, o que possibilita dar conta do processo de que esse sujeito participa, não como um “efeito das estruturas” que o condicionam como um consumidor passivo. Somando-se a isso, a noção de competência discursiva de Maingueneau (1984) traz implícita a noção de que o discurso é um processo e não um produto; daí que exija “processadores” e seja passível de análise em seu discurso. Por essa ótica, podemos relacionar as noções de usuário e a de competência discursiva com a noção de um sujeito que, por meio de manobras e estratégias, direciona e/ou orienta a atitude responsiva do co-enunciador. Além disso, permite-nos considerar que se o sujeito não é um consumidor passivo, não pode ser totalmente assujeitado. Entretanto, cabe a ressalva de que não resolveremos com isso a problemática em torno do assujeitamento do sujeito, mas, sim, interessa-nos, em consonância com Baptista (2005) questionar a sua total determinação e propor uma alternativa via Maingueneau e de Certeau. E essa alternativa é coerente com nossa perspectiva teórica e com nossa concepção de autoria, por isso sua menção neste estudo.

1.1.3. A autoria no e para o ensino de línguas materna e estrangeira

Nesta seção, abordaremos determinadas questões relacionadas com as noções de autor e autoria associadas à prática escolar e, com esse fim, enfocaremos os seguintes aspectos: a relação entre a prática escolar e a autoria; a problemática em torno da autoria e não-autoria dos e nos textos escolares, tendo em vista sua condição de produção, e a autoria em segunda língua.

Para a discussão que propomos aqui, nos orientaremos pelo trabalho de Baptista (2005, p. 90) que, ao tratar da relação entre a prática escolar e a autoria, desenvolve uma reflexão em torno de duas questões que considera centrais, as quais remetemos a seguir. A primeira delas diz respeito, a saber, se a autoria, nas práticas escolares, é exercida ou não, o

¹ Baptista (2005) retoma os postulados de Possenti na obra **Os limites do discurso. Ensaio sobre discurso e sujeito**. Curitiba: Paraná, 2002b.

que, em princípio, leva a supor que essa não é uma condição prévia do discurso, mas que é instaurada e condicionada por certas instâncias e, ainda, quais as práticas que podem ou não favorecê-la. Já a segunda delas se relaciona com a preocupação em definir qual a relação entre o domínio dos mecanismos textuais e discursivos e a autoria no âmbito escolar, o que, por sua vez, leva a considerar que a autoria implica a conjunção dos níveis lingüístico e discursivo.

A autora propõe um conceito de autoria, com o qual nos solidarizamos, entendido, em linhas gerais, como o de um espaço de intervenção do sujeito sobre a linguagem. Dessa forma, as práticas escolares podem ou não instaurar a autoria, uma vez que esta toma como parâmetro, o trabalho de um sujeito sobre a linguagem posta em funcionamento, apesar de este sofrer restrições de diversas ordens: do discurso, do gênero e da língua.

Segundo Baptista (2005, p. 90), “alguém se converte em autor por intervir e recortar um espaço para si ao enunciar de um modo peculiar, ao tomar posição e por possuir um projeto de texto”. A autora se pergunta sobre quais seriam as estratégias e manobras agenciadas pelo sujeito durante a produção textual, e qual o papel que ambas desempenhariam no que diz respeito à instauração da autoria e à realização de um dado projeto de texto, que inclui o querer dizer e como fazê-lo, no interior da prática escolar.

Em relação às práticas que se efetivam em ambiente escolar, Baptista considera que não se trata de imputar unicamente à escola, ou ao professor de línguas, a responsabilidade de facilitar ao aluno graus de domínio e de controle sobre os mecanismos textuais/discursivos, mas, sim, de promover uma sensibilização quanto a esses mecanismos, já que não se pode desvincular o dizer das práticas sociais nas quais esse se efetiva. Desse modo, caberia ao professor a incumbência pela sensibilização do aluno quanto às estratégias e manobras que este utiliza ao produzir textos nos quais assuma a autoria no interior da prática escolar, esta vista como um lugar privilegiado para compreender como a autoria se instala e para examinar qual a relação entre os mecanismos discursivos/textuais e a autoria.

A autora baseia sua pesquisa nos postulados de Possenti (2002) para a assunção da autoria em textos escolares, contudo, amplia a concepção desse autor ao introduzir no foco da questão da autoria, a atitude responsiva do co-enunciador e a interpretação, articulada com uma tomada de posição do sujeito e com o seu projeto de dizer. Dessa forma, propõe ampliar a noção de autoria tendo em vista o fato de que devemos considerar

“o enunciador e o direcionamento da atitude responsiva do co-enunciador, o que pressupõe pensar e assumir a linguagem numa perspectiva interacional e dialógica”. (BAPTISTA, 2007, no prelo). Daí, o deslocamento de uma noção de autoria circunscrita ao nível do enunciador ao sugerir um circuito que abarca um *continuum* entre tomada de posição, geração e direcionamento de uma atitude responsiva.

Ainda de acordo com Baptista (2005, p. 242), o sujeito produtor de textos opera escolhas de modo consciente ou não ao defrontar-se com as diferentes possibilidades de dizer e, dessa forma, emprega diferentes manobras e estratégias com vistas a assumir a autoria e a realizar seu projeto de dizer. A autora propõe que é possível elaborar, a partir de uma perspectiva discursiva, um mecanismo de análise e interpretação das manobras e estratégias que o sujeito emprega, durante a produção textual; além disso, considera que há nos textos a possibilidade de co-ocorrência de mais de um tipo de manobra (direcionamento do co-enunciador para uma determinada atitude responsiva) e estas estão relacionadas, de modo direto, às estratégias de autoria (tomada de posição e querer dizer). Desse modo, pode-se entender que o sujeito, ao enunciar, opera determinadas escolhas e define sua posição para realizar o seu querer-dizer.

Em consonância com o trabalho de Baptista, consideramos que a autoria não é uma qualidade imanente do texto, mas, sim, o resultado de um trabalho do sujeito com a linguagem. Esse trabalho pode ser flagrado nas diferentes formas de intervenção do sujeito sobre o seu texto, para retomar Possenti (2002), no modo singular como dá voz a outros enunciadores e como mantém distância do próprio texto; e, para retomar Baptista (2005), nas estratégias e manobras de que se utiliza para realizar seu projeto de dizer.

Cabe notar que consideramos que a compreensão e o domínio dos mecanismos discursivos, textuais e lingüísticos não devem ser enfocados em sala de aula como um fim em si mesmos, antes, devem fazer parte de um processo de sensibilização do aluno, conduzido pelo professor, sobre os fatores envolvidos no processo de produção textual. Os próprios docentes precisam questionar-se sobre a sua prática pessoal de produção de textos, se são eles mesmos sujeitos que assumem a autoria de suas produções escritas, além de refletir sobre as motivações para esse desempenho.

Considerando-se o exposto, lembramos aqui os trabalhos de Carmagnani (1999) e de Coracini (2001). A primeira propõe uma aplicação da noção de função-autor, proposta por Foucault, para tratar da autoria em contexto escolar. De acordo com Carmagnani (1999), tradicionalmente, professores e alunos assumem o papel de repetidores dos

discursos e práticas que a instituição escolar valoriza. A autora considera que, ao escrever, o aluno segue padrões, modelos de organização e coerência já previamente formalizados e raramente tem a oportunidade de assumir a função-autor mencionada por Foucault. A autoria, vista dessa maneira, consiste em um princípio de agrupamento do discurso em que o autor é aquele que se responsabiliza pelo dito.

Carmagnani também considera que se não há um grande enfoque no ensino de redação em língua materna, ele praticamente inexistente em língua estrangeira. Sobre essa questão, ressaltamos que, embora os aprendizes de línguas estrangeiras desenvolvam muitos mitos sobre a dificuldade de se escrever na língua alvo, acreditamos que se utilizarmos uma proposta como a da refacção textual, poderemos favorecer a produção da escrita em contexto escolar, ponto que retomaremos posteriormente. Foi o que aconteceu, por exemplo, no curso do qual participamos para a coleta do nosso *corpus* de pesquisa, em que alunos do sexto semestre, produziram textos, não somente coesos e coerentes, mas, também, com autoria em língua estrangeira, no caso em espanhol. Se a produção escrita “praticamente inexistente” em língua estrangeira, como diz a autora, isso pode ser fruto de um trabalho mal orientado por parte dos professores e das instituições de ensino de línguas. Vale notar que, embora pertinente essa questão, não a desenvolveremos aqui, já que será abordada no segundo capítulo.

Coracini (2001), por sua vez, parte do pressuposto de que, de modo geral, a principal função atribuída à escola consiste em ensinar a ler, e de que o discurso de sala de aula é homogeneizante. Baseando-se nos postulados de Authier-Revuz (1998) e de Bakhtin (1929), a autora confirma sua proposição, através da pesquisa de campo que empreende, de que por detrás dessa aparente homogeneidade persiste a heterogeneidade que, eventualmente, consegue encontrar na língua formas de escape.

Ainda segundo Coracini (1999), a escola ao tentar apagar (homogeneizar) as diferentes vozes e a multiplicidade de sentidos que aparecem nos textos produzidos em sala de aula também impede que o aluno possa assumir sua identidade como autor, isto é, que organize seu dizer a partir do reconhecimento da posição que ocupa em uma dada formação discursiva.

Vale ressaltar que em nossa abordagem, não consideramos a autoria restrita a uma função-autor responsável pelo efeito de unidade no texto, ou como uma atitude que o sujeito-autor assume ao responsabilizar-se pelo seu dizer, desempenhando assim uma simples função jurídica. Enfatizamos que, ao tratar da autoria nos textos escolares, isso

demanda compreender o modo como o autor está e se faz presente no texto e, portanto, significa identificar as formas de intervenção que este realiza no seu discurso tendo em vista realizar seu projeto de querer-dizer.

É interessante notar que em uma análise textual que privilegie aspectos discursivos, como a ora proposta, encontramos textos nos quais há a evidência desse trabalho do sujeito e, portanto, textos em que o sujeito assume a autoria ao realizar um projeto de dizer, e textos nos quais não há evidências de um sujeito atuante que busca efetivar um projeto de texto. Consideramos os primeiros como textos que evidenciam a presença de um sujeito-autor que se constrói ao construir o texto, uma vez que aí ele se forma e se dá a conhecer; já no segundo tipo, tem-se a construção/repetição de textos escolarizados, isto é, moldados pela prática escolar na qual, segundo Carmagnani (1999), os alunos se limitam a seguir modelos previamente estabelecidos, dessa forma, não havendo um espaço de ação para o sujeito. A esses textos, podemos atribuir uma função-autor, conforme Orlandi (1996), já que em tais textos há um sujeito que se responsabiliza pelo dizer, embora não se possa falar de autoria nesse caso, uma vez que o sujeito produtor que aí aparece é totalmente assujeitado às coerções que sofre e não chega a assumir a autoria na acepção que defendemos aqui.

Antes de avançar e complementando o exposto, lembramos o proposto por Baptista que, após discutir com base em Coracini (1999)² a existência de uma roteirização para a escrita, postula que, a concepção de escrita como uma forma de roteirização pautada pela precisão, entendida essa última como a correção lingüística, a coerência e a clareza, na prática escolar, não trata da autoria, uma vez que não considera o sujeito e sua intervenção nesse processo. Segundo Baptista (2005, p. 103),

o foco não deveria estar, de modo exclusivo e prioritário, na correção gramatical ou na precisão, e sim na articulação dos elementos textuais e discursivos, com vistas a construir sentidos para quem enuncia e para o co-enunciador. Consideramos que, em termos de ensino da produção escrita, seria necessário voltar-se para as diferentes possibilidades de dizer na segunda língua, uma vez que essas estão associadas ao funcionamento de diferentes estratégias e manobras de autoria. E o funcionamento dessas estratégias e manobras se atualiza na prática, num circuito que envolve o sujeito, mas igualmente, deve ser integrada a uma perspectiva mais ampla que incorpore o co-enunciador.

² Trata-se aqui do artigo intitulado “A produção textual em sala de aula e a identidade do autor” em que a autora além de abordar as diferentes concepções de escrita no ensino de língua materna, também questiona o papel da escola em facilitar ao aluno a assunção da autoria nas suas produções escritas.

Vejamos, a seguir, um exemplo retirado de Possenti (2002, p. 110), do que consideramos, em consonância com o autor, como um texto que embora atendendo aos padrões de correção gramatical exigidos pela escola, não pode ser tido como um texto com autoria nos moldes como defendemos aqui. Segundo o autor, o texto analisado foi retirado de um desses livros que as crianças têm que ler na escola, assim que se alfabetizam.

Carlito partiu no barco verde.
O barco era longo e forte.
Carlito parou perto da árvore.
Era tarde e Carlito dormia.
Acordou e comeu carne de carneiro.
Que calor! Vou nadar! (No reino da alegria)

O autor considera que o texto em questão poderia ser bem aceito em ambiente escolar, já que não apresenta problemas de ortografia, de morfologia, de sintaxe, nem de coesão (com exceção da última linha) e nem de coerência. Entretanto, argumenta que tal texto não é um texto que faça sentido dentro de um quadro histórico. Trata-se de um texto de “cartilha”, utilizado como exemplo de ausência de erros gramaticais e, também, coeso, satisfazendo às exigências mínimas de textualidade. O que lhe falta, segundo Possenti, para ser um “texto de verdade”, são os elementos que lhe dêem densidade, nas palavras do autor (2002, p. 111): “falta vida à personagem, falta a seus atos um mínimo de motivação, de relação com elementos de cultura, de relação com outros discursos, com crenças”.

Dessa forma, entendemos que não basta levar o aluno a produzir textos enquadrados dentro de um modelo previsto pelas práticas escolares (textos gramaticalmente bem construídos e que apresentem os fatores de textualidade esperados), faz-se necessário ir além. É preciso sensibilizá-lo para a construção de textos em que assuma a autoria, não apenas juridicamente, isto é, ao assinar e reconhecer o texto como seu, mas também discursivamente ao tomar posição e realizar um projeto de texto, de dizer. Noutros termos, que ponha em evidência os recursos textuais-discursivos reveladores de um trabalho operado com a linguagem, no qual se desvela, por sua vez, um sujeito que está e se faz presente no texto, e que no debate com a alteridade e na busca, ainda que ilusória, do fechamento dos sentidos, constitui-se em autor.

1.2. Autoria e posicionamento na produção textual

Neste tópico, discorreremos sobre as categorias teóricas que fundamentam nossa pesquisa e, com esse propósito, destacaremos nossa filiação teórica aos postulados da Análise do Discurso de orientação francesa, em cujo campo epistemológico os conceitos se desenvolveram e nossa inserção na Linha de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas, com ênfase para o espanhol.

1.2.1. A noção de posicionamento na Análise do Discurso

A noção de posicionamento é fundamental em nossa pesquisa, uma vez que nos interessa relacionar os diferentes posicionamentos do sujeito com a assunção da autoria nos textos produzidos em ambiente escolar. Para esse fim, recorreremos às explicações encontradas em Charaudeau e Maingueneau (2006).

Referindo-se, inicialmente, a uma acepção pouco específica, o termo significa que por meio do emprego de uma dada lexia, de um registro específico de língua, de um gênero do discurso, um locutor indica como ele se situa num espaço conflituoso.

Os autores também assinalam que o termo pode se referir, tanto a uma identidade enunciativa forte como, por exemplo, o caso do discurso do partido comunista quanto uma identidade de fraca consistência como, por exemplo, o de uma campanha publicitária e, ao mesmo tempo, designar as operações pelas quais essa identidade enunciativa se instaura e se conserva num campo discursivo.

Notemos a seguinte definição proposta por Charaudeau (1998b)³ e com a qual nos identificamos em nossa pesquisa:

³ Charaudeau (1998b), apud Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 392).

o posicionamento corresponde à posição que um locutor ocupa em um campo de discussão, aos valores que ele defende (consciente ou inconscientemente) e que caracterizam reciprocamente sua identidade social e ideológica. Esses valores podem ser organizados em sistemas de pensamento (doutrinas) ou podem ser simplesmente organizados em normas de comportamento social que são então mais ou menos conscientemente adotadas pelos sujeitos sociais e que os caracterizam identitariamente.

(CHARAUDEAU E MAINGUENEAU, 2006, p. 392)

Dessa forma, entendemos a noção de *posicionamento* como um processo discursivo por meio do qual interlocutores se posicionam e são posicionados em uma dada prática discursiva.

Além disso, para Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 392), a noção de posicionamento pode ser relacionada com a de comunidade discursiva, uma vez que essa “(...) permite, sobretudo, caracterizar os locutores, destacando posicionamentos (um jornal, um partido político, uma escola científica...) que são concorrentes em um mesmo campo discursivo”. Desse modo, uma dada comunidade discursiva terá sua identidade marcada pelos saberes e crenças compartilhados que permitem aos seus membros se reconhecerem em suas práticas discursivas.

Já para Maingueneau (2006, p. 110), o termo pode ser empregado com dois valores, a saber: o primeiro visto como um ato pelo qual uma formação discursiva marca sua identidade em relação a outras ao posicionar-se em um campo discursivo e o segundo como sendo a própria formação discursiva, referindo-se ao modo como ela se constrói e se mantém no interdiscurso. Ainda conforme Maingueneau (2001, p. 69), esse termo pode ser relacionado com a dupla acepção de *posição*, seja como a de uma ‘tomada de posição’, isto é, de uma ancoragem num espaço conflitual, seja como a de uma “posição militar”, referindo-se a uma posição específica de onde o sujeito enuncia.

Nesse ponto, cabe ressaltar que nas práticas discursivas, o sujeito além de assumir uma posição de onde enuncia, deve legitimar o seu dizer através do modo como enuncia. Em suma, “O *que* é dito e o *tom* com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis” (MAINGUENEAU, 1997, p. 46). É esse modo de enunciar que Maingueneau chama de *ethos*: por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador. Segundo o autor (2001, p. 98),

o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um *tom* que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do *corpo* do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito.

Desse modo, temos que o co-enunciador constrói, por meio do **tom** do enunciado, a representação daquele que enuncia: o fiador do discurso, possuidor de um **caráter** e de uma **corporalidade**, que correspondem, respectivamente, às características psicológicas e físicas dessa representação formulada a partir de estereótipos socialmente construídos.

Dentro desse quadro, e tomando-se como exemplo os textos, cuja seqüência predominante é a argumentativa, podemos depreender que o poder de persuasão do discurso está ligado a uma necessária identificação do co-enunciador com o enunciador. Este, ao tentar direcionar a atitude responsiva do co-enunciador, isto é, sua interpretação, dá de si uma imagem que se constrói na própria enunciação e que visa garantir a adesão do co-enunciador a um certo universo de sentido. Desse modo, o enunciador busca conquistar a adesão do co-enunciador à tese que defende no texto, e com a qual se identifica em termos de posicionamento. Cabe ressaltar que embora a questão do *ethos* não seja central em nosso estudo, essa se relaciona diretamente com as questões tratadas e, por isso, julgamos pertinente abordá-la nesse tópico.

Em nosso trabalho, relacionamos o conceito de posicionamento, com base nas considerações expostas, ao de autoria, buscando identificar, nos textos produzidos pelos alunos, as relações que se estabelecem entre ambos. E, para tanto, teremos em vista os seguintes questionamentos: como os sujeitos conformam seus posicionamentos tanto em relação a seus interlocutores, como em relação ao seu discurso? Como podemos perceber essas marcas nos enunciados construídos? Aprofundaremos um pouco mais essas reflexões no tópico a seguir.

1.2.2. Posicionamento e autoria

Questionamo-nos quanto às relações que podem se estabelecer entre os diferentes posicionamentos do sujeito, ou seja, entre a posição que o sujeito ocupa em um campo de discussão, os valores que defende (consciente ou inconscientemente) e a assunção da

autoria nos textos. Entendemos que essas relações ocorrem, na medida em que cada operação do sujeito, isto é, o modo como dá voz a outros enunciadores e/ou mantém distância do próprio texto é vista como desveladora de um trabalho que este realiza com a linguagem. Por meio dessas “atitudes”, que se concretizam no modo pelo qual opera escolhas das mais diversas, tais como, por exemplo, aquelas referentes ao léxico, ao registro de língua, ao modo de citar, entre outras como veremos, o sujeito constrói e define seu posicionamento dentro de um dado campo de discussão, e, com isso, cria para si uma determinada identidade discursiva. No âmbito escolar, essa identidade, muitas vezes, atende ao que podemos definir como um certo estilo escolar ou escolarizado de dizer/escrever, ou ainda, de produzir textos. Cabe notar que não é nosso foco aqui a discussão do que seria esse estilo, contudo, pareceu-nos oportuna essa observação.

Tendo em vista o exposto, neste trabalho apoiamos as teses propostas por Possenti (2002) e por Baptista (2005) e, sendo assim, entendemos que a autoria pressupõe um modo singular de dar voz a outros enunciadores e de manter distância do próprio texto, e ainda, um movimento em direção ao co-enunciador e a produção de uma atitude responsiva do sujeito. Diante disso, faz-se necessário identificar como os posicionamentos do sujeito se articulam com esse duplo movimento proposto por Possenti (2002) e ampliado por Baptista (2005). Com esse propósito, recorreremos ao que denominamos processo de refacção textual e ao exame das versões de textos produzidas. Dessa forma, convém, antes de apresentarmos nossa análise, tratarmos da noção de refacção textual e de sua importância para este estudo, o que faremos na segunda parte da nossa dissertação. Antes, porém, nos reportaremos a alguns conceitos que também são fundamentais para a compreensão da proposta realizada neste estudo.

1.3. A noção de sujeito na Análise do Discurso

Para tratar da noção de sujeito, nos apoiaremos nas contribuições de Pêcheux (1983) e de Authier-Revuz (1998), pelos deslocamentos que operam com respeito à noção de sujeito centrado, cartesiano e fonte de seu dizer. O primeiro, numa dimensão ideológico-histórica, e, a segunda, numa perspectiva psicanalítica. Advertimos, contudo, que não importa aqui exaurir o exame da noção de sujeito na e para a Análise do Discurso,

mas, sim, tecer algumas considerações que situem nosso trabalho no que se refere à noção de sujeito com a qual nos identificamos.

Diante do exposto, cabe dizer que a noção de sujeito considerada a partir de uma perspectiva discursiva (ou com ela identificada) pressupõe um deslocamento de uma noção de sujeito unificado e centrado para a de um descentrado, sem uma identidade estável, unificada e essencial, em outros termos, para a de um sujeito fragmentado, múltiplo.

Nas três épocas da Análise do Discurso (doravante AD), Pêcheux (1983) tratou tanto de questões relacionadas com a posição teórica como com as conseqüências dos procedimentos metodológicos nessas fases. Conforme o autor, em sua primeira fase, a AD apoiou-se na noção de sujeito-estrutura que determinaria os sujeitos como os produtores de seus discursos. Esse sujeito-estrutura acreditaria que utilizaria seus discursos quando, em realidade seria apenas um “suporte”, ou, em outras palavras, um sujeito-assujeitado.

Essa noção está de acordo com a tese althuseriana, segundo a qual, a ideologia interpelaria os indivíduos em sujeito, ou seja, esse seria determinado (assujeitado) pela posição, isto é, pelo lugar do qual se falasse. Nesse sentido, o sujeito seria constituído como um processo histórico, já que a categoria de sujeito preexistiria a cada indivíduo concreto e seria uma condição de sua própria existência social. A formação ideológica, ao interpelar o indivíduo em sujeito, regularia a formação discursiva (FD)⁴ em que o sujeito se inscreveria, isto é, de onde enunciaria; dessa forma, o sujeito seria determinado por uma indissociável associação entre as dimensões social e histórica, sendo que a FD delimitaria e definiria o dizível pelo sujeito.

Na segunda fase da AD, o sujeito continuou sendo entendido como efeito de assujeitamento à formação discursiva com a qual ele se identificava. Contudo, nesta fase, questionou-se o conceito de formação discursiva (doravante FD) como algo fechado e homogêneo; a partir daí, conforme Pêcheux (1983), uma FD passou a ser vista como um espaço constitutivamente invadido por elementos que viriam de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetiriam nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais, na forma de pré-construídos e de “discursos transversos”, isso significaria conceber uma FD como inseparável do interdiscurso, “lugar em que se constituem os

⁴ Termo introduzido por Foucault e reformulado por Pêcheux no quadro da análise do discurso, para designar o conjunto de regras que determinam o que pode e o que deve ser dito a partir de uma determinada posição e de uma dada conjuntura.

objetos e a coerência dos enunciados que se provêm de uma formação discursiva” (CHARAUDEAU E MAINGUENEAU, 2006, p. 241).

Dentro desse quadro das formações discursivas, o sujeito-assujeitado foi visto como aquele que operava, dentro de uma ilusão discursiva, em dois níveis de esquecimentos e que, conforme Pêcheux (1975), seriam os seguintes: o de que este seria a fonte e origem do que diria, a fonte exclusiva de sentido do seu discurso (esquecimento nº1) e o de que o seu discurso refletiria o conhecimento objetivo que teria da realidade (esquecimento nº 2). Tratou-se, portanto, segundo Brandão (1998), de uma concepção de sujeito marcado pela idéia de unidade, do centro, o que constituiu para a AD, uma “ilusão necessária” construtora do sujeito.

Já na terceira fase, insistiu-se em uma alteridade no interior do sujeito, marcado pela dispersão, isto é, pelas várias posições que ele pode assumir no seu discurso, o que acabou por constituir o próprio discurso como algo heterogêneo, em que o sujeito põe em cena o discurso de um outro. Daí a relação do sujeito e do discurso com a exterioridade.

Inserindo-se nesse contexto da terceira fase da AD, Authier-Revuz (1998) recorre à concepção dialógica bakhtiniana e à Psicanálise para pensar o sujeito e o sentido. A autora recusa a noção de forma-sujeito, formulada por Pêcheux (1975), por considerar que ela reduz o sujeito ao imaginário, o que seria o outro extremo das abordagens pragmático-comunicacionais. Authier-Revuz defende uma outra via e, por essa razão, convoca a psicanálise para postular uma noção de sujeito estruturalmente clivado, dividido pelo inconsciente, em que o “eu” cumpre a função de instaurar a ilusão de unidade e de centro.

A autora considera o discurso como um espaço marcado pelas heterogeneidades, no qual o sujeito, igualmente heterogêneo, é quem harmoniza, negocia as distintas vozes que atravessam a sua fala, de modo a estabelecer sua unidade e coerência. Essa atuação do sujeito leva Baptista (2005, p. 79) a propor que diante dessa retomada da noção de unidade e coerência,

não seria demais notar uma atividade com a linguagem, por parte do que seria a instância do autor, de modo a que se estabelecesse um recorte no que seria o dizível. Se esse sujeito é capaz de harmonizar e negociar as distintas vozes, isso nos leva a supor um sujeito que atua, que intervêm de alguma forma. Isso reforça nossa noção de autoria como um espaço de manobras e estratégias do sujeito e a questionar a noção de um total assujeitamento do sujeito.

Essa é também nossa compreensão quando tratamos de um sujeito, não totalmente assujeitado, que assume diferentes posicionamentos no texto e que revela uma singularidade ao agenciar recursos lingüísticos, responsabilizando-se pelo dizer e agindo sobre este de modo a demonstrar um trabalho de reflexão sobre a linguagem. Cumpre, entretanto, observar que ao nos referirmos a um não total assujeitamento, não pensamos numa escala para esse, tal como se possa sugerir. Interessa-nos, em concreto, questionar o sujeito-posição, o sujeito como determinado pelas formações ideológicas. Dessa forma, importa-nos categorizá-lo como um sujeito que agencia discursos numa dada prática com a linguagem.

1.4. A relação entre texto e discurso

Para tratar da conceituação de texto e discurso recorreremos às concepções de Orlandi (1996) e depois às de Maingueneau (2001). Passemos a esse ponto.

Para Orlandi (1996, p. 54), o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito, entendido como uma forma-sujeito, conceito proposto por Pêcheux (1975), para se referir ao sujeito afetado pela ideologia. Essa dupla dispersão pode ser explicada, segundo Brandão (1998, p. 66), da seguinte forma:

Por texto enquanto dispersão do sujeito, entenda-se a perda da centralidade de um sujeito uno que passa a ocupar várias posições enunciativas; por discurso enquanto dispersão de textos entenda-se a possibilidade de um discurso estar atravessado por várias formações discursivas.

Brandão (1998) lembra, ainda, que, segundo Pêcheux (1975), em um mesmo texto podem se encontrar várias formações discursivas, estabelecendo-se uma relação de dominância de uma formação discursiva sobre a(s) outra(s). Trata-se, portanto, de uma heterogeneidade constitutiva do discurso produzida pela dispersão do sujeito e trabalhada por um locutor de forma a adquirir um efeito de unidade resultante, quer da harmonização das vozes nos textos, quer do apagamento das vozes discordantes. Essa unidade textual, constituída pela “vocalização totalizante” do locutor, é um efeito discursivo que deriva do

princípio do autor e que, para Foucault (1970), funcionaria como uma das ordens reguladoras do discurso.

Nesse sentido, afirmar que o texto é uma dispersão do sujeito equivale a assumir que o texto é atravessado por várias e diferentes posições do sujeito e que essas correspondem a diversas formações discursivas.

Orlandi (1996, p. 59), postula, ainda, que a relação entre texto e discurso não é biunívoca. O texto deve ser tomado como unidade de análise, enquanto que a unidade de construção do discurso é o enunciado e, nesse sentido, o texto se apresenta como uma superfície lingüística fechada nela mesma, com começo, meio e fim. Entretanto, para a AD, de acordo com Possenti (2005), o conceito de texto só é relevante devido ao fato de que cada texto é parte de uma cadeia (de um arquivo), podendo ser tomado como uma superfície discursiva, ou ainda, uma manifestação aqui e agora de um determinado processo discursivo. Para o autor (2005, p. 364), “não há propriamente texto, concebido como uma unidade; o que há são linearizações concretas (materiais) de discursos”.

A relação entre uma perspectiva discursiva e uma perspectiva lingüístico-textual, para a noção de texto, pode ser vista na seguinte explicitação dada pelo autor:

aspectos como as relações internas entre elementos dos textos (anáforas, por exemplo), responsáveis por sua “coesão”, são relidos como intradiscurso, ou seja, como forma de linearização de um discurso e como efeito de um interdiscurso, na medida em que o que se retoma não é apenas o que deve ter sido dito antes, no mesmo texto, mas o que pode ter sido dito em outros textos pertencentes ao mesmo arquivo (à memória da mesma FD).
(POSSENTI, 2005, p. 365)

Já Maingueneau (2001, p. 52-53), ao tratar das concepções de texto e discurso, explicita que, no âmbito das ciências da linguagem, as principais características para se definir o termo *discurso* são: 1. “O discurso é uma organização situada para além da frase”, assim é que enunciados curtos como “proibido fumar” são discursos, mesmo constituídos por uma única frase, já que formam uma unidade completa; 2. “O discurso é orientado”, ou seja, se constrói e se dirige a algum lugar; 3. “O discurso é uma forma de ação”; 4. “O discurso é interativo”, pois supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação para a qual se dirige o enunciador e com relação a qual constrói seu próprio discurso; 5. “O

discurso é contextualizado”; 6. “O discurso é assumido por um sujeito”; 7. “O discurso é regido por normas”; 8. “O discurso é considerado no bojo de um interdiscurso”.

Quanto à noção de texto, para esse autor está relacionada com a de enunciado, entendido esse último como “a marca verbal do acontecimento que é a enunciação”. Assim, de acordo com Maingueneau (2001, p. 53), emprega-se o termo texto, ao se tratar de apreender a coerência do enunciado na sua totalidade, sendo essa objeto de estudo da lingüística textual.

Para este trabalho, retomamos a conceituação de Orlandi (1996), anteriormente exposta, já que propomos examinar o texto, enquanto produção escrita de alunos, o que nos leva a considerá-lo, ainda que ilusoriamente, como unidade de análise, com começo, meio e fim. Entretanto, em consonância com Possenti, entendemos que ao pensar em um conceito de texto devemos considerá-lo parte de uma cadeia (de um arquivo), e, sendo assim, passível de ser tomado como uma superfície discursiva. E, ainda conforme esse autor (2005, p. 364), “uma manifestação aqui e agora de um processo discursivo específico” e como “(...) linearizações concretas (materiais) de discursos”. Daí que nos interessa analisar como o sujeito se posiciona em relação aos diferentes discursos que atravessam seu texto e que se materializam na superfície lingüística. Noutros termos, como esse sujeito lida e enfrenta as linearizações de discursos e constrói uma identidade enunciativa.

1.4. A noção de dialogismo

Outro conceito importante para nossa pesquisa é o de dialogismo, conforme o concebe Bakhtin (VOLOSHINOV, 1929). Segundo o autor, as palavras são sempre as palavras dos outros e o discurso é tecido também como discurso do outro, dessa forma, toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão e, sendo assim, não se pode falar em enunciado isolado.

Entendemos, dessa maneira, que toda palavra que se circunscreve na linearidade do dizer é concebida como sendo uma resposta a um *já-dito*, o que significa que sob as nossas palavras ressoam as palavras de um Outro (um outro sentido, um outro interlocutor).

Ao tratarmos do termo dialogismo, importa fazer uma necessária distinção entre o conceito proposto por Bakhtin e o termo diálogo. Neste sentido, Cardoso (2003, p. 94) observa que:

O termo “diálogo” é polissêmico porque se aplica tanto a uma situação de interlocução em que os interlocutores se revezam nos papéis de locutor e alocutário (como nas situações de fala face a face), como em uma situação em que o interlocutor real, não se encontra em uma situação de interação face a face (por exemplo, uma carta de uma mãe para o filho que está estudando em outra cidade), ou é virtual, com no caso da escrita jornalística, científica, literária, etc.

Dessa maneira, o termo diálogo designa as formas em que o texto é construído de maneira cooperativa, pelos sujeitos da enunciação, em uma interação face a face e não deve ser confundido com o dialogismo, que se refere ao *status* da linguagem que define o texto como participante irredutível de uma situação de interlocução, na qual o co-enunciador será sempre instaurado pelo texto, ainda que não esteja claramente manifestado.

É nesse sentido que abordaremos a noção de dialogismo em nossa pesquisa, uma vez que podemos inferir que os indícios de autoria propostos por Possenti (2002) e as manobras e estratégias que o sujeito realiza para concretizar seu projeto de dizer e instaurar a autoria, segundo Baptista (2005), baseiam-se nesse trabalho do sujeito em direção a seu co-enunciador, como uma outra voz presente no texto e que pode ser circunscrito na cadeia discursiva mediante a atitude do sujeito de distanciar-se do próprio texto, para então, definir o espaço da presença desse *outro* em seu texto.

1.6. Descrição das categorias teórico-analíticas

1.6.1. A polifonia

Para tratar da polifonia recorreremos a Charaudeau e Maingueneau (2006). Segundo esses autores, o fenômeno da polifonia se refere ao fato de que é possível perceber, na superfície dos textos, pontos de vista divergentes: “o autor pode fazer falar várias vozes ao longo do seu texto” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2006, p. 384). Trata-se, em suma, de um jogo que se estabelece entre as várias vozes que atravessam o

texto. O termo, emprestado da música, ganha um valor e um sentido novos de Bakhtin (1978) em seu trabalho sobre a Poética de Dostoiévski.

O conceito de polifonia proposto por Bakhtin (1978) está intimamente associado ao de dialogismo, embora a distinção entre ambos se faça necessária. Nesse sentido, Barros (1997, p. 35) propõe que se reserve o primeiro (dialogismo) para referir-se ao princípio dialógico constitutivo da linguagem e do discurso, e o segundo (polifonia) para caracterizar os textos em que o dialogismo é aparente, isto é, aqueles nos quais se percebe mais claramente a presença de outras vozes; esses textos opõem-se àqueles que ocultam a presença dos diálogos que lhe são constitutivos, mostrando-se como monofônicos. Dessa forma, tanto a monofonia como o dialogismo se constituem em efeitos de sentido que variam conforme as estratégias discursivas empregadas.

Bakhtin (1978) utiliza o termo nos seus estudos literários, referindo-se a ele como o concerto das muitas vozes no romance. Na análise do romance de Dostoiévski, o autor apresenta sua teoria polifônica, por oposição ao modelo monológico de romance. Bezerra (2005, p. 194) observa que, segundo Bakhtin, no monologismo o autor é o centro do processo de criação, ele é o irradiador da consciência, das vozes, imagens e dos pontos de vista que aparecem no romance. A relação com o outro é inexistente, uma vez que o Outro não é visto como uma outra consciência independente de um “eu” que a determina. Processo diferente do modelo realizado por Dostoiévski, em cuja obra o autor renuncia a essa concepção do homem como objeto, tratando-o como a um outro “eu” que se auto-revela e se manifesta livremente.

Saindo do campo da literatura, o conceito de polifonia proposto por Bakhtin foi reinterpretado por lingüistas nos anos 80. Entre os que mais exploraram o conceito, dentro dos estudos da linguagem, destaca-se o trabalho de Ducrot (1987). O autor se dedica ao estudo dos casos em que aquele que produz materialmente o enunciado não se apresenta como seu responsável. Ducrot realiza uma clara distinção entre **sujeito falante**, definido como um ser empírico; o **locutor**, concebido como um ser cuja realidade se instaura no discurso e que assume a realidade do enunciado; e o **enunciador**, o sujeito do discurso que deverá responsabilizar-se pelo ponto de vista que o enunciado defende. Para Charaudeau e Maingueneau (2006), o grande mérito de Ducrot foi o de ter sistematizado o fato de que em um enunciado podem ser veiculados outros pontos de vista, além dos do emissor e os do receptor.

Mainueneau (2001, p.137) retoma o conceito introduzido por Bakhtin no estudo da literatura romanesca, especificamente aquele desenvolvido a partir da análise dos romances de Dostoievski, posteriormente utilizado pela lingüística na análise dos enunciados nos quais se podia perceber, de modo simultâneo, a presença de várias vozes. Refere-se, portanto, a um fenômeno que permite perceber, em um enunciado, a presença paralela de um “discurso citante” e de um “discurso citado”.

Entendendo-se polifonia como um fenômeno resultante da multiplicidade de vozes que habitam o texto, e que, dessa forma, marcam a presença do *outro* no fio do dizer (heterogeneidade mostrada), destacaremos, no nosso *corpus* de análise, o modo como o sujeito insere essas diferentes vozes no texto (singularidade do sujeito) com vistas a realizar um projeto de dizer.

1.6.2. As heterogeneidades

Como já foi exposto, o presente trabalho tem como um dos seus objetivos de pesquisa examinar qual a relação entre os posicionamentos do sujeito, nas diferentes versões, resultantes do processo de refacção textual, e as atitudes do sujeito de dar voz a outro(s) enunciar(es) e/ou manter distância do próprio texto. Ao concretizar essas atitudes, o sujeito opera fundamentalmente com as formas explícitas da heterogeneidade mostrada, agindo efetivamente (de modo consciente ou não) sobre o fio do dizer.

Assumimos como base para o estudo desses aspectos, o trabalho de Jaqueline Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), nos quais a autora desenvolve a tese de que o dizer, em um ponto de seu desenrolar, representa-se como não falando por si, isto é, mesmo em uma aparente transparência no apagamento de si, não realiza sua função mediadora de nomeação. O signo interpõe-se no trajeto do dizer, colocando-se como um objeto deste, isto é, desdobrando-se como um comentário de si mesmo (cf. Authier-Revuz, 1998, p.179).

Essa configuração da reflexividade metaenunciativa está na base da teoria que a autora desenvolve para responder seus questionamentos sobre um conjunto de formas que ela denomina “heterogeneidade mostrada”, por inscreverem o outro na seqüência do discurso. Entre essas formas estão: o discurso direto, as aspas, o discurso indireto, a ironia, as glosas etc. Authier-Revuz (1990) propõe, ainda, a heterogeneidade mostrada como se

referindo às formas lingüísticas de representação dos diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso.

Além dessa heterogeneidade mostrada ou representada, dividida em formas marcadas e não-marcadas, a autora distingue essa forma de heterogeneidade e o que chama de heterogeneidade constitutiva. Apresentamos a seguir, sinteticamente, uma breve apresentação sobre esses dois conceitos.

A heterogeneidade constitutiva implica na noção de discurso dominado pelo interdiscurso; essa tese de Authier-Revuz (1990; 1998) retoma a noção de dialogismo de Bakhtin, para quem as palavras são sempre as palavras dos outros e o discurso é tecido também como discurso do outro; além da concepção althusseriana da ideologia como fundadora do interdiscurso sobre cada formação discursiva.

Já a heterogeneidade mostrada ou representada corresponde às marcas de um discurso do outro e podem ser identificadas ao longo do texto. Essa pode se apresentar de forma marcada (formas explícitas de heterogeneidade, como ocorre, por exemplo, no discurso direto ou indireto, nas aspas e nas glosas) ou não-marcada (identificáveis a partir de índices textuais diversos, como, por exemplo, o discurso indireto livre, as alusões, a ironia e o pastiche). Vejamos, a seguir, uma breve reflexão acerca dos discursos direto e indireto, aspas e glosas, enquanto formas que apontam para a presença do outro na linearidade do dizer.

Com esse fim, nos valeremos das concepções de Authier-Revuz (1998, 2004), acerca dessas formas de heterogeneidade mostrada marcada, por serem as mais recorrentes em nosso *corpus* de análise. Segundo Authier-Revuz (1998, p. 139), no discurso direto (DD), o enunciador relata um outro ato de enunciação e usando suas próprias palavras, reformula as palavras de outra mensagem. Já no discurso indireto (DI), o enunciador relata um outro ato de enunciação e usando suas próprias palavras reformula as palavras de outra mensagem. Nesse sentido, ambos podem ser visto como recursos que instauram a polifonia no texto, fazendo intervir o outro no fio do dizer.

Em relação ao estatuto das aspas, a autora (2004, p. 221) considera que “as palavras aspeadas são palavras assinaladas como ‘deslocadas’, ‘fora de seu lugar’, pertencendo e adequando-se a um outro discurso” e identifica cinco tipos específicos de usos de aspas, quais sejam, aspas de *diferenciação*, de *condescendência*, de *proteção*, de *questionamento ofensivo* e de *ênfase*. Passemos a uma apresentação resumida dessas

diferentes modalidades; antes, porém, advertimos que destacaremos os exemplos em itálico, para fazer diferença do uso das aspas que efetivamente aparecem nos exemplos.

As aspas de *diferenciação* servem para marcar aquilo que pertence de fato ao enunciador e o que pertence ao outro; elas são usadas, geralmente, nos estrangeirismos, nos neologismos e nas palavras técnicas. Authier-Revuz apresenta o seguinte exemplo de uso dessa modalidade de aspas: *O “Sit-in” dos estudantes defronte da embaixada...* (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 221)

As de *condescendência* colocam em funcionamento dois universos discursivos. A palavra empregada pertence ao co-enunciador, entretanto, o enunciador numa postura *condescendente* assume essa palavra como se fosse sua, é o que podemos ver no seguinte exemplo: *Ora, muitas vezes, essa atividade das células se torna lenta. A pele, especialmente se for seca ou fina, “estica” e “fica marcada” por qualquer coisa.* (Publicidade de produto de beleza, em *Elle*, 1980). (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 223)

As de *proteção*, por sua vez, indicam palavras “carregadas” de um sentido que o locutor não admite integralmente. Authier-Revuz (2004, p. 224) fala dessas aspas como se elas dissessem “é apenas um modo de falar, não discutirei por causa dessa palavra” e dá o seguinte exemplo: *Conserto: “primeiros cuidados” enquanto se espera o hidráulico, o eletricitista e os outros.* (Título de artigo em uma revista).

As de *questionamento ofensivo* são empregadas como uma reação a uma situação em que o discurso do enunciador é dominado pelo exterior, pelo interdito, pelo interdiscurso, mas, ao mesmo tempo, o sujeito pode defender-se com essas aspas. Notemos o seguinte exemplo dado pela autora: *Toda criança que vem ao mundo por “acidente” pode muito bem ser, de fato, inconscientemente desejada* (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 225).

A última modalidade considerada são as aspas de *ênfase* empregadas pelo enunciador nos casos em que ele parece querer dizer: “é exatamente essa palavra que quero dizer”, como ocorre no evento a seguir: *Sobre todos os assuntos [...] LA CROIX lhe traz as informações, as precisões, os números, graças aos quais você formará uma opinião (“sua” opinião) e graças aos quais você não se deixará enganar com facilidade.* (Publicidade em *La Croix*) (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 228).

Quanto às glosas, Authier-Revuz (2004, p. 13) as classifica entre as “fórmulas de comentário – glosa, retoque, ajustamento”, campo no qual um locutor pode combinar

certos elementos de seu discurso. De acordo com a autora (2004, p. 14), essas fórmulas de comentários “constituem uma espécie de metadiscorso ingênuo, comum, que especifica e explica o estatuto outro do elemento referido”. Ainda, segundo a autora,

essas formas se inserem no fio do discurso como marcas de uma atividade de controle-regulagem do processo de comunicação e especificam, sob a forma negativa do sinal de falta ou da operação de ajuste, as diferentes condições requeridas aos olhos do locutor para a troca verbal “normal” e que, por isso, são dadas implicitamente como “óbvias” no resto do discurso.
(AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 14).

Por essa ótica, as glosas são desveladoras de uma ação do sujeito sobre o seu dizer, já que apontam para um desdobramento do sujeito que se volta sobre a linearidade do dizer, a fim de comentar sua própria enunciação. Com isso, podemos considerar que ao realizar essa operação, o enunciador também direciona a atitude responsiva do seu co-enunciador. Vejamos alguns exemplos desses comentários apresentados por Authier-Revuz (2004, p. 14-16):

a) A realização do discurso em uma língua ou em uma variedade de língua (técnica, regional, familiar...) adequadas aos interlocutores em glosas que nomeiam o outro-estrangeiro. Ex.: Feijões verdes, *al dente*, **como dizem os italianos**.

b) A concordância dos dois interlocutores quanto à adequação da palavra à coisa e à situação, nas figuras de dúvida, de hesitação, de retoque, etc. (X, de certo modo; X, se assim se pode dizer; etc.). Ex.: [...] o campo recoberto por aquilo que, **própria ou imprópria**mente, chamamos de “ciências humanas” e “ciências sociais” (P. Henry, *Le mauvais outil*, Klincksieck, 1977, p. 90).

c) A significação da palavra geralmente entendida como óbvia, que se realiza em instruções sobre a maneira de interpretar o elemento referido (X, no sentido de p; não no sentido de p, mas...) Ex.: [...] o que é necessário reconhecer como uma condição **no sentido materialista do termo** (P. Henry, op.cit., p. 4).

d) O pertencer das palavras e das seqüências de palavras ao discurso em curso: em todas as formas de remissão a outro discurso já dito, campo muito vasto da citação integrada, da alusão, da reminiscência, etc. (para usar as palavras de X; o que x chama de X, etc.) Ex.: [O poeta] é, - **conforme Baudrillard**, de quem retiramos a

acidez – um “acelerador de partículas da linguagem” (F. Gadet; M. Pêcheux: *La langue introuvable*, Maspero, 1981, p. 57).

Vale ressaltar que não é nosso propósito exaurir o exame dessas formas de heterogeneidade, mas sim destacar sua importância para esse estudo, uma vez que Possenti (2002, p. 114) considera essas formas como uma exigência do próprio discurso, decorrente do fato de que embora o sujeito sempre enuncie de uma posição, a língua não é um código que sirva a cada posição de forma transparente. Daí, porque o sujeito se volta sobre o seu dizer a fim de ajustá-lo, tendo em vista orientar a interpretação do seu co-enunciador. É esse movimento do sujeito que em nossa concepção podemos considerar como indício de autoria no texto.

Authier-Revuz retoma o estudo dessas formas de heterogeneidade em sua obra *Palavras Incertas – As não coincidências do dizer*, na qual aponta quatro campos de não-coincidências ou heterogeneidades, que se pode verificar nesses exemplos transcritos acima, como sendo “marcas que indicam uma não-coincidência do que eles dizem ao sujeito do dizer” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 189-190). Tratam-se de comentários metaenunciativos que podem se desdobrar em quatro modalidades distintas:

- 1) a não-coincidência interlocutiva entre os dois co-enunciadores, nos retornos em que o tu é explicitamente convocado;
- 2) não-coincidência do discurso consigo mesmo, nos retornos que, em X, encena o jogo de um discurso outro;
- 3) a não-coincidência entre as palavras e as coisas, em retornos que evocam a questão da nomeação, da ‘propriedade’, da adequação;
- 4) a não-coincidência das palavras consigo mesmas, em glosas que fazem jogar em X os outros sentidos, as outras palavras da polissemia, da homonímia, dos trocadilhos etc.

Dessa maneira, a autora (1998) postula que o dizer aparece constitutivamente afetado pelas quatro não-coincidências do dizer explícitas em seus diferentes modos de auto-representação. O estudo desses aspectos, apontados por Authier-Revuz, permite-nos detalhar de modo mais específico as operações que o sujeito realiza e faz intervir no fio do dizer de modo a construir um texto com autoria.

A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.
(VOLOCHINOV, 1929, p. 38)

2 - A produção escrita em língua estrangeira e o papel da refacção textual

Nesta parte do nosso estudo, abordaremos o papel da refacção textual e a produção escrita em língua estrangeira. Primeiramente, examinaremos como determinados documentos oficiais, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCNEM) do Ministério da Educação e Cultura, tratam da produção escrita. Em seguida, comentaremos algumas especificidades e dilemas com os quais nos enfrentamos em termos de ensino da produção escrita e concluiremos com algumas considerações a respeito da refacção textual e da produção escrita.

2.1 O ensino e a produção escrita

2.1.1 O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)?

Iniciamos essa seção, na qual refletiremos sobre as disposições dos PCN para o ensino de línguas estrangeiras, recordando que esses prevêm a inclusão de uma língua estrangeira como disciplina, já a partir da 5ª série do ensino fundamental. Assim sendo, de acordo com os PCN (1998), para o ensino de Língua Estrangeira de 5ª a 8ª série, a inserção da língua estrangeira como área de estudo deve-se à função social que esta desempenha na sociedade. No caso da inclusão do espanhol, argumenta-se que se trata de um conhecimento útil e um exemplo disso é o seu emprego extensamente difundido nas regiões de fronteira do Brasil com países sul-americanos. Além disso, com a solidificação do Mercosul e a consolidação do espanhol como língua oficial da União Européia, a língua espanhola ganhou um *status* de considerável relevância entre os principais blocos econômicos do mundo. Em função disso, e de outros interesses, por parte dos aprendizes, o ensino da língua espanhola tem sido alvo de discussões no país, embora a sua implantação

e difusão dependam da concretização de uma política pública no que tange ao ensino de línguas no país.

Ainda conforme este documento deve-se privilegiar, em sala de aula, o desenvolvimento da habilidade de leitura entre os aprendizes de língua estrangeira (doravante LE). Entre as motivações apontadas para essa opção, encontramos as seguintes:

[...] os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (PCN, 1998, p. 20)

Além disso, lemos nesse documento que o foco na leitura também se justifica tendo em vista que as condições encontradas nas salas de aula, da maioria das escolas públicas brasileiras, não favorecem um trabalho que envolva as demais habilidades (de compreensão auditiva e de produção escrita e oral) e apontam como obstáculos a isso, fatores como: as classes lotadas, a carga horária reduzida e o pouco preparo do professor nas habilidades mencionadas. Desse modo, propõe-se o foco na leitura em função dos objetivos realizáveis e conforme com as condições existentes. Nesta perspectiva, as demais habilidades devem ser incorporadas, na medida em que as condições permitam seu desempenho.

Quanto ao ensino de inglês no nível médio, ele deve ser considerado ao lado de outras línguas (inclusive, o da língua espanhola) e entendido como ferramenta indispensável num mundo globalizado. A escolha entre a oferta de uma ou outra língua pela instituição escolar deve levar em consideração aspectos como “as características sociais, históricas e culturais da região onde se dará esse estudo” (PCNEM, 2000, p. 27). A possibilidade de inserção de uma segunda língua no ensino médio abre espaço para o ensino de outros idiomas, como o espanhol, o italiano, o francês, o alemão etc., sendo que, a escolha por um ou outro idioma deverá considerar as reais necessidades dos estudantes.

Defende-se, ainda, o foco desses cursos na comunicação em lugar de centrá-lo no ensino da gramática normativa dessas línguas.

Em relação ao desenvolvimento das habilidades e competências nesse nível de ensino, propõe-se um deslocamento do ensino tradicional, centrado na tentativa de levar o aluno a falar, ouvir, ler e escrever a partir do domínio das regras gramaticais, para uma aprendizagem significativa dos conteúdos. Nesse sentido, deve-se considerar a necessidade do aluno de desenvolver sua competência comunicativa em LE. Isso significa que o aluno deverá ser capaz de:

saber distinguir entre as variantes lingüísticas; escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar; compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita) [...] (PCNEM, 2000, p. 28)

Por essa ótica, a produção escrita deve ser trabalhada dentro de uma perspectiva pragmática, que possibilite que o aluno reconheça e/ou produza diferentes gêneros textuais adequados a situações específicas de comunicação. A partir do exposto, depreendemos que o desenvolvimento da produção escrita mobilizará conhecimentos que integram não somente o que definimos como competência lingüística (da ordem da língua, da sua gramática), mas, também, a competência discursiva, a sua capacidade em produzir e interpretar discursos. Trataremos, a seguir, mais detalhadamente dessa última, tendo em vista sua relevância para este estudo.

De acordo com Maingueneau (1984), a noção de competência discursiva designa a aptidão de um sujeito para produzir enunciados que dependam de uma certa formação discursiva, como, por exemplo, a habilidade que tem um enunciadador comunista para a produção de enunciados que veiculam essa ideologia. Noutros termos, conforme Maingueneau (2006, p. 28) “enunciar no interior de uma formação discursiva é, também, saber como se posicionar com relação às formações discursivas concorrentes”. Dessa maneira, depreende-se que enunciar no interior de uma dada formação discursiva (FD) implica também possuir uma competência interdiscursiva, uma vez que os enunciadadores

possuem o domínio das regras que lhe permitem tanto produzir quanto reconhecer e interpretar enunciados que pertençam à sua própria formação ou que lhe sejam antagônicos.

Essa noção de competência discursiva, formulada por Maingueneau (1984), permite-nos operar com uma concepção de sujeito historicamente constituído e, portanto, social, e que assume a autoria ao realizar intervenções sobre a linguagem; mesmo condicionado ideologicamente pela posição que ocupa ao enunciar também instaura a polifonia em seu texto. Na mesma perspectiva, Baptista (2005, p. 114) assinala que tal noção de competência discursiva se coaduna com a noção de autoria desenvolvida por ela “como uma forma de intervenção na linguagem, concretizada por meio de certas estratégias e manobras”.

Tendo em vista as considerações anteriores, em nossa pesquisa, focalizamos a produção escrita de futuros professores de espanhol já que entendemos que devemos julgar relevante a preocupação exposta pelos PCN, quando destacam a pouca preparação de parte dos professores com as habilidades de produção escrita e oral. Daí chamarmos a atenção para a necessidade de se investir na formação inicial dos professores de línguas. Com esse fim, centramo-nos no estudo da produção escrita em espanhol de alunos, futuros professores dessa língua, num viés lingüístico-discursivo. Lembramos que esses atuarão, em sua maioria, no ensino regular e que deverão desenvolver, entre outras capacidades e competências, as da escrita de seu alunado. Por isso, há necessidade de que estejam capacitados para empreender um trabalho efetivamente significativo em sala de aula no que tange à intermediação da construção desse saber.

Nesse sentido, ao pensarmos o papel do professor como um intermediador no processo de ensino-aprendizagem, vale lembrar a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2005). Segundo o autor, a ZPD consiste na distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial). Em nossa compreensão é justamente nessa distância que cabe ao professor atuar, mediar, de forma a ajudar ao aluno a questionar suas crenças acerca de como se aprende e como se comunica em língua estrangeira e/ou materna, além de, por exemplo, levá-lo a refletir sobre sua concepção de texto e escrita. Essas e outras reflexões se fazem importante, na medida em que o aluno uma vez consciente dessas questões poderá desenvolver uma produção textual mais crítica e embasada.

2.1.2. O que dizem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/MEC (espanhol)?

Outro documento importante para o ensino de língua estrangeira são as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Segundo esse documento, deve-se desenvolver no ensino médio, as habilidades de leitura, a prática escrita e a comunicação oral de forma contextualizada.

Em relação à prática escrita, destacamos nas OCNEM (2006, p. 99), a concepção de escrita como uma tecnologia a ser adquirida no processo de letramento, dado ao fato de que se trata de algo feito com instrumentos, como tinta, caneta e papel, frutos da invenção do homem no desenvolvimento de suas capacidades naturais. Não se trata, entretanto, de considerar a escrita como uma tecnologia universal, já que esta não pode desvincular-se de seu contexto de uso e de seus usuários, isto é, ela não acontece num vácuo cultural e apresenta adaptações específicas em cada comunidade lingüística. Tal entendimento implica em uma reatualização da concepção de escrita como a que pode ser encontrada nas OCNEM (2006, p. 100), transcrita a seguir.

Nessa nova maneira de ver a escrita em contextos específicos, passou-se a perceber que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma prática sociocultural, ou, melhor dizendo, uma série de práticas socioculturais variadas.

Trata-se, em suma, de promover em sala de aula a produção de uma escrita significativa e contextualizada que vise a preparar os alunos para um desempenho produtivo no uso da língua estrangeira em diferentes contextos comunicacionais. Dessa forma, as atividades de escrita podem ser vinculadas às de leitura como também serem relacionadas com outras formas de abordagem dos recursos lingüísticos, como, por exemplo, a troca de informações pessoais; os relatos de experiência e de passeios autênticos dos alunos; a construção de jornais e artigos para revistas etc., que podem ser trabalhados tanto de forma escrita, quanto oralizada.

Além da reflexão sobre língua, linguagem e atividades de letramento, as orientações também fazem referência ao papel educativo do ensino de línguas estrangeiras

na escola e o caso específico do espanhol. Este último ponto nos importa mais diretamente, por ser foco de nosso interesse pessoal, dado aos estudos que vimos desenvolvendo desde a graduação e, também, por ser a língua em que coletamos nosso *corpus* de análise.

Segundo as OCNEM (2006, p. 127), essas orientações específicas para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, no ensino médio, devem-se à sanção da Lei no. 11.161 (5/08/2005) que torna obrigatória a oferta dessa disciplina, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino, e facultada no currículo da 5ª à 8ª série (hoje, 9ª série) do ensino fundamental. Além disso, de acordo com essas orientações, será necessário considerar, entre os conteúdos a serem incluídos no ensino médio, além das quatro habilidades tradicionais (ouvir, falar, ler, escrever), o desenvolvimento da competência pluricultural e da competência comunicativa. Notemos o seguinte objetivo arrolado pelas OCNEM (2006, p. 152),

o desenvolvimento da *produção escrita*, de forma a que o estudante possa expressar suas idéias⁵ e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade.

Embora nas orientações propostas se reconheça a relevância da produção escrita pelas razões expostas, trabalhos como os de Carmagnani (1999) nos permitem afirmar que esta tem sido minimamente desenvolvida, mesmo em nível acadêmico. Dentro desse quadro, nossa pesquisa, sem dúvida, tem muito a contribuir, já que lança um novo olhar sobre essa realidade. Neste sentido, nossa intervenção se dá no tocante à formação inicial de professores, já que nos propusemos a analisar um *corpus* formado por produções escritas em espanhol como língua estrangeira de graduandos do curso de Letras. Objetivamos, com isso, sensibilizar os futuros professores de LE para o trabalho com a produção escrita em salas do ensino médio, utilizando-se da refacção textual como uma proposta didática.

⁵ Cabe uma ressalva aqui quanto à identificação da produção escrita como expressão de idéias em outra língua. Pensamos que não há uma articulação direta, mas, sim, um trabalho do sujeito com a linguagem no sentido de posicionar-se e construir e/ou validar ou não determinados sentidos.

2.2. A produção escrita em língua estrangeira – especificidades e dilemas

Trataremos desse tema a partir das considerações de Carmagnani (1999, p. 159-166) no que se refere às observações que ela realiza das atividades de produção escrita em língua estrangeira (inglês) produzidas em ambiente escolar que, conforme lembra a autora, concentram-se, na maioria das vezes, em atividades de cópia, as quais partem quase sempre de modelos preestabelecidos de textos.

As atividades, quando existentes, visam a instrumentalizar os alunos, preparando-os para exames de proficiência ou de redações em concursos. Para Carmagnani (1999, p. 159), ao propor-se a ensinar a escrever, não se transcendem os objetivos imediatistas que, por sua vez, não afastam o aluno do papel de “re-produtor”. A autora constata que, mesmo em nível superior, a produção escrita em língua estrangeira é praticamente inexistente. Isso se deveria a três dificuldades que ela detecta e que relacionamos a seguir.

A primeira dificuldade aponta para a crença do aluno de que ele não escreve porque não conhece totalmente a língua alvo. Sobre essa crença do aluno, vale ressaltar que nossa pesquisa lida com um *corpus* produzido por alunos cursando o sexto semestre do Curso de Letras e nossas análises permitiram verificar que, embora cometam erros do ponto de vista normativo, esses alunos produziram textos com autoria, no sentido em que a concebemos, isto é, realizaram intervenções sobre seu texto, ao instaurar a polifonia e ao manter distância do próprio texto, tendo em vista ajustar a linguagem para realizar seu projeto de dizer.

A nosso ver, essa dificuldade deve ser confrontada pelos professores a quem cabe promover uma sensibilização dos alunos para uma concepção de língua como forma de interação. Esse aspecto, sobretudo, merece ser mais bem examinado. Para tanto, citamos as contribuições de Geraldi (2003). O autor aponta, em suas pesquisas, três concepções de linguagem, a saber: 1. a linguagem como expressão do pensamento; 2. a linguagem como instrumento de comunicação e 3. a linguagem como forma de interação.

A primeira crença assinalada por Carmagnani (1999) relaciona-se à segunda concepção de linguagem apontada por Geraldi, uma vez que a crença na possibilidade de apreensão total da língua está em consonância com o entendimento de que a língua é um instrumento e, portanto, pode ser plenamente manipulado desde que se tenha o conhecimento necessário. Tampouco a língua poderá ser entendida apenas como expressão

do pensamento, já que mais do que simplesmente expressar idéias, a língua é também uma forma de ação, de interação (e de intervenção) entre interlocutores. Daí porque, a terceira concepção será aquela que mais se aproxima de uma perspectiva discursiva subjacente ao processo de produção escrita, sendo, por isso, a concepção que adotamos em nosso estudo.

A segunda dificuldade refere-se à existência de certos mitos compartilhados pelos aprendizes de LE: a crença, ou ainda, a ilusão de que quando toda a gramática e o léxico forem dominados, a produção escrita ocorrerá naturalmente. Sobre essa crença de que o controle da língua é possível, supomos que esta se deva ao modo como se desenvolveu o processo de aprendizagem do aluno no âmbito escolar. Essa crença estaria ligada, por exemplo, à idéia de que aprender uma língua corresponde a aprender as estruturas gramaticais desta língua. Nesse sentido, lembramos o trabalho de Cassany (1998, p. 16) sobre *Los procesos de escritura en el aula de E/LE*. Seus resultados mostraram que a falta de competência na escrita em L2 (segunda língua) é causada, em maior medida, pela ausência de processos compositivos do que pela falta de competência lingüística em L2. Segundo o autor, o domínio lingüístico da L2 parece atuar como um fator que pode facilitar ou dificultar o processo de composição do texto, dessa maneira, não podemos entendê-lo como o maior, ou o único responsável pelo êxito ou fracasso na produção escrita.

A terceira dificuldade apontada por Carmagnani (1999) se refere a pouca experiência que o aprendiz demonstra ter com o discurso escrito. Segundo a autora, “o aluno está acostumado a reproduzir; não opina, não se posiciona, não critica. Ele aprendeu que não tem voz e que, portanto, nunca será ouvido” (p. 164). Sobre esse aspecto, ressaltamos que essa condição do aluno deve-se, em parte, às práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. A esse respeito, Marcuschi (2003) chama a atenção para o fato de que não se pode esperar que os alunos aprendam naturalmente como produzir os diversos gêneros escritos de uso diário. E propõe que estes sejam ensinados, observando-se a progressão nos níveis de dificuldade, indo de um gênero mais informal para um mais elaborado. O que se espera, portanto, é que os professores, durante a produção de textos em sala de aula, apresentem aos alunos questões relativas às estratégias de produção escrita, como, por exemplo, as que estão relacionadas ao gênero, o que envolve pensar a natureza da informação (o conteúdo a ser veiculado), o nível de linguagem (formal, informal), além da relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos).

Tendo em mente o exposto, embora concordemos com as observações de Carmagnani, pensamos que mediante um processo bem orientado de produção de textos em ambiente escolar, como o que presenciamos, quando da coleta de nosso *corpus* de análise, poderemos encontrar textos em que há autoria da forma como definimos aqui e sobre esses nos voltaremos em nossa análise.

Retomaremos, a seguir, o trabalho citado de Cassany (1998). O autor, ao problematizar diferentes aspectos da produção escrita em língua estrangeira, chama a atenção para as diversas funções que a escrita exerce, tanto na comunidade, como na aula de E/LE. Segundo Cassany (1998, p. 9), essas funções estão divididas em intra e interpessoais. As intrapessoais subdividem-se em três modalidades: *registrativa*, *manipulativa e epistêmica*. A primeira, *registrativa*, corresponde às práticas em que o autor escreve para si mesmo com a finalidade de guardar informações, como, por exemplo, as anotações de números de telefone, endereços, compromissos, anotação da tradução de uma palavra desconhecida, etc. Já na *manipulativa*, o autor escreve com o fim de transformar, reescrever, o que acontece, por exemplo, nos resumos de textos, nos apontamentos diversos, nas reformulações, nas anotações explicativas de uma regra gramatical dadas pelo professor, etc. E na *epistêmica*, o autor quer obter novos dados e opiniões, por exemplo, elaborações de hipóteses, objetivos de trabalhos ou, ainda, a preparação de uma exposição.

Quanto às interpessoais, estas subdividem-se em: *comunicativa e certificativa*. Na *comunicativa*, o autor pode escrever para um destinatário a fim de lhe dar alguma informação, por exemplo, cartas, notícias, etc. Na *certificativa*, escreve para dar fé a algo, por exemplo, certificados, escrever uma redação em um exame, etc. Além dessas, Cassany se reporta ainda a uma função *lúdica* intra e interpessoal que está relacionada a uma dimensão estética: escrever por prazer, para divertir-se, etc.

De acordo com o autor, não é fácil classificar algumas das atividades escritas correntes em sala de aula em uma das funções citadas. A atividade de *cloze*, por exemplo, poderia ser vista como uma atividade *registrativa* ou *certificativa*. Tais funções estariam relacionadas ao uso da escrita de forma geral.

Ao tratar, especificamente, das aulas de E/LE, Cassany (1998, p. 10) destaca duas funções básicas: em primeiro lugar, a escrita deve ser considerada uma *ferramenta para aquisição lingüística*, isso acontece porque muitas das práticas escritas que o aprendiz

realiza têm função intrapessoal (por exemplo, o uso de recursos mnemotécnicos, preparação de produções orais e escritas, etc.) e, desse modo, estão relacionadas com o desenvolvimento da competência lingüística. Em segundo lugar, a escrita também se constitui como *uma habilidade comunicativa* que os aprendizes podem desenvolver tanto em ambiente acadêmico como em espaços sociais e de trabalho. Conhecer as diferentes funções da escrita pode ajudar ao professor a direcionar suas atividades em sala de aula e para tanto deverá partir da reflexão e do diagnóstico de quais sejam as principais necessidade de seus alunos.

Também consideramos relevante a descrição que Cassany (1998, p. 12-13) realiza dos processos de composição. O primeiro deles, a **planificação**, é o momento em que o aluno elabora a configuração estrutural do seu texto. O autor distingue as seguintes tarefas e momentos relacionados a esse processo: 1) *representação da tarefa*, quando o aluno elabora uma interpretação pessoal do seu objeto discursivo; 2) *estabelecimento do plano de composição*, quando o aluno formula planos, tanto do processo de trabalho, quanto do texto que vai produzir; 3) *geração de idéias*, quando o aluno recupera informações armazenadas na memória referentes ao gênero discursivo e toma nota de idéias a serem incluídas no texto escrito e 4) *organização das idéias*, quando dá origem à primeira versão do texto escrito.

Seguindo-se à planificação, ocorre o processo de **textualização**, em que o aluno elabora linguisticamente, ou seja, em forma de texto escrito, a configuração que dará à mensagem. O autor distingue três subprocessos relacionados à textualização: 1) a *referenciação*, corresponde à seleção do léxico, eleição das proposição e das formas de modalização, etc.; 2) as *linearizações*, transformação das estruturas semânticas em um discurso linear e 3) a *transcrição*, produção física da enunciação escrita, seja manual, seja com o uso do computador.

E, por fim, tem lugar o processo de **revisão** do texto. Nesse momento, o aluno deve avaliar as representações que realizou sobre os propósitos comunicativos, os planos de composição, as idéias sobre o gênero e o leitor. Além desses aspectos, deve avaliar às produções intermediárias (os esquemas, os rascunhos e outras versões anteriores à final). Cabe ressaltar que esses processos efetivados durante a construção de um texto, estão perfeitamente de acordo com a nossa proposta de trabalho com o processo de refacção textual em três versões.

Ainda sobre os processos descritos, consideramos que, antes da produção de cada versão, o sujeito-autor, na terminologia que estamos empregando, realiza os três procedimentos, ou seja, antes de produzir cada versão, ele planifica, organiza o dizer, textualiza suas idéias e então revisa seu texto, antes de dá-lo por concluído.

2.3. A articulação entre a refacção textual e a assunção da autoria

Um dos objetivos da nossa pesquisa é responder de que maneira a processo refacção textual, como uma proposta didática para a produção de textos em ambiente escolar, pode facilitar ao aluno a assunção da autoria. Partimos desse pressuposto e consideramos, em consonância com os postulados dos PCN (1998, p. 77), para o 3º e 4º ciclos, que

a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.

Embora esses postulados tenham sido direcionados para o 3º e 4º ciclos, entendemos que o processo de refacção textual, tal como mencionado pelos PCN, é parte do processo de escrita e aplica-se, em nossa compreensão, à produção escrita em qualquer nível de escolaridade e não somente à língua materna. Cabe ressaltar que nas aulas que acompanhamos na disciplina de Compreensão e produção de textos em espanhol, durante o segundo semestre de 2006, na Universidade Federal do Ceará, para coleta do *corpus*, os alunos produziram três versões de cada texto, seguindo às seguintes etapas: na primeira, tiveram um contato inicial com o objeto discursivo e elaboraram a primeira versão do texto; na segunda, levaram em consideração a intervenção das vozes de outros sujeitos (os colegas de sala) e elaboraram nova versão do texto; e na terceira, contemplaram a avaliação do professor como uma voz de autoridade sobre os textos e fizeram o que definimos como a versão final. Coube ao sujeito-autor a inserção ou a recusa, total ou parcial, dessas vozes dentro do texto produzido. Retomaremos esse aspecto da nossa pesquisa, na parte 3, referente à Metodologia.

Essa proposta adotada pela professora permitiu-nos observar o trabalho que os sujeitos-alunos operaram com seu texto inicial, pois nos possibilitou identificar alguns procedimentos recorrentes como, por exemplo, as marcas de apagamento, a reformulação de parágrafos, o emprego do aspeamento, a inserção de comentários metaenunciativos, etc. que desvelaram o trabalho do sujeito com o seu texto, tendo em vista direcionar a atitude responsiva do seu co-enunciador.

Notamos que muitos dos alunos envolvidos no processo passaram de um estado de reprodutores para o de produtores de textos ao longo do processo de refacção. Isso se deu em parte, em virtude da intervenção da professora que oportunizou aos alunos espaço e tempo para que realizassem a necessária reflexão sobre o texto que produziram, e, em parte, resultado das novas posições que esses sujeitos, enquanto produtores de texto ocuparam, quais sejam, a de leitores e a de avaliadores⁶ do próprio texto.

Além disso, as intervenções dos colegas e da professora foram (total ou parcialmente) acolhidas ou recusadas pelos sujeitos ao longo das versões. Essas sugestões, por sua vez, direcionaram ou tenderam a direcionar o sentido do texto e entendemos que o fato de serem acolhidas ou não esteja relacionado com a assunção da autoria. Neste sentido, notamos que, em determinados casos, a acolhida das intervenções quando feitas nos níveis da língua (correção e adequação lingüística, como, por exemplo, questões de acentuação, erros de ortografia, concordância, formas verbais, etc.) não alteraram de forma unívoca os efeitos de sentido no texto. Já nas que implicaram mobilização de sentidos no nível lingüístico-discursivo, como, por exemplo, inserção de expressões avaliativas, de modalizadores, de comentários metaenunciativos, entre outras, houve um comprometimento maior nas alterações dos efeitos de sentido produzidos no texto. Aprofundaremos esse ponto na seção dedicada à análise.

Tendo em vista o exposto, cumpre ressaltar que entendemos o processo de refacção textual como o trabalho do sujeito ao realizar modificações no seu texto em diferentes níveis (gramatical, textual, discursivo) com o fim de aperfeiçoá-lo para atender a uma situação específica de uso da linguagem.

⁶ A respeito da avaliação em contexto escolar lembramos a concepção de Hoffman (1993) que vê a avaliação como um processo onde o avaliador acompanha o avaliado, passo a passo, na trajetória de construção do conhecimento e não mais uma ação reduzida de apreciação do desempenho final do aluno.

A esse respeito, julgamos relevantes as considerações de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), que consideram que há variadas motivações reveladoras das singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecida com a linguagem, camufladas sob o trabalho de modificação de algo anteriormente escrito.

Interessa-nos, portanto, observar indícios dessa singularidade do sujeito que se concretiza durante a reescrita, quando o aluno tem a oportunidade de reformular seu texto, distanciando-se dele ao ocupar uma nova posição, qual seja, a de leitor para então retornar a ele. Nesse movimento de distanciamento e retorno, importa verificar como o sujeito produz indícios na sua escrita que ajudam a construir mais claramente sua identidade enunciativa ou, em outros termos, o seu posicionamento, além de redundar em textos com autoria, nos quais se pode flagrar, na linearidade do dizer, mostras do trabalho do sujeito com vistas a concretizar seu projeto de dizer.

A distância, e a consciência dessa distância, entre a teoria e a prática varia com o tempo e o lugar.
(TEBEROSKY, 2003, p. 195)

3 - Procedimentos metodológicos

Nesta seção interessa-nos esclarecer os critérios adotados para realizar a coleta do *corpus*, definir o perfil dos sujeitos, as categorias teórico-analíticas e os procedimentos de análise. Antes de avançar, porém, gostaríamos de esclarecer em que área se insere a presente pesquisa e a sua natureza.

Quanto à área de inserção e à natureza de pesquisa deste trabalho, destacamos sua inclusão na linha de pesquisa em Linguística Aplicada em interface com a Análise do Discurso de orientação francesa. Trata-se de uma pesquisa analítico-discursiva realizada a partir da investigação de um *corpus* de análise próprio, colhido conforme descrito no item 3.2. Cabe esclarecer que, de acordo com Coracini (2003), as pesquisas analítico-discursivas vinculam-se à concepção de Linguística Aplicada entendida como uma área de investigação cujo foco se encontra no processo e não no produto; “daí, inclusive, a importância de considerar que, para pensar o ensino, é preciso partir das necessidades dos alunos e da compreensão do processo de aprendizagem” (CORACINI, 2003, p. 232). Ainda segundo a autora, vinculam-se a essa concepção três modalidades de pesquisa, a saber: a interativista, a etnográfica e a analítico-discursiva. Passemos a uma breve descrição dessas modalidades.

A pesquisa interativista tem como objetivo analisar o comportamento dos interlocutores em contexto de interação, como por exemplo, de professores e alunos em situação de sala de aula. Um exemplo desse tipo de pesquisa seria aquela que tivesse como propósito analisar produções escritas de alunos a partir, por exemplo, das máximas de Grice, a fim de detectar falhas no processo de ensino-aprendizagem e, assim, buscar alternativas para sua solução.

Já a pesquisa etnográfica, também denominada de base antropológica, se baseia na observação direta da sala de aula, de forma a permitir que o pesquisador tome notas que, posteriormente, transformará em um diário. Nessa modalidade, acredita-se que são os dados os responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa. Poderá tratar-se de uma pesquisa

de cunho diagnóstico, na qual o pesquisador analisa e interpreta os dados coletados, ou ainda, uma pesquisa colaborativa, quando o pesquisador se dispõe a acompanhar um dos participantes do processo, por exemplo, o professor, no momento em que este prepara sua aula, nesse caso, a intervenção do pesquisador é feita de forma direta.

A terceira e última modalidade apontada por Coracini se refere à pesquisa analítico-discursiva, na qual nos situamos, e que, segundo a autora, tem por objetivo

problematizar as situações naturalizadas pelo hábito e, por isso mesmo inquestionáveis. Analisam-se, enquanto *corpus* destas pesquisas, recortes das falas realizadas num dado contexto de interação, os textos escritos que constituem práticas discursivas, isto é, manifestações concretas de regras anônimas que constituem, num dado momento histórico-social e num dado lugar, as formas de agir, pensar e dizer de grupo social (...)
(CORACINI, 2003, p. 235)

Coracini assinala, ainda, a existência de três orientações ligadas à área do discurso: a Análise de Discurso Anglo-Saxônica, a Análise Crítica do Discurso e a Análise do Discurso de linha francesa.

A primeira das orientações se refere à Análise de Discurso Anglo-Saxônica, cujo autor mais representativo foi o lingüista-americano Harris. Essa orientação considera o texto como uma unidade a ser analisada em seus componentes lingüísticos-textuais levando em conta a situação de comunicação (quem escreveu, para quem, onde, o que, quando e com que intenções).

A segunda orientação, a Análise Crítica do Discurso, é também de origem anglo-saxônica e se ancora nos postulados de Fairclough e seu objetivo principal é conscientizar professores e leitores dos aspectos ideológicos dos textos.

Por fim, a terceira orientação, conhecida como a Análise do Discurso de linha francesa trata de aspectos relacionados à heterogeneidade da linguagem e do sujeito; este último entendido como cindido e atravessado pelo inconsciente e, dessa forma, “incapaz de se autocontrolar e de controlar os efeitos de sentido do seu dizer” (CORACINI, 2003, p. 236). Já a noção de heterogeneidade, segundo a autora (2003, p. 237), é entendida como “constitutiva do próprio sujeito, isto é, do seu inconsciente, do próprio discurso – vozes que se interpenetram, se embaralham, se adentram uma na outra – e, conseqüentemente do

próprio texto”. Essa terceira concepção é a que nos interessa mais de perto, por ser aquela que tem orientado nossa pesquisa.

Também definimos o presente estudo como uma pesquisa de natureza qualitativa, já que se ocupa da identificação, explicação e interpretação de fatores que contribuem para a compreensão dos processos que envolvem a produção textual, no tocante a relação entre os posicionamentos do sujeito e a assunção da autoria, segundo a concepção de Possenti (2002) e Baptista (2005).

3.1. Coleta do *corpus*

A amostra pesquisada se constitui de textos argumentativos produzidos por estudantes do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará. A respeito do gênero textual que os alunos efetivamente escreveram, destacamos que estes produziram *dissertações*, entendendo-se o termo aqui não como tipo textual, mas como gênero escolar (cf. SCHNEUWLY & DOLZ, 1999), atendendo a enunciados como “disserte sobre o seguinte tema”. A respeito da *dissertação*, enquanto gênero escolar, lembramos o trabalho de Souza (2007) que considera que embora esse gênero seja principalmente praticado na escola, pesquisas mostram que esse vem sendo empregado com regularidade fora do ambiente escolar, fazendo parte das práticas sociais, como se pode ver pela sua requisição nos exames vestibulares, nos concursos públicos, como também, nos processo seletivo de empresas públicas e privadas. Ainda, segundo a autora, em todas essas instâncias sociais, esse gênero textual, qual seja, a *dissertação*, vem sendo tomada como parâmetro de avaliação da competência lingüístico-discursiva dos alunos, em diferentes níveis de escolaridade. Advertimos que, embora relevante, não faremos uma discussão aprofundada da contribuição do estudo dos gêneros para a assunção da autoria, a fim de não nos desviarmos do foco da nossa pesquisa, no entanto, julgamos pertinente especificar o gênero a que nos referiremos em nossa análise.

Os textos selecionados para análise fazem parte de um *corpus* de sessenta produções, com três versões cada, totalizando cento e oitenta textos, em língua espanhola, produzidos e recolhidos no curso de graduação em Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará (doravante UFC), no segundo semestre de 2006, durante a disciplina de Compreensão e produção de textos em espanhol.

Convém observar que nos concentramos em textos produzidos pelos alunos, cuja seqüência predominante fosse a argumentativa, para retomarmos Adam (1992), e que essa escolha se deu em função do número de textos coletados e da nossa hipótese de que esses textos privilegiariam o aparecimento de posicionamentos explícitos do sujeito, foco da nossa análise. Ressaltamos, no entanto, que tanto a autoria quanto os posicionamentos podem ser verificados em textos com o predomínio de outras seqüências, já que tratam da própria constituição do texto, isto é, do trabalho que o sujeito realiza nessa construção. Uma prova disso é o trabalho de Baptista (2005) que tratou da autoria nos textos em que predominavam seqüências narrativas.

A coleta do *corpus* foi realizada do modo como detalhamos a seguir.

Acompanhamos, semanalmente, as aulas ministradas na disciplina de Compreensão e produção de textos em espanhol, na Universidade Federal do Ceará, durante o segundo semestre de 2006, na qual recolhemos os textos produzidos pelos alunos logo após completarem o processo de refacção textual conduzido pela professora e que descrevemos de modo sucinto a seguir.

Para a produção da primeira versão de cada texto, os alunos foram, inicialmente, expostos a um texto motivador analisado pela professora em sala. Em seguida, eles produziram um rascunho, no qual anotaram suas idéias iniciais (tormenta de idéias), a tese a ser defendida e os argumentos que deveriam empregar. Depois dessa atividade inicial, desenvolveram a primeira versão do texto que ao final foi entregue a um outro colega de sala para ser avaliada.

Em um segundo momento, os alunos retomaram seus textos para analisar a avaliação feita pelo colega, após o que produziram a segunda versão do texto, etapa em que aceitaram ou recusaram, de modo total ou parcial, as intervenções feitas pelo colega de sala. Essas intervenções foram de ordem gramatical, textual ou discursiva. Ao término da segunda versão, esta foi entregue à professora para uma segunda avaliação do texto.

Em um terceiro momento, os alunos voltaram a seus textos e de posse da segunda avaliação, repetiram os mesmos procedimentos da etapa anterior. A terceira versão foi considerada a final do texto. Após cada trabalho, a professora avaliou o processo, atribuindo uma nota aos alunos correspondente, não apenas à versão final do texto, mas a todo o processo de produção que envolveu a confecção das versões durante o processo de refacção textual.

Para nossa análise, elegemos o trabalho com os textos, cuja seqüência predominante fosse a argumentativa. Reiteramos que nossa escolha deveu-se ao maior número de produções dos alunos se darem com textos argumentativos e tendo em vista que esses privilegiam o aparecimento de posicionamentos explícitos do sujeito, tal como já dissemos. Vale esclarecer que não nos servimos de toda a amostra recolhida, por considerarmos que nem todos os textos foram produtivos para nossa categoria de análise, fato que corrobora o postulado de Possenti (2002) de que “há textos *com* e textos *sem* autoria”. Dessa maneira, empreendemos um trabalho prévio de exame desses textos de modo a operar apenas com os textos onde houvesse autoria, tal como a propõe Possenti.

3.2. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa perfizeram um total de vinte alunos, cuja idade variou entre dezenove a trinta anos, jovens universitários, residentes em Fortaleza, Ceará, que cursaram o sexto semestre do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará, ao longo do segundo semestre de 2006. A escolha deveu-se basicamente a dois fatores que são mutuamente complementares: por tratar-se de graduandos em formação inicial como professores e por se encontrarem em um estágio de interlíngua passível de ser qualificado como intermediário e no e para o qual as atividades relacionadas com a produção escrita são mais enfatizadas na matriz curricular⁷ de seu curso. Interessou-nos ao definir os sujeitos, descrever e interpretar seus posicionamentos e a assunção da autoria no interior de uma dada prática, relacionando a produção de textos com o contexto da formação de professores de espanhol.

Ressaltamos, ainda, que para fins de análise será preservada a identidade dos alunos participantes, bem como foi solicitada a sua anuência para a realização da presente investigação.

⁷ Para maiores informações sobre a matriz curricular do Curso de Letras, ver o Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Ceará para o Curso de Letras, disponibilizado no site www.ufc.br.

3.3. Categorias teórico-analíticas e procedimentos identificados como indícios de autoria

Nesse tópico, discorreremos a respeito das categorias teórico-analíticas nas quais nos apoiamos ao emprendermos a análise dos textos selecionados, quais sejam, a de polifonia, com a qual evidenciamos a atitude do sujeito de dar voz a outros enunciadores e, ainda, as formas de heterogeneidade mostrada, agenciadas pelo sujeito-autor ao manter distância do próprio texto. Lembramos que essas categorias (polifonia e heterogeneidade mostrada) foram abordadas e aprofundadas no capítulo dedicado às nossas opções teórico-metodológicas. Contudo, nosso propósito, no momento, é retomá-las para tratar de alguns procedimentos que, a partir dessas categorias, emergiram em nossa análise e que consistiram em indícios de autoria flagrados na linearidade do dizer. Neste sentido, identificamos as seguintes formas de intervenção do sujeito em seu texto:

1. **Inserção:** inclui as operações de aspeamento, o uso de comentários metaenunciativos e o emprego do discurso direto e/ou indireto. Trata-se, em suma, da utilização das diferentes formas de heterogeneidade mostrada marcada, conforme Authier-Revuz (1982, 1998). Além dessas formas de heterogeneidade, também consideramos como procedimento de inserção, os diferentes modos como o enunciator instaura a polifonia no texto.
2. **Substituição:** procedimento resultante do distanciamento que o sujeito mantém do texto. Pode ser visto nos casos em que há a substituição ou troca de um enunciado por outro, dentro de uma mesma versão, ou de uma versão para outra.
3. **Apagamento:** procedimento também resultante do distanciamento que o sujeito mantém do texto. Pode ser visto nos casos em que há apagamento ou eliminação, total ou parcial, de um enunciado, dentro de uma mesma versão, ou de uma versão para outra.
4. **Deslocamento:** procedimento resultante do distanciamento que o sujeito mantém do texto. Acontece quando um termo é empregado com um sentido diferente do sentido corrente. É predominante nos casos em que o sujeito destaca um termo com aspas e o emprega para produzir um efeito de ironia no texto, havendo, nesse caso, um deslocamento dos sentidos.

5. Modalização: procedimento operado quando o sujeito prefere relativizar seu dizer, em lugar de apagá-lo ou substituí-lo. Resultado do distanciamento que o sujeito mantém do texto, pode ser visto nas mudanças que o sujeito efetua na segunda e na terceira versão, durante o processo de refacção. Quanto à modalização que aparece na primeira versão, interessa-nos observar se esta se mantém, ou se é apagada nas demais versões.

3.4. Descrição dos procedimentos de análise adotados

Procedemos à análise de uma mostra constituída por sessenta textos, com três versões cada, totalizando cento e oitenta textos, em língua espanhola, produzidos e recolhidos no curso de graduação em Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará, no segundo semestre de 2006, durante a disciplina de Compreensão e produção de textos em espanhol.

Realizamos, inicialmente, um exame individual de cada texto e de suas versões. Examinamos dois, e em alguns casos três textos, de cada sujeito-autor. Num segundo momento, procedemos a uma análise contrastiva dos textos, a partir das categorias citadas (polifonia e heterogeneidade mostrada), tendo em vista identificar quais os indícios de autoria encontrados nas versões produzidas por cada sujeito-autor e como os diferentes posicionamentos assumidos pelo sujeito foram alterados durante o processo de refacção textual. Isso nos permitiu observar alguns procedimentos que se reiteravam e que detalhamos no item 3.3. e que denominamos como indícios de autoria.

Em seguida, desse *corpus* inicial de sessenta textos com três versões cada, fizemos um recorte a fim de selecionar os textos que se mostraram mais produtivos para nossa análise, por conterem as categorias discursivas que nos propusemos a examinar, quais sejam: dar voz a outros enunciadores (polifonia) e manter distância do texto (heterogeneidade mostrada). Também, por uma questão de adequação ao tempo limite para a realização dessa pesquisa, selecionamos dez textos com três versões cada, totalizando trinta textos, os quais dividimos em três *corpus*, classificados por temas. Dessa maneira, analisamos inicialmente o primeiro *corpus*, formado por quatro textos de três versões cada, totalizando doze textos, produzidos por quatro sujeitos-autores distintos, sobre o tema “La inseguridad ciudadana”, em seguida, o segundo *corpus*, formado por três textos de três

versões cada, totalizando nove textos, produzidos por três sujeitos-autores distintos, sobre o tema “Las películas de acción” e, por último, o terceiro *corpus* também formado por três textos de três versões cada, totalizando nove textos, produzidos por três sujeitos-autores distintos, sobre o tema “El amor”.

Esclarecemos, ainda, que a fim de preservar a identidade do produtor do texto, indicamos somente as letras iniciais do seu nome referidas as suas versões.

O reconhecimento da singularidade do sujeito escolar poderá servir de ponto de partida para um olhar mais particular – e menos assustado talvez – sobre as diferentes formas que assume o seu dizer e as diferentes formas de conduzir a atitude responsiva do co-enunciador.
(BAPTISTA, 2005, p. 259)

4 - Análise do corpus

4.1 Análise das versões de cada sujeito-autor

Neste capítulo empreendemos a análise de cada uma das versões produzidas pelos sujeitos-autores. Contudo, antes da análise propriamente dita, gostaríamos de esclarecer alguns pontos. Lembramos que os diferentes sujeitos escreveram sobre um tema comum e em condições similares de produção, conforme descrito na metodologia. Priorizaremos em nossa análise das versões, a descrição e interpretação de como o sujeito realizou um trabalho com a linguagem, no tocante ao modo como deu voz a outros enunciadorees (instaurou a polifonia) e como manteve distância do próprio texto (empregou diferentes formas de heterogeneidade mostrada para ajustar a linguagem), relacionando essas atitudes com determinados posicionamentos do sujeito nas diferentes versões. Cabem, ainda, alguns esclarecimentos quanto ao termo **sujeito enunciante** (ou **enunciador**) que empregaremos. Passemos, a seguir, a esse ponto.

Ao nos referirmos ao sujeito organizador do dizer, conforme Charaudeau e Maingueneau (2006), adotaremos o termo sujeito enunciante (ou enunciador), posto que o entendemos como aquele que enuncia no texto a partir de um determinado posicionamento no qual se inscreve e o de co-enunciador para designar o parceiro da enunciação. De acordo com Maingueneau (2006, p. 22), ambos os parceiros (enunciador e co-enunciador) desempenham um papel ativo na enunciação, pois “Quando o enunciador fala, o co-enunciador comunica também: ele se esforça para pôr-se em seu lugar para interpretar os enunciados e influencia-o constantemente através de suas reações”. Cabe notar que, embora não nos aprofundemos no exame da relação entre enunciador e co-enunciador, não ignoramos que tratar da autoria pressupõe considerar uma dimensão que compreende tanto o enunciador como o co-enunciador (BAPTISTA, 2005) e quando se fizer necessário nos remeteremos a ambos na análise.

Conforme descrito na metodologia, trabalhamos com três *corpus* classificados por temas. O primeiro deles, cujo tema foi “La inseguridad ciudadana”, compreendeu quatro textos com três versões cada, totalizando doze versões; o segundo, sobre “Las películas de acción”, abarcou três textos com três versões cada, totalizando nove versões e o terceiro, sobre “El amor”, compreendeu três textos com três versões cada, totalizando nove versões. Portanto, no total, foram analisados dez textos, com três versões cada, perfazendo um total de trinta versões.

Vale lembrar que, tendo em vista o fato de que tratamos da análise das diferentes versões, optamos por transcrevê-las de modo integral, para facilitar a leitura e a apresentação da análise. Além disso, esclarecemos que os trechos extraídos dos textos serão destacados em itálico, reservando o uso das aspas para aqueles casos nos quais efetivamente houve aspeamento nos textos. Salientamos, ainda, que os textos produzidos foram anexados no final deste estudo.

Passemos à análise do primeiro *corpus*:

Texto 01

Tema 1 - (1ª versão)

Aluno F. A.

La inseguridad ciudadana

En el mundo actual, capitalista, los hombres necesitan de muchas cosas para tener una vida plena en que tenga sus anseos satisfechos. Lo que ocurre es que para tener las necesidades siempre resueltas es preciso ganar dinero.

Es bien verdad que no hay otra manera de ganar dinero si no fuera produciendo, trabajando, ¿si? Si, pero una pequeña parte de la sociedad no piensa así. Esta pequeña parte, sin pensar en el amor al próximo, acredita ser mejor robar lo que las otras personas ganaron con sus esfuerzos e practican diversos crimes para hacerlo.

La culpa no pertenece sólo a los criminosos. Pertenece también al gobierno que no garantió una educación de buena calidad para este grupo cuando aún era niños.

Un gobierno que no se preocupa en realizar las condiciones básicas de una sociedad es porque tiene algo “mejor” en que pensar. La verdad es que los políticos pasan mucho tiempo pensando en ganar más dinero através de la arrecadación pública y además no garantir buena educación a los jóvenes, no ponen policía para proteger las personas de bien, no garanten empleo para todos y abre camino para que estas personas que pasan a

sentirse abandonadas por el gobierno, van buscar ayuda en el segundo poder, el crime organizado. Todo eso produce más violencia, pues es como si fuera una industria, la industria del crime organizado, que mezcla drogas, robos, reacciones, batallas civiles, corrupción, muertes. Es un ciclo de inseguridad que parece no tener fin. Sólo si los políticos piensaren en el pueblo.

Na análise que empreendemos, interessa-nos examinar o modo como o sujeito, por meio de determinados posicionamentos, constrói sentidos no texto e, ao mesmo tempo, configura uma identidade enunciativa que ideologicamente o caracteriza dentro de uma dada formação discursiva.

Do primeiro parágrafo, destacamos nos enunciados como *En el mundo actual, capitalista, los hombres necesitan de muchas cosas para tener una vida plena e es preciso ganar dinero*, a tomada de posição do sujeito em relação ao sistema econômico capitalista; sistema que valoriza o capital e, por extensão, os bens materiais.

Já no segundo parágrafo, chamamos a atenção para as estratégias de autoria, (cf. BAPTISTA, 2005), as quais o enunciador recorre para a realização do seu projeto de dizer, tendo em vista mobilizar uma atitude responsiva do co-enunciador. Essas estratégias se inserem em um espaço de intervenção do sujeito e indiciam uma forma peculiar de enunciar, isto é, uma certa singularidade do sujeito.

Além disso, cabe destacar a estrutura de diálogo de que o enunciador se vale, como joga com o leitor, provocativamente, através de uma possível contradição criada quando afirma que *Es bien verdad que no hay otra manera de ganar dinero si no fuera producindo, trabajando, ¿si?*. Ora, trata-se de uma interpelação direta ao leitor e nesse ponto da cadeia enunciativa, o enunciador suspende, momentaneamente, o seu dizer e busca a concordância do seu co-enunciador. Para Possenti (2002), são esses movimentos que o enunciador realiza para marcar sua posição, tanto em relação ao que diz quanto em relação a seus co-enunciadores, que podem ser flagrados como indícios de autoria no texto.

Após afirmar e perguntar, o enunciador se desdiz, ou ainda, confronta um discurso corrente, ligado a uma certa ética religiosa encontrada na tradição cristã, mais especificamente na Bíblia Sagrada, materializada em alguns dizeres como “comerás do suor do teu rosto; todo trabalhador é digno do seu salário, etc” com o seu contrário como temos em *Si, pero una pequeña parte de la sociedad no piensa así*. Dessa forma, o sujeito

marca a posição que ocupa socialmente, qual seja, a de um grupo diferente desse apresentado no texto que não crê nesta ética do trabalho e cria uma representação sua, internamente no texto, como a de quem defende esse discurso da ética do trabalho.

Ainda no segundo parágrafo, notamos que, para conseguir certa atitude responsiva do co-enunciador, ou seja, a adesão deste ao seu posicionamento, o sujeito enunciante introduz uma outra voz (a dos criminosos) e a relaciona a um posicionamento específico, quando afirma que uma pequena parcela da sociedade *sin pensar en el amor al próximo, acredita ser mejor robar lo que las otras personas ganaron con sus esfuerzos e practican diversos crimes para hacerlo*. Ao enunciar dessa forma, posiciona-se como alguém que não pertence a essa parcela da sociedade. Vale ressaltar que se trata aqui de um simulacro construído pelo enunciador no texto, uma vez que este fala baseando-se, inicialmente, na representação que faz desse grupo e, posteriormente, na que imagina que eles (os criminosos) fazem sobre si mesmo e, ainda, na representação que quer construir de si. Dessa forma, entramos no plano das representações construídas no texto através do jogo de determinados posicionamentos.

Em seguida, segue, senão defendendo, pelo menos justificando as atitudes dos criminosos, com o argumento de que *La culpa no pertenece sólo a los criminosos. Pertenece también al gobierno que no garantió una educación de buena calidad para este grupo cuando aún era niños*. Tem-se, sob a voz do enunciador, a de um enunciador genérico, que reforça um discurso comum que considera que a educação é a solução para tais problemas, ou que a falta de uma boa educação resulta em aumento da criminalidade. Vale dizer que esse sentido se cristalizou, se naturalizou, sendo, portanto, incorporado a uma categoria de sentido comum, de já-dito em algum lugar. Ocupa, dessa forma, um espaço de verdade e o enunciador forma coro com a voz desse enunciador genérico para marcar sua posição em relação às políticas públicas adotadas pelo governo.

No quarto parágrafo, ao enunciar *estas personas que pasan a sentirse abandonadas por el gobierno, van buscar ayuda en el segundo poder, el crime organizado*, o enunciador assume um posicionamento no discurso, com o qual reforça o sentido do crime organizado como uma forma de poder que existe conjuntamente com a do Estado, ou ainda, um Estado paralelo com suas próprias leis. Não se trata, como no caso anterior, de um enunciado já cristalizado, mas, sim, de um enunciado que remete a um já-dito que pelo repetível poderá vir a constituir-se como uma verdade.

Diante do exposto, vale notar que a atitude do enunciador ao posicionar-se no discurso tal como vimos, pode ser interpretada como resultante do fato de que o sujeito “esquece” de que não é a fonte do seu dizer⁸ e que repete discursos já-ditos e ao repeti-los instaura determinados regimes de verdade (Foucault, 1969). Ao mesmo tempo, conforma uma determinada identidade enunciativa ao posicionar-se e constrói uma certa representação de si no discurso.

Nesse caso, trata-se de um discurso que vem se cristalizando de que com a ausência do Estado quem domina é o crime organizado. Isso tem sido empregado para explicar, por exemplo, o crescimento da violência nos grandes centros, tanto no Brasil quanto em outros países. Ao posicionar-se dessa forma, o sujeito inscreve-se nesse já-dito e acaba reforçando um sentido determinado que poderá ser naturalizado.

Observemos, contudo, que o enunciador realiza um ajustamento da linguagem, por meio da especificação do termo *el segundo poder*, como sendo *el crime organizado*. Através dessa explicitação, reduz a polissemia do primeiro termo de forma a direcionar a interpretação do co-enunciador e a reforçar o seu posicionamento.

Nesse parágrafo, o enunciador ao fazer uso da expressão *las personas de bien* assume uma posição que o identifica em relação à forma como vê a organização da sociedade. Assume uma visão maniqueísta, pois entende sociedade dividida entre as pessoas de bem, os cidadãos, os que seguem a lei e as que não se enquadram nessa categoria e que vivem à margem dessa lei. Esse efeito de sentido é provocado pelo emprego da expressão (*personas de bien*), uma vez que poderia ter usado, por exemplo, o vocábulo *ciudadanos* (cidadãos), entre outros. Diante disso, depreendemos que a seleção lexical agenciada pelo enunciador singulariza o seu modo de enunciar e se constitui em um indício de autoria no texto. Há de se notar, ainda, que isso se relaciona a um dado posicionamento do sujeito, como vimos.

O tom de crítica contra as políticas sociais do governo perpassa grande parte do texto, sendo que, no quarto parágrafo, o tom é ainda mais ácido e irônico e com isso o enunciador reforça seu posicionamento em relação ao governo. Notemos o seguinte enunciado: *Un gobierno que no se preocupa en realizar las condiciones básicas de una*

⁸ O sujeito é visto como operando, dentro de uma ilusão discursiva, em dois níveis de esquecimentos propostos por Pêcheux (1975): de que é a fonte e origem do que diz, a fonte exclusiva de sentido do seu discurso (esquecimento n.º.1) e de que o seu discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade (esquecimento n.º.2).

sociedad es porque tiene algo “mejor” en que pensar. Novamente, reforça-se o sentido da ausência do Estado; trata-se de um discurso “paternalista”, que atribui ao Estado à gerência e satisfação das necessidades de todos. A esse se opõe, por exemplo, o Estado liberal ou neoliberal com a participação mínima do Estado, no qual prevalecem as iniciativas privadas, a exemplo do modelo norte-americano.

O co-enunciador é, então, convidado a refletir sobre o que seria esse *algo “mejor”* (aspeado) *en que pensar*. No entanto, a expectativa criada é quebrada logo na seqüência, quando o enunciador fecha o sentido e direciona a interpretação, ao dizer o que realmente interessa ao governo: pensar em meios de ganhar dinheiro através da arrecadação pública. A presença das aspas em *“mejor”* aponta para uma heterogeneidade mostrada marcada no discurso, para retomarmos Authier-Revuz (1998), pois se evidencia uma atitude de distanciamento do sujeito, uma operação em que este deixa marcas no fio do discurso com o intuito de chamar atenção sobre um ponto específico do seu dizer. O efeito de sentido provocado, entretanto, é o da ironia, já que se imagina que a principal função do governo é a de cuidar do povo que o elegeu, entretanto, o enunciador afirma que o governo tem algo *“mejor”* em que pensar e que isso não é o bem do povo.

No final do parágrafo, o enunciador se reporta, ainda, a uma metáfora para explicar o funcionamento do crime organizado, visto por ele *como si fuera una industria, la industria del crime organizado*. Notamos, ao examinar esses enunciados, que a posição na qual se enuncia é a de um sujeito que considera o crime como uma forma alternativa de organização social, resultado das políticas públicas adotadas pelo governo e que ao dizê-lo o faz reportando a um já-dito, sem dúvida, mas, ao mesmo tempo, constrói e mobiliza sentidos, como notamos em *industria del crimen organizado* e *uma forma alternativa*. A noção de indústria aponta para a de produção de mercadorias e bens manufaturados, e a de forma alternativa para a de opção, de possibilidade. Isso sugere que o crime organizado pode ser visto, paradoxalmente, como uma via de escape ou de saída para certos segmentos da sociedade. Dessa ótica, seria, inclusive, passível de ser legitimada.

Texto 01

Tema 1 - (2ª versão)

Aluno F. A.

La inseguridad ciudadana

En el mundo actual, capitalista, las personas necesitan tener muchas cosas para llevar la vida bien. Lo que ocurre es que para tener estas cosas es necesario tener recursos financieros.

Es bien verdad que no hay otra manera de tener recursos si no por lo medio del trabajo, produciendo para ganar dinero, ¿si? Si, pero hay personas que no piensan así. Son los criminosos, que acreditan ser mejor robar lo que los ciudadanos ganaron con sus esfuerzos e practican diversos crimes para hacerlo.

La culpa no pertenece sólo a los criminosos. Pertenece también al gobierno que no garantió una educación de buena calidad para estos criminosos cuando aún eran niños. Un gobierno que no se ha preocupado en realizar las condiciones básicas de una sociedad es porque tiene algo “mejor” en que pensar.

La verdad es que los políticos pasan mucho tiempo pensando en ganar más dinero através de la arrecadación pública y además no garanten buena educación, no ponen policia en las calles para proteger la sociedad, no garanten empleo para todos, y así, abre camino para que estas personas que pasan a sentirse abandonadas por el gobierno, van buscar ayuda en el segundo poder que es el crime organizado.

Todo eso produce más violencia, pues es como si fuera una industria, la industria del crime organizado, que mezcla drogas con robos, reacciones, batallas civiles, corrupción, muertes. Es un ciclo de inseguridad que parece no tener fin. Sólo si los políticos comenzaren a pensar en resolver los problemas básicos de la sociedad.

A segunda versão foi escrita pelo aluno F. A. após receber as sugestões da correção feita por um dos seus colegas de sala. Interessa-nos verificar se houve ou não alterações nos posicionamentos assumidos pelo sujeito, se se manteve a presença das diferentes vozes no texto e se houve alterações em termos de efeito de sentido.

Destacamos, inicialmente, a mudança que o enunciador realiza no primeiro parágrafo: em lugar da expressão *es preciso ganar dinero*, empregada na primeira versão, usa *tener recursos financieros* com o que marca seu posicionamento em relação ao sistema econômico capitalista. Embora consideremos que essa alteração não implique mudança de posicionamento do sujeito, causa modificação em termos de efeitos de sentido, conferindo ao texto uma impressão de maior polidez, maior grau de formalidade por parte do

enunciador. A substituição de *ganar* por *tener* e de *dinero* por *recursos financieros* mobiliza outros sentidos: ao enunciar *ganar*, o enunciador se posiciona num campo de valores que aponta a inserção do lucro, da economia e não é o mesmo que *tener recursos financieros*, em que não dá apenas uma idéia de lucro, mas inclui o modo de produção desses recursos.

Já no segundo parágrafo, o enunciador suprime a modalização empregada na primeira versão, em lugar de *una pequeña parte de la sociedad no piensa así*, utiliza *pero hay personas que no piensan así*, preferindo não explicitar se são muitas ou poucas as pessoas a quem se refere.

No terceiro parágrafo, o sujeito enunciante substitui o sintagma *este grupo*, da primeira versão, por *estos criminosos*, essa alteração mostra como, através da recategorização operada, o enunciador assume de forma mais objetiva seu ponto de vista. Nessa segunda versão, resolve enfatizar a natureza desse grupo, o que dá um tom mais forte ao seu discurso.

No quarto parágrafo, a alteração se dá na troca do enunciado *no ponen policia en las calles para proteger las personas de bien* por *no ponen policia en las calles para proteger la sociedad*. Aqui destacamos a troca de *personas de bien* por *la sociedad*. Essa modificação altera o efeito de sentido provocado pelo posicionamento, antes bem marcado, do sujeito em relação à divisão da sociedade entre o grupo dos criminosos e os das pessoas de bem. Na primeira versão, com a expressão *personas de bien* o enunciador subjetivou seu dizer e se inscreveu em uma posição da qual enunciou, qual seja, a de um sujeito que se considerava como aquele que pertencia a um determinado grupo da sociedade, o dos bons, a quem a polícia teria o dever de proteger. Esse discurso maniqueísta foi apagado na segunda versão, pois o enunciador generalizou e se tornou mais “político” ao considerar que a polícia deveria atender a toda a sociedade.

Outras mudanças que podemos apontar no texto dizem respeito às correções gramaticais e às mudanças na paragrafação realizadas pelo sujeito-autor para atender às sugestões do seu colega de classe, encarregado de fazer a primeira avaliação do seu texto. Observemos, por exemplo, a correção na concordância do verbo *tener* no primeiro parágrafo e a construção do quinto parágrafo, resultado da divisão do quarto parágrafo. Contudo, não faremos uma análise dessas alterações por não se constituírem foco do nosso

trabalho e por não estarem relacionadas com o posicionamento e os efeitos de sentidos em termos da configuração de uma dada identidade enunciativa via discurso.

Notemos, ainda, que as alterações realizadas, aqui examinadas, não são apenas casuais, mas, sim, o resultado de um trabalho de reflexão que o sujeito-autor realiza com a linguagem ao produzir o seu texto. Assim, este ao assumir a posição de leitor crítico do próprio texto (e, também, dos demais), mantém uma certa distância que lhe permite ajustar a linguagem e inserir modificações em função do seu projeto de dizer. Nessa versão, o sujeito-autor altera, igualmente, a paragrafação do texto ao colocar as duas primeiras frases do terceiro parágrafo como parte do segundo, na busca de dar maior coesão às idéias articuladas no texto.

Texto 01

Tema 1 - (3ª versão)

Aluno F. A.

La inseguridad ciudadana

En el mundo actual, capitalista, todas las personas necesitan de cosas que traigan realización en la vida. Cosas estas que pueden ser básicas como alimentación, ropas, salud, o mismo supérfluas como fiestas, viajes, etc.

Es bien verdad que no hay otra manera de tener esto si no por lo medio del trabajo, produciendo para ganar dinero, ¿sí? Sí, pero hay personas que no piensan así. Son los criminosos que creen ser mejor robar lo que los ciudadanos ganan con sus esfuerzos y ya practican crímenes.

Parte de la culpa viene del gobierno que no ha garantizado buena educación y ni se ha preocupado por realizar las condiciones básicas de algunas comunidades dentro de la sociedad. La verdad es que para los ojos del pueblo los políticos no hacen otra cosa si no pensar en aumentar la recaudación pública, mismo así, aun no arremete dinero para la seguridad de la población y también no ofrece empleo para los jóvenes, haciendo la ociosidad crecer.

La verdad es que los políticos pasan mucho tiempo pensando en ganar más dinero através de la arrecadación pública y además no garanten buena educación, no ponen policia en las calles para proteger la sociedad, no garanten empleo para todos, y así, abre camino para que estas personas que pasan a sentirse abandonadas por el gobierno, van buscar ayuda en el segundo poder que es el crime organizado.

Todo eso hace con que las personas busquen un poder alternativo, ya que están desiludidos con el gobierno. Este poder generalmente es el poder del crimen organizado que es patrocinado en escala creciente por los tóxicos, pequeños atracos, grandes robos, reacciones, batallas civiles, muertes.

Es un ciclo de inseguridad que parece no tener fin. Pero hay fin. Si los políticos comiencen a resolver todos los problemas básicos de la sociedad.

A terceira versão, considerada a versão final do texto, não apresenta modificações significativas em termos de sentido e de posicionamento em relação à primeira e à segunda versão do texto. Contudo, vale destacar, no primeiro parágrafo, a tentativa do sujeito-autor de atender a voz da professora que, ao fazer a correção dessa versão, sugeriu que este explicasse melhor o termo *cosas* utilizada no enunciado *para tener estas cosas (...)*, já que esse não fazia referência a nada que especificasse a que se remetia. Dessa forma, alterou o primeiro parágrafo para atender ao critério de textualização referente à clareza do texto.

Outra alteração que nos interessa mais diretamente pode ser vista no terceiro parágrafo quando o enunciador atribui explicitamente a uma voz do povo, um discurso corrente sobre o comportamento dos políticos de modo geral: *La verdad es que para los ojos del pueblo los políticos no hacen otra cosa si no pensar en aumentar la recaudación pública*. Na segunda e primeira versões, esse discurso apareceu sob a voz pessoal do enunciador. Além disso, os argumentos que apareciam nas primeiras versões, em relação às políticas governamentais de segurança pública, *no garantir buena educación e no ponem policia en las calles*, foram deslocados para o quarto parágrafo e, em seguida, em lugar de *no ofrecen empleo para todos*, foi empregado o enunciado *no ofrecen empleo para los jovenes* que especificou a que grupo de pessoas o enunciador se referia ou interessava em se referir.

Ainda no quarto parágrafo, o posicionamento do sujeito em relação ao crime organizado, considerado, nas primeiras versões, como um segundo poder, é parcialmente alterado pelo enunciador que abre espaço para outras leituras ao afirmar que *Este poder, generalmente, es el crimen organizado*. Cabe observar a diferença de efeito de sentido entre as versões anteriores e essa: na primeira e na segunda, o enunciador fechou sentidos ao afirmar que o segundo poder é o crime organizado; enquanto nessa, admitiu que outras instituições podem ocupar essa posição, como seria o caso da mídia, por exemplo. A escolha do termo *generalmente* matizou o sentido, relativizou o fato de que o crime

organizado pudesse assumir a função desse outro poder e sugeriu, de certa forma, que poderia haver outros que o assumiriam.

No final do texto, tem-se a repetição do mesmo discurso paternalista que tinha aparecido nas duas primeiras versões e neste caso o sujeito assume a posição de alguém que apela para o governo como o único capaz de resolver os problemas da sociedade.

Após a análise das diferentes versões do texto de F.A, concluímos que essas apontam para um trabalho do sujeito com o seu texto, num claro esforço de realizar um projeto de dizer. Nesse sentido, o sujeito opera com a linguagem com o intuito de demarcar claramente seu posicionamento em um dado campo de discussão, para retomar Charaudeau e Maingueneau (2006).

Esse trabalho do sujeito corresponde às intervenções que este realiza em seu discurso, configurando-se num modo particular de *como dizer*, e tem como objetivo convencer o leitor do ponto de vista que se busca defender no texto. Essa atitude, no entanto, é também o resultado de uma coerção do gênero textual de que o sujeito se utiliza para realizar seu projeto de dizer, qual seja, o artigo de opinião.

De forma resumida, notamos que é possível perceber, nas versões analisadas do texto de F. A., que o enunciador ao enunciar a partir de uma dada posição (isto é, de um posicionamento no qual se inscreve), insere no texto discursos correntes já socialmente cristalizados, algumas vezes, camuflando-os sob sua própria voz e, em outras, atribuindo-os a outros enunciadores (por exemplo: a voz do povo e a voz dos criminosos). Além disso, o enunciador deixa marcas na cadeia enunciativa (aspas e expressões reformulativas) que visam orientar a interpretação do co-enunciador, denunciando um trabalho do sujeito com a linguagem que põe em funcionamento.

Dessa forma, ressaltamos, no texto analisado, a presença dos indícios de autoria propostos por Possenti (2002), que consistem em, através de uma certa singularidade, dar voz a outros enunciadores e em manter distância do próprio texto, o que nos permite qualificar essa produção escrita de F. A., como um texto com autoria. Além disso, observamos que o modo como essas intervenções do sujeito em seu discurso foram inseridas no texto demarcam um determinado posicionamento do sujeito e constroem sentidos no texto. Assim sendo, a autoria de um texto é conferida por um gesto de individuação e de interpretação do sujeito, isto é, por um modo singular de intervir no próprio texto e por uma tomada de posição do sujeito que enuncia em relação a seu

discurso e a seus interlocutores num dado campo de valores e no interior de uma dada prática com a linguagem.

Isto posto, passemos para os próximos textos e exemplos.

Texto 02

Tema 1 - (1ª versão)

Aluno R. C.

La inseguridad ciudadana

No es de hoy que la violencia forma parte de la vida de la gente. En casi todos los sitios del mundo, es creciente la inseguridad y sus causas son las más diversas. Pero si luchan los gobiernos y la propia sociedad, es posible que se encuentren maneras de lograr la seguridad y devolver la paz y la tranquilidad a los ciudadanos.

La “injusticia social” es, sin duda, lo que más contribuye para esta situación de malestar e inseguridad que viven, principalmente, los que residen en las grandes metrópolis. Los atracadores actúan solos o se organizan en cuadrillas muy bien articuladas y, muchas veces, ellos no temen a nadie, ni a la policía porque ésta, además de malequipada, generalmente, cuenta con un número reducido de despreparados hombres.

Por lo libre que están los saltadores, la gente empieza a tener miedo de salir de casa cargando algunos objetos como reloj, móvil, collar...; no más sale desacompañada por la noche, puesto que la mala iluminación hace las calles más peligrosas.

El término de la violencia sólo se dará cuando los políticos se despierten y trabajen en contra de este problema. Se hace necesaria la creación de oportunidades de trabajo a los ociosos, de escuelas que realmente formen ciudadanos concientes de su papel en la sociedad; y más específicamente, se pueden crear leyes de mayor eficacia y se deben punir más fuertemente a los transgresores de tales leyes.

Dessa primeira versão, destacamos, no parágrafo inicial, a inscrição de um discurso corrente de que somente governo e sociedade juntos poderão enfrentar o problema da violência. Também nos chama a atenção a repetição de um determinado discurso de salvação, que se pode perceber pelo enunciado *devolver la paz y la tranquilidad a los ciudadanos*. Trata-se, possivelmente, da crença que habita o inconsciente coletivo de que no passado houve tempos de paz e de tranquilidade, o que nos remete a um discurso mitológico ancorado na figura do paraíso perdido.

No segundo parágrafo, o enunciador aspeia “*injusticia social*” e, em seguida, modaliza seu dizer, ao empregar *sin duda*, para enfatizar sua tomada de posição em relação ao argumento de que a situação de mal-estar e insegurança em que vive a sociedade é resultado da injustiça social. Outro modalizador que aponta para uma intervenção do sujeito será *principalmente*, suficiente para que este enuncie como quem conhece a realidade em que vive a população urbana e a rural. Entretanto, como enuncia em terceira pessoa, não toma posição como quem pertence a um dos grupos, já que prefere manter-se distante, sem comprometer-se diretamente com os fatos narrados. Esses efeitos sugerem que os posicionamentos que o sujeito assume podem ser observados tanto no modo como intervém sobre sua própria enunciação (por exemplo, no léxico que utiliza) quanto no movimento que realiza em direção ao seu co-enunciador. É o que percebemos na menção da expressão *cuadrillas*, fato que reforça um certo posicionamento do sujeito, pois enunciar “quadrilha” em lugar de “grupos”, ou “turmas” equivale assumir um certo posicionamento no discurso e a provocar diferentes efeitos de sentido. Nesta direção, lembramos que quadrilha remete, de modo direto, ao universo do crime e/ou próximo a ele, já os demais (grupos ou turmas) são, de certa forma, mais gerais.

Com relação à polícia, esta é qualificada como *malequipada* e com homens que são *despreparados*; com esses adjetivos o sujeito parece aderir a um posicionamento ligado a um discurso sobre a ineficácia da instituição policial, contrastando sua conduta profissional com a forma como agem os assaltantes, estes considerados como *bien articulados*. Notamos, aqui, também, a repetição de um sentido comum que o enunciador assume como seu, de que a polícia, despreparada e sem condições adequadas de trabalho, não pode enfrentar o crime organizado.

Do último parágrafo, destacamos à inserção de um discurso já naturalizado de que cabe à escola formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Em seguida, o enunciador argumenta que é necessária a criação de leis mais eficazes. Relembramos que, segundo Orlandi (1996), colocar o dito, implica também em colocar o não-dito e, dessa forma, podemos depreender que ao enunciar *leyes de maior eficacia*, o sujeito se posiciona criticamente em relação às atuais leis vigentes, considerando-as como pouco eficazes. O mesmo raciocínio interpretativo pode ser empregado em relação ao enunciado *punir más fuertemente*, ou seja, pode-se admitir que o enunciador considera as penas aplicadas como brandas e, por isso, inadequadas. Por último, chamamos a atenção para a forma

transgressores, que evidencia uma posição enunciativa a partir da qual o sujeito enuncia, ou ainda, a formação discursiva que o permite produzir tal enunciado. Ao considerar um dado grupo como transgressor das leis, o enunciador se coloca como quem pertence ao grupo contrário, isto é, aquele que segue essas mesmas leis.

Texto 02

Tema 1 - (2ª versão)
Aluno R. C.

La inseguridad ciudadana

La violencia está muy presente en la vida diaria de la gente y una de sus consecuencias es la creciente inseguridad con la que los ciudadanos de todas partes son obligados a convivir.

Las causas de la inseguridad ciudadana son las más diversas posibles y, aunque abundantes, no es difícil encontrar uno que no sepa apuntarlas sin titubeo. Entre lo que más contribuye a esta situación de malestar e insatisfacción figuran la injusticia social, el paro, la falta de buenas escuelas, la corrupción, el desinterés político...

El miedo se convirtió “compañero” de las personas que viven no sólo en las grandes metrópolis pues él avanza hasta aquellos rincones que antiguamente eran tranquilos. Llevar relojes, collares, móviles o caminar desacompañadas por la noche es demasiado imprudente; pero como ciertas cosas son muy necesarias es cada vez más grande el número de atracos.

El término de la violencia sólo ocurrirá cuando los políticos se despierten y trabajen en contra de este problema. Se hace necesaria la creación de oportunidades de trabajo, de escuelas que realmente mentalicen sus alumnos con respecto a su papel en la sociedad; y más específicamente, se puedan crear leyes de mayor eficacia y se deben punir más frecuentemente a los transgresores de leyes.

Analisando-se as alterações resultantes do processo de refacção, já a partir do primeiro parágrafo, temos que, enquanto na primeira versão a relação de causa e consequência entre violência e insegurança foi apenas inferida, já na segunda versão, o enunciador explicitou seu posicionamento ao considerar que *La violencia [...] una de sus consecuencias es la creciente inseguridad*.

Outro ponto importante a destacar é o apagamento das aspas em *injusticia social* que tinha aparecido na primeira versão. O enunciador passa a considerar a injustiça social, ao lado de outros fatores como o desemprego, a falta de boas escolas, a corrupção e o desinteresse político, como causas da situação de insegurança vigente, que é recategorizada como uma situação de mal-estar e de insatisfação. Notemos que com tais enunciados, o sujeito também assume um dado posicionamento em relação ao objeto discursivo e o apagamento das aspas evidencia que o aspeado passa a ser incorporado pelo sujeito aos demais fatores, assumindo, dessa forma, o mesmo peso.

Note-se a mudança no efeito de sentido causado pelo apagamento das aspas. Enquanto na primeira versão, o enunciador enfatizou o termo aspeado, buscando direcionar a interpretação do co-enunciador, na segunda, estas são retiradas e o sentido é tido como transparente. Vale lembrar que Authier-Revuz (1998) considera o aspeamento como uma forma de heterogeneidade mostrada marcada, uma forma de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva do dizer. Tal negociação se dá sob a forma da denegação, em que um ponto do dizer é visto como não transparente, e, nesse sentido, o enunciador parece lidar com uma não-coincidência do dizer.

Nessa versão do texto também se omitem as considerações do enunciador sobre a forma de organização dos assaltantes e sobre as condições de trabalho da polícia. Esses apagamentos produzem alterações nos efeitos de sentido do texto, uma vez que tais omissões implicam apagamento dos posicionamentos assumidos pelo sujeito, tornando o texto menos informativo e mais homogêneo.

O terceiro parágrafo já evidencia um trabalho de reflexão do sujeito-autor com o seu texto e traz um tópico que não estava presente na primeira versão, qual seja, o da relação entre a insegurança e o medo. De acordo com o enunciador, o medo vem se tornando uma realidade constante nas grandes cidades e já penetrando também nos interiores mais distantes. Dessa passagem, destacamos em “*compañero*”, um novo uso das aspas no texto. É possível, entretanto, perceber uma diferença que consideramos significativa entre esses usos: 1. as aspas em “*injusticia social*” que apareceram na primeira versão serviram para dar ênfase ao tópico e foram apagadas na segunda versão. 2. as usadas em “*compañero*” foram preservadas e cumpriram uma dupla função: a de chamar a atenção do co-enunciador para o sentido em que o termo estava sendo usado e, também, para marcar uma certa ironia do sujeito ao enunciar, uma vez que foi empregado

o termo companheiro não no seu sentido de amigo, o que corresponderia à expectativa, mas, sim, no de alguém que não o é.

Além das referidas aspas, ressaltamos a expressão *demasiado imprudente*, com a qual o sujeito demarca seu posicionamento em relação à conduta das pessoas que, em geral, ao portarem certos objetos facilitam a vida dos assaltantes. Nessa passagem, está implícita uma crítica severa a esse estado de coisas, já que o cidadão nem mesmo tem garantido o seu direito de ir e vir, enquanto os criminosos parecem agir livremente.

As alterações observadas, na segunda versão, quer de apagamento, quer de inserção de novos tópicos, são o resultado do trabalho do sujeito-autor com o seu texto. Este, ao distanciar-se e ao entrar em contato com os comentários do colega, sobre seu texto, tem a oportunidade de incorporar ou rejeitar essas intervenções, ou, ainda, de assumi-las parcialmente. Esse trabalho de reformulação decorre da assunção da autoria por parte do sujeito-autor que não apenas se responsabiliza pelo dizer, mas que também realiza incursões sobre seu texto com vistas a realizar seu projeto de dizer. Ao realizar essas incursões, assume determinados posicionamentos e mobiliza certos sentidos, ao mesmo tempo, que silencia outros.

Texto 02

Tema 1 - (3ª versão)

Aluno R. C.

La inseguridad ciudadana

Seguro que em la sociedad actual existen problemas de toda naturaleza. Guerras, enfermedades, drogas, hambre son algunos de los grandes problemas de la humanidad que generan un sin número de otros daños (de mayor o menor gravedad) que afectan directa o indirectamente la vida diaria de la gente.

Como resultado de varias causas, la inseguridad ciudadana es algo creciente en todas partes, no solamente en las grandes ciudades sino también en las pequeñas. Antiguamente (los mayores lo dicen), la vida era mucho más tranquila: los niños jugaban por las calles, se podía ahorrar dinero guardándolo debajo del colchón, era posible acostarse todas las noches y no poner trancas en las puertas... Pero hoy día, muchas acciones, antes tan comunes y usuales, se vuelven demasiado imprudentes.

Es cierto que las costumbres de la gente se cambiaron, pero sus necesidades fundamentales no. Para que uno viva dignamente y logre su adecuación a la sociedad es necesario que le garanticen al menos lo que es básico para ello: moradía, alimentación, educación, salud, trabajo, etc.

Si no se tiene ni lo esencial, ¿cómo uno puede armonizarse con los que viven en su entorno? Así pues, es urgente que haya una mayor mentalización de la sociedad (no reaccionar o pensar con perjuicio, por ejemplo) acerca de este problema para que junto con el gobierno sea posible crear medidas eficaces a su resolución.

A terceira versão apresenta mudanças na redação do primeiro parágrafo. O enunciador inclui uma visão mais geral e ampla dos problemas que, em seu entender, afligem a humanidade. Essa atitude pode ser interpretada como resultado do distanciamento mantido pelo sujeito-autor que ao reformular seu texto ocupa novas posições, quais sejam, a de sujeito leitor e a de avaliador. Nesse movimento, reflete sobre o seu dizer e ao ajustar a linguagem acaba modificando certos posicionamentos.

Dessa maneira, ao enunciar *grandes problemas* percebe-se que o sujeito defende uma visão holística e crítica em relação aos desafios que a humanidade eventualmente precisa enfrentar.

Outro posicionamento que o sujeito assume é o de que a insegurança é uma consequência, *resultado de varias causas*, embora o enunciador não indique quais sejam elas. No segundo parágrafo, o sujeito enunciador também atribui explicitamente à voz dos mais velhos um discurso específico de que *la vida antiguamente era mucho más tranqüila*. Notemos que esse posicionamento, não tinha aparecido na primeira versão, vindo a surgir na segunda, sob a voz do enunciador que o assumiu como se fosse seu. Durante a refacção, observamos que o sujeito-autor contrasta as diferentes vozes que atravessam seu texto, e, dessa maneira, deixa nele indícios de autoria.

Ainda do segundo parágrafo, destacamos o emprego do adjetivo *imprudentes* intensificado pelo advérbio *demasiado*, que aponta para uma tomada de posição do sujeito em relação ao modo como avalia um certo comportamento em sociedade nos dias de hoje.

Em seguida, no terceiro parágrafo, observamos o atravessamento de um discurso político-jurídico, no sentido de que se faz apologia a certos direitos dos cidadãos considerados fundamentais. Nesse sentido, notemos o enunciado *que le garanticen al menos lo que es básico para ello: moradía, alimentación, educación, salud, trabajo, etc.* Com o emprego do adjetivo *básico*, o enunciador realiza uma tomada de posição e,

igualmente, salienta a posição da qual enuncia, isto é, a de um conhecedor dos direitos que a lei determina e garante a todos os cidadãos brasileiros.

Por último, destacamos o emprego de uma pergunta de retórica usada pelo enunciador no quarto parágrafo, tendo em vista conseguir a adesão do co-enunciador a seu posicionamento, *¿cómo uno puede armonizarse con los que viven en su entorno?* Essa estratégia chama a atenção pela estrutura de diálogo que o enunciador tenta conferir ao seu texto, a exemplo do que ocorre no texto de F. A. analisado anteriormente. Além desse recurso, faz uso de um comentário metaenunciativo, *(no reaccionar o pensar con perjuicio, por ejemplo)*, o que para Authier-Revuz (1998, p. 35)⁹ consiste numa tentativa do sujeito de fixar explicitamente um sentido.

Com essa análise, concluímos que no texto selecionado encontramos diferentes indícios que apontam para uma assunção da autoria, entre os quais citamos: o uso de distintas formas de heterogeneidade mostrada como, por exemplo, aspas, comentários metaenunciativos e o discurso indireto quando o sujeito dá voz a outros enunciadores.

Vejamos, a seguir, o terceiro texto selecionado para nossa análise.

Texto 03

Tema 1 - (1ª versão)
Aluno W. A. T.

La inseguridad ciudadana

La inseguridad ciudadana adviene de la violencia creciente; de la corrupción de la policía; de la falta de una acción efectiva gubernamental para llevar a cabo sus motivos, promocionar la prevención y mantenimiento de la seguridad.

La violencia surge con la falta de educación y empleo. Cuando uno no consigue la oportunidad de estudiar y trabajar dignamente, ello busca otras maneras para vivir y en la mayoría de las veces es el camino de la violencia que ello percurre. La sociedad se hace ciega delante de esta realidad y por su omisión paga caro: dinero, bienes materiales y hasta la vida.

⁹ Para Authier-Revuz (1998, p. 31-43), ao fixar explicitamente um sentido, temos: a) glosas na forma negativa (X, não no sentido de q); 2. glosas na forma dupla (X, no sentido de p e não no sentido de q) e 3. modos de especificação exclusivamente positiva do sentido de x (X, no sentido de p). Essa última é a mais empregada e se descreve metaenunciativamente o sentido de uma unidade lexical. O último tipo compreende: 1. paráfrases através de uma expressão complexa como quer dizer, no sentido de que; 2. sinonímia; 3. dupla antonímia; 4. contextualização adicional (X, entendo XY, falo de Y); 5. caracterização – determinação.

La corrupción de la policía es otro motivo que cultiva esta inseguridad. Los sueldos de los policías delante del peligro que todos los días (estos profesionales) enfrentan es vergonzoso. Luego tenemos policías que protegen atracadores y asesinos porque estas personas pagan muy bien por esta protección.

Creo que la acción gubernamental efectiva junto con la población (...).

A primeira versão do texto do aluno W. A. T. foi entregue para avaliação dos colegas faltando, ainda, construir o parágrafo de conclusão. Esse fato nos permitiu acompanhar, nas versões seguintes, como o aluno construiu esse parágrafo do seu texto. Ressaltamos que o trabalho com a refacção textual é, particularmente, produtor, permitindo-nos observar como o sujeito-autor realiza alterações em seu texto, e, em nosso caso, como reconstrói, modifica e/ou mantém diferentes posicionamentos ao longo das versões produzidas.

Lembramos que a primeira versão corresponde ao contato inicial do sujeito-autor com o seu objeto discursivo, na qual se inscrevem as primeiras considerações e impressões sobre o tópico a ser abordado. Posteriormente, ao distanciar-se do texto, o sujeito-autor ocupa diferentes posições, as de leitor e de avaliador do próprio texto, o que lhe permite voltar-se sobre o seu dizer, para ajustá-lo, comentá-lo ou para delimitar, ainda que ilusoriamente, a presença de outras vozes em seu texto, tendo em vista produzir uma atitude responsiva no seu co-enunciador.

Na primeira versão do texto, alvo de análise, o enunciador defende a tese de que a insegurança é resultado do crescimento incontido da violência, devido à falta de medidas efetivas que combatam a criminalidade, por parte das autoridades governamentais. Notemos que esse posicionamento pode ser identificado com um discurso atribuído à esquerda política, ou ainda, um discurso da mídia e, sendo assim, inferimos que o enunciador repete discursos e sentidos que passaram por um processo de naturalização e recorre a um já-dito. Entretanto, conforme observa Orlandi (1988), o sujeito se faz autor quando ele consegue formular no interior do formulável; quando o seu dizer se constitui parte da história. Ou seja, mesmo recorrendo a um já-dito, a autoria se instaura quando o sujeito produz um lugar de interpretação em meio a outros possíveis, singularizando-se.

O texto em questão tende a ser monofônico, isto é, oculta a presença dos diálogos que lhe são constitutivos, o que gera um efeito de monofonia. Nesses textos monofônicos, o sujeito opera ainda mais claramente sob a ilusão de estar na origem do dizer, esquecendo-se, conforme (Pêcheux, 1975), de que os sentidos não nascem com ele, e, dessa forma, assume como seu, os diferentes discursos que articula em seu texto. Esse efeito de unidade é, segundo Orlandi (1988), uma função do sujeito ao assumir a autoria. Lembramos, porém, que não entendemos a autoria somente como função do sujeito, mas, sim, como um trabalho do sujeito com a linguagem ao realizar um projeto de dizer, é, dessa forma, um espaço de intervenção no texto, em que o sujeito deixa pistas, indícios desse trabalho.

Embora não tenhamos casos de **polifonia evidente** no texto em análise, daí a prevalência do efeito de monofonia no texto, destacamos como indícios de autoria, que singularizam o dizer, o modo como o sujeito emprega, no segundo parágrafo, os termos *ciega* e *omisión*, com os quais se posiciona em relação à sociedade atual. O enunciador personifica o termo sociedade e, ao mesmo tempo, exclui-se dela, fato que demonstra seu engajamento em controlar sentidos que se ajustam a sua posição enunciativa, qual seja, a de alguém que não está de acordo com o comportamento social descrito.

Antes de seguirmos com a análise do texto, consideramos relevante explicitarmos a expressão **polifonia evidente**, antes empregado. Segundo Bakhtin (1979), o discurso é sempre inevitavelmente constituído pelo discurso do Outro e, sendo assim, em nossa perspectiva, optamos por nos referir à polifonia apenas naqueles casos em que o enunciador delimita claramente, na linearidade do dizer, um espaço em que reconhece as outras vozes que habitam seu texto. É o que acontece, por exemplo, quando se utiliza o discurso direto, o discurso indireto, as aspas e os diferentes tipos de comentários. Esses casos são apontados por Authier-Revuz (1982, 1998) como formas marcadas de heterogeneidade mostrada no discurso. O sujeito ao utilizar-se dessas formas, de modo consciente ou não, gera no texto um efeito de polifonia. A autora também considera que essas formas representam uma negociação com a heterogeneidade constitutiva do discurso, construindo, através do mecanismo da homogeneização, uma representação da enunciação necessária para que o discurso possa ser mantido. Ao delimitar o espaço do outro, o sujeito enunciador marca, mesmo que ilusoriamente, o seu próprio espaço enquanto centro

organizador do dizer, distinguindo-se dos outros e reafirmando sua posição. Dessa maneira, mantém o efeito de unidade no texto.

Do terceiro parágrafo, assinalamos o adjetivo *vergonzoso*, com o qual o sujeito toma posição em relação ao valor dos salários pagos à polícia. Também aqui, repete-se um discurso corrente tanto na mídia, quanto na instituição militar encarregada da segurança pública, acerca dos baixos salários pagos aos policiais que cotidianamente arriscam suas vidas para combater o crime. Esse discurso nos remete igualmente a outros semelhantes que asseveram, por exemplo, que quem ganha pouco não pode trabalhar bem. Trata-se, em suma, de questões relacionadas à exploração no e pelo trabalho e, de certa forma, isso se opõe a uma ética que o valoriza, como seria, por exemplo, o caso dos professores, que deveriam ser quase que como “sacerdotes”.

Embora o enunciador não especifique que os salários pagos aos policiais são baixos, esse sentido é recuperado por tratar-se de um discurso corrente e que justificaria o uso de *vergonzoso* no texto para qualificá-lo. É importante, ainda, considerar que ao generalizar, deixando implícito para seu co-enunciador que os policiais são mal pagos, sem fazer qualquer ressalva, isso demanda que o enunciador desconsidera que nem todos os policiais são mal pagos, já que há no meio policial, aqueles que ocupam cargos de prestígio e recebem sólidos salários.

Em seguida, pode-se inferir, a partir da leitura do texto, que os baixos salários qualificados como *vergonzoso* são a causa para a existência de policiais que trabalham dando proteção aos próprios criminosos, uma vez que estes lhes pagam muito bem. Embora não haja uma crítica expressa, pode-se subentender, da constatação feita pelo enunciador, que o dinheiro é tido como a mola mestra que comanda as ações, até mesmo daqueles que juram proteger e defender à sociedade. Tal leitura é permitida, já que ao colocar o dito, o sujeito coloca igualmente o não-dito, que também constitui o texto significativamente, gerando diferentes possibilidades de leitura.

Passemos à análise da segunda versão, na qual verificaremos as alterações efetuadas sobre o dizer e que incidem sobre os posicionamentos assumidos pelo sujeito no texto.

Texto 03

Tema 1 - (2ª versão)

Aluno W. A. T.

La inseguridad ciudadana

La inseguridad ciudadana adviene de algunos motivos más específicos además de la omisión gubernamental. La violencia creciente, la corrupción de la policía así como la falta de una acción efectiva del gobierno establecen esta situación.

El papel del poder gubernativo es llevar a cabo leyes que promocionem la prevención y mantenimiento de los derechos humanos: todos con educación, salud, habitación y empleo.

La violencia surge cuando dos de los derechos de un ciudadano no son respetados: educación y empleo. Cuando uno no consigue la oportunidad de estudiar y trabajar dignamente, él busca otras maneras para sobrevivir y en la mayoría de las veces el camino de la violencia es elegido. La sociedad se hace ciega delante de esta realidad y por esto paga caro: dinero, bienes materiales y hasta la vida.

La corrupción de la policía es otro motivo que cultiva esta inseguridad. Los sueldos de los policías delante del peligro que todos los días enfrentan es vergonzoso. Luego tenemos policías que protegen atracadores y asesinos porque estas personas les pagan muy bien por protección y silencio.

Respetar la Constitución Federal, la policía, los ciudadanos es la grande respuesta para el fin de la inseguridad ciudadana y humana.

Na segunda versão, inicialmente, o sujeito-autor desmembra o primeiro parágrafo, dando origem a um novo em que trata, especificamente, ainda que de forma superficial, do papel do governo. As alterações mais significativas para nossa análise podem ser vistas no terceiro, quarto e quinto parágrafos, como exporemos, a seguir, uma vez que estas modificações incidem sobre os posicionamentos assumidos no texto.

Destacamos, do terceiro parágrafo, a inserção de um novo posicionamento no texto. O enunciador argumenta que seguir à violência é, muitas vezes, a única escolha possível: *en la mayoría de las veces el camino de la violencia es elegido*. Com tal enunciado, nos remete a um discurso sobre o determinismo histórico e social baseado, especialmente, na crença de que pessoas nascidas em situação de miséria ou de muita pobreza não possuem alternativas e optar pela criminalidade é seu único caminho. Ao inserir esse discurso no texto, também se posiciona em relação a ele.

Já no quarto parágrafo, notemos a alteração no argumento de que os policiais são pagos não só pela proteção que podem oferecer aos criminosos, mas também por seu *silencio*. Esse acréscimo é resultado do distanciamento que o sujeito mantém do seu texto. Este, ao reformulá-lo, acrescenta um novo item ao posicionamento expresso na primeira versão. Com isso, busca ativar um conhecimento compartilhado com o seu co-enunciador de que o Brasil, hoje, passa por um momento em que, graças ao interesse da mídia jornalística e investigativa, a venda de informação tem-se tornado um negócio bastante lucrativo. Fato que pode ser constatado pelo aumento do número de denúncias feitas, em cadeia nacional de televisão, e que atingem desde os políticos no Congresso Nacional até o crime organizado nas favelas das grandes cidades. O que tornam rotineiros os casos de escândalos e as investigações públicas, muitas vezes, comandadas pela mídia.

O quinto parágrafo, que não consta da primeira versão, corresponde à conclusão do texto. Resume-se a uma única frase, na qual o enunciador propõe que o respeito às instituições, às leis e aos outros é a resposta para o problema da insegurança. Tal posicionamento nos leva a pensar a respeito das implicações de um discurso acerca do sentido de respeitar. Assim, se pensamos em um discurso religioso, compreendemos respeito com o sentido de reverenciar, acatar, venerar, honrar, o que nos remete a enunciados como: todos devem respeitar aos mais velhos. Mas, se, por outro lado, fazemos uma leitura em meio a um discurso policial, poderemos mobilizar sentidos como ter medo de, temer, recear, entre outros possíveis.

Outro ponto que nos chama a atenção aqui é o efeito de sentido provocado pela inclusão do referente *Constitución Federal*, como uma alusão indireta às leis que dizem respeito aos direitos dos cidadãos do país, tópico abordado pelo enunciador no segundo parágrafo desta versão. O enunciador conta com esse conhecimento do co-enunciador para a construção dos sentidos no texto. Trata-se, em suma, das representações que se estabelecem entre os sujeitos do discurso. Conforme Pêcheux (1975), num discurso estão presentes um sujeito A e um destinatário B, que se encontram em lugares determinados na estrutura de uma formação social. O processo discursivo supõe, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor sobre a qual se funda a estratégia do discurso. Baseando-se em tais representações, o enunciador crê transparente, pelo menos para seu co-enunciador, os sentidos que deseja imprimir ao seu texto.

Passemos para a terceira e última versão.

Texto 03

Tema 1 - (3ª versão)

Aluno W. A.T.

La inseguridad ciudadana

La inseguridad ciudadana adviene no solamente de la omisión gubernamental pero también la violencia creciente, la corrupción de la policía, la negligencia de la sociedad y la falta de una acción efectiva del gobierno establecen esta situación.

Hacer comparaciones es una forma de enseñar estos puntos que ahora hacen parte pero ni siempre fue así.

Hubo una época que las ventanas de las casas se quedaban abiertas por la noche. Este ejemplo no se parece en nada con los días actuales. La violencia ha crecido mucho porque derechos como educación y empleo no se respetan. Cuando uno no consigue la oportunidad de estudiar y trabajar dignamente, él busca otras maneras para sobrevivir y en la mayoría de las veces se elige el camino de la violencia, entonces surgen atracadores y asesinos.

La sociedad se hace ciega delante de esta realidad violenta cuando no delatan o por lo menos intentan solucionar la violencia que empieza dentro de casa con los drogadictos o simplemente aquellos a que les gusta golpear a los más flacos, menores y viejos.

La corrupción de la policía es otro motivo que cultiva esta inseguridad. Muy diferente de la época de mis abuelos, hoy ser un policía no es tan prestigioso. Los sueldos delante del peligro que todos los días enfrentan es vergonzoso. Así pues tenemos policías que protegen bandidos porque estas personas les pagan muy bien por protección y silencio.

El papel del poder gubernativo es llevar a cabo leyes que promocionen la prevención y mantenimiento de los derechos humanos como está apuntado en la Constitución Federal Brasileña.

Respetar las leyes, la policía, los ciudadanos es la grande respuesta para el fin de la inseguridad ciudadana y humana porque cuando hay respeto al otro, no hay transgresiones. Pero es cierto decir que algo tiene que ser hecho de pronto por lo que el efecto del reparo del respeto necesita tiempo. Esta acción inmediata es difícil de imaginar. Yo no lo sé que sugerir.

Da terceira versão, assinalamos as seguintes modificações no texto: no primeiro parágrafo, o enunciador continua levando a termo sua hipótese de causa-conseqüência para o tema da insegurança. Além das causas já apontadas e mantidas nas duas versões anteriores, acrescenta *la negligencia de la sociedad* como uma causa a mais a agravar o quadro que desenha em seu texto. Não se trata, contudo, de um simples reforço na

argumentação do enunciador em defesa de sua tese, uma vez que tal enunciado também desvela um posicionamento mantido em relação ao papel que este considera que cabe à sociedade desempenhar. Embora generalize, como faz no enunciado destacado, o sujeito enuncia da perspectiva de um cidadão também partícipe dessa sociedade e, por isso, capaz de reconhecer suas falhas.

Nessa versão, o enunciador privilegia, como estratégia argumentativa, a inclusão de exemplos baseados no contraste entre a situação social, que prevalece em nossos dias, comparada a uma época passada a qual o enunciador descreve como *una época en que las ventanas de las casas se quedaban abiertas por la noche*. Tal enunciado, a exemplo de outros textos já analisados, convoca o co-enunciador a partilhar um discurso de que o passado era melhor, já que as pessoas viviam em paz e sem medo.

Em seguida, enfatiza seu posicionamento, mantido na primeira e na segunda versão, de que a violação de direitos garantidos por lei, como educação e emprego, são os maiores responsáveis pelo aumento da violência e pela emergência de tantos criminosos em nossos dias.

No quarto parágrafo, o enunciador inscreve em seu texto um novo argumento, que reflete uma visão mais crítica e mais abrangente do quadro social que analisa. A violência, antes restrita e vinda de fora, do exterior das casas, agora alcança e tem seu surgimento dentro das próprias casas. Esse fato corrobora o posicionamento do sujeito de que a violência tende a se generalizar e a colocar todos em perigo. Essa perspectiva é vista quando o enunciador considera que *la violencia que empeza dentro de casa con los drogadictos o simplemente aquellos a que les gusta golpear a los más flacos, menores y viejos*. Ao enunciar dessa forma, o sujeito aponta para outras graves questões sociais que estão diretamente relacionadas à problemática da violência, sendo uma delas, sem dúvida, a desagregação da família, o que, por sua vez, gera a insegurança.

No quinto parágrafo, ao retomar o posicionamento apresentado nas duas primeiras versões sobre as condições de trabalho da polícia, principalmente no tocante aos salários pagos aos policiais, o enunciador compara a situação de hoje com a época de seus avós. Esse ponto nos chama a atenção porque o discurso, antes apresentado como do próprio enunciador, agora, ganha conotações distintas, já que o enunciador informa de onde procedem as informações que dispõe no texto. Ou seja, ao comparar a época de hoje com a

de seus avós, toma como base a informação dada por seus avós, portanto, é a voz deles que prevalece e que dá autoridade ao que o enunciador diz.

A referência à Constituição Federal surge, nessa versão, no quarto parágrafo, diferentemente da segunda versão, em que aparecia no parágrafo de conclusão e se distingue pela alteração no contexto. Enquanto, na segunda versão, se fazia uma alusão indireta às leis que protegiam os direitos do cidadão, isso agora é dito explicitamente pelo enunciador como podemos observar pelo enunciado *está apuntado en la Constitución Federal Brasileña*. Há, portanto, uma mudança na organização das idéias no texto; esse fato mostra que o sujeito-autor buscou atender à voz da professora, tanto nas correções gramaticais, a exemplo da substituição de *ello*, que aparece na primeira versão, por *él*, que é a forma correta de se empregar o pronome pessoal de terceira pessoa em espanhol, como no pedido para que este desenvolvesse determinados tópicos no texto.

Comparando-se o parágrafo de conclusão, entre a terceira e a segunda versões, notamos que, nessa última, a conclusão está mais desenvolvida. Destacamos, desse parágrafo, especialmente, o modo como o sujeito assume um tom pessoal nesse trecho. Embora tenha escrito seu artigo utilizando-se da terceira pessoa do plural, fato que lhe garante um certo distanciamento do texto, sua voz é explicitamente colocada nos últimos enunciados: *Esta acción inmediata es difícil de imaginar. Yo no lo sé que sugerir*. É o que podemos ver pelo emprego do pronome de primeira pessoa *Yo* com o qual o sujeito deixa entrever seu estado de apreensão e dúvida por não saber como se posicionar, sendo este já um posicionamento comum a muitas pessoas que, diante da situação de insegurança vigente, não sabem o que sugerir ou esperar. Consideramos essa tomada de posição do sujeito como um paradoxo, já que ao enunciar que não sabe o que sugerir, ou, como se posicionar, isso demanda já um posicionamento, como dito anteriormente.

Além da correção na escrita e das mudanças na paragrafação, entendemos que as alterações e inserções de novos argumentos, na segunda e terceira versões, indiciam o distanciamento mantido pelo sujeito no texto e é um reflexo do seu trabalho com a linguagem na tentativa de realizar seu projeto de dizer. Não se trata apenas de revisar ortográfica e gramaticalmente o texto, nem, ainda, de adequar-se meramente aos fatores de textualidade, mas, sim, de um movimento do enunciador no sentido de dirigir o co-enunciador (ainda que virtual) para uma dada interpretação do texto, buscando promover

nele uma atitude-responsiva. Essas alterações e modificações, portanto, são, principalmente, da ordem do discurso e mostram a assunção da autoria no texto.

A seguir, apresentaremos o último texto que compõe o primeiro *corpus*.

Texto 04

Tema 1 - (1ª versão)

Aluno L. M. I.

La inseguridad ciudadana

Casi siempre nos deparamos con el problema de la inseguridad ciudadana, tema actual, amplamente tratado en los periódicos en general, que se ha tornado una gran preocupación de los ciudadanos.

Los atracos son los principales fatos que envuelven esta “herida social”. Ciudadanos con miedo y bandidos “ousados” son los principales “personajes” de esta historia que se amplia día tras día. Y el crecimiento de la violencia, que se queda más fuerte a cada acto de los bandidos, solamente refuerza los números de muertes y robos que miramos constantemente en la tele, sin hablar acá de la falta de policía en la calle.

Aunque el gobierno no trate del problema, hay en las personas el deseo inmediato de soluciones eficaces, que nunca llegan a tiempo. Los ciudadanos, desacreditados en el gobierno, se vuelven alvos fáciles para la acción de los bandidos muchas veces defendidos por un régimen de impunidad que a mucho se ha instalado en la justicia brasileña.

Posibles soluciones para esta cuestión serían más inversiones en la seguridad pública: mejorar las estructuras municipales de la policía y envolver ciudadanos y autoridades en estas discusión podrían tornarse grandes avances en las medidas gubernamentales además, es muy importante que se obedezcan a las leyes que son, al cabo de las reflexiones sociales, nuestro código moral mayor y más concreto. Solamente así podremos nos quedarnos en paz y tranquilos como personas de bien que somos.

Na primeira versão, como indício de autoria, tivemos o distanciamento mantido pelo sujeito-autor ao empregar diferentes formas de heterogeneidade mostrada (aspas, glosas) tanto para marcar posicionamentos no texto, quanto para direcionar a interpretação do co-enunciador. Aprofundaremos esse aspecto, a seguir, tal como se verá a partir dos enunciados que destacamos na medida em que estes indícios aparecem no texto.

Do primeiro parágrafo, assinalamos o adjetivo *actual* com o qual o enunciador qualifica o tema da insegurança. Em seguida, faz referência aos *periódicos* e, com isso,

reforça a posição a partir da qual enuncia, na medida em que cria a representação de um sujeito que tem acesso a esse meio de comunicação e que, por isso, pode se manter informado e autorizado a emitir sua opinião. Trata-se aqui do *ethos* que o texto permite construir do fiador desse discurso, como sendo uma pessoa moderna, em sintonia com os acontecimentos do momento. Tal representação do enunciador autoriza-o a falar dessa posição. Vale lembrar que, de acordo com Maingueneau (2001, p. 99), é por meio de seu próprio enunciado, o que implica o dizer e o modo como é dito, que o enunciador deve legitimar sua maneira de dizer. O enunciador, ao longo do texto, tece críticas ao governo qualificando-o como omissor. Essa, aliás, é a tônica do texto.

No segundo parágrafo, são as aspas que nos chamam a atenção. Notemos que ao aspear “*herida social*”, “*ousados*”, “*personajes*”, o enunciador chama a atenção do co-enunciador para o uso desses termos em seu texto. Com “*herida social*”, notamos uma tomada de posição do enunciador em meio a um discurso construído em torno da temática da exclusão/inclusão social, que remete, entre outros tópicos, a dívida social, o retorno e a distribuição de renda. Um ponto que consideramos importante destacar diz respeito ao fato de que embora repita discursos correntes, o que mostra o assujeitamento do sujeito-autor ao produzir seu texto, percebemos a construção de uma cenografia¹⁰ diferente da tradicional para tratar o tema. Em lugar de se remeter, por exemplo, exclusivamente, às estatísticas em torno dos índices de violência que aparecem nas seções policiais dos jornais; associa elementos como novelas e filmes à noção de personagem para ambientar a produção desse discurso. Consideramos esse aspecto como uma forma do sujeito de singularizar seu dizer e, também, um indício da assunção da autoria no texto.

Na seqüência, o enunciador, além de considerar a sociedade como refém de uma violência que cresce dia-a-dia, também a vê como dividida entre cidadãos e bandidos. Podemos identificar essa divisão da sociedade, proposta pelo enunciador, com uma visão maniqueísta da sociedade e relacionamos esse maniqueísmo a um posicionamento assumido em meio a um discurso sobre a cidadania, dessa forma, temos de um lado os mocinhos (os cidadãos) e de outro, os bandidos. Notemos, ainda, que ao enunciar *bandidos*, o enunciador, realiza uma tomada de posição, de modo que encerra um sentido naturalizado de malfeitor, pessoa sem caráter e de má índole e com o qual qualifica esse

¹⁰ Cenografia: o termo de refere, de acordo com Maingueneau (2006), à cena instituída pelo próprio discurso. Ainda, segundo o autor (2006, p. 21), “o discurso constrói uma representação de sua própria situação de enunciação”. No texto em análise, trata-se da cena em que se associam cidadãos e bandidos a personagens, isto é, como se fossem protagonistas de uma novela ou filme.

outro grupo social. Considerando-se que as palavras adquire(m) sentido(s) no interior de uma dada prática discursiva, temos que o enunciador se posiciona como quem pertence ao grupo dos cidadãos.

Já em relação à forma aspeada “*ousados*”, observamos que, possivelmente por influência da língua materna, o sujeito-autor grafou de modo incorreto o adjetivo, uma vez que a forma em espanhol é *osados*. Apesar disso, o enunciador apresenta o termo aspeado como algo que deve ser ressaltado na linearidade do dizer. Observemos que não aspeia cidadão, nem bandido, mas o faz em ousado, para indicar que não emprega o termo em seu sentido corrente. Há uma tentativa de jogar com os sentidos, o enunciador coloca a dúvida, ao criar um efeito de ironia: os bandidos serão mesmo ousados? Será que realmente merecem essa caracterização? O enunciador deixa o questionamento aberto para que seu co-enunciador participe na construção dos sentidos. Ambos, cidadãos e bandidos são qualificados como “*personajes*”, isto é, como protagonistas de uma história da vida real. Destaque-se que as aspas em personagens, também, apontam para esse jogo do enunciador com a linguagem. Os termos assinalados não devem ser lidos em seu sentido corrente, o enunciador conta com essa atitude por parte do seu co-enunciador e, dessa maneira, cria uma representação desse co-enunciador como alguém capaz de realizar tais inferências.

Em seguida, citamos o enunciado *regimén de impunidad*, com o qual o enunciador inscreve um discurso comum, geralmente, alvo de colonistas e comentaristas de jornais e revistas, sobre a ineficácia da justiça brasileira em punir os “bandidos”. O que particulariza o dizer do enunciador nesse ponto é a consideração de que se trata de um regime específico. Ora, tal constatação nos remete às outras modalidades de regimes existentes, como, por exemplo, o ditatorial, o democrático, etc. o que pode levar o co-enunciador a acionar o sentido de regime como um modo de governo. Por essa ótica, é possível construir uma aproximação desse sentido, deslocando-o ao uni-lo ao sentido de *impunidad* e essa união faz circular um discurso sobre um novo modo de governo.

No último parágrafo, ao enunciar *es muy importante que se obedezcan a las leyes*, identifica-se com um posicionamento ligado a um discurso sobre o dever do cidadão de obedecer às leis do seu país. Essa identificação produz o efeito de que o sujeito coloca, pelo efeito da afirmação, uma posição que é sua, particular em relação ao tema, quando, de fato, está repetindo um discurso que circula entre diferentes grupos sociais, como, por exemplo, os que formam o poder judiciário, ou mesmo, em casa e nas escolas.

Notemos, ainda, a glosa empregada para explicitar a interpretação que se deseja dar para *leys: nuestro código moral mayor y más concreto*. O enunciador com essa retomada direciona a interpretação do co-enunciador e, para isso, volta-se sobre seu dizer, suspendendo-o momentaneamente (Authier-Revuz, 1998), para reforçar sentidos. Na passagem analisada, o enunciador enfatiza a crença nas leis como sendo a de um código moral em que se alicerçam as diferentes práticas sociais.

No final do parágrafo, com o enunciado *personas de bien que somos*, reafirma seu posicionamento ao reforçar sua visão maniqueísta da sociedade. Nesse ponto, consideramos pertinente refletirmos sobre a origem e as implicações desse posicionamento, já que este se mostra recorrente no texto em análise. A que nos remete essa visão dual da sociedade? Como uma hipótese explicativa, consideramos que esse modo de ver e avaliar a sociedade deve-se, pelo menos em parte, à formação religiosa que subjaz às crenças e valores do sujeito-autor, e que se pode flagrar na sua produção escrita. A idéia do bem e do mal absolutos e da relação de confronto entre essas duas forças são enunciados recorrentes em meio à formação discursiva cristã.

No entanto, mesmo se referindo a sentidos naturalizados, consideramos que se trata de uma classificação singular, pelo modo como ela é agenciada no texto. Não se trata de dividir a sociedade, entre pobres e ricos, ou entre brancos e negros, entre outras formas possíveis de classificação, mas, sim, de separar cidadãos de bandidos. Os critérios de qualificação empregados para definir ambos os grupos são de uma ordem específica, qual seja, a da obediência ou não às leis, e passam pela legitimação de discursos, na verdade, interdiscursos, já que remete, por exemplo, ao discurso político, ao filosófico e ao religioso, entre outros.

Nessa passagem, há, ainda, outro movimento claro em direção ao co-enunciador. Ao utilizar o verbo “ser” na terceira pessoa do plural *somos*, o enunciador considera tanto a si mesmo quanto o seu interlocutor como pertencentes a um determinado grupo social, qual seja, o das *personas de bien*.

Passemos ao exame da segunda versão.

Texto 04

Tema 1 - (2ª versão)

Aluno L. M. I.

La inseguridad ciudadana

Constantemente nos deparamos con el problema de la inseguridad ciudadana, un tema actual, ampliamente tratado en los periódicos en general, que se ha tornado una gran preocupación de los ciudadanos.

Los atracos son los principales acontecimientos que evidencian esta “herida social”. Personas de bien con miedo y bandidos atrevidos son los principales “personajes” de esta historia que se amplía día tras día. Y el crecimiento de la violencia, que se queda más fuerte a cada acto de los bandidos, solamente refuerza los números de muertes y robos que miramos.

Aunque el gobierno no trate debidamente del problema, hay en las personas el deseo inmediato de soluciones eficaces, que nunca llegan a tiempo. Los ciudadanos, desacreditados en el gobierno, se vuelven alvos fáciles para la acción de los bandidos muchas veces defendidos por un régimen de impunidad que ha mucho se ha instalado en la justicia brasileña.

Posibles soluciones para esta cuestión serían: más inversiones en la seguridad pública; mejorar las estructuras municipales de la policía y involucrar ciudadanos y autoridades en estas discusiones podrían tornarse grandes avances en las medidas gubernamentales con relación a la inseguridad, principalmente en las grandes ciudades. Además, es muy importante que se obedezcan a las leyes que son, al cabo de las reflexiones sociales, nuestro código moral mayor y más concreto. Solamente así podremos nos quedar en paz y tranquilos como personas de bien que somos.

Em sua segunda versão, o sujeito-autor prioriza a inserção de alterações com vistas a atender à correção feita por seu colega de sala, seguindo as instruções da professora. Assim é que para o fim da nossa análise, selecionamos três alterações feitas ao longo do texto, as quais abordaremos a seguir. A primeira delas, encontramos no segundo parágrafo e trata da substituição do enunciado *Ciudadanos con miedo* por *personas de bien con miedo* sugerido pelo sujeito encarregado da correção da primeira versão. Vemos que, durante a refacção, o sujeito-autor aceitou e incorporou ao seu texto, a intervenção dessa outra voz que assumiu como se fosse sua. O que nos chama a atenção nessa alteração é a equivalência proposta entre *ciudadanos* e *personas de bien*, note-se que o posicionamento implícito é de que “os bandidos”, não são “personas de bien” e, por isso, não são “ciudadanos”. O que significa então, por essa perspectiva, ser um cidadão? Ora, significa

obedecer às leis e não praticar crimes contra à sociedade. Essa leitura nos remete a questionamentos como os que fazemos a seguir: podemos considerar que todos aqueles que são flagrados e punidos pela prática de seus crimes devam ser nomeados como bandidos? O criminoso deve perder todos os direitos que a cidadania brasileira lhe confere? Tais questões nos levam a considerar que o sujeito enuncia de uma posição bastante conservadora e, até certo ponto, reacionária; além disso, por seu modo de enunciar, cria para si uma imagem, um *ethos* de uma pessoa sectária, aferrado à autoridade constituída.

Além dessa alteração, assinalamos a substituição do adjetivo “*ousados*” usado para qualificar as atitudes tomadas pelos criminosos, por *atrevidos*, nessa segunda versão. Se pensarmos em termos de efeito de sentido, notaremos que tal mudança não se dá de forma gratuita, já que *atrevidos* guarda também o sentido de insolente, grosseiro, petulante, que não é acionado pela forma “*ousados*”. Além disso, com essa mudança, perde-se o efeito de sentido da ironia provocado pelo uso das aspas, já que estas evidenciavam o estranhamento, ou melhor, o distanciamento do enunciador em relação ao termo empregado. Destacamos que a substituição por *atrevidos* e a retirada das aspas sugerem uma incorporação, uma aproximação de sentidos entre bandido e *atrevidos*, uma vez que essa parece ser uma qualidade natural encontrada nos criminosos.

A terceira alteração que nos interessa destacar se refere à inserção do modalizador *debidamente*, efetuada no terceiro parágrafo, uma vez que direciona a interpretação do co-enunciador em relação às políticas adotadas pelo governo no combate à criminalidade. Enquanto, na primeira versão, o efeito foi o de fechamento de sentidos, nesta versão há uma abertura para novas possibilidades de leitura e de interpretação e entre essas, a de que, em lugar de se dizer que o governo não atua, como na primeira versão, diz-se que, embora o governo atue, o faz de forma ineficaz ou indevida. De modo similar, consideramos importante o fato de que a inserção desse modalizador deveu-se à interferência do sujeito encarregado de corrigir à primeira versão. Ora, isso indica que o sujeito-autor, ao incorporar essa outra voz em seu texto, acaba por inserir novos sentidos no texto.

Passemos à análise da terceira versão.

Texto 04

Tema 1 - (3ª versão)

Aluno L. M. I.

La inseguridad ciudadana

Constantemente nos deparamos con el problema de la inseguridad ciudadana, un tema actual, largamente tratado en los periódicos en general, que se ha tornado una gran preocupación de los ciudadanos.

Los atracos son los principales acontecimientos que evidencian esta “herida social”. Personas de bien con miedo y bandidos atrevidos son los principales “personajes” de esta historia que se amplía día tras día. Y el crecimiento de la violencia, que se vuelve más fuerte a cada acto de los bandidos, es visto por la sociedad como resultado del refuerzo de los números de muertes y robos que miramos todos los días en la tele.

Aunque el gobierno no trate debidamente del problema, hay en las personas el deseo inmediato de soluciones eficaces, que nunca llegan a tiempo. Los ciudadanos, decepcionados en el gobierno, se quedan alvos fáciles para la acción de los bandidos muchas veces defendidos por un régimen de impunidad que ha mucho se ha instalado en la justicia brasileña.

Posibles soluciones para esta cuestión serían más inversiones en la seguridad pública: mejorar las estructuras municipales de la policía y envolver ciudadanos y autoridades en estas discusiones podrían tornarse grandes avances en las medidas gubernamentales con relación a la inseguridad, principalmente en las grandes ciudades. Medidas como el incentivo al conocimiento e empleo de las leyes podrían ser acciones reales del gobierno en combate al problema puesto en cuestión. Como personas de bien, tenemos todos que contribuir para que luego seamos ciudadanos tranquilos y en paz que fuimos un día.

Da terceira versão, destacaremos a alteração, no último parágrafo, referente à inserção de novos argumentos no texto, os quais veiculam um discurso ligado à idéia da existência de um tempo, no passado, em que, supostamente, havia paz e tranquilidade como notamos no enunciado *Como personas de bien, **tenemos todos que contribuir para que luego seamos ciudadanos tranquilos y en paz que fuimos un día.***

Propomos como uma hipótese explicativa para o fato de haver a inscrição desse discurso, que esse se deve a crença em um tempo feliz, que ficou no passado e essa crença pode ser relacionada com uma formação discursiva religiosa e a tomada de posição do sujeito no seu interior. Dessa forma, ficam implícitas referências ao Éden bíblico, ao paraíso perdido que reforçam essa tomada de posição do sujeito. Essas histórias podem

estar baseadas nessa crença cristã que se perpetua de geração em geração e que, dessa forma, habitam o imaginário coletivo e constituem um já-dito cujo sentido se mostra naturalizado. Vale ressaltar que o sujeito enuncia como se fosse fonte do que diz, assumindo sob suas próprias palavras discursos do cotidiano e, com isso, em lugar de dar voz a outros enunciadores e instaurar a polifonia, gera um efeito de monofonia no texto.

Ainda sobre o enunciado destacado, notemos que o sujeito ao enunciar na primeira pessoa do plural, como podemos observar no uso das formas marcadas *tenemos* e *fuimos*, toma parte em um grupo específico, qual seja, o das *personas de bien*. Dessa maneira, além de assumir um posicionamento em meio a um discurso sobre a cidadania, o enunciador constrói de si uma imagem, isto é, um *ethos*, de alguém que vê a si mesmo como representante de certos valores sociais, como, por exemplo, o de ser um cumpridor das leis. Soma-se a isso que esse saudosismo evidenciado na alusão a um tempo feliz e pacífico, existente no passado, ajuda a construir o *ethos* de um sujeito conservador, que busca preservar um determinado estilo de vida e uma determinada concepção de agrupamento social e, portanto, esse *ethos* está associado ao posicionamento que o sujeito assume ao enunciar.

Essa imagem discursiva que o enunciador cria de si está ligada à posição da qual enuncia e é resultado do modo como o sujeito está e se faz presente no texto. Daí, por conseguinte, a sua relação com a assunção da autoria. Embora não seja nosso foco tratar a questão do *ethos* nesse estudo, é possível estabelecer essa relação, por essa razão, consideramos pertinente mencioná-la durante a análise.

Passemos à análise do segundo *corpus*:

Texto 05

Tema 02 - (1ª versão)

Aluno F. A.

Las películas de acción

Las películas de acción, de acuerdo con los diversos medios de comunicación acerca del asunto, componen una grande y riquísima industria. La industria de producción de cines de acción que, por llamar la atención de todos, sin excepción niños, jóvenes, adultos y hasta los ancianos, gasta inmensas fortunas de dinero, movimentando la economía de muchos países.

Esta industria, sin duda, es una de las áreas de producciones artísticas más interesantes, tanto por lo que hay por tras de los filmajes, como por lo que llega a nuestros ojos. Por tras de los filmajes, la industria hace uso de casi todos los tipos de profesionales de casi todas las áreas de empleo, desde la idea, pesquisa, creación, producción hasta la exhibición.

Es bien verdad que las películas de acción pueden confundir en la mentalidad de un alienado, lo que sea real de lo que sea virtual, pero cada persona debe ser responsable y inteligente para saber que esas películas sirven tan sólo para sacar el cansaso, el stress del cotidiano y para darnos conocimiento de mundo, con respecto a los proyectos científicos y a las culturas extranjeras.

Como en todos los tipos de películas, hay cosas buenas y cosas malas. Son muchas las buenas cosas que se puede aprovechar. Los cientistas pueden inventar algo nuevo, embasado en lo que se presenta en el cine. Los telespectadores se quedan conociendo las invenciones para el futuro y creo yo que estos cines tienen una historia tan compleja que hacen a todos a pensar mas, activando las ideas, la inteligencia para que se pueda, incluso, a refletir en lo que es cierto y lo que es errado, lo que es bueno de lo que es malo y a no aceptar lo que es malo ¡claro!

Nossa análise continuará centrada no exame dos posicionamentos assumidos pelo sujeito, ao inscrever discursos em seu texto, e em como a forma com que dá voz a outros enunciadores e se distancia do texto revelam sua posição tanto em relação a seu discurso quanto em relação ao de seus interlocutores.

No primeiro parágrafo, com o enunciado *de acuerdo con los diversos medios de comunicación*, o sujeito inscreve um discurso que, por pertencer a um meio autorizado a emitir opinião sobre o cinema, será usado como argumento de autoridade no texto. Não é o sujeito enunciator, mas os diversos meios de comunicação que asseguram que os filmes de ação compõem uma grande e riquíssima indústria. Notemos, ainda, o uso do superlativo

riquíssima, cujo efeito de sentido é o de chamar a atenção para a importância econômica dessa indústria. Esse mesmo sentido é enfatizado pelo enunciador quando emprega o adjetivo *inmensas*, suficiente para que o enunciador tome posição em relação à importância econômica e cultural dos filmes de ação.

Em seguida, ao enunciar *Es bien verdad*, inscreve outro discurso, que embora se possa atribuir a um enunciador genérico, o sujeito assume como seu. Esse procedimento é um recurso empregado para conquistar a adesão do co-enunciador à tese que se busca defender no texto, qual seja, a de que os filmes de ação formam uma indústria que gera dinheiro e conhecimento. A idéia que o enunciador apresenta como sendo do conhecimento comum, isto é, o fato de que os filmes de ação podem confundir a mente de algumas pessoas quanto ao que é real e ao que é virtual, é, na mesma seqüência, questionada pelo enunciador.

Nesse sentido, aproveita-se dessa “pretensa” generalização ao posicionar-se; e, ao empregar a conjunção adversativa *pero*, inscreve um outro discurso contrapondo-o ao anterior. Na seqüência, reforça a idéia de que esse tipo de filme serve especificamente para a diversão, é uma forma de entretenimento e ao referendar esse sentido, o enunciador se posiciona de uma dada maneira e exclui outras possibilidades de atribuição de sentidos para esse tipo de filme. Não são, por exemplo, obras de arte, já que têm funções específicas: aliviar o cansaço e proporcionar conhecimento de mundo.

No último parágrafo, avalia a influência que o cinema de ação exerce sobre seu público consumidor e afirma que *en todos los tipos de películas, hay cosas buenas y cosas malas*, e, dessa forma, manifesta seu posicionamento em relação à responsabilidade pessoal que se deve ter frente à programação ofertada pelo cinema de modo geral. Assinalamos, ainda, o uso que no final do texto o enunciador faz do vocábulo *¡claro!*, de maneira a enfatizar sua posição, produzindo o sentido de algo evidente, conforme o senso comum, cuja aceitação é indiscutível e geral. Esse termo, entretanto, será apagado nas demais versões por ter sido criticado por um colega de sala como expressão inadequada. O sujeito-autor, então, aceita a intervenção e prefere eliminar a expressão a substituí-la. Propomos como uma hipótese explicativa para essa atitude do sujeito-autor, o fato de que este, mesmo, aparentemente, em dúvida quanto a sua escrita, crê que o colega possa estar com a razão e prefere aceitar a sugestão feita a ignorá-la. Consideramos que essa reação também aponta para uma prática cultivada, de modo geral, na sala de aula, qual seja, a de

que o sujeito deve aceitar passivamente as correções do professor, levando-o a internalizar a crença de que o sujeito que ocupa a posição de avaliador tem absoluta razão sobre o que diz.

Veamos, a seguir, a segunda versão.

Texto 05

Tema 02 - (2ª versão)

Aluno F. A.

Las películas de acción

Las películas de acción, de acuerdo con los diversos medios de comunicación acerca del asunto, componen una grande y riquísima industria. La industria de producción de cines de acción, que empezó después de una época en que las salas de proyección exhibían programas que, así como las películas de acción lo hacen, causan una fascinante emoción en el público.

La diferencia está en que en aquel tiempo, esos programas tenían un tipo de público cierto para que pudiera vivir aquella emoción hecha con exclusividad para él. Ya las películas de acción llaman la atención de niños, jóvenes, adultos y hasta los ancianos. Todas estas personas descargan sus adrenalinas al asistir una película de acción.

Todo esto ocurre porque esta industria no se quedó en el retraso y avanzó hacia adelante del tiempo presente en tecnología y modernidad. Para tanto es necesario se gastar fortunas de dinero, cosa que no es problema, para este mercado ya que movimenta la economía de los grandes países.

Las películas de acción, sin duda, es una de las áreas de producciones artísticas más interesantes, tanto por lo que hay por detrás de los rodajes, como por lo que llega a nuestros ojos. Haciendo uso de casi todos los tipos de profesionales de casi todas las áreas de empleo, las películas traen algo nuevo en su idea principal, ni todo presenta verosimilitud con el real, incluso, los héroes, por eso los cines son tan originales. Se puede pensar, sin embargo, que los héroes pueden rellenar los huecos que faltan en la sociedad real. Los huecos que los políticos deberían rellenar, siendo los nuestros héroes. Por eso los héroes virtuales hacen tanto suceso.

Es bien verdad que las películas de acción pueden confundir en la mentalidad de alguien, lo que es real de lo que es virtual, pero cada uno debe ser responsable e inteligente para saber que esas películas sirven tan sólo para distracción y para, indirectamente, darnos conocimiento de mundo, con respecto a los proyectos científicos y a las culturas extranjeras. Así, el público puede reflexionar sobre lo que es bueno de lo que no es.

Diferentemente da primeira versão, em que o sujeito principiou por se posicionar em relação à importância econômica da indústria cinematográfica; na segunda, a tomada de posição será, inicialmente, em relação ao fascínio que o cinema desperta em seus telespectadores, avaliada pelo enunciador através do uso do adjetivo *fascinante*.

O enunciador realiza alterações na paragrafação e inclui novos argumentos em relação à diferença entre o público que assistia aos filmes exibidos no passado e o público atual, composto por todas as idades, os quais vão ao cinema com um determinado propósito: *descargan sus adrenalinas*.

A partir dessas considerações, enfatiza sua tomada de posição em relação à quantidade de dinheiro dispendida por essa indústria e como essa está ligada à economia dos *grandes países*. Percebemos que, nessa passagem, o enunciador repete sentidos ao inscrever um discurso corrente; além disso, conta com o conhecimento de mundo do seu co-enunciador para entender que o adjetivo *grandes*, está sendo usado no sentido de forte economicamente, fechando, dessa maneira, a sua polissemia.

Notemos, ainda, que esse adjetivo não apareceu na primeira versão. Ao reformular *muchos países* por *grandes países*, o enunciador produz um novo efeito de sentido no texto. Nosso questionamento consiste em entender por que motivo o sujeito-autor realiza essas substituições e neste sentido pensamos que não se trata de uma simples substituição da ordem da língua, mas, sim, da do discurso. Dessa ótica, enunciar *muchos* é diferente de enunciar *grandes*, pois a noção de país grande não está relacionada somente com a da sua extensão, mas também com a sua importância econômica, política etc. Sendo assim, novos sentidos são agenciados no texto, e nisso reside à singularidade do sujeito ao produzir seu texto, em meio ao já-dito.

No quarto parágrafo, com o enunciado *Se puede pensar, sin embargo, que los héroes pueden rellenar los huecos que faltan en la sociedad real. Los huecos que los políticos deberían rellenar, siendo los nuestros héroes*, é introduzido um novo argumento, que mostra uma tomada de posição em relação à falta de moralidade dos políticos que, por sua má atuação, não podem ser admirados pela sociedade. Há, ainda, de se destacar a crítica feita à atuação dos políticos, que, segundo o enunciador, deveriam ser nossos legítimos heróis, desviando-se da crítica ao cinema. Nesse ponto, torna-se necessário refletir e indagar a respeito de que noção de herói mobiliza o sujeito. Seria aquele das histórias em quadrinhos, que, posteriormente, passam para as telas do cinema e aos quais

se associam valores como, por exemplo, honra, coragem, lealdade, abnegação, bondade, entre outros e ligados a uma ética cristã, predominante em nossa cultura ocidental? Tal posicionamento surpreende por não se tratar de um lugar comum, o que mostra certa singularidade do sujeito ao enunciar e a esse respeito lembramos que segundo Possenti (2002, p. 121), é esse agenciar os recursos lingüísticos de forma pessoal, considerando-se os condicionamentos históricos interpostos que efetivamente produz efeitos de autoria.

Texto 05

Tema 02 - (3ª versão)

Aluno F. A.

Las películas de acción

Las películas de acción, de acuerdo con los diversos medios de comunicación acerca del asunto, componen una grande y riquísima industria. La industria de producción de cines de acción, que empezó después de una época en la que las salas de proyección exhibían programas que, así como las películas de acción lo hacen, causan una fascinante emoción en el público.

La diferencia está en que en aquel tiempo, esos programas tenían un tipo de público cierto para que pudiera vivir aquella emoción, hecha con exclusividad para él. Ya las películas de acción llaman la atención de niños, jóvenes, adultos y hasta de los ancianos. Todas estas personas descargan sus adrenalinas cuando miran una película de acción.

Todo esto ocurre porque esta industria no se quedó en el retraso y avanzó hacia adelante del tiempo presente en tecnología y modernidad. Para tanto es necesario gastarse fortunas de dinero, cosa que no es problema, para este mercado ya que movimenta la economía de los grandes países.

Las películas de acción es, sin duda, una de las áreas de producciones artísticas más interesantes, tanto por lo que hay por detrás de los rodajes, como por lo que llega a nuestros ojos. Haciendo uso de casi todos los tipos de profesionales de casi todas las áreas de empleo, esas películas traen algo nuevo en su idea principal, ni todo, presenta verosimilitud con respecto al real, un ejemplo son los héroes, que son tan originales.

Es bien verdad que estos cines pueden confundir en la mentalidad de alguien, lo que es real de lo que es virtual, pero cada uno debe ser responsable e inteligente para saber que ellos sirven tan sólo para distracción. Así, el público puede reflexionar sobre lo que es bueno y lo que no lo es.

A terceira versão produzida pelo sujeito-autor, após a intervenção da professora, traz apenas reformulações de ordem gramatical, excetuando-se o apagamento de parte do quarto parágrafo. Consideramos esse fato relevante na sua produção porque o sujeito ao reformular seu texto nesse ponto, apagou seu posicionamento tanto em relação aos políticos quanto em relação ao espaço social ocupado pelo cinema de ação. Nesse sentido, entendemos que a última versão produzida pelo sujeito-autor reduziu alguns dos indícios de autoria encontrados na segunda versão.

As alterações realizadas privilegiaram a repetição de discursos e o apagamento da subjetividade do sujeito. A atitude do sujeito pode ser relacionada a uma tentativa de atender a um modelo internalizado de texto argumentativo, devido a sua prática escolar. Essa interpretação proposta se deve ao fato de que o apagamento apresentado parece ter sido resultante de uma decisão do próprio sujeito-autor e não da intervenção das outras vozes (alunos e/ou professora) no seu texto. Pensamos que esse fato precisa ser tratado coletivamente no espaço de sala de aula e daí, portanto, sugerimos que o professor sensibilize os alunos para que estes percebam as alterações nos efeitos de sentido do texto, provocadas pelos apagamentos e reformulações realizados durante o processo de refacção textual. Dessa maneira, os alunos estarão mais conscientes das implicações inerentes ao agenciamento dos recursos lingüísticos que realizam durante a refacção.

De forma resumida, notamos que o sujeito instaurou a polifonia ao atribuir aos meios de comunicação um discurso que exaltava a potencialidade econômica da indústria cinematográfica. Além disso, utilizou conjunções adversativas, com as quais inscreveu seu posicionamento frente ao que seria um discurso corrente, ou, ainda, a um discurso outro. Já em relação à atitude de distanciar-se do seu texto, são poucos os casos em que houve ajustamento da linguagem, o sujeito tendeu a não marcar o texto e operou quase todo o tempo sob a ilusão necessária da transparência do dizer. Entretanto, destacamos o emprego de adjetivos como *grandes*, *fascinante*, e *interessantes*, para evidenciar o posicionamento do sujeito frente a determinados discursos que atravessaram o texto. E, ao realizar esse trabalho, assumiu a autoria.

Analisaremos, a seguir, o segundo texto do segundo *corpus*.

Texto 06

Tema 02 - (1ª versão)

Aluno R. C.

Las películas de acción

Hoy día es muy común oír uno diciendo: “- Los cines de ahora son muy previsibles, sobretudo las películas de acción”. Eso no suena como una exageración. De hecho estas películas han cambiado mucho, los argumentos casi no existen, los héroes están descaracterizados y las situaciones vividas por ellos son las más inverosímiles posibles; como dice el crítico José Maria Guelbenzu: “No se ahorran emociones, pero tampoco se ahorra coherencia. Un buen argumento tenía que responder a probados criterios de verosimilitud y credibilidad”.

Que el cine de acción ha empeorado a lo largo de los años ya se sabe y el motivo de eso también es del conocimiento de todos: el dinero, el lucro. ¡Ni las artes se respeta ya! Los directivos dicen que producen las películas que el público pide, transmitiendo la idea de que son muy buenitos y su deber es satisfacer la “voluntad” de aquellos.

La verdad es que antes se buscaban resultados económicos, pero actualmente parece que no se busca nada más que eso. La gente sigue asistiendo a esas películas porque están llenas de esperanza. Quizá un día dichoso consigan asistir a una buena. Mientras van asistiendo, llenan los bolsillos de los productores y éstos “producen” más.

Destacamos, inicialmente, a estratégia argumentativa usada pelo enunciador ao iniciar seu texto com a voz do outro, pois desse modo, instaura a polifonia e cria a expectativa de que vai se opor a essa voz; entretanto, logo a seguir, a quebra ao assumir que compartilha do mesmo posicionamento sustentado por essa outra voz. Com isso, podemos considerar que o enunciador tenta se aproximar do seu co-enunciador para ganhar-lhe a confiança a fim de garantir a adesão a seu posicionamento.

Notemos que a inserção das aspas no enunciado “- *Los cines de ahora son muy previsibles, sobretudo las películas de acción*” reforça a idéia de que se trata de um discurso corrente, a que tanto o enunciador quanto o co-enunciador teriam acesso. Trata-se, portanto, de uma estratégia empregada pelo sujeito em que o co-enunciador é convocado a compartilhar e ativar uma dada memória (Baptista, 2005).

Consideramos pertinente ressaltar que, ao empregar o discurso direto, o enunciador busca dar um tom de veracidade ao seu texto, já que insere a voz do outro como a de um argumento de autoridade, que legitima o dizer. Notemos que o enunciador

pondera que os filmes de hoje não são verossímeis e isso é visto de modo negativo pelo enunciador.

Lembramos, ainda, que por colocar outras vozes na linearidade do dizer, o discurso relatado, quer seja o discurso direto, quer seja o indireto, constitui-se em um fenômeno de polifonia. De acordo com Maingueneau (2001), quando o enunciador cita no discurso relatado a fala de alguém, não se coloca como responsável por ela, e, dessa maneira, várias vozes podem ser percebidas simultaneamente. No nosso caso, temos a voz de um enunciador genérico e a voz do sujeito que enuncia no texto, tal como no enunciado, *Hoy día es muy común oír uno diciendo: “- Los cines de ahora son muy previsibles, sobretudo las películas de acción”*. Nesse exemplo, ao mesmo tempo, há um enunciado argumentativo (o discurso citante) e a fala de um enunciador genérico (o discurso citado).

Vale ressaltar que essa polifonia, que aparece na superfície lingüística, não se resume a um fenômeno de língua, uma vez que está relacionada com um movimento do sujeito que enuncia, em direção ao seu co-enunciador. Trata-se, portanto, de uma tentativa de provocar uma atitude-responsiva no co-enunciador, o que mostra que o sujeito emprega diferentes recursos lingüísticos com vistas a realizar seu projeto de dizer. De modo análogo, cumpre notar que esses recursos são agenciados no texto, com base na representação que o enunciador tem do seu co-enunciador e na que acredita que seu co-enunciador tem dele. Daí, portanto, tratar-se de um jogo de imagens, para retomarmos Pêcheux (1975).

Ainda no primeiro parágrafo, identificamos outra situação de polifonia, qual seja, a modalização em discurso segundo. A este respeito, lembramos Maingueneau (2001, p. 139) que observa que o discurso relatado constitui uma enunciação sobre outra enunciação e, ainda, que o enunciador se responsabiliza pela enunciação citante, mas não se coloca como responsável pelo discurso citado; já na modalização em discurso segundo, basta-lhe indicar que está se apoiando em um outro discurso. É o caso, por exemplo, quando o enunciador insere a fala de um crítico de cinema em seu texto, *como dice el crítico José Maria Guelbenzu: “No se ahorraban emociones, pero tampoco se ahorraba coherencia. Un buen argumento tenía que responder a probados criterios de verosimilitud y credibilidad”*. A expressão *como dice el crítico* equivale a segundo o crítico, ou, ainda, de acordo com, etc. e essas, geralmente, são empregadas para inserir discursos de outros enunciadores no texto. A escolha que o sujeito opera é, portanto, desveladora da opção que realiza entre as diversas possibilidades do dizer.

No segundo parágrafo, o enunciador enuncia da posição de alguém que se coloca como um amante dos filmes de ação de décadas passadas. Ao enfatizar que as mudanças sofridas por esses filmes se deram por fatores econômicos, mantém seu posicionamento de que essas foram negativas, e, para tanto, apóia-se no argumento de que os responsáveis por elas visavam apenas ter lucro, o que para o enunciador equivale a ganhar dinheiro. O enunciador repete sentidos, uma vez que o argumento empregado pode ser flagrado, por exemplo, em um discurso capitalista, ou, antes, em um discurso mantido por aqueles que se opõem ao sistema capitalista e o acusam de somente objetivar o lucro em detrimento de outros valores. Essa interpretação se pauta na compreensão da maneira pela qual o sujeito coloca o seguinte enunciado no texto, referindo-se às artes de modo geral: *¡Ni las artes se respeta ya!*. Podemos deduzir que o enunciador associa as artes ao mercado; nesse caso, evidencia-se a noção de arte como produto que se vende e se compra e, dessa ótica, se inscreve no universo capitalista. Em oposição a esse posicionamento, tem-se a idéia da arte como um bem da humanidade e neste sentido lembramos que atualmente fala-se muito, por exemplo, em socialização dos bens culturais e artísticos.

Além da crítica, notamos a ironia com que o enunciador faz referência aos diretores dos filmes de ação, tal como, por exemplo, aquela provocada pelo uso da expressão *muy buenitos*, em que o enunciador junta o adjetivo *bueno* ao sufixo *-ito* assumindo, nesse caso, um valor afetivo em lugar de um valor diminutivo. Com esse estratagema, o enunciador sugere que os diretores tentam passar uma imagem falsa para os fãs desse tipo de filme a fim de conquistar sua confiança. É esse uso particular da ironia que, por singularizar o dizer, consideramos como um indício de autoria no texto.

Destacamos, ainda, as aspas em “*voluntad*” usadas para chamar a atenção do co-enunciador sobre o sentido com que a palavra está sendo empregada. Neste sentido, o enunciador emprega o termo de forma irônica, já que, na verdade, quer questionar se essa “*voluntad*” (vontade) realmente existe, ou se se trata apenas de um discurso que os diretores de filmes sustentam para justificar suas ações. Por essa ótica, podemos dizer que o enunciador emprega as aspas para direcionar a interpretação do co-enunciador.

Na primeira parte, do terceiro e último parágrafo, identificamos a voz explícita do enunciador que, ao enunciar *La verdad es que... pero*, inscreve um discurso com o qual entra numa relação de solidariedade ou de antagonismo. No nosso caso, orienta a interpretação do co-enunciador no sentido de que embora se compare e se defenda a

supremacia dos filmes de antigamente em relação aos de hoje, sabe-se que o fator econômico sempre foi preponderante, mas nunca de modo tão grave e tão determinante quanto o é em nossos dias.

Ao final do parágrafo, o enunciador aspeia “*producen*” a fim de enfatizar esse ponto específico do seu dizer e, neste sentido, é como se o enunciador dissesse a seu co-enunciador: veja, eles não produzem nada, esse discurso não é verdadeiro. Com base nisso, notamos que o efeito dado pela inserção das aspas é o de ironia, uma vez que, na verdade, o enunciador sustenta que não há produção, e o que se questiona é a constante repetição desses filmes, todos conformados a uma fórmula e enxertados dentro de uma fôrma absolutamente previsível.

Vejamos, a seguir, se os posicionamentos apontados, nessa versão, são alterados ou repetidos pelo sujeito-autor durante o processo de refacção.

Texto 06

Tema 02 - (2ª versão)

Aluno R. C.

Las películas de acción

Hoy día es muy común oír uno diciendo: “- Los cines de ahora son muy previsibles, sobretudo las películas de acción”. Eso no suena como una exageración. Estas películas efectivamente han cambiado mucho, los héroes están descaracterizados y las situaciones que viven los personajes son lo que hay de más inverosímil; además de eso los argumentos casi no existen. Con respecto a ello, dice el crítico José Maria Guelbenzu: “ No se ahorran emociones, pero tampoco se ahorra coherencia. Un buen argumento tenía que responder a probados critérios de verosimilitud y credibilidad”.

Que el cine de acción ha empeorado a lo largo de los años ya se sabe y el motivo también se conoce: el deseo de detener ventajas en todo. ¡Ni a las artes se respeta ya! Los directivos dicen que producen las películas que el público pide, con lo que transmite la idea de que es su deber simplemente satisfacer la “voluntad” de aquellos.

Antes de avançarmos, gostaríamos de observar que a segunda versão, alvo da presente análise, traz apenas os dois parágrafos iniciais da primeira versão. O sujeito-autor não repete o terceiro parágrafo, entretanto, o retoma na terceira versão, como analisaremos a seguir. Feitos esses comentários, partamos para a análise.

Dessa versão, destacamos, do segundo parágrafo, a inserção do enunciado *el deseo de tener ventajas en todo*, que, embora não se refira diretamente ao dinheiro e ao lucro, tal como tinha ocorrido na primeira versão, recupera esse sentido ao empregar a forma *ventajas* de modo destacado na superfície do texto. É interessante notar que esse enunciado se inscreve num dado discurso sobre os brasileiros, qual seja, o de que o brasileiro gosta de levar vantagem em tudo. Sendo assim, o enunciador ao empregar a palavra vantagem, que funciona dentro de uma dada prática discursiva, no caso aquela que identifica o brasileiro com a idéia de aproveitador, sem escrúpulos, de qualquer situação em seu benefício, acaba por agregar ou introduzir esses sentidos no seu texto. Vale dizer, ainda, que vantagem pode remeter ao lucro, a posse ou ganho de dinheiro e isso, muitas vezes, pode ser alcançado a qualquer custo. Dessa forma, um leitor, pertencente a uma dada comunidade discursiva poderia, ao se inserir numa certa prática com a linguagem, recuperar e reforçar esse sentido. Diante disso, estamos em consonância com a asserção de Bakhtin (1929) de que as palavras estão carregadas de sentido e esse se constrói social e ideologicamente.

Além da alteração examinada, identificamos que houve apagamento do enunciado *transmitiendo la idea de que son muy buenitos*, presente na primeira versão, ponto que merece ser mais bem analisado. Sendo assim, consideramos que o apagamento do enunciado mencionado não pode ser pensado como uma simples substituição, sem conseqüências em termos de efeito de sentido para o texto. Dessa maneira, ao apagar o enunciado, desaparece do texto a dimensão irônica, o jogo entre o enunciador e o co-enunciador quanto ao caráter dos diretores do cinema. Com a forma em diminutivo (*buenitos*) seria como se dissesse: é isso mesmo, eles pensam que nos enganam com essa aparência de bonzinhos, mas não nos enganam.

Considerando-se o exposto, cabe indagar se o sujeito-autor, ao realizar esses procedimentos, quais sejam, o de substituição, o de apagamento, entre outros, está ou não ciente do alcance que essas mudanças provocam, efetivamente, no texto que produz. Voltaremos a essa discussão no capítulo de conclusão.

Outro ponto que nos chama a atenção nessa versão, diz respeito à rasura¹¹ que encontramos sobre as aspas usadas no verbo “*deber*”. Como se trata de uma versão, nesse caso, a segunda, e o sujeito-autor sabe que terá oportunidade de reescrevê-la, são constantes as rasuras em diversas partes do texto, o que por si só já conduziria a um estudo sobre esse aspecto específico no processo de produção textual. Entretanto, como tal não é o foco desta pesquisa, somente destacaremos as rasuras que, de alguma maneira, são relevantes para a compreensão dos efeitos de sentido mobilizados pelo enunciador na construção do seu projeto de dizer.

Feitos os esclarecimentos anteriores, retomemos a análise.

As aspas sobre “*deber*” não tinham aparecido na primeira versão. Elas são colocadas e, em seguida, apagadas, ainda, na segunda versão, o que mostra que o sujeito, ao tomar distância do texto e ao se deparar novamente com essa palavra, considerou a possibilidade de que ela não veiculasse o sentido que lhe pretendia dar. Podemos interpretar que isso se deu pelo fato do sujeito-autor ter se defrontado com uma não coincidência do dizer entre as palavras e as coisas (Authier-Revuz, 1998); daí sua oscilação quanto ao seu emprego ou não. A este respeito, lembramos que, segundo Authier-Revuz (1998), tal modalidade de não coincidência do dizer refere-se aos casos em que o enunciador parece perceber que a palavra que emprega não é a mais adequada para o que deseja transmitir. É como se o sujeito se desse conta, ainda que por um momento, de que não há relação direta entre o referente e a coisa nomeada, de que a língua não pode, de fato, representar o real. Assim sendo, como uma forma de contornar essa “limitação” da língua, o enunciador utiliza-se de diferentes recursos lingüísticos e o uso das aspas é um deles. Por meio das aspas, portanto, mantém a ilusão de que pode direcionar e controlar sentidos e concentrar a enunciação num ponto específico, congelando-a e congelando os sentidos.

O que corrobora nossa hipótese é o fato de que na terceira versão, que analisaremos a seguir, o enunciador apagou completamente o verbo *deber*, optando por abrir mão do efeito de sentido provocado por este verbo no texto. Notemos que, ao enunciar *transmite la idea de que es su **deber** simplemente satisfacer la “voluntad” de*

¹¹ Um excelente trabalho sobre a importância das rasuras pode ser encontrado na tese de Calil (1995) Autoria: (e)feito de relações inconclusas, cuja referência completa consta no final deste trabalho.

aquellos, o verbo *dever*, conota no texto um sentido de obrigação. Isto é, os diretores procuram se defender com o argumento de que apenas cumprem seu dever, sua obrigação.

Partamos para a análise da terceira versão.

Texto 06

Tema 02 - (3ª versão)

Aluno R. C.

Las películas de acción

Hoy día enriquecer es el objetivo de toda la gente. El deseo de obtener ventajas en todo ha afectado incluso las artes, sobretodo el cine. Frecuentemente se oye uno diciendo: “- Las películas de ahora son muy previsibles, principalmente las de acción”. Eso no suena como una exageración. De hecho estas películas han cambiado de manera extraordinaria.

Antiguamente los héroes eran más bien caracterizados y las situaciones las que vivían los personajes, mas verosímiles. Actualmente los argumentos se han deteriorado y la incoherencia reina absoluta en las películas de acción. Con respecto a ese cambio, declara José María Guelbenzu: “No se ahorran emociones, pero tampoco se ahorra coherencia. Un buen argumento tenía que responder a probados criterios de verosimilitud y credibilidad”.

Los directivos dicen que producen las películas que el público les pide, con lo que transmiten la idea de que simplemente satisfacen la “voluntad” de los espectadores. La verdad es que, aunque se buscaban resultados económicos, había cierto compromiso con el público y, en cambio, se producían buenas películas; sin embargo hoy día, se puede añadir a esa falta de compromiso, la pasividad del público, que no tiene ya la crítica que tenía antaño y sigue asistiendo a esas malas películas – quizá con la esperanza de que un día asistirá a una que sea buena – y llenando los bolsillos de los productores.

Seguro que es difícil, pero si la gente se despierta y empieza a rechazar tales películas, probablemente esta situación puede cambiar y uno, finalmente, podrá volver a deleitarse con buenos cines de acción.

Passemos à análise das principais alterações ocorridas nesta versão. Embora o enunciador a inicie com a mesma expressão usada nas versões anteriores, *Hoy dia*, notamos que, enquanto nas duas primeiras versões o objeto discursivo foi abordado de forma direta através da inserção de um outro enunciador, por meio do discurso direto; nessa terceira versão, o enunciador inicia inscrevendo enunciados ligados a um discurso contrário à doutrina capitalista.

Uma explicação para essa alteração, na apresentação das idéias do texto, deve-se, possivelmente, a uma mudança de foco pelo enunciador. Sendo assim, em lugar de abordar diretamente sua tese, com a qual se identifica em termos de posicionamento, de que os filmes de ação sofreram muitas mudanças e acabaram por se tornarem inverossímeis e incoerentes, o enunciador decide-se por chamar a atenção do co-enunciador para a ligação entre a causa e a conseqüência dos eventos.

Com enunciados como *Hoy día enriquecer es el objetivo de toda la gente. El deseo de obtener ventajas en todo ha afectado incluso las artes, sobretudo el cine*, marca seu posicionamento em meio a um discurso sobre a influência que o sistema capitalista exerce em todas as áreas da organização social, o que, evidentemente, inclui a produção cultural. Assume, desse modo, a posição de alguém que vê essa influência de forma negativa e, assim, embora considere o cinema como uma forma de arte, sustenta que ela já não se expressa livremente, mas, sim de forma afetada e submissa ao sistema econômico.

Com a mudança na organização dos argumentos, o primeiro parágrafo é desmembrado em dois. No segundo parágrafo, o enunciador aponta as principais diferenças que observa e critica, entre os filmes de hoje e os que considera como de *antiguamente*. Nesse ponto, o enunciador embora critique, não explicita por que considera que os heróis dos filmes de épocas passadas eram mais bem caracterizados que os de hoje; tampouco explica por que as situações em que viviam as personagens nos filmes antigos eram mais verossímeis. Consideramos esse ponto falho no desenvolvimento do texto, mas, com isso, é-nos também possível perceber que o enunciador escreve com base numa imagem pré-construída do seu co-enunciador, em função dele ajusta sua linguagem e agencia diferentes recursos lingüísticos. Sendo assim, o enunciador por construir uma dada imagem do seu co-enunciador, pressupõe que os sentidos que compartilham são comuns.

Essa falta de especificação, de detalhamento no texto, pode ser vista como um momento adequado para que o professor interfira no processo de construção, fazendo ver ao aluno que seu texto pode não estar suficientemente claro para seu leitor. E que as pistas deixadas no texto, e os esclarecimentos das idéias apresentadas são essenciais para a construção da compreensão deste.

Outro ponto que nos interessa se encontra no terceiro parágrafo, cuja estrutura também foi alterada. A inserção do enunciado *la pasividad del público, que no tiene ya la crítica que tenía antaño y sigue asistiendo a esas malas películas* é suficiente para que o

enunciador tome posição em relação ao público que vai ao cinema para ver esses filmes, aspecto não discutido nas versões anteriores. Parece-nos interessante observar que o enunciador apresenta o público, de um modo geral, como consumidores passivos. Ora isso estaria de acordo com a posição que o sujeito assume ao enunciar, qual seja, a de quem conhece os bastidores, o que realmente acontece por trás das câmeras. E, ao criar essa representação de si no discurso, ou seja, o *ethos* de um experiente conhecedor do tema, legitima seu dizer.

O parágrafo de conclusão, ausente nas versões anteriores, não acrescenta nenhuma informação nova ao texto e tampouco retoma a tese defendida, uma vez que o enunciador limita-se a emitir uma opinião sobre o que o público poderia fazer para forçar os diretores a apresentarem bons filmes de ação. Entretanto, as sugestões que faz, a exemplo de, *pero si la gente se despierta y empieza a rechazar tales películas*, está associada a discursos como os que encontramos na esquerda política ou em movimentos ligados a associações e sindicatos nos indicativos de greve.

De forma resumida, podemos dizer que, no texto analisado, o sujeito toma posição tanto em relação aos filmes de ação que a indústria cinematográfica produz atualmente, quanto em relação à postura do público diante dessas produções. Para tanto, mobiliza diversos recursos da linguagem, como a utilização do discurso relatado e da modalização em discurso segundo, além do aspeamento e da inserção de enunciados irônicos. Vemos, ainda, como o enunciador articula discursos e intervém sobre a linearidade do dizer de modo a direcionar a interpretação do seu co-enunciador. Diante disso, há um trabalho do sujeito que se faz presente no texto e por meio dos procedimentos com os quais opera, assume a autoria.

Passemos à análise do terceiro texto que compõe o segundo *corpus*.

Texto 07**Tema 2 - (1ª versão)****Aluno G. L. C.****Las películas de acción**

Es común oír de los mayores que las cosas hoy no son como antiguamente. La sociedad actual ha pasado por un gran cambio de valores y eso influye en las relaciones de los hombres con el mundo en general.

El arte es una forma del hombre interpretar el mundo y el cine es una de esas artes. Las películas representan la forma de interpretación del mundo por el punto de vista de la sociedad en que fue producida.

Las películas de acción de hoy transmiten a los espectadores los valores de nuestra sociedad y, por muchas veces, esos valores están cubiertos por los intereses de los grandes productores y directivos de los cines de acción.

En épocas pasadas, los héroes de estos cines eran personas que poseían características más reales y eso daba más veracidad a los cines. Hoy, los héroes hacen cosas que nos parecen imposibles, sobreviven a grandes explosiones, tiros, ahogamientos, etcétera. Eso se debe al gran y verdadero héroe de los cines actuales, los efectos especiales.

El hombre tiene una gran fascinación por cosas grandiosas, mágicas, algo que esté acima de lo que no es conocido. Por eso, los grandes productores de cine crean tantas personas inmortales, guerras interminables y, incluso, fuera del planeta tierra. Todo eso revela las grandes fantasías de los hombres modernos.

Aunque la mayoría de los cines de acción de hoy sea producida con fines lucrativos, no se puede negar que algunos de ellos nos hacen viajar por mundos desconocidos y eso es fascinante. Tal vez estemos un poco alienados y tengamos nos olvidado de los que son, en la verdad, los buenos cines de acción.

Ao iniciar esta versão, o enunciador faz uso do discurso indireto para dar voz ao outro, instaurando um efeito de polifonia no texto, tal como notamos no enunciado *Es común oír de los mayores*. Vale lembrar que, segundo Authier-Revuz (2004), ao empregar o discurso indireto, o locutor se apresenta como simples “tradutor”, isto é, embora faça uso de suas palavras, remete a um outro como fonte do “sentido” relatado. Esse recurso torna-se particularmente importante em nossa análise, uma vez, que se trata de um dos modos pelos quais o sujeito instaura a polifonia em seu texto.

Em seguida, no segundo parágrafo, com o enunciado *El arte es una forma del hombre interpretar el mundo*, temos a inscrição de um discurso corrente sobre o cinema como uma forma de arte. O sujeito tem conhecimento desse discurso e o inscreve sem

atribuí-lo a nenhuma voz específica, pois poderia, por exemplo, tê-lo identificado com um discurso corrente entre os críticos de arte, entretanto, opta por manter a sua voz como dominante no texto. Propomos que isso se deva a um esquecimento do sujeito de que ele não é a fonte dos sentidos. Ressaltamos, ainda que o apagamento das outras vozes que atravessam o texto, no entanto, não impede que o co-enunciador reconheça o enunciado como um discurso socialmente naturalizado.

No desenvolvimento do texto, o enunciador baseia sua argumentação na comparação feita entre as mostras de hoje e as de antigamente, de modo a ressaltar a diferença em relação ao aspecto da verossimilhança apresentada em tais filmes e, neste sentido, considera que os de antigamente eram mais verossímeis que os de hoje. Além disso, cabe destacar o efeito de sentido provocado pelo uso de *gran y verdadero* no enunciado *Eso se debe al gran y verdadero héroe de los cines actuales, los efectos especiales*. A posição a partir da qual o sujeito enuncia pode ser identificada com a de uma pessoa que se considera perspicaz o suficiente para não se deixar levar por esse nível de dissimulação. O que também nos parece relevante é a expectativa que o enunciador cria de que se posicionará contrariamente ao uso dos efeitos especiais nos filmes de ação. Essa expectativa, porém, não se confirma nos parágrafos seguintes.

É o que se pode perceber quando, a partir do quinto parágrafo, o enunciador discorre sobre as fantasias humanas que envolvem o desejo da imortalidade e de possuir super poderes, por exemplo, desejos que, de alguma maneira, habitam o imaginário coletivo e que a indústria cinematográfica explora largamente ao produzir seus filmes de ação, com excessivo uso de efeitos especiais. De modo similar, percebemos que o enunciador toma posição no interior de um certo discurso sobre a modernidade; discurso que considera a tecnologia como uma de suas características mais basilares, aliada a uma idéia de desenvolvimento. Ora, isso sugere que o enunciador compreende as mudanças ocorridas nesses filmes como resultantes das mudanças sofridas pela própria humanidade ao longo do tempo.

No último parágrafo, ao enunciar *algunos de ellos nos hacen viajar por mundos desconocidos y eso es fascinante*, o enunciador enuncia da posição de um espectador crítico, já que não desconhece que a maioria dos filmes é produzida com fins lucrativos, e, que, apenas alguns destes proporcionam uma experiência recompensadora para o público. Dessa forma, ao empregar o adjetivo *fascinante*, confirma e concorda com a influência que

alguns filmes de ação exercem sobre o imaginário coletivo e, ao mesmo tempo, constrói o *ethos* de um sujeito que entende de cinema; daí estar autorizado a discorrer sobre ele.

No final do parágrafo, o enunciador muda de posição ao inscrever o enunciado: *Talvez estemos un poco alienados y tengamos nos olvidado de los que son, en la verdad, los buenos cines de acción*. Destacamos o efeito do verbo *estemos* usado para precisar a inclusão do sujeito no grupo retratado e, ainda, vale dizer que tal assertiva surpreende, uma vez que com a forma destacada *alienados*, o sujeito se posiciona, contrariamente, à qualidade das atuais produções cinematográficas, dando preferência aos filmes antigos, aos quais qualifica de bons filmes.

A seguir, acompanharemos às alterações na segunda versão.

Texto 07

Tema 2 - (2ª versão)

Aluno G. L. C.

Las películas de acción

Es común que se oiga de los mayores que las cosas hoy no son como eran antiguamente. La sociedad actual ha pasado por un gran cambio de valores morales y sociales que influye en las formas de interpretación del hombre delante del mundo. El arte es una de esas formas y, en especial, el cine.

El cine es una manera que el hombre encontró de expresar su visión del mundo y lo hace desde el punto de vista de la sociedad en la que esté inserida. Las películas de acción son una de las que más cambiaron. Ellas transmiten a los espectadores los valores de hoy que, muchas veces, están cubiertos por los intereses de los grandes productores y directivos de los cines.

En épocas pasadas, el principal interés era entretener a las personas. Los héroes eran personas con características reales y eso daba más veracidad a los cines. Hoy, los héroes hacen cosas que nos parecen imposibles: sobreviven a grandes explosiones, tiros, ahogamientos, etcétera. Eso se debe al gran y verdadero héroe de los cines actuales, a saber, los efectos especiales.

El hombre tiene fascínio por el desconocido, le encanta lo que es grandioso, mágico y, por eso, el cine ha perdido su intención primera y hoy sigue, en su mayoría, interés financiero. Cada vez más se crean personas inmortales, guerras interminables e, incluso, fuera del nuestro planeta. Esa es la fantasía de los hombres.

Es verdad que a los espectadores atrae estas cosas grandiosas. No se puede negar que viajar por mundos desconocidos, superar, aunque sea mentira, los límites humanos, encanta a nosotros. Los valores que guían a la sociedad contemporánea son de superación de sí propio, de dinero, de superioridad con relación a los demás. Aceptamos, sin rechazo, lo que los grandes productores hacen y, sin darse cuenta, nos tornamos bonecos en sus manos. Así que, nos olvidamos de lo que son, en la verdad, los buenos cines de acción.

A primeira alteração que tomamos para análise, nessa segunda versão, trata da especificação feita ao vocábulo *valores*, quando o enunciador acrescenta que se refere, especificamente, aos valores *morales y sociales*. Vale ressaltar que acréscimos feitos na linearidade do dizer, de uma versão para outra, podem ser tidos como uma forma de ajustamento da linguagem. Neste sentido, lembramos que as glosas, aspas, itálicos e outros tipos de comentários correspondem às formas de heterogeneidade mostrada apontadas por Authier-Revuz (1982, 1998). Em nosso caso, o enunciador direciona a interpretação do seu co-enunciador no sentido de que não está se referindo a valores econômicos ou apenas sociais, por exemplo. O enunciador que na primeira versão tinha deixado o referente *valores* sem especificação; na segunda, percebe a existência dos outros sentidos e na tentativa de reduzir a polifonia, volta-se sobre o seu dizer para especificá-lo e, dessa forma, fechar sentidos.

A segunda mudança que identificamos consiste no apagamento de um posicionamento assumido pelo sujeito na primeira versão, que se pode depreender do argumento empregado pelo enunciador, quando este afirma que as mudanças de valores por que passou a sociedade, ao longo do tempo, afetam a relação entre os homens e o mundo de forma geral. Observemos que, na segunda versão, essa idéia foi omitida, o que implicou uma reestruturação do parágrafo. E, dessa forma, o sujeito-autor une o segundo ao primeiro parágrafo e mantém o posicionamento, já presente na primeira versão, em relação às artes e, em especial, ao cinema. Sendo assim, o enunciador se identifica com um discurso corrente de que o cinema consiste numa forma de arte e, nesse sentido, é também uma forma do homem interpretar o mundo.

Do terceiro parágrafo, destacamos a seguinte afirmação feita pelo enunciador: *En épocas pasadas, el principal interés era entretener a las personas*, sobre a qual teceremos dois comentários: em primeiro lugar, essa assertiva não constava da primeira versão produzida pelo sujeito-autor, consiste, pois, num acréscimo feito à segunda versão, como

resultado do distanciamento que o sujeito-autor manteve do seu texto; em segundo lugar, é preciso considerar que o sujeito ao afirmar, também produz o efeito de sentido da negação, isto é, contrapõe-se a um outro discurso, a outros sentidos, procurando negar-lhes a existência. No exemplo que aparece no texto, quando o enunciador afirma que o principal interesse do cinema, em épocas passadas, consistia em entreter as pessoas, as outras possíveis funções dessa forma de arte são omitidas, ou pelo menos postas em segundo plano. Entre essas funções citamos, por exemplo, sua capacidade de levar o público a discutir determinadas questões sociais, o que evidentemente vai além de apenas cumprir uma função de levar diversão ao público. Ressalte-se que esse outro propósito, apagado pela afirmativa, estaria mais em conformidade com o discurso que o enunciador insere no texto sobre as artes, como sendo uma forma de interpretar o mundo.

O enunciador considera que o compromisso dos filmes de antigamente com a verossimilhança deu lugar a produções que visam satisfazer as aspirações humanas, ainda que estas sejam fantasiosas. Objetiva-se produzir filmes que fujam à realidade, o que tornaria o público *alienado* das questões de interesse social. O enunciador sustenta, ainda, que a opção dos produtores por privilegiar esse tipo de filmes deve-se a motivações financeiras. Esse argumento também nos remete a um posicionamento do sujeito, já que, por exemplo, poder-se-ia pensar que as motivações fossem de ordens diversas e não essencialmente financeiras.

Além disso, chama-nos a atenção, nesse trecho, a inserção de um discurso ligado à filosofia e/ou à religião, e que nos remete a questões ontológicas acerca da origem do homem e do universo. Embora o enunciador não discuta essa questão abertamente, percebemos sua inscrição a um dado posicionamento e uma evidência disso, da ordem da língua, é a escolha que opera em termos de léxico. Vale lembrar que, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 392), **posicionamento**, em uma acepção pouco específica do termo, significa que por meio do emprego de uma dada lexia, de um registro específico de língua, de um gênero do discurso, um locutor indica como ele se situa num espaço conflituoso. Nesse sentido, ao empregar *fascínio*, *encanta*, *grandioso*, *mágico*, *fantasia*, o enunciador toma posição ao enunciar e acaba por construir uma imagem do homem como a de um ser inexoravelmente atraído por aquilo que não consegue dominar, como, por exemplo, a morte, ou pelos temas que fogem ao seu entendimento.

As últimas alterações que gostaríamos de examinar, nessa versão, encontram-se no parágrafo de conclusão. A primeira delas diz respeito à inserção de uma outra voz no texto com o enunciado *Es verdad que a los espectadores atrae estas cosas grandiosas*, ou ainda, *No se puede negar que*, notemos que tanto com a afirmativa, quanto com a negativa, o enunciador se coloca como tradutor de um outro enunciador com quem entra em relação de concorrência.

A segunda alteração se refere à inserção de uma metáfora presente no enunciado *nos tornamos bonecos en sus manos*, com a qual o sujeito realiza uma tomada de posição ao criticar a passividade do público diante da má qualidade dos filmes de ação. O enunciador faz, então, circular um efeito de sentido relacionado ao termo *boneco*, qual seja, o de que os amantes desse tipo de filme são sujeitos passivos, sem capacidade de reação, ou seja, são facilmente manipulados como acontece com os “bonecos”. Sendo assim, consideramos pertinente assinalar que o referente *boneco* foi grafado pelo sujeito-autor em português e essa ressalva se faz necessária porque esse, nesse ponto do seu dizer, parece ter se esquecido de que a correta grafia para o termo em espanhol seria “muñecos”. Contudo, há de se lembrar que a interferência da língua materna, no momento da produção textual, é comum no texto dos alunos, quando estes produzem uma escrita menos monitorada, uma vez que estão ainda em processo de interiorização da língua meta.

Ainda vale destacar que em nossa hipótese explicativa, a utilização dessa metáfora foi um recurso empregado pelo enunciador como substituição do enunciado que tinha aparecido na primeira versão *talvez estemos un poco alienados y tengamos nos olvidado*. Esse enunciado sofreu correções tanto no uso de *talvez*, como no uso de *tengamos* e essas acabaram por introduzir uma outra voz no texto; a voz do avaliador da primeira versão foi, em parte, apagada pelo sujeito-autor, já que este preferiu reformular seu dizer.

Além da correção a que nos referimos, constatamos a inserção de outras correções feitas na primeira versão como parte da metodologia adotada pela professora. Essas correções, em outros termos, interferências no texto, foram, em sua maioria, de ordem gramatical, como, por exemplo, em relação ao uso da voz passiva, alguns casos de colocação pronominal e de concordância, além do uso inadequado do verbo “tener” (ter) como auxiliar, já que em espanhol essa função cabe ao verbo “haber” (haver), etc. Embora, já tenhamos destacado que esse tipo de inadequação não impede a assunção da autoria no

texto, em nossa compreensão, um bom texto tem como pressuposto uma certa competência lingüística por parte do sujeito-autor.

Em suma, ressaltamos que a assunção da autoria no texto em análise pode ser vista em diferentes indícios de autoria, a exemplo dos acréscimos e apagamentos feitos nessa segunda versão, resultantes do distanciamento que o sujeito-autor manteve do seu texto, ao ocupar as posições de leitor e de avaliador do seu próprio texto. Cabe dizer que além desse aspecto, assinalamos o modo singular como o sujeito inseriu discursos correntes, o que também se constitui num indício de autoria.

Passemos à análise da terceira versão.

Texto 07

Tema 2 - (3ª versão)

Aluno G. L. C.

Las películas de acción

Es común que se oiga de los mayores que las cosas hoy no son como eran antiguamente. La sociedad actual ha pasado por un gran cambio de valores morales y sociales que influye en las formas de interpretación del hombre delante del mundo. El arte es una de esas formas y, en especial, el cine.

El cine es una de las maneras por la cual el ser humano expresa su visión del mundo y lo hace desde el punto de vista de la sociedad en la que esté inserido. Desde el principio de su producción hasta hoy, los cines han sufrido muchas mudanzas en su esencia principal: entretener a la gente. Estos cambios son visibles, por ejemplo, en las películas de acción. Ellas transmiten a los espectadores, los valores y las costumbres del pueblo de hoy, aunque muchas veces estén cubiertos por los intereses de los productores y directivos de los cines.

En épocas pasadas, el primer objetivo de los cines era divertir a las personas. Los héroes poseían características reales y eso daba más veracidad a ellos. Hoy, los héroes hacen cosas que nos parecen imposibles: sobreviven a explosiones, tiros, ahogamientos, etcétera. Eso se debe al célebre e verdadero personaje principal de esas historias, a saber, los efectos especiales.

El hombre tiene fascinación por lo desconocido, le encanta lo que es grandioso, mágico y, por eso, el cine ha perdido su intención primera y hoy sigue, en su mayoría, el interés financiero. Cada vez más se crean seres inmortales, guerras interminables e, incluso, fuera del nuestro planeta. Esa es la fantasía de los hombres.

Es verdad que a los espectadores les atraen estas cosas maravillosas. No se puede negar que viajar por mundos desconocidos, superar, aunque sea mentira, los límites humanos, nos encanta. Los valores que guían a la sociedad contemporánea son de superación de si propio, de dinero, de superioridad con relación a los demás. Aceptamos, sin rechazo, lo que los productores hacen y, sin darnos cuenta, nos volvemos objetos en sus manos. Así que, nos olvidamos de lo que son, en la verdad, los buenos cines de acción.

As alterações que constatamos na terceira versão correspondem aos ajustamentos feitos pelo enunciador tendo em vista, tanto a atender a voz da professora, que corrigiu a segunda versão, como por sua própria iniciativa, já que lhe cabe a tarefa de reler e reavaliar seu texto, antes de produzir a terceira e última versão. Consideramos oportuno destacar que esse aspecto da metodologia empreendida, qual seja, o da refacção textual, em três versões, mostra-se especialmente produtora na medida em que o aluno tende a trabalhar com a sua escrita de modo processual, conforme aprende a distanciar-se do seu texto e a assumir novas posições.

Vejamos, inicialmente, no segundo parágrafo, a alteração produzida no enunciado *Ellas transmiten, a los espectadores, los valores y las costumbres del pueblo de hoy*, em que o sintagma *las costumbres*, acrescido ao enunciado, reforça o posicionamento assumido pelo enunciador em relação à abrangência social dos filmes de ação. O exemplo selecionado permite notar que o sujeito considera que mais do que diversão, o cinema pode retratar diferentes aspectos da sociedade, embora reconheça essa função do cinema, o sujeito enuncia da posição de um crítico do sistema de valorização ditado pelo capital, ou seja, pelo interesse econômico.

No terceiro parágrafo, o enunciador propõe que, em épocas passadas, oferecer entretenimento era o principal objetivo do cinema. Neste sentido, no enunciado *el primer objetivo de los cines era divertir a las personas*, o enunciador destaca esse papel do cinema, em detrimento de outras funções sociais como, por exemplo, a de sensibilizar a platéia para uma reflexão sobre temas de interesses da sociedade.

Complementando o exposto, julgamos importante mencionar a substituição do enunciado *entretener a las personas*, visto como a principal função desempenhada pelo cinema, que tinha aparecido na segunda versão, por *divertir a las personas*, presente nesta. Entendemos que a substituição de *entretener* por *divertir*, não ocorre de forma gratuita e que essa provoca alterações em termos de efeito de sentido. Sendo assim, a primeira forma

entretener guarda, entre outros sentidos, os de distrair para desviar a atenção, de iludir, de manter ocupado; já divertir, de modo similar, pode remeter, entre outros sentidos, a recrear, distrair, entreter. O enunciador, ao optar por *divertir*, entre as diversas possibilidades do dizer, mobiliza novos sentidos e deste modo o objetivo do cinema seria, então, o de entreter as pessoas divertindo-as. Ora, isso nos recorda o divertir aprendendo.

Consideramos que interpretação similar pode ser dada para explicar a alteração realizada no enunciado *Eso se debe al gran y verdadero héroe*, da segunda versão para a do seguinte da presente versão *Eso se debe al célebre y verdadero héroe*. Diferentemente da primeira substituição analisada, essa última se deve à intervenção da voz da professora, que, ao corrigir a segunda versão, tinha chamado a atenção para o uso inadequado da forma apocopada do adjetivo *grande*. Ao escrever a terceira versão, o aluno aceitou a voz da professora, embora tenha preferido substituir o termo inadequado a corrigi-lo. Além disso, destacamos o modo singular como o enunciador assumiu um dado posicionamento, ao considerar os efeitos especiais dos filmes de ação, como sendo o personagem principal (o herói) dessas produções. Dessa maneira, afastou-se do clichê de considerar o ator ou atriz responsáveis pelas principais ações como sendo o herói ou heroína do filme, antes, enunciou da posição de alguém que tem uma visão crítica sobre esses filmes.

Outra alteração observada ocorreu devido à substituição de *héroe de los cines actuales* por *personaje principal de esas historias*, pois essa levou a identificação do vocábulo *héroe*, com a idéia de *personaje principal*. Como uma hipótese explicativa para essa substituição, pensamos que o sujeito-autor não quis repetir o termo *héroe*, já que momentos antes o tinha empregado, no mesmo parágrafo. Sendo assim, chamamos atenção para o fato de que essa substituição implicou mudança de sentido, se considerarmos que o personagem principal de uma história, não corresponde, necessariamente, à idéia de um herói nos moldes românticos, por exemplo.

Observamos procedimento similar no parágrafo de conclusão, quanto à alteração referente ao emprego da metáfora para descrever a relação entre os produtores de cinema e o público em geral. Na segunda versão, o enunciador tinha utilizado *nos tornamos bonecos en sus manos*, no entanto, ao tomar contato com a correção da professora que propôs que se alterasse essa forma pela equivalente em espanhol (muñecos), o sujeito-autor a substituiu por “objetos”. Diante do exposto, sugerimos que essa substituição pode indicar um desconhecimento do termo em espanhol e o aluno não quis, por alguma razão, ajustar o

termo. Contudo, em termos de sentido, ao empregar “*objetos*” (aspeado) o sujeito acabou por instaurar outras possibilidades de interpretação e anulou o sentido presente na segunda versão. Neste ponto, a intervenção do professor poderia orientar quanto ao efeito que se produziu no texto e quanto às repercussões disso.

Conforme observamos, o sujeito-autor, ao distanciar-se do seu texto, tem a oportunidade de reescrevê-lo, com vista a adequá-lo ao seu propósito comunicativo. Em nosso caso, ele produz textos para atender a um requisito da disciplina que está cursando na universidade, qual seja, a de Compreensão e produção de textos. Ora, sendo assim, sabe que seu texto será avaliado por terceiros, como parte da metodologia adotada pela professora. Por isso, busca conformar seu texto obedecendo aos padrões da norma culta e às regras de textualidade, contudo, suas alterações no texto não são gratuitas, antes são agenciadas mais ou menos pessoalmente, e a partir de condicionamentos históricos.

Passemos à análise do terceiro *corpus*:

Texto 08

Tema 3 - (1ª versão)

Aluno C. I.

El amor

Muchas personas suelen decir que en nuestra sociedad moderna ya no hay el sentimiento del amor, eso puede ser una gran verdad. Pero no es inusual oírnos la palabra amor de parte de mucha gente, entonces ¿de qué hablan las personas?

No es nuestra intención decir aquí que en la sociedad moderna, y solamente en ella, hay una carencia de amor, pues si comparamos con las sociedades antiguas no podemos decir que en los tiempos pasados la gente tenía más abundancia del sentimiento en cuestión. Lo que ocurre es que hoy percibimos que las personas suelen hablar de amor en lugar de otros sentimientos que en verdad tienen.

El amor es confundido con muchos otros sentimientos y hasta sensaciones pueden aparecer con ese nombre, como, por ejemplo: pasión, deseo, cariño, respecto, admiración, hasta compasión y interés. La gente no sabe distinguir o diferenciar lo que sienten, por eso ponen en todo el nombre de amor.

Bajo el efecto de esos supuestos amores, las personas se enamoran, se casan y después, cuando están fatigadas, apartan. Y cuando no optan por alejarse, hay la resignación, y pasan a vivir en guerra dentro de un sitio que tenía la función de ser un hogar.

El pueblo dice que: “Corazón apasionado no quiere ser aconsejado”. Acá estamos hablando entonces de pasión, y en verdad su efecto es muy explosivo, y cuando dominadas por ella, las personas costumbran ser un poco rebeldes, creen ser dueñas de todo. Lo que queremos decir es que muy comumente se habla de pasión en lugar de amor, pero creemos que son cosas muy distintas.

Começaremos a análise dessa primeira versão, com a seleção do enunciado *Muchas personas suelen decir que en nuestra sociedad moderna ya no hay el sentimiento del amor, eso puede ser una gran verdad*. Escolhemos esse exemplo porque nele identificamos a inserção de uma outra voz no texto, por meio do discurso indireto. Outro exemplo que nos interessa está no final do primeiro parágrafo, pois ao formular a pergunta direta *entonces ¿de que hablan las personas?*, o enunciador realiza um movimento em direção ao co-enunciador e anuncia que vai inserir outras vozes no texto.

No segundo parágrafo, com o enunciado *No es nuestra intención decir aqui que en la sociedad moderna, y solamente en ella, hay una carencia de amor, pues si compararmos con las sociedades antiguas*, o enunciador se posiciona quanto ao que é ser moderno em oposição ao ser antigo. Neste sentido, agrega sentidos como os de liberdade e independência para caracterizar os tempos hodiernos ou modernos.

Já no terceiro parágrafo, o enunciador, ao propor uma lista de sentimentos como *pasión, deseo, cariño, respecto, admiración, hasta compasión y interés*, posiciona-se como contrário à idéia de que qualquer desses sentimentos possa ser confundido com o amor. Tal posicionamento nos remete a adesão do sujeito a um discurso religioso cristão, em que amor e paixão não são sentimentos correspondentes.

Em seguida, no quarto parágrafo, o enunciador constrói o *ethos* de um sujeito que se sente pessimista em relação aos casamentos já que, em muitos casos, terminam em divórcio. Dessa maneira, o enunciador descreve uma espécie de roteiro que os casais, via de regra, costumam seguir como uma prática legitimada socialmente: *las personas se enamoran, se casan y después, cuando están fatigadas, apartanse*. Esse roteiro demonstra que o sujeito enuncia ativando determinados conhecimentos de mundo, além de certos estereótipos que tendem a ser naturalizados e compartilhados no interior de uma comunidade discursiva.

Por fim, destacamos, do parágrafo de conclusão, o enunciado *El pueblo dice que: “Corazón apasionado no quiere ser aconsejado”*, em que o sujeito dá voz explicitamente a

outro enunciador. No caso em análise, é evidente a voz do povo, assimilada a de um enunciador genérico. Sendo assim, nesse enunciado, o sujeito defende seu posicionamento de que amor e paixão são coisas distintas, embora, geralmente, as pessoas as confundam.

Vejamos, a seguir, as alterações observadas na segunda e terceira versões.

Texto 08

Tema 3 - (2ª versão)

Aluno C. I.

El amor

Muchas personas suelen decir que en nuestra sociedad moderna ya no hay el sentimiento del amor, eso puede ser una gran verdad. Pero no es incomun que oigamos la palabra amor de parte de mucha gente, entonces ¿de que hablan las personas?

No es nuestra intención decir aqui que en la sociedad moderna, y solamente en ella, hay una carencia de amor, pues si comparamos con las sociedades antiguas no podemos decir que en los tiempos pasados la gente tenía más abundancia del sentimiento en cuestión. Lo que ocurre es que hoy las personas suelen hablar de amor en lugar de otros sentimientos que en verdad tienen.

El amor se confunde. Muchos otros sentimientos y hasta sensaciones pueden aparecer con ese nombre, como, por ejemplo: pasión, deseo, cariño, respeto, admiración, hasta compasión e interés. La gente no sabe distinguir o diferenciar lo que sienten, por eso ponen en todo el nombre de amor.

Bajo el efecto de esos supuestos amores las personas se enamoran, se casan y después, cuando están fatigadas, se apartan. Y cuando no optan por alejarse, hay la resignación, y pasan a vivir en guerra dentro de un sitio que tenía la función de ser un hogar.

El pueblo dice que: “Corazón apasionado no quiere ser aconsejado”. Acá estamos hablando entonces de pasión, y en verdad, su efecto es muy explosivo, y cuando dominado por ella, las personas costumbran ser un poco rebeldes, creen ser dueñas de todo. Lo que queremos decir es que muy comunmente se habla de pasión en lugar de amor, y creemos que son cosas muy distintas.

Después de tanto se cambiar el amor con otras cosas, tal vez casi nada reste de ese sentimiento. Tenemos una sociedad que poco sabe cual es su función en el mundo, consecuentemente, no va a saber al cierto cual es el sentimiento que tiene con relación a algunas personas o a algunas cosas.

Esa parece ser una posición muy extremista, pero en verdad, es lo que ocurre. De forma gradual todos los nuestros valores están se cambiando y se confundiendo, y el amor, sin duda, hace parte de esas mudanzas.

As alterações encontradas nessa segunda versão se referem aos dois últimos parágrafos inseridos no texto. Quanto ao penúltimo, o enunciador introduz um questionamento causado por sua inserção num determinado campo de valores próprio de um discurso religioso e/ou filosófico. É o que se pode perceber no enunciado *Tenemos una sociedad que poco sabe cual es su función en el mundo...*, já que o questionamento presente pode ser formulado no interior de diferentes discursos, como os que citamos acima, e nos remete a inquietações universais como aquelas relacionadas com a origem do homem e do universo e o propósito da existência humana.

Finalmente, chamamos a atenção para o enunciado *Esa parece ser una posición muy extremista*, suficiente para que o enunciador tome posição em relação a um discurso sobre a falta de amor na sociedade moderna. Notemos que com o emprego da forma destacada *muy extremista*, cria-se a expectativa de que inserirá um discurso contrário, entretanto, ao enunciar *pero en verdad, es lo que ocurre* confirma sua adesão a esse posicionamento.

Texto 08

Tema 3 - (3ª versão) Aluno C. I.

El amor

Muchas personas suelen decir que en nuestra sociedad moderna ya no hay el sentimiento del amor, eso puede ser una gran verdad. Pero no es inusual que oigamos la palabra amor de parte de mucha gente, entonces ¿de que hablan las personas?

No es nuestra intención decir aquí que en la sociedad moderna, y solamente en ella, hay una carencia de amor, pues si comparamos con las sociedades antiguas no podemos decir que en los tiempos pasados la gente tenía más abundancia del sentimiento en cuestión. Lo que ocurre es que hoy las personas suelen hablar de amor en lugar de otros sentimientos que en verdad tienen.

El amor se confunde. Muchos otros sentimientos y hasta sensaciones pueden aparecer con ese nombre, como, por ejemplo: pasión, deseo, cariño, respeto, admiración, hasta compasión e interés. La gente no sabe distinguir o diferenciar lo que sienten, por eso ponen en todo el nombre de amor.

Bajo el efecto de esos supuestos amores las personas se enamoran, se casan y después, cuando están fatigadas, se apartan. Y cuando no optan por alejarse, hay la resignación, y pasan a vivir en guerra dentro de un sitio que tenía la función de ser un hogar.

El pueblo dice que: “Corazón apasionado no quiere ser aconsejado”. Acá estamos hablando entonces de pasión, y en verdad, su efecto es muy explosivo, y cuando dominado por ella, las personas costumbran ser un poco rebeldes, creen ser dueñas de todo. Lo que queremos decir es que muy comunmente se habla de pasión en lugar de amor, y creemos que son cosas muy distintas.

Después de tanto se cambiar el amor con otras cosas, tal vez casi nada reste de ese sentimiento. Tenemos una sociedad que poco sabe cual es su función en el mundo, consecuentemente, no va a saber al cierto cual es el sentimiento que tiene con relación a algunas personas o a algunas cosas.

Esa parece ser una posición muy extremista, pero en verdad, es lo que ocurre. De forma gradual todos los nuestros valores están se cambiando y se confundiendo, y el amor, sin duda, hace parte de esas mudanzas.

Com relação à terceira versão do texto de C.I., destacamos que o sujeito-autor não fez qualquer mudança, em comparação com a segunda versão, na refacção do texto, limitando-se a passá-lo a limpo. Podemos, portanto, concluir ao examinar essa atitude do sujeito que ele acredita na completude do seu texto e, dessa forma, o considera pronto para ser avaliado.

Passemos à análise do segundo texto que compõe o terceiro *corpus*.

Texto 09

Tema 3 - (1ª versão)

Aluno G. C.

El amor

El amor siempre fue uno de los temas principales de la literatura general. Las personas iban a las lágrimas, leyendo historias románticas como, por ejemplo, el célebre Romeu y Julieta de Shakespeare. El tiempo pasó y el amor cambió de gran sentimiento, capaz del imposible a un simple cambio de beneficios. El amor se ha cambiado en comercio.

La modernidad y el desarrollo cultural de la humanidad ha hecho que, cada vez más, el amor se vuelva en cosa del pasado, cosa de viejo. Hoy, son pocas las personas que buscan a un sentimiento verdadero, sin ninguno interés financiero y, esas personas son vistas como locas, que no piensan en el futuro porque el amor no sacia la hambre. Además de eso, hay una busca desesperada por un padrón de belleza impuesto por la tele. Las metas son: dinero y belleza. El sentimiento se queda en según plan. Es como dice el refrán: “Rey es el amor, y el dinero emperador”.

Los jóvenes están iniciando la vida amorosa cada vez más cedo, “aman” varias personas sin saber lo que es amor en la realidad. Como ha dicho Vinícius de Moraes, “que sea infinito mientras persista”, mañana es otro día, otro amor.

El amor há se tornado un comercio, gana lo que tiene más. Los enamorados de verdad, si no son ricos y bonitos, perderán para quien lo sea. Hay pocas personas que no se importan con esas cosas. Para la mayoría, el amor es tontería, y hoy, casi nadie llora leyendo los romances de Shakespeare.

Seleccionamos da primeira versão, o enunciado *El amor se ha cambiado en comercio*, no qual o enunciador assume um posicionamento no interior de um discurso em que o amor é tido como uma mercadoria, algo que se pode comprar e vender. Esse discurso se distancia da concepção de amor presente nas obras filiadas a uma estética Romântica, que entende o amor como algo desinteressado, distante, idealizado. Dessa maneira, ao iniciar seu texto, a partir de um dado posicionamento, inscreve a tese com a qual como sujeito se identifica em termos de posicionamento. Sendo assim, produz o efeito de que está afirmando algo como se fosse seu, porém o que temos é uma identificação do enunciador com um dado discurso e com os sentidos já naturalizados que o sustentam.

Em seguida, no segundo parágrafo, com o enunciado *porque el amor no sacia la hambre*, vemos a inscrição de um discurso que nos remete a um saber popular que diz que quando a fome entra pela porta, o amor sai pela janela, ou, ainda, que um amor e uma cabana não bastam. Sendo assim, é preciso ter condições econômicas, pois quando as pessoas se juntam ou querem se juntar para constituir uma família precisam ter dinheiro. Esse é, de fato, o sentido que vem se cristalizando, por ser construído no interior de uma prática social; trata-se, enfim, da repetição de um lugar comum, ou, em outros termos, um dito popular. O enunciador, no entanto, não reconhece que isso se refira a um dito corrente, cujo sentido foi historicamente cristalizado, qual seja, o de que amor sem dinheiro não se sustenta, repetindo-o sob a ilusão de ser o dono de seu próprio dizer e, com isso, apaga algumas das vozes que atravessam seu texto. Consideramos que o sujeito age assim porque esquece de que não está na origem do dizer e ao agir, dessa maneira, produz um efeito de monofonia no texto.

Já com o enunciado *Además de eso, hay una busca desesperada por un padrón de belleza impuesto por la tele*, temos outro ponto a considerar, qual seja, a inserção de um discurso corrente sobre a influência da mídia na vida das pessoas. Ao empregar o adjetivo

desesperada, o enunciador qualifica um comportamento encontrado entre os sujeitos nas diversas camadas sociais. Esse é continuamente estimulado pelos comerciais de televisão que, geralmente, são protagonizados por pessoas famosas, atores e atrizes que atuam como fiadores de discursos associados à publicidade, cujo objetivo, quase sempre, é a venda de um produto. A beleza é vendida como um produto cada vez mais valorizado em nossa sociedade. Vemos, ainda, que o enunciador poderia ter elegido outras formas como, por exemplo, busca frenética, infrutífera, etc., entretanto, ao enunciar *busca desesperada* singulariza seu dizer e marca seu posicionamento em meio a esse discurso.

Em seguida, ao final do segundo parágrafo, o enunciador emprega uma máxima popular *Es como dice el refrán: “Rey es el amor, y el dinero emperador”* e, desse modo, dá voz explicitamente a outro enunciador. Notemos que ao empregar o discurso direto, deixa claro que o dito não é seu, que o está apenas citando dentro do seu próprio discurso, como uma forma de endossar sua argumentação. Dessa forma, ao instaurar a polifonia em seu texto, assume a autoria.

Do terceiro parágrafo, destacamos as aspas em “*aman*” usadas pelo enunciador para chamar a atenção sobre um ponto específico do seu dizer. Lembramos que o seu uso aponta para uma heterogeneidade mostrada marcada na linearidade do dizer; isso evidencia uma atitude de distanciamento do sujeito, uma operação em que esse deixa marcas no fio do dizer com o intuito de direcionar a interpretação do seu co-enunciador. Na passagem em análise, o enunciador questiona o sentido de *aman*, pois é como se perguntasse a seu co-enunciador, isso de fato se pode chamar de amor? Ou, ainda, como se dissesse: para mim, isso nada tem a ver com amor, mas essa é a palavra que eles usam. Vemos, com isso, que há uma aposta do enunciador em relação à atitude-responsiva do seu co-enunciador. Diante do exposto, recordamos que, de acordo com Possenti (2002), é esse movimento do sujeito-autor em relação a seu leitor, ao dar voz explicitamente a outros e, ao mesmo tempo, incorporar discursos correntes que se pode considerar como indícios de autoria no texto.

Já as aspas que aparecem em “*que sea infinito mientras persista*” cumprem uma função diferente da mencionada antes, já que neste caso interessa delimitar a voz do poeta Vinícius de Moraes, inserida no texto por meio do discurso direto. Essa delimitação localizada da voz do outro, deve-se ao fato de que o sujeito acredita, ainda que ilusoriamente, que o restante do texto lhe pertence e pode controlar os seus sentidos. De modo análogo, como no caso do refrão, ao dar voz a outro enunciador, instaura a polifonia.

Interessa-nos, contudo, perguntarmos-nos sobre como isso repercute no texto como um todo? Observemos que o dizer do poeta, em certa medida, contrapõe-se ao que o enunciador defende; este recorre ao poeta para criticar a atitude dos jovens e não para entender a fugacidade do amor, o seu hedonismo, o aproveitar o momento que passa conforme propõe o poeta. Desse modo, a voz do poeta é usada com um fim específico que é o de reforçar o posicionamento que o enunciador assume ao considerar que já não há fidelidade nas relações amorosas.

Por fim, chamamos a atenção para a repetição do enunciado *El amor há se tornado un comercio* ao longo do texto. Não se trata de repetir uma idéia, mas, sim, de considerar que há distintas implicações de sentido em cada ocorrência. No primeiro parágrafo, quer-se fazer um contraponto com o ideal do amor romântico, daí a alusão ao clássico *Romeu e Julieta*, de Shakespeare. Já no último parágrafo, o enunciador enfatiza um comportamento que parece predominar entre os jovens atualmente. Notemos que a posição a partir da qual o sujeito enuncia pode ser identificada com a de alguém que considera essas mudanças negativamente, movido por uma espécie de saudosismo do chamado amor romântico, que se pode flagrar na voz do poeta citado anteriormente.

Diante do exposto, entendemos que o enunciador assume um posicionamento conservador ao se referir às relações amorosas. E por que o faz? Em nossa compreensão, isso se deve ao fato de que o sujeito adere a posicionamentos ligados a uma ética religiosa cristã, o que o condiciona ideologicamente, afetando de modo indelével a produção dos seus enunciados. Chamamos a atenção, porém, para o fato de que esse assujeitamento, nem sempre se dá de forma plena, total, já que, muitas vezes, podemos flagrar pontos do dizer em que o sujeito se mostra resistente, ao produzir enunciados que fogem a essa determinação.

Passemos à análise da segunda versão.

Texto 09

Tema 3 - (2ª versão)

Aluno G. C.

El amor

El amor siempre fue uno de los temas principales de la literatura general. El amor cortés, el amor loco y incluso el amor como sexualidad han sido explorados por los autores antiguos y sigue siendo hasta hoy. En épocas pasadas, las personas iban a las lágrimas al leer novelas como, por ejemplo, el célebre Romeu y Julieta de Shakespeare. Era como hay en la biblia “...sin amor, nada sería”, nadie sería nada.

Los tiempos cambiaron y, con ellos, el modo como se ven el amor. El gran sentimiento de los hombres se ha convertido en un simple cambio de beneficios. La modernidad y el desarrollo cultural de la humanidad han hecho que, cada vez más, el amor se vuelva en cosa del pasado, cosa de viejo. El interés financiero ha superado la busca por un verdadero amor y, hoy, las personas buscan solamente dinero y belleza, olvidándose de sus sentimientos. Pocas personas creen que felicidad y dinero, no “caminan” juntos y, a esas, se ven como locas y que no piensan en el futuro. Es como dice el refrán: “Rey es el amor, y el dinero emperador”.

En nuestra sociedad, el moderno es “amar” a mucha gente. Los jóvenes inician su vida amorosa de modo precoz, “aman” mucho, sin saber, en la realidad, qué es el amor. Como ha dicho Vinícius de Moraes, “que sea infinito mientras persista”, mañana es otro día, otro amor.

El amor se ha convertido en comercio, es un cambio en el que gana aquel que tiene más. Los que no son ricos y bonitos perderán para quienes lo sean. Pocas son las personas que no se importan con esas cosas fútiles. Para la mayoría, el amor es tontería, más vale el goce físico y el confort. Hoy, casi nadie llora al leer las novelas de Shakespeare.

Comparando-se as versões, primeira e segunda, vemos que o sujeito-autor insere novos enunciados, como resultado do distanciamento que manteve do texto, com o objetivo de reforçar seu posicionamento sobre o tema abordado, qual seja, o de que o amor pode ser comercializado. Lembramos que nosso objetivo é o de verificar se essas inserções provocam alterações em termos de efeitos de sentido, se há mudanças nos posicionamentos que o sujeito assume e se essas mudanças instauram ou reforçam sentidos já cristalizados no texto.

Do primeiro parágrafo, destacamos o emprego de uma terminologia da análise literária que se pode observar no enunciado *el amor cortés*, indicativa da posição que o

sujeito assume ao enunciar, qual seja, a de um estudante de literatura, ou de alguém que tem conhecimentos nessa área. Em seguida, há a inserção de uma citação bíblica: *Era como hay en la biblia “...sin amor, nada sería”*. Vale lembrar que o atravessamento de diferentes vozes aponta para a heterogeneidade constitutiva de todo texto.

No texto em análise, além do discurso religioso, também identificamos um discurso humanista ligado à Sociologia ou à Antropologia, ciências que investigam o comportamento humano e suas mudanças ao longo tempo. Isso pressupõe, vale dizer, uma representação determinada que o enunciador faz do seu co-enunciador, isto é, de que ele partilha de uma dada memória comum a ambos, além de nos remeter para o fato de que os sentidos se elaboram, ou melhor, se reelaboram no interior de uma dada prática discursiva.

Do segundo parágrafo, assinalamos a inserção do enunciado *verdadero amor*, cujo efeito de sentido é instaurado, também, pela leitura implícita, que, lembramos, constitui significativamente o texto, de que há amores que não são verdadeiros. Com esse enunciado, o sujeito reforça um sentido já cristalizado, qual seja, o da existência do amor verdadeiro. Ora, esse posicionamento se articula a um determinado discurso religioso, notadamente, aquele que podemos encontrar na Bíblia nas passagens em que o amor é exaltado como o dom supremo.

Em seguida, o enunciador insere, ao reescrever o segundo parágrafo, o enunciado *Pocas personas creen que felicidad y dinero, no “caminan” juntos e aspeia “caminan”* a fim de chamar a atenção do co-enunciador para esse ponto do dizer. Dessa forma, evidenciando a presença de uma não-coincidência do dizer, para retomarmos Authier-Revuz (1982, 1998), fazendo com que se perceba que a palavra que aparece no texto foi empregada por falta de uma outra palavra da qual não se dispõe. Isso nos revela a ilusão da completude do sentido; as palavras escapam, não se pode representar de modo transparente o mundo por meio das palavras, da linguagem. Essa intervenção do sujeito sobre o seu dizer, na tentativa de ajustá-lo e/ou de comentá-lo evidencia o trabalho que o enunciador realiza, tendo em vista orientar a interpretação do co-enunciador e que também se configura como um indício de autoria no texto.

De maneira similar, destacamos, no terceiro parágrafo, a inserção do enunciado *el moderno es “amar” a mucha gente*, no qual podemos perceber a adesão do sujeito a um posicionamento formulado no interior de um discurso sobre o que é moderno. Mas o que significa, nessa posição, o que é moderno? Ora, pelo enunciado, concluímos que idéias,

concepções como amar sem compromisso, valorizar o ter e o parecer em detrimento do ser, para recorrermos a um discurso naturalizado, estariam associadas ao moderno.

O enunciador, no entanto, dá ao texto um tom nostálgico, saudosista. Lembramos que o tom que o enunciador imprime ao texto refere-se ao *ethos* gerado pelo modo como o sujeito enuncia no texto. Nesse caso, constrói-se um *ethos* de um indivíduo nostálgico que lembra com saudades de um tempo que passou. Em nossa compreensão, trata-se de um recurso empregado pelo enunciador para tecer críticas a um comportamento com o qual não concorda, já que, temos em mente que os sujeitos-autores só têm conhecimento do comportamento dos jovens, no passado, pelo testemunho de outros, de pessoas mais velhas ou por leituras diversas. Assim, com enunciados como *En épocas pasadas*, que aparece no primeiro parágrafo, *Los tiempos cambiaron*, no segundo parágrafo, o enunciador inscreve outras vozes no texto. Entretanto, ao inscrevê-las sob sua própria voz, produz um apagamento destas e gera, no texto, um efeito de monofonia. Trata-se, portanto, de uma estratégia, isto é, de um *modus operandi* do sujeito ao formular e particularizar seu dizer.

Do último parágrafo, assinalamos a inserção do enunciado *pocas son las personas que no se importan con esas cosas fútiles*. Notemos que, ao empregar a forma destacada *cosas fútiles*, o enunciador se posiciona explicitamente em relação a valores socialmente conferidos a questões como dinheiro e beleza. Além disso, consideramos importante a modalização que o enunciador efetua ao estabelecer, pelo efeito da negação, que, embora para a maioria das pessoas o amor não seja importante, para uma pequena parte não é assim e é, nesse grupo, especificamente, que o enunciador parece se situar.

Texto 09

Tema 3 - (3ª versão)

Aluno G. C.

El amor

El amor siempre fue uno de los temas principales de la literatura general. El amor cortés, el amor loco e, incluso, el amor como sexualidad han sido temáticas explorados por los autores antiguos y sigue siendo hasta hoy. En épocas pasadas, las personas iban a las lágrimas al leer novelas como, por ejemplo, el célebre Romeu y Julieta de Shakespeare. Antes, era como hay en la biblia “...sin amor, nada sería”, nadie sería nada.

Los tiempos cambiaron y, con ellos, el modo como se ve el amor. El gran sentimiento de los hombres se ha convertido en un simple cambio de beneficios. La modernidad y el desarrollo cultural de la humanidad han hecho que, cada vez más, el amor se vuelva algo del pasado, cosa de viejo. El interés financiero ha superado la busca por un verdadero amor y, hoy, las personas buscan solamente dinero y belleza, olvidándose de sus sentimientos. Pocas personas creen que felicidad y dinero, no “caminan” juntos y, a esas, se ven como locas y que no piensan en el futuro. Es como dice el refrán: “Rey es el amor, y el dinero emperador”.

En nuestra sociedad, el moderno es “amar” a mucha gente. Los jóvenes inician su vida amorosa de modo precoz, “aman” mucho, sin saber, en la realidad, que és el amor y tampoco a quien están “amando”. Como ha dicho Vinícius de Moraes, “que sea infinito mientras persista”, mañana es otro día, otro amor.

El amor se ha convertido en comercio, es un cambio en el que gana aquel que tiene más. Los que no son ricos y bonitos perderán para quienes lo sean. Pocos son los que no se importan con esas cosas fútiles. Para la mayoría, el amor es tontería, más vale el goce físico y el confort. Hoy, casi nadie llora al leer las novelas de Shakespeare y Romeu y Julieta son tenidos como bobos.

Com relação à terceira versão do texto de G.C., destacamos do primeiro parágrafo, a inserção do advérbio *antes*, no enunciado: *Antes, era como hay en la biblia “... sin amor, nada sería”, nadie sería nada*, reforçando a idéia de que o enunciador se refere a uma época passada, mais ainda, a uma época mítica relacionada a uma descrição bíblica sobre o amor. Dessa maneira, em termos de co-enunciador, esse terá que compartilhar o sentido de amor retratado na bíblia, que evoca, dentre outros, os de fidelidade, companheirismo. O enunciador cria a expectativa de que contrapor-se-á a essa idéia de amor idealizado, com a que se tem hoje do amor, como algo que deve ser feito para o prazer e não, necessariamente, ligado à idéia do amor para a reprodução, que estaria mais ligado ao sentido religioso. Entretanto, pelo modo como enuncia no texto, seu posicionamento parece mais ligado a esse sentido idealizado de amor.

Além dessa alteração, também consideramos relevante à alusão aos personagens Romeu e Julieta, de Shakespeare. Notemos que, no primeiro parágrafo, a alusão é à obra do autor, diferente do que ocorre nesse momento, em que o enunciador enfatiza os personagens. Dessa forma, o enunciador mobiliza os sentidos que estão associados a Romeu e Julieta, que tipificam o amor romântico, um amor impossível que enfrenta tenazmente todas as dificuldades contra a sua realização. Ao referir-se a estes, qualificando-os com o adjetivo *bobo*, também remete, ainda que indiretamente, às pessoas que se comportam como os amantes criados por Shakespeare.

Destacamos do texto de G. C. o uso recorrente de aspas para marcar o dizer, o que mostra que o sujeito-autor realizou movimentos em direção ao seu co-enunciador; a tomada de posição no interior dos discursos correntes que inseriu no texto; além do trabalho que realizou ao apagar, substituir ou em deslocar sentidos durante o processo de refacção. Consideramos que os diferentes procedimentos descritos dão indícios do trabalho do sujeito ao assumir a autoria.

Passemos, a seguir, ao exame do terceiro texto que compõe o terceiro *corpus*.

Texto 10

Tema 3 - (1ª versão)

Aluno Y. F.

El amor en siglo XXI

En los tiempos llamados modernos se cree en mucha cosa, menos en el amor.

Las personas se enamoran una de las otras afirmando fidelidad por toda la vida, sin embargo, tras algunos meses o días, se dan cuenta que lo que imaginaban sentir no pasaba de simple atracción.

En realidad, el concepto de amor está cayendo en una cierta fugacidad, ya se confunde con el concepto de pasión. No la pasión de Cristo que fue hasta la muerte, sino la pasión que dura mientras dure los bienes materiales o la belleza y juventud de las parejas.

Ya se conoce el refrán que dice que “el amor es ciego”, ciego de un ojo sólo, porque el otro hay que traerlo muy abierto a causa de los que andan merodeando nuestro futuro castillo que, de “encantado” no tiene nada, piensa la gran mayoría.

Y es una gran verdad: el amor (o la pasión) se queda mientras el otro tenga algo a ofrecer, del contrario, cuando la “fuente” seca o disminuye su nivel, muchas otras hay para ser exploradas. Es lo que se ve en nuestros días, la completa banalización de la fidelidad – entendida como una de las bases de una verdadera relación amorosa.

Se llega a la triste conclusión, con todo esto, que a las personas poco les importa los sentimientos ajenos. Casi todo se hace por puro interés, el amor, en realidad, es solamente el rey pues quien gobierna, de hecho, es el dinero.

Para iniciar nossa análise, destacamos, da primeira versão, o enunciado *En los tiempos llamados modernos* que nos remete a um determinado conceito de moderno com o qual o enunciador se identifica e a partir desse, problematiza o que se entende por amor.

Em seguida, vemos como o enunciador direciona a interpretação do co-enunciador ao explicitar o sentido que procura imprimir ao conceito de paixão. Para tanto, utiliza-se do efeito da negação presente no enunciado: *No la pasión de Cristo que fue hasta la muerte*. A inscrição dessa posição contrária àquela que o enunciador apresenta, faz sobressair os outros sentidos que a palavra pode assumir. Dessa forma, ao se deparar com uma não-coincidência entre as palavras e as coisas na linearidade do dizer, o enunciador suspende momentaneamente seu dizer, para inserir uma glosa explicativa, a fim de reduzir a polissemia e fixar sentidos (Authier-Revuz, 1998). É como se dissesse, não, a paixão no sentido religioso, de Cristo, mas no sentido que se emprega hoje em dia.

Dessa forma, vemos que o enunciador insere um discurso corrente, identificado com um discurso religioso cristão, sobre a profundidade do amor de Cristo. Em seguida, utiliza-se da conjunção adversativa *sino* para contrapor esse discurso a um outro sobre a paixão como um sentimento, que diferentemente da *pasión de Cristo*, que era desinteressada e incondicional, apresenta características contrárias a essas, sendo mercenária, superficial e efêmera. Aqui, notamos a tensão criada pela contraposição dos dois discursos que o enunciador põe em cena, pela tentativa de proteção ao discurso religioso, uma vez que não se pode criticar o amor verdadeiro, o de Cristo, mas, sim, o mundano. Vemos, ainda, que o enunciador ao posicionar-se constrói, no discurso, uma representação sua, o *ethos* de um sujeito conservador. O que legitima seu discurso em defesa de um amor verdadeiro ligado a um sentido religioso.

É preciso destacar, ainda, que esse discurso sobre a paixão nos remete a determinadas questões sobre ética e vida em sociedade, o que nos faz refletir acerca de alguns questionamentos como, por exemplo: como agem os casais de namorados em nossos dias? Quais as causas do crescente número de divórcios no país? Que espaço ocupam valores como dinheiro, beleza e juventude na vida das pessoas hodiernamente? Entre muitos outros questionamentos ligados à vida familiar e afetiva.

Ressaltamos que esse trabalho do sujeito ao inserir diferentes discursos, articulando-os e, ao mesmo tempo, apelando para uma memória do seu co-enunciador, o que faz com que este não possa ser qualquer um, devendo ser alguém engajado na cultura comum, que consideramos como indício de autoria no texto. Essa representação que o enunciador faz do seu co-enunciador determina, em parte, as estratégias argumentativas

empregadas ao longo do texto, e subjaz aos movimentos que o sujeito realiza, tendo em vista orientar a interpretação do co-enunciador.

Dando continuidade à nossa análise, vemos no quarto parágrafo que o enunciador instaura a polifonia, ao inserir um ditado popular: *el amor es ciego*. No entanto, observamos que o enunciador articula essa voz com sua própria voz para criar um efeito de ironia no texto. Ao repetir o adjetivo *ciego*, também instaura um novo sentido ao afirmar que não se trata de ser totalmente cego, já que se deve manter um dos olhos bem aberto. A inserção da máxima popular também pode ser vista como um argumento de autoridade no texto, que o enunciador utiliza a fim de reforçar seu posicionamento sobre o amor como sendo algo efêmero e inconstante na atualidade. Isso se dá, porque a voz por trás de uma máxima já cristalizada é a de um enunciador genérico que, de forma indireta, traduz um discurso de ampla aceitação social. Dessa maneira, tornando-se num discurso com valor de verdade, isto é, cujo efeito é o de dar ao texto um tom de verdade. Essa ação do sujeito também corresponde a uma tentativa deste de provocar uma atitude-responsiva no seu co-enunciador. Trata-se, portanto, de uma estratégia de autoria, para retomarmos Baptista (2005).

Além da inserção do ditado popular, citamos o uso das aspas de ênfase em “*encantado*”, as quais apontam para um sentido específico que se pode associar a uma imagem ligada aos contos de fada. Essa imagem se refere a um cenário imaginário construído no texto pela associação de “*castillos*” e “*encantado*”, cujo efeito nos remete às tradicionais narrativas de príncipes e princesas que vivem uma história de amor eterno. Em seguida, para ganhar a adesão do co-enunciador ao seu posicionamento, o enunciador atribui esse discurso sobre o amor, como sendo compartilhado pela grande maioria das pessoas.

Do quinto parágrafo, destacamos duas formas de heterogeneidade mostrada marcada empregadas pelo enunciador, para sinalizar o distanciamento que assume em relação ao seu dizer. A primeira delas consiste na glosa usada para especificar o sentido que se pretende dar ao termo amor. Vejamos o enunciado em questão: *Y es una gran verdad: el amor (o la pasión)*, ou seja, o enunciador direciona seu co-enunciador para que este dê ao referente *amor* o mesmo sentido que daria à *pasión* (paixão). Dessa forma, vemos que o enunciador conta com esse conhecimento, com essa memória, por parte do seu co-enunciador; além disso, nossa hipótese é de que o sujeito, ao de defrontar com os

outros sentidos da palavra amor, utiliza-se de um comentário para apagar os demais sentidos e, dessa forma, direcionar a interpretação do co-enunciador.

A segunda forma de heterogeneidade mostrada marcada, mobilizada nesse parágrafo, são as aspas em “*fuelle*” (fonte) usadas pelo enunciador para destacar o termo e, desse modo, chamar a atenção do co-enunciador para esse ponto específico na linearidade do dizer. Com isso, marca a distância que mantém do texto, mas o faz de um modo peculiar, tomando uma posição com respeito ao que diz, imprimindo, nesse ponto específico do dizer, uma certa ironia ou menosprezo, como quem diz “o nome é esse mesmo... não adianta negar...”. O efeito produzido deve-se ao fato de que o enunciador considera que as pessoas se dizem apaixonadas, somente enquanto possuem algum interesse de outra ordem, que não sentimental, em relação ao outro. Entretanto, quando os parceiros da relação amorosa não possuem mais nada material a oferecer ao seu companheiro, a relação tende a acabar. Por essa ótica, ao produzir esse efeito de ironia no texto, o enunciador assume uma posição que pode ser identificada com a de alguém que, ainda que inevitavelmente inserido nessa sociedade e sendo conhecedor de seus valores, deles não partilha e não concorda com eles. Sendo assim, o enunciador não apenas insere discursos correntes, ele os confronta, mantém um diálogo e marca seu posicionamento em relação aos diferentes discursos que atravessam seu texto; pelo menos com aqueles aos quais faz uma alusão direta e, mais ou menos, consciente.

Outro comentário que o enunciador insere e que também corresponde a uma forma de heterogeneidade mostrada marcada, com vistas a direcionar a interpretação do co-enunciador, pode ser encontrado no enunciado *Es lo que se ve en nuestros días, la completa banalización de la fidelidad – entendida como una de las bases de una verdadera relación amorosa*. Trata-se de uma não-coincidência interdiscursiva, já que o enunciador parece dizer que a palavra deve ser entendida no sentido X e não Y, isto é, não como algo sem importância, mas como a base, o pilar de um relacionamento amoroso.

Essa atitude do sujeito-autor nos mostra o distanciamento que este mantém do seu texto e como, ao assumir a posição de leitor do próprio texto, percebe a necessidade de comentá-lo e de ajustá-lo para “garantir” os sentidos no texto. Reiteramos que essa ação do sujeito no texto deve-se, à sua crença, segundo Pêcheux (1975), de que está na origem do dizer e que as palavras traduzem seus pensamentos. Essa delimitação de um ponto específico do dizer aponta igualmente para a crença de que o restante do dizer se mostra

transparente ao sujeito, não necessitando, por isso, ajustes ou retoques para garantir a veiculação dos sentidos. Trata-se, contudo, de uma ilusão necessária, sem a qual o sujeito não poderia realizar qualquer prática discursiva.

Do último parágrafo, assinalamos o uso que o enunciador faz de um dito popular como se fosse sua própria voz a produzi-lo. Esse mesmo dito, qual seja, “*Rey es el amor, y el dinero emperador*”, aparece no texto de G. C. analisado anteriormente, e se deve ao fato de que durante o trabalho que a professora realizou de exploração do tema com os alunos, este foi um dos argumentos de autoridade apresentados. Notemos, porém, que enquanto G.C. emprega o discurso direto, dando voz a outro enunciador, para introduzir o dito popular; Y. C. prefere assumi-lo como se este fosse seu próprio dizer. Consideramos que Y. C. age dessa forma porque se esquece da origem popular desse dizer, imaginando que a falta dos aspectos formais que caracterizam o discurso direto (as aspas, os verbos dicendi, etc.) fará com que seu co-enunciador não reconheça o apagamento da voz popular que sustenta esse dizer. Nesse sentido, o enunciador julga suficiente a omissão do termo *emperador* para descaracterizar a forma popular.

Passemos à análise da segunda e da terceira versão.

Texto 10

Tema 3 - (2ª versão)

Aluno Y. F.

El amor en siglo XXI

En los tiempos llamados modernos se cree en mucha cosa, menos en el amor.

Las personas al enamorarse una de las otras afirman fidelidad por toda la vida, sin embargo, tras algunos meses o días, se dan cuenta que lo que imaginaban sentir no pasaba de simple atracción.

En realidad, el concepto de amor está cayendo en una cierta fugacidad, pues, hoy en día, se confunde con el concepto de pasión. No la pasión de Cristo que fue hasta la muerte, sino la pasión que dura mientras duren los bienes materiales o la belleza y juventud de las parejas.

Ya se conoce el refrán que dice que “el amor es ciego”, ciego de un ojo sólo, porque el otro hay que traerlo muy abierto a causa de los que andan merodeando nuestro futuro castillo que, de “encantado” no tiene nada, piensa la gran mayoría.

Y es una gran verdad: el amor (o la pasión) se quedan mientras el otro tenga algo a ofrecernos, del contrario, cuando la “fuente” seca o disminuye su nivel, muchas otras hay que se explotar. Es lo que se ve en nuestros días, la completa desvalorización de la fidelidad – entendida como una de las bases de una verdadera relación amorosa.

Se llega a la triste conclusión, con todo esto, que a las personas poco les importan los sentimientos ajenos. Casi todo se hace por puro interés, el amor, en realidad, es solamente el rey pues quien gobierna, de hecho, es el dinero.

Dentre os textos examinados até o momento, o de Y. F. é o que menos apresenta alterações na segunda e terceira versões quando comparadas com a primeira, já que o sujeito-autor limitou-se a realizar alterações de ordem gramatical, tendo em vista, atender à voz daqueles que corrigiram as diferentes versões.

Observamos que os posicionamentos que o sujeito assumiu, na primeira versão, tanto em relação à sua própria concepção do que seja o amor, como em relação a um discurso ligado ao moderno, também se mantiveram nas versões subseqüentes. Dessa forma, a falta de alterações que impliquem novos posicionamentos ou mudança no efeito de sentido produzido pelo texto contribui para que o enunciador, ao repetir os mesmos enunciados da primeira versão, reforce sentidos já socialmente cristalizados. Comprendemos que o sujeito-autor, dessa forma, reforça a ilusão da completude do seu dizer, e produz seu texto, também sob a ilusão de que pode controlar os sentidos.

Texto 10

Tema 3 - (3ª versão)

Aluno Y. F.

El amor en siglo XXI

En los tiempos llamados modernos se cree en mucha cosa, menos en el amor.

Las personas al enamorarse una de las otras prometen fidelidad por toda la vida, sin embargo, tras algunos meses o días, se dan cuenta que lo que imaginaban sentir no pasaba de mera atracción.

En realidad, el concepto de amor se cayó en, efemeridad y, hoy en día, se confunde con el concepto de pasión. No la pasión de Cristo que fue hasta la muerte, sino la pasión que dura mientras duren los bienes materiales o la belleza y juventud de las parejas.

Ya se conoce el refrán que dice que “el amor es ciego”, ciego de un ojo sólo, porque el otro hay que traerlo muy abierto a causa de los que andan merodeando nuestro futuro castillo que, de “encantado” no tiene nada, piensa la gran mayoría.

Y es una gran verdad: el amor (o la pasión) se quedan mientras el otro tenga algo a ofrecernos, al contrario, cuando la “fuente” seca o disminuye su nivel, muchas otras hay que se explotar. Es lo que se ve en nuestros días, la completa desvalorización de la fidelidad – entendida como una de las bases de una verdadera relación amorosa.

Se llega a la triste conclusión, con todo esto, que a las personas poco les importan los sentimientos ajenos. Casi todo se hace por puro interés, el amor, en realidad, es solamente el rey pues quien gobierna, de hecho, es el dinero.

Concluiremos essa primeira parte do capítulo destinado à análise dos textos que compõem nosso *corpus* de pesquisa, retomando alguns dos objetivos que nortearam nosso exame das diferentes versões, quais sejam: a) identificar quais são os posicionamentos do sujeito presentes nas versões dos textos que compõem o *corpus*; b) verificar se os posicionamentos identificados na primeira versão dos textos sofreram alterações, na segunda e terceira versões, ou se estes se mantiveram inalterados, propondo uma possível interpretação desse movimento e c) analisar de que maneira os posicionamentos que aparecem nas versões de cada texto se relacionam com a assunção da autoria.

Dessa maneira, conforme nos propusemos a investigar, notamos que os sujeitos-autores produziram textos nos quais assumiram posicionamentos no interior de determinados discursos e os indícios de autoria selecionados para nossa análise puderam ser encontrados, em muitos casos, desde a primeira versão. Esses indícios estão presentes em duas atitudes que se conformam à autoria conforme Possenti (2002), a saber, dar voz a outros enunciadores e manter distância do texto. Observamos, ainda, que os diferentes posicionamentos assumidos pelo sujeito podem ou não sofrer alterações ao longo do processo de refacção textual. Retomaremos esses aspectos na parte dedicada às nossas considerações finais.

Realizada a primeira etapa de nossa análise, apresentaremos, a seguir, um quadro comparativo das diferentes versões produzidas pelos sujeitos, durante o processo de refacção textual, refinando nossos procedimentos analíticos.

4.2. Análise comparativa das versões

Após a análise de cada uma das versões produzidas pelos sujeitos-autores, interessamos, no momento, comparar, entre si, os textos que abordaram o mesmo tema. Nosso objetivo ao realizar esse cruzamento de dados é o de verificar se as hipóteses que formulamos ao iniciar nossa pesquisa podem ou não ser confirmadas.

Entre as nossas hipóteses iniciais constavam as seguintes suposições:

✚ Hipótese básica

Os posicionamentos assumidos pelo sujeito podem ou não ser alterados, nas versões originadas no processo de refacção textual, de modo a reforçar ou instaurar determinados sentidos, e concorrem para configurar a autoria em textos produzidos em ambiente escolar, na medida em que é possível inferir uma relação entre esses posicionamentos do sujeito e a assunção da autoria nos textos, conforme a concepção de Possenti (2002).

✚ Hipóteses secundárias

1. Os posicionamentos presentes na primeira versão de cada texto podem ou não ser alterados nas diferentes versões, revelando, dessa maneira, um trabalho do sujeito com o seu texto de modo a instaurar a autoria e a provocar novas relações em termos de efeito de sentido.
2. A relação que se estabelece entre os posicionamentos do sujeito e a forma como este dá voz a outro(s) enunciador(es) e mantém distância do próprio texto, diz respeito ao modo singular do sujeito de operar com a linguagem, em função do seu projeto de dizer.
3. Os posicionamentos, nas versões de cada texto de um sujeito-autor, ao serem comparados com as dos demais sujeitos, podem ser coincidentes, o que demonstra

que são posicionamentos baseados em estereótipos socialmente determinados e que, portanto, reforçam sentidos já cristalizados.

Desse modo, tomando como base a análise realizada dos textos, traçaremos um quadro comparativo das diferentes versões, organizado por temas, no qual observaremos as seguintes fases desenvolvidas durante o nosso procedimento de análise: 1. inicialmente procederemos à identificação dos posicionamentos assumidos pelo sujeito na primeira versão; 2. em seguida, observaremos se esses foram alterados ou não nas demais versões ou se novos elementos foram inseridos no texto; 3. posteriormente, constataremos que posicionamentos repetiram-se nas diferentes versões de cada sujeito-autor e como essa repetição contribuiu para reforçar sentidos já cristalizados; 4. na seqüência, destacaremos os diferentes modos como o enunciador instaurou a polifonia no texto, isto é, como deu voz a outros enunciadores e, por fim, 5. analisaremos como o enunciador manteve o distanciamento do texto, atitude que pôde ser verificada na inserção de diferentes formas de heterogeneidade mostrada.

Durante a análise, esses procedimentos não seguiram uma seqüência rígida e, em muitos casos, foram realizados concomitantemente. Lembramos que as análises dos pontos 4 e 5 se referem ao estudo das categorias discursivas que, segundo Possenti (2002), constituem-se em indícios de autoria no texto. Ressaltamos que este foi nosso foco de análise para determinar a assunção da autoria nos textos.

Dessa forma, cruzaremos, inicialmente, o primeiro *corpus*, formado por quatro textos de três versões cada, totalizando doze versões, produzidos por quatro sujeitos-autores distintos, sobre o tema “La inseguridad ciudadana”. Trata-se, em suma, de um quadro resumo das análises empreendidas, cujo objetivo consiste em destacar as ações de cada sujeito-autor durante o processo de refacção textual.

1. Em relação aos posicionamentos presentes na primeira versão de cada texto.

- 1.1. Identificação dos posicionamentos assumidos pelo sujeito na primeira versão.
Ressaltamos que esses posicionamentos se identificam com a tese que o enunciador defende no texto e que ajudam na construção da identidade enunciativa que o

caracteriza ideologicamente dentro de uma dada formação discursiva. Os argumentos de que o enunciador se utiliza indiciam os diferentes posicionamentos que o sujeito assume, tanto em relação ao seu dizer, quanto em relação a seus interlocutores. São esses movimentos que o enunciador realiza no texto, para marcar sua posição, que, em nossa compreensão, podem ser vistos como indícios de autoria no texto.

➤ **Em relação ao texto de F. A.**

- Com os enunciados *En el mundo actual, capitalista, los hombres necesitan de muchas cosas para tener una vida plena e es preciso ganar dinero*, destacamos a tomada de posição do sujeito em relação ao sistema econômico capitalista; sistema que valoriza o capital e, por extensão, os bens materiais.
- Ao enunciar que *La culpa no pertenece sólo a los criminosos. Pertenece también al gobierno que no garantio una educación de buena calidad para este grupo cuando aún era niños*, o enunciador marca sua posição em relação às políticas públicas adotadas pelo governo.
- Com o enunciado *estas personas que pasan a sentirse abandonadas por el gobierno, van buscar ayuda en **el segundo poder**, el crime organizado*, o enunciador assume um posicionamento no discurso, com o qual reforça o sentido do crime organizado como uma forma de poder que existe conjuntamente com a do Estado, ou ainda, um Estado paralelo com suas próprias leis.
- Uso de aspas em “*mejor*” aponta para uma heterogeneidade mostrada marcada no discurso. Evidencia uma atitude de distanciamento do sujeito e instaura um efeito de ironia no texto.
- Ao fazer uso da expressão *las personas de bien*, assume um posicionamento ligado a uma visão maniqueísta da sociedade.
- Com o enunciado *como si fuera una industria, la industria del crime organizado*, reforça seu posicionamento no interior de um discurso sobre as ações criminosas do que se denomina como *crime organizado*.

➤ **Em relação ao texto de R. C.**

- Com o enunciado *Pero si luchan los gobiernos y la propia sociedad, es posible que se encuentren maneras de lograr la seguridad y devolver la paz y la tranquilidad a los ciudadanos*, o enunciador se posiciona em meio a um discurso corrente de que somente juntos governo e sociedade poderão enfrentar o problema da violência.
- Na menção da expressão *cuadrillas*, em lugar de “grupos”, por exemplo, assume um posicionamento ligado a um discurso sobre os diferentes grupos sociais.
- Ao qualificar a polícia, como *malequipada* e com homens que são *despreparados*, o sujeito adere a um posicionamento identificado a um discurso sobre a ineficácia da instituição policial, contrastando sua conduta profissional com a forma como agem os assaltantes, estes considerados como *bien articulados*.
- Com o enunciado *punir más fuertemente*, evidencia-se a posição enunciativa de onde o sujeito enuncia, ou ainda, a formação discursiva que o permite produzir tal enunciado.

➤ **Em relação ao texto de W. A. T.**

- Com o enunciado *La inseguridad ciudadana adviene de la violencia creciente; de la corrupción de la policía; de la falta de una acción efectiva gubernamental para llevar a cabo sus motivos(...)* o enunciador se posiciona em meio a um discurso sobre à ineficácia das ações governamentais.
- Utilização dos termos *ciega* e *omisión*, com os quais toma posição no interior de um discurso sobre a indiferença da sociedade nos dias de hoje.
- Inserção de um discurso corrente tanto na mídia, quanto na instituição militar encarregada da segurança pública, acerca dos “baixos” salários pagos aos policiais que cotidianamente arriscam suas vidas para combater o crime.

➤ **Em relação ao texto de L. M. I.**

- Com “*herida social*”, notamos uma tomada de posição do enunciador em meio a um discurso construído em torno da temática da exclusão/inclusão social, dívida social, retorno e distribuição de renda, entre outros tópicos relacionados ao tema.
- Inserção de um discurso corrente de que cabe ao governo solucionar o problema da violência no país, apresentado sob a forma de uma proposição negativa *Aunque el gobierno no trate del problema*.
- Com o enunciado *regimén de impunidad*, o enunciador inscreve um discurso comum, geralmente, alvo de colunistas e comentaristas de jornais e revistas, sobre a ineficácia da justiça brasileira em punir os *bandidos*.
- Ao enunciar *es muy importante que se obedezcan a las leyes*, identifica-se com um posicionamento ligado a um discurso sobre o dever do cidadão de obedecer às leis do seu país.
- Uso de uma glosa para explicitar o sentido de *leys: nuestro código moral mayor y más concreto*. O enunciador com essa retomada direciona a interpretação do co-enunciador.
- Com o enunciado *personas de bien que somos*, o enunciador enfatiza seu posicionamento em meio a um discurso sobre cidadania e respeito às leis.

2. Em relação às alterações da primeira para as segunda e terceira versões. Lembramos que as implicações dessas mudanças foram discutidas ao longo das análises.

2.1. Alterações, **na segunda versão**, de cada sujeito-autor.

➤ **Em relação ao texto de F. A.**

- Substituição da expressão *es preciso ganar dinero por tener recursos financieros*.
- Substituição e modalização do enunciado *no ponen policia en las calles para proteger las personas de bien* por *no ponen policia en las calles para proteger la sociedad*. Aqui destacamos a troca de *personas de bien* por *la sociedad*.

- Alteração da modalização do enunciado *una pequeña parte de la sociedad no piensa así* substituído por *hay personas que no piensan así*.
- Substituição/recategorização da expressão *este grupo* por *estes criminosos*.
- Substituição do enunciado *no ponen policia en las calles para proteger las personas de bien* por *no ponen policia en las calles para proteger la sociedad*.
Apagamento do discurso maniqueísta da primeira versão.

➤ **Em relação ao texto de R. C.**

- A relação de causa e consequência entre violência e insegurança apenas inferida na primeira versão é claramente explicitada na segunda.
- Apagamento das aspas em “*injusticia social*”.
- Apagamento das considerações do enunciador sobre pontos como: a organização dos assaltantes e as condições de trabalho da polícia.
- Acréscimo/inserção de tópicos novos: a relação entre insegurança e medo.
- Inserção do termo “*compañero*” aspeado.

➤ **Em relação ao texto de W. A. T.**

- Inserção de um novo posicionamento no texto. O enunciador argumenta que seguir à violência é uma escolha: *en la mayoría de las veces el camino de la violencia es elegido*, e se posiciona em meio a um discurso sobre a crença num determinismo histórico e social.
- Alteração no argumento de que os policiais são pagos não só pela proteção que podem oferecer aos criminosos, mas também por seu *silencio*. Esse acréscimo é resultado do distanciamento que o sujeito mantém do seu texto.
- Inserção do quinto parágrafo como conclusão. Inclui discurso sobre a necessidade de se respeitar à Constituição Federal (referência às leis que garantem os direitos referentes a trabalho e educação).

➤ **Em relação ao texto de L. M. I.**

- Substituição do enunciado “*Ciudadanos con miedo*” por “*personas de bien con miedo*”, sugerido pelo sujeito encarregado da correção da primeira versão.
- Substituição do adjetivo *ousado*, usado para qualificar as atitudes tomadas pelos criminosos, por *atrevidos*.
- Modalização no terceiro parágrafo, ao inserir a forma *debidamente* no enunciado *el gobierno no trata **debidamente** del problema*, com a qual direciona a interpretação do co-enunciador em relação às políticas adotadas pelo governo no combate à criminalidade.

2.2. Alterações, **na terceira versão**, de cada sujeito-autor.

➤ **Em relação ao texto de F. A.**

- Inserção do enunciado: “para los ojos del pueblo”, com o qual o enunciador instaura a polifonia no texto.
- Apagamento dos enunciados *no garantir buena educación e no ponen policia en las calles*.
- Substituição do enunciado *no ofrecen empleo para todos* por *no ofrecen empleo para los jovenes*. Generaliza na segunda versão e especifica na terceira.
- Modalização do enunciado *este poder es el crimen organizado* para *este poder, generalmente, es el crimen organizado*.

➤ **Em relação ao texto de R.C.**

- Mudanças na redação do primeiro parágrafo: visão mais geral e ampla dos problemas que afligem a humanidade. Visão holística da sociedade.
- Inserção do enunciado *voz dos mais velhos*. Instaura a polifonia no texto.
- Inserção de pergunta de retórica *¿cómo uno puede armonizarse con los que viven en su entorno?* Confere ao texto uma estrutura de diálogo.

➤ **Em relação ao texto de W. A. T.**

- Uso de *no solamente* para modalizar o dizer.
- Inclusão de exemplos por contraste: época de hoje x passada – tempo dos avós. Voz dos avós.
- Acrescenta o discurso de que no passado as pessoas se sentiam seguras.

➤ **Em relação ao texto de L. M. I.**

- Inserção de novos argumentos no texto, os quais veiculam um discurso ligado à idéia da existência de um tempo no passado em que, supostamente, havia paz e tranquilidade.
- Inserção do enunciado *Como personas de bien, tenemos todos que contribuir para que luego seamos ciudadanos tranquilos y en paz que fuimos un día*, com o qual toma parte em um grupo específico, qual seja, o das “personas de bien”.
- Tomada de posição em meio a um discurso sobre cidadania.

3. Posicionamentos que se repetiram nas diferentes versões de cada sujeito-autor e que contribuíram para reforçar sentidos já cristalizados.

- A violência cresce em todo o mundo.
- O aumento da violência deve-se à omissão do governo.
- A polícia é mal equipada e despreparada, enquanto o crime é mais organizado e eficiente.
- Cabe ao governo solucionar o problema da insegurança pública.
- Somente com a criação de mais escolas e oportunidades de trabalho, a violência irá diminuir.
- A sociedade, hoje, está dividida entre as *personas de bien* e os *bandidos*. Esse posicionamento consta nos textos de F. A e L. M. I.

Quadro comparativo do segundo *corpus*

A seguir, analisaremos o segundo *corpus*, constituído por três textos de três versões cada, totalizando nove versões, produzido por três sujeitos-autores distintos, sobre o tema “Las películas de acción”.

1. Identificação dos posicionamentos assumidos pelo sujeito na primeira versão.

➤ Em relação ao texto de F. A.

- Com o enunciado *de acuerdo con los diversos medios de comunicación*, o enunciador inscreve um discurso que, por pertencer a um meio autorizado a emitir opinião sobre o cinema, é usado como argumento de autoridade no texto.
- O uso do adjetivo superlativo *riquísima* e do adjetivo *inmensas* suficientes para que o enunciador tome posição criticamente em relação à importância econômica e cultural dos filmes de ação.
- Ao enunciar *Es bien verdad*, inscreve outro discurso que embora pertença a um enunciador genérico, o sujeito assume como seu.
- O uso que o enunciador faz do vocábulo “¡claro!”, empregado ao final do texto para enfatizar sua posição, fazendo-a parecer um discurso de aceitação geral. Esse termo, entretanto, será apagado nas demais versões por ter sido criticado por um colega de sala como “expressão inadequada”.

➤ Em relação ao texto de R. C.

- Inserção do discurso direto para dar voz ao outro: *Hoy día es muy común oír uno diciendo: “- Los cines de ahora son muy previsibles, sobretudo las películas de acción”*.
- A modalização em discurso segundo presente no enunciado *como dice el crítico José Maria Guelbenzu: “No se ahorran emociones, pero tampoco se ahorra*

coherencia. Un buen argumento tenía que responder a probados criterios de verosimilitud y credibilidad.

- Com o enunciado *¡Ni las artes se respeta ya!*, o enunciador associa as artes ao mercado; nesse caso, evidencia-se a noção de arte como produto que se vende e se compra e, dessa ótica, se inscreve no universo capitalista.
- Inserção de aspas para chamar a atenção do co-enunciador sobre o sentido com que a palavra em “*voluntad*” está sendo empregada.
- Ao enunciar *La verdad es que... pero*, inscreve um discurso com o qual entra numa relação de solidariedade ou de antagonismo.
- Inserção de aspas em “*producen*” a fim de enfatizar que na verdade não há produção, já que o que se percebe e que o enunciador quer questionar é a constante repetição desses filmes, todos conformados a uma fórmula e enxertados dentro de uma fôrma absolutamente previsível.

➤ **Em relação ao texto de G. L. C.**

- Inserção do discurso indireto para referir-se a outro enunciador no texto: *Es común oír de los mayores*, criando um efeito de polifonia no texto.
- Com o enunciado *El arte es una forma del hombre interpretar el mundo*, insere um discurso corrente sobre o cinema como uma forma de arte.
- Com o enunciado *Eso se debe al gran y verdadero héroe de los cines actuales, los efectos especiales*, o enunciador cria a expectativa de que seu posicionamento é contrário ao uso dos efeitos especiais nos filmes de ação.
- Com o adjetivo *fascinante*, toma posição frente à influência que alguns filmes de ação exercem sobre o imaginário coletivo.

2. Em relação às alterações da primeira para as segunda e terceira versões. Lembramos que as implicações dessas mudanças foram discutidas ao longo das análises.

2.1. Alterações, **na segunda versão**, de cada sujeito-autor.

➤ **Em relação ao texto de F. A.**

- Inserção do adjetivo *fascinante* com o qual o enunciador toma posição ao avaliar o fascínio que o cinema desperta em seus telespectadores.
- Realiza alterações na paragrafação e inclusão de novos argumentos em relação à diferença entre o público que assistia aos filmes exibidos no passado e o público atual.
- Ao enunciar *grandes países*, insere um discurso corrente e conta com o conhecimento de mundo do seu co-enunciador para entender que o adjetivo *grandes*, está sendo usado no sentido de forte economicamente, fechando, dessa maneira, a polissemia de *grandes*.
- Com o adjetivo *interesantes* intensificado pelo advérbio *mas*, o enunciador enfatiza sua tomada de posição em relação ao cinema de ação.
- Inserção de um novo argumento, mostrando a tomada de posição do sujeito em relação à falta de moralidade dos políticos que, por sua má atuação, não podem ser admirados pela sociedade.

➤ **Em relação ao texto de R. C.**

- Apagamento do terceiro parágrafo apresentado na primeira versão e que o sujeito-autor retoma na terceira versão.
- Inserção do enunciado *el deseo de detener **ventajas** en todo*, com o qual, embora não se faça referência direta a dinheiro e ao lucro, como acontece na primeira versão, pode-se recuperar esse sentido pelo emprego da forma destacada *ventajas*.
- Apagamento do enunciado *transmitiendo la idea de que son muy buenitos*, da primeira versão.
- Inserção e apagamento das aspas sobre “*deber*” que não apareceram na primeira versão.

➤ **Em relação ao texto de G. L. C.**

- A especificação feita ao vocábulo *valores*. Notemos que o enunciador acrescenta que está se referindo, especificamente, a valores *morales y sociales*.
- Inserção do enunciado *En épocas pasadas, el principal interés era entretener a las personas*.
- Inserção de um certo discurso da filosofia e/ou da religião que nos remete a questões ontológicas da origem do homem e do universo.
- Inserção de outras vozes no texto, por meio dos enunciados “*Es verdad que a los espectadores atrae estas cosas grandiosas*” e “*No se puede negar que(...)*”.
- Inserção de uma metáfora presente no enunciado *nos tornamos bonecos en sus manos*, com a qual o sujeito realiza uma tomada de posição ao criticar a passividade do público diante da má qualidade dos filmes de ação.

2.2. Alterações, **na terceira versão**, de cada sujeito-autor.

➤ **Em relação ao texto de F. A.**

- Apagamento de parte do quarto parágrafo. Esse fato nos chama a atenção porque o sujeito ao reformular seu texto nesse ponto, apaga seu posicionamento tanto em relação aos políticos quanto em relação ao espaço social ocupado pelo cinema de ação.
- Instauração da polifonia ao atribuir aos meios de comunicação um discurso sobre a potencialidade econômica da indústria cinematográfica.
- Inserção de conjunções adversativas, com as quais inscreve seu posicionamento frente ao que seria um discurso corrente, ou, ainda, a um discurso outro.

➤ **Em relação ao texto de R. C.**

- Mudança de foco do enunciador, enquanto nas duas primeiras versões o objeto discursivo foi abordado de forma direta por meio da inserção de um outro enunciador, por meio do discurso direto; na terceira versão, o enunciador iniciou inscrevendo enunciados ligados a um discurso contrário à doutrina capitalista.
- Inserção do enunciado *Hoy día enriquecer es el objetivo de toda la gente. El deseo de obtener ventajas en todo ha afectado incluso las artes, sobretudo el cine*, com a qual marca seu posicionamento em meio a um discurso sobre a influência que o sistema capitalista exerce em todas as áreas da organização social, o que, evidentemente, inclui a produção cultural.
- Inserção do enunciado *la pasividad del público, que no tiene ya la crítica que tenía antaño y sigue asistiendo a esas malas películas*, suficiente para que o enunciador tome posição em relação ao público que vai ao cinema para ver esses filmes, aspecto não discutido nas versões anteriores.

➤ **Em relação ao texto de G. L. C.**

- Inserção da expressão *las costumbres* no enunciado *Ellas transmiten, a los espectadores, los valores y las costumbres del pueblo de hoy*.
- Substituição do enunciado *entretener a las personas*, que apareceu na segunda versão, por *divertir a las personas*.
- Substituição no enunciado *Eso se debe al gran y verdadero héroe*, que apareceu na segunda versão, e o enunciado *Eso se debe al célebre y verdadero héroe*.
- Substituição do enunciado *héroe de los cines actuales* por *personaje principal de esas historias*. Aqui há a identificação do vocábulo *héroe*, com a idéia de *personaje principal*.
- Substituição da expressão *bonecos* por *objetos* no enunciado: *nos tornamos bonecos en sus manos*.

3. Posicionamentos que se repetiram nas diferentes versões de cada sujeito-autor e que contribuíram para reforçar sentidos já cristalizados.

- Os filmes de ação passaram por grandes mudanças ao longo do tempo.
- A indústria cinematográfica é grande e rica.
- Há um exagero no uso dos efeitos especiais.
- Os filmes de ação de antigamente eram melhores que os de hoje.
- Os diretores usam argumentos inverossímeis.
- A principal função do cinema é divertir o público.
- Os filmes transmitem os valores da sociedade.
- Os filmes de ação são muito previsíveis.
- O público se sente fascinado pelos efeitos especiais.

Quadro comparativo do terceiro *corpus*

A seguir, analisaremos o terceiro *corpus*, constituído por três textos de três versões cada, totalizando nove versões, produzido por três sujeitos-autores distintos, sobre o tema “El amor”.

1. Identificação dos posicionamentos assumidos pelo sujeito na primeira versão.

➤ Em relação ao texto de C. I.

- Com o enunciado *Muchas personas suelen decir que en nuestra sociedad moderna ya no hay el sentimiento del amor, eso puede ser una gran verdad*, identificamos a inserção de uma outra voz no texto, através da utilização do discurso indireto.

- Ao final do primeiro parágrafo, realiza um movimento em direção ao co-enunciador ao formular uma pergunta direta: *entonces ¿de que hablan las personas?*
- Ao propor uma lista de sentimientos como *pasión, deseo, cariño, respecto, admiración, hasta compasión y interés*, o enunciador se posiciona como contrário à idéia de que qualquer desses sentimentos possa ser confundido com amor.
- Inserção de um discurso pessimista em relação aos casamentos que, em muitos casos, terminam em divórcio.
- Com a seqüência: *las personas se enamoran, se casan y después, cuando están fatigadas, apartanse*, o enunciador enuncia baseado em estereótipos cristalizados.
- Com o enunciado: *El pueblo dice que: “Corazón apasionado no quiere ser aconsejado”*, dá voz explicitamente a outro enunciador, ao defender seu posicionamento de que amor e paixão são coisas distintas, embora, geralmente, as pessoas as confundam.

➤ **Em relação ao texto de G. C.**

- Com o enunciado *El amor se ha cambiado en comercio*, o enunciador assume um posicionamento em meio a um discurso sobre o amor como uma mercadoria, algo que se pode comprar e vender.
- Ao enunciar *porque el amor no sacia la hambre*, vemos a inscrição de um discurso que nos remete a um saber popular que diz que quando a fome entra pela porta, o amor sai pela janela, ou, ainda, que um amor e uma cabana não são suficientes para manter um relacionamento amoroso.
- Com o enunciado *Además de eso, hay una busca desesperada por un padrón de belleza impuesto por la tele*, temos a inserção de um discurso corrente sobre a influência da mídia na vida das pessoas em geral.
- Inserção do discurso direto ao empregar uma máxima popular *Es como dice el refrán: “Rey es el amor, y el dinero emperador”* e, desse modo, dá voz explicitamente a outro enunciador.

- Inserção das aspas em “*aman*” usadas pelo enunciador para chamar a atenção sobre um ponto específico do seu dizer.
- Já as aspas que aparecem em “*que sea infinito mientras persista*” cumprem uma função diferente da que vimos acima, pois neste caso delimitam a voz do poeta Vinícius de Moraes inserida no texto através do discurso direto.
- A repetição do enunciado *El amor há se tornado un comercio* ao longo do texto. Não se trata de simplesmente repetir uma idéia, mas, sim, de que há distintas implicações de sentido em cada ocorrência.
- O enunciador assume um posicionamento conservador ao se referir às relações amorosas.

➤ **Em relação ao texto de Y. F.**

- Com o enunciado *En los tiempos llamados modernos* que nos remete a um determinado conceito de moderno com o qual o enunciador se identifica e a partir desse, problematiza o que se entende por amor.
- Utilização do efeito da negação presente no enunciado: *No la pasión de Cristo que fue hasta la muerte*. A inscrição dessa posição contrária àquela que o enunciador apresenta, faz sobressair os outros sentidos que a palavra pode assumir.
- Instauração da polifonia, com a inserção de um ditado popular: *el amor es ciego*.
- Inserção de aspas de ênfase em “*encantado*”, as quais apontam para um sentido específico que se pode associar a uma imagem ligada aos contos de fada.
- Inserção de uma glosa para especificar o sentido que se pretende dar ao termo amor: *Y es una gran verdad: el amor (o la pasión)*.
- Inserção de aspas em “*frente*” para chamar a atenção do co-enunciador para esse ponto específico na linearidade do dizer. Com isso, o enunciador marca a distância que mantém do texto, mas o faz de um modo peculiar, tomando uma posição no texto.

- Inserção de um comentário para explicitar o termo *fidelidad*: *Es lo que se ve en nuestros días, la completa banalización de la fidelidad – entendida como una de las bases de una verdadera relación amorosa.*
- O uso que o enunciador faz de um dito popular como se fosse sua própria voz a produzi-lo. Esse mesmo dito, qual seja, “*Rey es el amor, y el dinero emperador*”, aparece no texto de G.C.

2. Em relação às alterações da primeira para a segunda e terceira versões. Lembramos que as implicações dessas mudanças foram discutidas ao longo das análises.

2.1. Alterações, na segunda versão, de cada sujeito-autor.

➤ Em relação ao texto de C. I.

- Inserção de um questionamento que podemos identificar com um certo discurso religioso e/ou filosófico. É o que se pode perceber pelo enunciado *Tenemos una sociedad que poco sabe cual es su función en el mundo(...)*.
- Inserção do enunciado *Esa parece ser una posición muy extremista*, suficiente para que o enunciador tome posição, criticamente, em relação a um discurso sobre a falta de amor na sociedade moderna.

➤ Em relação ao texto de G. C.

- Inserção de uma terminologia da análise literária que se pode observar no enunciado *el amor cortés* indicativa da posição que o sujeito assume ao enunciar: a de um estudante de literatura, ou de alguém que tem conhecimentos nessa área.
- Inserção de uma citação bíblica: *Era como hay en la biblia “...sin amor, nada sería”*.

- Inserção do enunciado *verdadero amor*, cujo efeito de sentido é dado, também, pela leitura implícita, que, lembramos, constitui significativamente o texto, de que há amores que não são verdadeiros.
- Inserção do enunciado *Pocas personas creen que felicidad y dinero, no “caminan” juntos* e das aspas em “*caminan*” para chamar a atenção do co-enunciador para esse ponto específico do dizer.
- Inserção do enunciado “*el moderno es ‘amar’ a mucha gente*”, no qual podemos perceber a adesão do sujeito a um posicionamento formulado no interior de um discurso sobre o que é moderno.
- Inserção de outras vozes no texto com enunciados como *En épocas pasadas*, que aparece no primeiro parágrafo, *Los tiempos cambiaron*.
- Inserção do enunciado *pocas son las personas que no se importan con esas cosas fútiles*. Notemos que, ao empregar a forma destacada *cosas fútiles*, o enunciador se posiciona explicitamente em relação a valores socialmente conferidos a questões como dinheiro e beleza.

➤ **Em relação ao texto de Y. F.**

- Os posicionamentos que o sujeito assume, na primeira versão, tanto em relação à sua própria concepção do que seja o amor, como em relação a um discurso ligado ao moderno, também se mantiveram nas versões subseqüentes. Dessa forma, a falta de alterações que impliquem em novos posicionamentos, ou em mudança no efeito de sentido produzido pelo texto, contribui para que o enunciador, ao repetir os mesmos enunciados da primeira versão, reforce sentidos já socialmente cristalizados. Compreendemos que o sujeito-autor acredita na completude do seu dizer, e produz seu texto, sob a ilusão de que pode controlar os sentidos.

2.2. Alterações, **na terceira versão**, de cada sujeito-autor.

➤ **Em relação ao texto de C. I.**

- Com relação à terceira versão do texto de C.I., destacamos que o sujeito-autor não fez qualquer mudança, em comparação com a segunda versão, na refacção do texto, limitando-se a passá-lo a limpo. Podemos concluir dessa atitude do sujeito que ele acredita na completude do seu texto e, dessa forma, o considera pronto para ser avaliado.

➤ **Em relação ao texto de G. C.**

- Inserção do advérbio *antes* no enunciado: *Antes, era como hay en la biblia “... sin amor, nada sería”, nadie sería nada*, reforçando a idéia de que o enunciador se refere a uma época passada, mais ainda, a uma época mítica relacionada a uma descrição bíblica sobre o amor.
- Substituição/acréscimo do enunciado *Hoy, casi nadie llora al leer las novelas de Shakespeare* por *Hoy, casi nadie llora al leer las novelas de Shakespeare y Romeu y Julieta son tenidos como bobos.*

➤ **Em relação ao texto de Y. F.**

- Nessa versão, o sujeito-autor limitou-se a realizar alterações de ordem gramatical, tendo em vista, atender à voz daqueles que corrigiram as diferentes versões.

3. Posicionamentos que se repetiram nas diferentes versões de cada sujeito-autor e que contribuíram para reforçar sentidos já cristalizados.

- O amor nos dias de hoje é diferente do de antigamente.
- Sentir amor não é o mesmo que sentir paixão.
- O amor é cego.

- O amor tornou-se um sentimento efêmero.
 - Só há amor quando também há dinheiro e beleza.
 - Não existe fidelidade nas relações amorosas.
 - O amor romântico é algo do passado.
- Em relação ao modo como o sujeito instaura a polifonia ao dar voz a outros enunciadores e em como mantém distância do seu texto, pudemos constatar os seguintes procedimentos que foram comuns aos três *corpus* analisados.

4. Diferentes procedimentos do sujeito para dar voz a outros enunciadores.

- Inserção de discurso direto.
- Inserção de discurso indireto.
- Modalização em discurso segundo.

5. Diferentes procedimentos do sujeito para manter o distanciamento do texto:

- Inserção de aspas.
- Inserção de glosas.
- Inserção de comentários metaenunciativos.
- Inserção de modalizadores.
- Substituição de enunciados.
- Apagamentos de enunciados.
- Deslocamento (ironia).
- Modalização.

Antes de passarmos para o próximo tópico, vale dizer que a análise feita tendo em vista o cruzamento dos dados comprovou as hipóteses postuladas inicialmente, quais sejam: 1. o fato de que alterando-se os posicionamentos assumidos pelo sujeito, isso também implica em alterações em termos de efeito de sentido; 2. mesmo enunciando em meio ao já-dito, o sujeito pode singularizar seu dizer por meio do modo como dá voz a outros enunciadores e em como mantém distância do próprio do texto; 3. ao repetir discursos correntes os sujeitos tendem a reforçar sentidos já naturalizados.

A comparação entre as versões também nos permitiu determinar os diferentes procedimentos operados pelo sujeito-autor, durante o processo de refacção, conforme classificamos anteriormente. Aprofundaremos esse ponto no tópico a seguir, durante as nossas considerações finais.

Se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica.
(BAKHTIN, 1979, p. 350)

5 – Considerações finais

5.1. Considerações a respeito dos procedimentos identificados no *corpus*

Durante a análise do *corpus*, identificamos, descrevemos e interpretamos alterações, reveladoras de indícios do trabalho do sujeito com a linguagem ao assumir a autoria, durante o processo de refacção textual. Ao comparar as versões entre si, tendo em vista as alterações efetuadas, notamos que determinados procedimentos se reiteravam e a esses procedimentos denominamos: inserção; substituição; apagamento; deslocamento e modalização.

Considerando-se o *corpus* analisado, depreendemos que existe a possibilidade de co-ocorrência de mais de um tipo de procedimento no texto e que estes estão diretamente relacionados à assunção da autoria. Nesse sentido, compreendemos que esses procedimentos se constituem em ações do sujeito que se processam no interior de determinadas práticas com a linguagem. Além disso, entendemos que o sujeito, ao enunciar, opera determinadas escolhas e define sua posição para realizar seu projeto de dizer. Diante disso, a noção de um sujeito que opera escolhas nos remete a de usuário da linguagem (noção retomada de de Certeau (1990)) e a questionar o seu assujeitamento total.

Cumpramos lembrar que os procedimentos mencionados foram identificados durante o processo de refacção textual em aulas de produção de textos e isso nos permitiu flagrar indícios da ação do sujeito ao realizar seu projeto de texto. Desse modo, enfatizamos que o trabalho com a refacção textual foi, particularmente, produtor, já que nos possibilitou observar e acompanhar como o sujeito-autor construiu o seu texto, realizou alterações, e, ainda, modificou e/ou manteve diferentes posicionamentos ao longo das versões produzidas.

Notamos, ainda, que a primeira versão correspondeu ao contato inicial do sujeito-autor com o seu objeto discursivo, na qual se inscreveram as primeiras considerações e

impressões sobre o tópico a ser abordado. Posteriormente, ao distanciar-se do texto, o sujeito-autor ocupou diferentes posições, as de leitor e de avaliador do próprio texto, o que lhe permitiu voltar-se sobre o seu dizer, para ajustá-lo, comentá-lo ou para delimitar, ainda que ilusoriamente, a presença de outras vozes em seu texto, tendo em vista produzir uma atitude responsiva no seu co-enunciador. Ainda, durante o processo de refacção o sujeito-autor realizou correções na escrita e efetuou mudanças na paragrafação. Consideramos que tanto as alterações de ordem gramatical e/ou textual como as inserções, substituições, apagamentos, além da possibilidade de modalização dos enunciados no texto, na segunda e terceira versões, mostram o distanciamento mantido pelo sujeito em relação ao seu próprio texto e, portanto, são indícios do seu trabalho com a linguagem na tentativa de realizar seu projeto de dizer.

Reiteramos que não nos interessou neste estudo tratar das revisões ortográfica e gramatical do texto, mas, sim, analisar como no processo de textualização em outra língua e discursividade, o sujeito-autor realizou determinadas modificações e adotou certos procedimentos com vista a realizar seu projeto de texto. Observamos, ainda, que essas alterações, portanto, foram da ordem do discurso e mostraram a assunção da autoria no texto, embora se materializassem na forma de enunciados e na língua.

Feitos esses comentários iniciais, aprofundaremos, a seguir, nossas considerações a respeito da relação entre o trabalho do sujeito com o seu texto, ao efetuar esses diferentes procedimentos, e a assunção da autoria.

5.2. Contribuições para o estudo da autoria: retomada da questão

Conforme enfatizamos ao longo deste estudo, centramos nossa reflexão em torno da questão da autoria no âmbito da produção escolar de textos em segunda língua. Organizamos nosso trabalho investigativo na interface entre as teorias enunciativas, especialmente os postulados de Bakhtin (1929, 1979) relativos ao uso da linguagem; a Análise do Discurso Francesa, particularmente na sua terceira fase, com as contribuições de Maingueneau (2001; 2006), Baptista (2005), Possenti (2001, 2002) e Authier-Revuz (1998, 2004) e, ainda, a Lingüística Aplicada, com os trabalhos de Coracini (1999, 2001) e os de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2001).

A partir desse arcabouço teórico, questionamo-nos acerca da natureza e do *modus operandi* do sujeito produtor de texto, entendido como um sujeito do discurso, uma vez que está e se faz presente no texto mediante um trabalho que realiza com vistas a concretizar um projeto de dizer. Dessa forma, importou-nos compreender como esse sujeito, construído discursivamente, assumia a autoria (Possenti, 2002), isto é, de que modo ele dava voz aos outros enunciadores e como o sujeito, ao distanciar-se do texto, operava intervenções que singularizaram o seu dizer, e que marcaram o seu posicionamento tanto em relação ao que disse, quanto em relação a seus co-enunciadores.

Quanto às contribuições deste estudo para a autoria no âmbito escolar, ponto a que nos reservamos neste tópico, gostaríamos de retomar as questões que nortearam nosso estudo, a saber: 1. qual seria a relação existente entre a noção de autoria proposta e os diferentes posicionamentos assumidos pelo sujeito durante o processo de refacção textual; 2. quais seriam as alterações efetuadas pelo sujeito, durante a refacção textual, e a implicação destas em termos de efeito de sentidos; 3. como a refacção empregada no processo de produção de textos em ambiente escolar poderia ser facilitadora da assunção da autoria? e 4. como os posicionamentos de cada sujeito-autor, nas diferentes versões, concorreriam para instaurar ou reforçar sentidos já socialmente cristalizados. Passemos a esses aspectos.

Quanto à primeira questão, verificamos que o modo como o sujeito deu voz a outros enunciadores e/ou manteve distância do próprio texto, se concretizou devido ao fato de que esse sujeito operou escolhas entre as diversas possibilidades do dizer ao construir seu texto e por operar escolhas, deu mostras do seu posicionamento dentro de um dado campo de discussão.

Esse trabalho do sujeito pressupôs certas operações que foram realizadas (consciente ou inconscientemente) durante a enunciação, de maneira que esse adotou determinados procedimentos ao ajustar, comentar, especificar ou retocar seu dizer, tendo em vista direcionar a atitude-responsiva do co-enunciador. A análise do que denominamos indícios de autoria, apontou para a constituição de uma determinada identidade discursiva do sujeito que o caracterizou ideológica e socialmente.

A segunda questão que procuramos responder tratou das alterações efetuadas pelo sujeito, durante a refacção textual, e se estas implicariam em mudanças em termos de efeito de sentidos. Tomando como base as análises realizadas, as alterações feitas durante a

refacção textual, não podem ser consideradas apenas casuais, pois foram resultantes de um trabalho de reflexão que o sujeito-autor realizou com a linguagem ao produzir o seu texto. Ao efetuar essas incursões, assumiu determinados posicionamentos e mobilizou certos sentidos, ao mesmo tempo, que silenciou outros.

Assim sendo, consideramos que a autoria é conferida por um gesto de individuação do sujeito, isto é, por um modo singular de intervir no próprio texto e por uma tomada de posição do sujeito que enuncia em relação a seu discurso e a seus interlocutores num dado campo de valores e no interior de uma dada prática com a linguagem.

Já a terceira questão enfocou como a refacção pode ser facilitadora da assunção da autoria. Nesse sentido, observamos que a refacção textual, empregada durante o processo de produção de texto, possibilitou ao sujeito-autor espaço e tempo para que este realizasse a necessária reflexão sobre a linguagem e os mecanismos lingüísticos operados por ele na construção do seu texto. Além disso, durante a produção das diferentes versões, o sujeito-autor ocupou novas posições, quais sejam, a de leitor e a de avaliador do próprio texto, o que lhe permitiu realizar diferentes procedimentos de ajuste e/ou retoque da linguagem, em função do seu projeto de dizer.

Nesse sentido, depreendemos que esse trabalho de reformulação decorreu da assunção da autoria por parte do sujeito-autor que não apenas se responsabilizou pelo dizer, mas que também realizou incursões sobre seu texto com vistas a direcionar a atitude-responsiva do co-enunciador. É ao realizar esse trabalho com o seu texto que o sujeito assume a autoria, isto é, demarca um espaço de intervenção no interior de uma dada prática discursiva. Retomaremos essa questão no tópico a seguir, sobre as contribuições para o ensino.

A quarta questão, por sua vez, problematizou como os posicionamentos de cada sujeito-autor, nas diferentes versões, concorreram para instaurar ou reforçar sentidos já socialmente cristalizados. A esse respeito, lembramos que o sujeito, por estar inserido numa prática discursiva, opera sob a ilusão de estar na origem do dizer, esquecendo-se de que os sentidos não nascem com ele, e, dessa forma, assume como seu, os diferentes discursos que articula em seu texto.

Essa ação do sujeito é responsável pelo efeito de unidade no texto, o que, segundo Orlandi (1988), constitui-se numa função do sujeito ao assumir a autoria.

Ressaltamos, porém, que não entendemos a autoria somente como função do sujeito, mas, sim, como um trabalho deste com a linguagem ao realizar um projeto de dizer, é, dessa forma, um espaço de intervenção no texto, em que o sujeito deixa pistas, indícios desse trabalho.

Dessa ótica, podemos inferir, baseando-nos em Possenti (2002), que o apelo aos variados recursos lingüísticos-discursivos, durante a produção textual, produzem efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então passam a fazer sentido. O que significa dizer que tanto o modo como o sujeito enuncia, quanto às operações que realiza, ao inserir discursos correntes no texto, podem ser articulados no texto, de forma singular, de modo a evitar a simples repetição ou reprodução de modelos pré-estabelecidos de textos, quer em relação à estrutura composicional, quer em relação aos enunciados construídos, de forma que o sujeito produtor de textos ao singularizar-se também assume a autoria.

Em relação à observação de que o sujeito reforça sentidos já cristalizados ao inserir discursos correntes no texto, depreendemos a partir do exame comparativo das diferentes versões, que, em alguns textos, o sujeito ao enunciar assumiu e fez coincidir sua voz com a de um enunciador genérico, instaurando o efeito de monofonia no texto. Contudo, relembramos que não se trata de um sujeito consciente das determinações que incidem sobre o seu dizer; antes, na produção de um texto em que predomina o efeito de monofonia, tem-se, segundo observa Orlandi (1989, p. 45), “um sujeito cuja voz é mediatizada pelo discurso social, sede da monofonia”. Com isso, entendemos que o sujeito repete discursos, esquecendo-se de que estes são historicamente (socialmente) determinados e legitimados como se fosse sua própria voz a produzi-los. E por que faz isso? Em nossa compreensão entendemos que não há consciência de que se está repetindo. Trata-se, portanto, de um sujeito afetado pela ideologia, ou, na terminologia de Pêcheux (1975), de uma forma-sujeito. Em nossa proposta de análise, não quisemos desconstruir a noção de sujeito proposta por Pêcheux, isto é, a de um sujeito assujeitado ideologicamente, mas, sim, relativizar esse assujeitamento, na medida em que vemos uma brecha de ação para o sujeito; esse espaço constitui o da autoria.

Essa reflexão nos levou a inferir que os posicionamentos que o sujeito assumiu, ao produzir textos, podem se limitar a reforçar sentidos já cristalizados, caso o sujeito não saiba reconhecer e refletir criticamente tomando por base a posição a partir da qual

enuncia. Se, ao contrário, o sujeito problematiza o objeto discursivo, sendo capaz de relacioná-lo e confrontá-lo com os diferentes discursos que atravessam seu texto, nesse caso, não somente mantém o efeito de unidade no texto, mas, também, instaura novos sentidos.

Tendo em vista o exposto, neste trabalho, apoiamos as teses propostas por Possenti (2002) e por Baptista (2005) e, sendo assim, entendemos que a autoria pressupõe um modo singular de dar voz a outros enunciadore e de manter distância do próprio texto, e ainda, um movimento em direção ao co-enunciador e a produção de uma atitude responsiva do co-enunciador.

5.3. Contribuições e implicações para o ensino

Com o objetivo de refletir a respeito das contribuições deste estudo para o ensino de línguas, com destaque para o espanhol, retomaremos a seguinte questão de pesquisa que norteou nossa investigação: como a refacção empregada no processo de produção de textos em ambiente escolar pode ser facilitadora da assunção da autoria?

Reiteramos que o presente trabalho procurou contribuir com a reflexão em torno da problemática que envolve a produção de textos em contexto escolar. Autores, como, Geraldi (2003); Costa Val (2002), Possenti (2002), Carmagnani (1999), Coracini (1999), entre outros, enfocam aspectos relacionados à qualidade dos textos produzidos nesse ambiente. Possenti, por exemplo, considera que é preciso “evitar a mesmice” e, ainda, segundo o autor (2002, p. 117). “A variação é de bom tom”. Contudo, explica o autor, não se trata de variar por variar, mas, sim, de variar obedecendo a tomadas de posição, dessa maneira, a assunção da autoria é uma questão de *como*, isto é, de *como* dar voz a outros enunciadore, de *como* manter distância do texto. Em nossa compreensão, é esse *como*, que singulariza o dizer do sujeito-autor, que deve ser trabalhado no espaço da sala de aula, com a mediação do professor.

Nesse sentido, consideramos que a refacção textual consiste numa proposta didático-metodológica que facilita ao sujeito-autor a passagem de um estado de reprodutor de discursos para o de produtor/autor. O espaço da sala de aula, especialmente durante àquelas dedicadas à produção escrita, torna-se o local e o momento ideais para levar o

aluno a refletir sobre os principais aspectos e implicações inerentes à produção de um texto, seja ele escrito ou oral. Isso se dá porque, durante a escrita ou reescrita de um texto, ou versão de um texto, o aluno tem a chance de refletir sobre a língua e seu funcionamento, como, também, de avaliar os diferentes discursos que articula em seu texto, posicionando-se em relação a eles. O aluno também perceberá que o texto não é um produto “acabado” e que pode ser (re)significado a cada (re)escritura.

Destacamos, ainda, que o trabalho com a refacção textual pode ser um procedimento didático bastante útil para professores de língua, já que lhes possibilita o contato com os textos de seus alunos, produzidos em sala de aula, em diferentes momentos, quais sejam, durante o processo de planificação, de textualização e de revisão dos textos, para retomarmos Cassany (1998). Cabe-lhes sensibilizar os alunos para a realização de modificações nos textos produzidos em diferentes níveis (gramatical, textual, discursivo) com o fim de aperfeiçoá-los para atender a situações específicas de uso da linguagem e, desse modo, facilitando-lhes a assunção da autoria.

Diante do exposto, consideramos de grande valia que na escola, o professor de línguas busque sensibilizar o aluno para o fato de que a escrita é uma prática social e que o aluno deve ser sensibilizado, por exemplo, de que ao reproduzir discursos, sem problematizá-los, sem posicionar-se, reforça determinados sentidos.

Além desses aspectos mencionados, que guardam uma relação direta com o ensino, destacamos, ainda, as contribuições do presente estudo especificamente para o ensino de língua estrangeira, no nosso caso, o espanhol.

Já ressaltamos, no capítulo de introdução, que nossa pesquisa procura problematizar a crença, compartilhada por muitos aprendizes de língua estrangeira, de que somente é possível produzir textos escritos, quando se dispõe de um completo domínio da gramática e do léxico da língua a ser aprendida. As análises efetuadas, no entanto, mostraram-nos que alunos ainda em processo de aquisição da língua espanhola, mesmo em estágios iniciais, produzem textos aos quais podemos atribuir autoria, nos moldes aqui defendidos. Com isso, queremos dizer que deve haver espaço para tratar e favorecer a aquisição da competência lingüística e das estratégias de textualização, mas que neste estudo interessou-nos tratar da discursividade e da produção de sentido em outra língua a partir da noção de posicionamento.

5.4. Proposições para novos estudos

Por fim e à guisa de conclusão, com o presente trabalho, pensamos ter contribuído para aprofundar as discussões acerca das questões que envolvem o sujeito que produz textos em ambiente escolar. Fui levada, ao longo dessa pesquisa, e pelas longas conversas travadas com minha orientadora, a refletir sobre os questionamentos, lutas e embates que o sujeito-autor empreende para realizar seu projeto de dizer.

Primeiramente, debate-se com as palavras, as quais não são transparentes, não correspondem termo a termo à realidade de seus pensamentos; depois, com as determinações das quais não consegue fugir, sejam elas filosóficas, religiosas, políticas, entre as muitas outras possíveis, as quais orientam de forma contundente seu dizer. Tais determinações tornam ainda mais árdua a tarefa do sujeito-autor de problematizar os posicionamentos que assume frente aos discursos já naturalizados no meio social em que está inserido.

Não bastasse isso, há, ainda, as coerções próprias à instituição escolar, que, muitas vezes, indiferente à complexidade que envolve o trabalho com a escrita, impõe padrões rígidos a serem observados, quer em termos de correção formal, quer em relação aos critérios de textualidade, etc. fazendo com que os alunos, devido ao temor de não conseguirem atingir às metas estabelecidas, conformem-se com a imitação do que imaginam que seja um texto considerado como uma boa produção escrita. Dessa forma, preferem obedecer a modelos e fórmulas pré-fabricadas, e, com isso, seguem repetindo discursos sem criticá-los, omitindo sua voz ao argumentar, imprimindo um efeito de monofonia no texto para evitar o debate, escrevendo sem inspiração porque sabem/sentem que não há uma razão para a sua escrita, exceto a de servir para avaliação, e, nesse sentido, preocupam-se quase que exclusivamente com a correção dos aspectos formais, entre outras questões que o sujeito-autor pondera antes de iniciar sua escrita.

Todos esses aspectos me fizeram refletir não apenas sobre as questões que envolvem os alunos, mas também pensar a ação dos professores responsáveis por mediatizar esse conhecimento. Antes de procurarmos sensibilizar nossos alunos para a prática de uma produção escrita, na qual eles assumam o “risco” de se deixar flagrar na linearidade do dizer, sendo capazes de fazer emergir sua subjetividade a partir do confronto com as outras vozes e discursos que atravessam seu texto, construindo, dessa maneira, um

projeto de dizer cujo co-enunciador seja pensado como alguém que vai efetivamente ler seu texto e não apenas atribuir-lhe uma nota, precisamos sensibilizar a nós mesmos sobre essas questões.

Necessitamos estar atentos para também ocuparmos diferentes posições durante a condução do processo de produção textual em sala de aula. Que não sejamos apenas o professor avaliador do produto final, cuja função é atribuir uma nota de verificação da aprendizagem, mas que ocupemos também a posição de leitores e, nesse sentido, nos tornemos co-autores, já que ao assumir o papel de parceiro da enunciação, também nos cabe fazermos um esforço para interpretar os enunciados a partir da posição em que estes foram produzidos. Pensarmos que somos co-autores na produção textual de nossos alunos pode nos dar maiores responsabilidades, mas, também, nos ajudará a identificar os melhores caminhos para trilharmos juntamente com eles.

Como disse no início desse tópico, embora tenhamos procurado contribuir para aumentar, ou melhor, aprofundar a reflexão sobre as questões que envolvem a produção de textos escritos em ambiente escolar, não podemos perder de vista que nosso foco centrou-se na produção escrita de futuros professores de espanhol como língua estrangeira e que, devido aos objetivos propostos, não enfatizamos aspectos ligados às dificuldades inerentes à produção textual em uma língua estrangeira. Somente apontamos, ao longo das análises, questões como a interferência da língua materna nesse processo, as incertezas em relação à estrutura sintática de algumas frases, entre outros problemas detectados. Essas inadequações, contudo, como pudemos verificar, não são um fator preponderante para a construção de um texto com autoria, do modo como defendemos aqui. Entretanto, futuros professores de língua precisam estar conscientes das implicações de suas intervenções sobre o texto de seus alunos, sejam elas de ordem gramatical, textual ou discursiva, uma vez que tais intervenções podem concorrer para apagar a voz do aluno, impedindo que este se inscreva como sujeito na produção de sentidos.

Por fim, gostaria de chamar a atenção para algumas questões que não logramos responder ao longo desse trabalho, mas, que, quiçá, gostaríamos de fazê-lo num prolongamento dessa discussão, que ainda consideramos incipiente:

1. O tratamento da questão da autoria como resultado da ação de um sujeito no interior de suas práticas com a linguagem é um aspecto da produção de textos que deve ser ensinado em todos os níveis de escolaridade?
2. Como os procedimentos (inserção, substituição, deslocamento, apagamento, modalização) que o sujeito-autor executa ao reformular seu texto, durante a refacção textual, podem ser efetivamente trabalhados em sala de aula?
3. De que maneira o conhecimento e a discussão desses procedimentos pode ajudar a melhorar a formação inicial dos futuros professores de LE, tendo em vista orientar sua prática em sala de aula?
4. Partindo-se de uma abordagem lingüístico-discursiva, isto é, da análise de categorias discursivas no texto, que critérios devem ser empregados na avaliação desses textos?

Este estudo pretendeu analisar os diferentes posicionamentos do sujeito presentes nas versões originadas no processo de refacção de textos argumentativos produzidos por alunos do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará, bem como determinar qual a relação entre esses posicionamentos assumidos pelo sujeito, nas diferentes versões, e a assunção da autoria nos textos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ADAM, J. M. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

AUTHIER_REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n.19, p.25-42, jul-dez, 1990.

_____. **Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2004.

BAKHTIN, M. (1978) **Problemas de la Poética de Dostoievski**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, S.A., 1993.

BAKHTIN, M. (1979) **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAPTISTA, L. M. T. R. **Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola**. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

_____. “Ensino, autoria e produção escrita em língua estrangeira”. In: *Linguagem: múltiplos olhares*. [no prelo, 2007]

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In Brait, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 191-200.

BRANDÃO, H. H.N. **Introdução à Análise do Discurso**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (PCN)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio - língua estrangeira (PCNEM)**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (OCENM). Brasília: MEC/ Semtec, 2006.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARMAGNANI, A. M. G. As Ilusões do Sujeito e a Produção de Textos Argumentativos. In: CORACINI, Maria José & PEREIRA, Aracy Ernst (orgs). **Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso.** Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001, p. 235-253

_____. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999, p. 127-133.

CALIL, E. **Autoria – Efeitos de relações inconclusas.** Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

CASSANY, D. Los procesos de escritura en el aula de E/LE. Sociedad General Española de Librería, S.A. segunda etapa, **Carabela**, p. 5-22, set.1998.

CERTEAU, M. De. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2006.

CHRISTOFÉ, LÍlian. **Intertextualidade e plágio: questões de linguagem e autoria.** Tese (Doutorado em Lingüística). - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

CORACINI, M. J. R. F. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes Editores, 1999, p. 167-175.

_____. Heterogeneidade e Leitura na Aula de Língua Materna. In: CORACINI, M. J. & PEREIRA, A. E. (orgs). **Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso.** Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001, p. 137-155.

_____. O ensino de língua e a pesquisa em lingüística aplicada: estado da arte e perspectivas. In: SILVA, Bento Carlos Dias de. (org.). **Todas as trilhas: perfilando pesquisas e projetos.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003, p. 223-247.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e Textualidade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas, SP: Pontes, 1987.

FOUCAULT, M. (1969) **O que é um autor?** 3. ed. S/l: Garrido & Lino, 1992.

_____. (1970) **A ordem do discurso.** 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 4. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Susy. (Orgs.) **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006, p. 33-80.

MAINGUENEAU, D. **Gênese du discours**. Liège: Pierre Mardaga, Editeur, 1984.

_____. **Termos-chave da Análise de Discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, A.; MACHADO, A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ORLANDI, E. P. Silêncio e implícito. Produzindo a monofonia. In GUIMARÃES, E. **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989, p. 39-46.

_____. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas: Cortez/ Editora da Unicamp, 1996.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Susy. (Orgs.) **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006, p. 11-28.

PÊCHEUX, M. (1983) A Análise de Discurso: Três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1997, p. 311-319.

_____. (1975). **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1988.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. Revista **FAEEBA**, Salvador, n.15, p. 15-21, jan/jun. 2001.

_____. Índícios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis, v 20, n.01 p. 105-124, jan/jun. 2002.

SOUZA, E. G. Dissertação: Gênero ou tipo textual? In: DIONISIO, A. P. e BESERRA, N. da S. (orgs.) **Tecendo textos, construindo experiências**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SCHNEUWLY B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, Mai/jun/jul/ago, 1999, n. 11, p. 5–16.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANEXOS

Anexo A – Textos do *corpus* 1

Texto 01 - Aluno F. A. (1ª versão)

La inseguridad ciudadana

En el mundo actual, capitalista, los hombres necesitan de muchas cosas para tener una vida plena en que tenga sus anseos satisfechos. Lo que ocurre es que para tener las necesidades siempre resueltas es preciso ganar dinero.

Es bien verdad que no hay otra manera de ganar dinero si no fuera produciendo, trabajando, ¿si? Si, pero una pequeña parte de la sociedad no piensa así. Esta pequeña parte, sin pensar en el amor al prójimo, acredita ser mejor robar lo que las otras personas ganaron con sus esfuerzos e practican diversos crimes para hacerlo.

La culpa no pertenece sólo a los criminosos. Pertenece también al gobierno que no garantizó una educación de buena calidad para este grupo cuando aún era niños.

Un gobierno que no se preocupa en realizar las condiciones básicas de una sociedad es porque tiene algo “mejor” en que pensar. La verdad es que los políticos pasan mucho tiempo pensando en ganar más dinero através de la arrecadación pública y además no garanten buena educación a los jóvenes, no ponen policía para proteger las personas de bien, no garanten empleo para todos y abre camino para que estas personas que pasan a sentirse abandonadas por el gobierno, van buscar ayuda en el segundo poder, el crime organizado. Todo eso produce más violencia, pues es como si fuera una industria, la industria del crime organizado, que mezcla drogas, robos, reacciones, batallas civiles, corrupción, muertes. Es un ciclo de inseguridad que parece no tener fin. Sólo si los políticos piensaren en el pueblo.

Texto 01 - Aluno F. A. (2ª versão)

La inseguridad ciudadana

En el mundo actual, capitalista, las personas necesitan tener muchas cosas para llevar la vida bien. Lo que ocurre es que para tener estas cosas es necesario tener recursos financieros.

Es bien verdad que no hay otra manera de tener recursos si no por lo medio del trabajo, produciendo para ganar dinero, ¿si? Si, pero hay personas que no piensan así. Son

los criminosos, que acreditan ser mejor robar lo que los ciudadanos ganaron con sus esfuerzos e practican diversos crimes para hacerlo.

La culpa no pertenece sólo a los criminosos. Pertenece también al gobierno que no garantió una educación de buena calidad para estos criminosos cuando aún eran niños. Un gobierno que no se ha preocupado en realizar las condiciones básicas de una sociedad es porque tiene algo “mejor” en que pensar.

La verdad es que los políticos pasan mucho tiempo pensando en ganar más dinero através de la arrecadación pública y además no garanten buena educación, no ponen policia en las calles para proteger la sociedad, no garanten empleo para todos, y así, abre camino para que estas personas que pasan a sentirse abandonadas por el gobierno, van buscar ayuda en el segundo poder que es el crime organizado.

Todo eso produce más violencia, pues es como si fuera una industria, la industria del crime organizado, que mezcla drogas con robos, reacciones, batallas civiles, corrupción, muertes. Es un ciclo de inseguridad que parece no tener fin. Sólo si los políticos comenzaren a pensar en resolver los problemas básicos de la sociedad.

Texto 01 - Aluno F. A. (3ª versão)

La inseguridad ciudadana

En el mundo actual, capitalista, todas las personas necesitan de cosas que traigan realización en la vida. Cosas estas que pueden ser básicas como alimentación, ropas, salud, o mismo supérfluas como fiestas, viajes, etc.

Es bien verdad que no hay otra manera de tener isto si no por lo medio del trabajo, produciendo para ganar dinero, ¿sí? Sí, pero hay personas que no piensan así. Son los criminosos que creen ser mejor robar lo que los ciudadanos ganan con sus esfuerzos y ya practican crímenes.

Parte de la culpa viene del gobierno que no ha garantizado buena educación y ni se ha preocupado por realizar las condiciones básicas de algunas comunidades dentro de la sociedad. La verdad es que para los ojos del pueblo los políticos no hacen otra cosa si no pensar en aumentar la recaudación pública, mismo así, aun no arremete dinero para la seguridad de la población y también no ofrece empleo para los jóvenes, haciendo la ociosidad crecer.

La verdad es que los políticos pasan mucho tiempo pensando en ganar más dinero através de la arrecadación pública y además no garanten buena educación, no ponen policia en las calles para proteger la sociedad, no garanten empleo para todos, y así, abre camino para que estas personas que pasan a sentirse abandonadas por el gobierno, van buscar ayuda en el segundo poder que es el crime organizado.

Texto 02 - Aluno R. C. (1ª versão)**La inseguridad ciudadana**

No es de hoy que la violencia forma parte de la vida de la gente. En casi todos los sitios del mundo, es creciente la inseguridad y sus causas son las más diversas. Pero si luchan los gobiernos y la propia sociedad, es posible que se encuentren maneras de lograr la seguridad y devolver la paz y la tranquilidad a los ciudadanos.

La “injusticia social” es, sin duda, lo que más contribuye para esta situación de malestar e inseguridad que viven, principalmente, los que residen en las grandes metrópolis. Los atracadores actúan solos o se organizan en cuadrillas muy bien articuladas y, muchas veces, ellos no temen a nadie, ni a la policía porque ésta, además de malequipada, generalmente, cuenta con un número reducido de despreparados hombres.

Por lo libre que están los saltiadores, la gente empieza a tener miedo de salir de casa cargando algunos objetos como reloj, móvil, collar...; no más sale desacompañada por la noche, puesto que la mala iluminación hace las calles más peligrosas.

El término de la violencia sólo se dará cuando los políticos se despierten y trabajen en contra de este problema. Se hace necesaria la creación de oportunidades de trabajo a los ociosos, de escuelas que realmente formen ciudadanos concientes de su papel en la sociedad; y más específicamente, se pueden crear leyes de mayor eficacia y se deben punir más fuertemente a los transgresores de tales leyes.

Texto 02 - Aluno R. C. (2ª versão)**La inseguridad ciudadana**

La violencia está muy presente en la vida diaria de la gente y una de sus consecuencias es la creciente inseguridad con la que los ciudadanos de todas partes son obligados a convivir.

Las causas de la inseguridad ciudadana son las más diversas posibles y, aunque abundantes, no es difícil encontrar uno que no sepa apuntarlas sin titubeo. Entre lo que más contribuye a esta situación de malestar e insatisfacción figuran la injusticia social, el paro, la falta de buenas escuelas, la corrupción, el desinterés político...

El miedo se convirtió “compañero” de las personas que viven no sólo en las grandes metrópolis pues él avanza hasta aquellos rincones que antiguamente eran tranquilos. Llevar relojes, collares, móviles o caminar desacompañadas por la noche es demasiado imprudente; pero como ciertas cosas son muy necesarias es cada vez más grande el número de atracos.

El término de la violencia sólo ocurrirá cuando los políticos se despierten y trabajen en contra de este problema. Se hace necesaria la creación de oportunidades de trabajo, de escuelas que realmente mentalicen sus alumnos con respecto a su papel en la

sociedad; y más específicamente, se puedan crear leyes de mayor eficacia y se deben punir más frecuentemente a los transgresores de leyes.

Texto 02 - Aluno R. C. (3ª versão)

La inseguridad ciudadana

Seguro que em la sociedad actual existen problemas de toda naturaleza. Guerras, enfermedades, drogas, hambre son algunos de los grandes problemas de la humanidad que generan un sin número de otros daños (de mayor o menor gravedad) que afectan directa o indirectamente la vida diária de la gente.

Como resultado de varias causas, la inseguridad ciudadana es algo creciente en todas partes, no solamente en las grandes ciudades sino también en las pequeñas. Antiguamente (los mayores lo dicen), la vida era mucho más tranquila: los niños jugaban por las calles, se podía ahorrar dinero guardándolo debajo del colchón, era posible acostarse todas las noches y no poner trancas en las puertas... Pero hoy día, muchas acciones, antes tan comunes y usuales, se vuelven demasiado imprudentes.

Es cierto que las costumbres de la gente se cambiaron, pero sus necesidades fundamentales no. Para que uno viva dignamente y logre su adecuación a la sociedad es necesario que le garanticen al menos lo que es básico para ello: moradía, alimentación, educación, salud, trabajo, etc.

Si no se tiene ni lo esencial, ¿cómo uno puede armonizarse con los que viven en su entorno? Así pues, es urgente que haya una mayor mentalización de la sociedad (no reaccionar o pensar con perjuicio, por ejemplo) acerca de este problema para que junto con el gobierno sea posible crear medidas eficaces a su resolución.

Texto 03 - Aluno W. A. T. (1ª versão)

La inseguridad ciudadana

La inseguridad ciudadana adviene de la violencia creciente; de la corrupción de la policía; de la falta de una acción efectiva gubernamental para llevar a cabo sus motivos, promocionar la prevención y mantenimiento de la seguridad.

La violencia surge con la falta de educación y empleo. Cuando uno no consigue la oportunidad de estudiar y trabajar dignamente, ello busca otras maneras para vivir y en la mayoría de las veces es el camino de la violencia que ello percurre. La sociedad se hace ciega delante de esta realidad y por su omisión paga caro: dinero, bienes materiales y hasta la vida.

La corrupción de la policía es otro motivo que cultiva esta inseguridad. Los sueldos de los policías delante del peligro que todos los días (estos profesionales) enfrentan es vergonzoso. Luego tenemos policías que protegen atracadores y asesinos porque estas personas pagan muy bien por esta protección.

Creo que la acción gubernamental efectiva junto con la población (...).

Texto 03 - Aluno W. A. T. (2ª versão)

La inseguridad ciudadana

La inseguridad ciudadana adviene de algunos motivos más específicos además de la omisión gubernamental. La violencia creciente, la corrupción de la policía así como la falta de una acción efectiva del gobierno establecen esta situación.

El papel del poder gubernativo es llevar a cabo leyes que promocionem la prevención y mantenimiento de los derechos humanos: todos con educación, salud, habitación y empleo.

La violencia surge cuando dos de los derechos de un ciudadano no son respetados: educación y empleo. Cuando uno no consigue la oportunidad de estudiar y trabajar dignamente, él busca otras maneras para sobrevivir y en la mayoría de las veces el camino de la violencia es elegido. La sociedad se hace ciega delante de esta realidad y por esto paga caro: dinero, bienes materiales y hasta la vida.

La corrupción de la policía es otro motivo que cultiva esta inseguridad. Los sueldos de los policías delante del peligro que todos los días enfrentan es vergonzoso. Luego tenemos policías que protegen atracadores y asesinos porque estas personas les pagan muy bien por protección y silencio.

Respetar la Constitución Federal, la policía, los ciudadanos es la grande respuesta para el fin de la inseguridad ciudadana y humana.

Texto 03 - Aluno W. A. T. (3ª versão)

La inseguridad ciudadana

La inseguridad ciudadana adviene no solamente de la omisión gubernamental pero también la violencia creciente, la corrupción de la policía, la negligencia de la sociedad y la falta de una acción efectiva del gobierno establecen esta situación.

Hacer comparaciones es una forma de enseñar estos puntos que ahora hacen parte pero ni siempre fue así.

Hubo una época que las ventanas de las casas se quedaban abiertas por la noche. Este ejemplo no se parece en nada con los días actuales. La violencia ha crecido mucho porque derechos como educación y empleo no se respetan. Cuando uno no consigue la oportunidad de estudiar y trabajar dignamente, él busca otras maneras para sobrevivir y en la mayoría de las veces se elige el camino de la violencia, entonces surgen atracadores y asesinos.

La sociedad se hace ciega delante de esta realidad violenta cuando no delatan o por lo menos intentan solucionar la violencia que empieza dentro de casa con los drogadictos o simplemente aquellos a que les gusta golpear a los más flacos, menores y viejos.

La corrupción de la policía es otro motivo que cultiva esta inseguridad. Muy diferente de la época de mis abuelos, hoy ser un policía no es tan prestigioso. Los sueldos delante del peligro que todos los días enfrentan es vergonzoso. Así pues tenemos policías que protegen bandidos porque estas personas les pagan muy bien por protección y silencio.

El papel del poder gubernativo es llevar a cabo leyes que promocionen la prevención y mantenimiento de los derechos humanos como está apuntado en la Constitución Federal Brasileña.

Respetar las leyes, la policía, los ciudadanos es la grande respuesta para el fin de la inseguridad ciudadana y humana porque cuando hay respeto al otro, no hay transgresiones. Pero es cierto decir que algo tiene que ser hecho de pronto por lo que el efecto del reparo del respeto necesita tiempo. Esta acción inmediata es difícil de imaginar. Yo no lo sé que sugerir.

Texto 04 - Aluno L. M. I. (1ª versão)

La inseguridad ciudadana

Casi siempre nos deparamos con el problema de la inseguridad ciudadana, tema actual, ampliamente tratado en los periódicos en general, que se ha tornado una gran preocupación de los ciudadanos.

Los atracos son los principales fatos que envuelven esta “herida social”. Ciudadanos con miedo y bandidos “ousados” son los principales “personajes” de esta historia que se amplía día tras día. Y el crecimiento de la violencia, que se queda más fuerte a cada acto de los bandidos, solamente refuerza los números de muertes y robos que miramos constantemente en la tele, sin hablar acá de la falta de policía en la calle.

Aunque el gobierno no trate del problema, hay en las personas el deseo inmediato de soluciones eficaces, que nunca llegan a tiempo. Los ciudadanos, desacreditados en el gobierno, se vuelven alvos fáciles para la acción de los bandidos muchas veces defendidos por un régimen de impunidad que a mucho se ha instalado en la justicia brasileña.

Posibles soluciones para esta cuestión serían más inversiones en la seguridad pública: mejorar las estructuras municipales de la policía y envolver ciudadanos y

autoridades en estas discusión podrían tornarse grandes avances en las medidas gubernamentales además, es muy importante que se obedezcan a las leyes que son, al cabo de las reflexiones sociales, nuestro código moral mayor y más concreto. Solamente así podremos nos quedarnos en paz y tranquilos como personas de bien que somos.

Texto 04 - Aluno L. M. I. (2ª versão)

La inseguridad ciudadana

Constantemente nos deparamos con el problema de la inseguridad ciudadana, un tema actual, ampliamente tratado en los periódicos en general, que se ha tornado una gran preocupación de los ciudadanos.

Los atracos son los principales acontecimientos que evidencian esta “herida social”. Personas de bien con miedo y bandidos atrevidos son los principales “personajes” de esta historia que se amplía día tras día. Y el crecimiento de la violencia, que se queda más fuerte a cada acto de los bandidos, solamente refuerza los números de muertes y robos que miramos

Aunque el gobierno no trate debidamente del problema, hay en las personas el deseo inmediato de soluciones eficaces, que nunca llegan a tiempo. Los ciudadanos, desacreditados en el gobierno, se vuelven alvos fáciles para la acción de los bandidos muchas veces defendidos por un régimen de impunidad que ha mucho se ha instalado en la justicia brasileña.

Posibles soluciones para esta cuestión serían: más inversiones en la seguridad pública; mejorar las estructuras municipales de la policía y involucrar ciudadanos y autoridades en estas discusiones podrían tornarse grandes avances en las medidas gubernamentales con relación a la inseguridad, principalmente en las grandes ciudades. Además, es muy importante que se obedezcan a las leyes que son, al cabo de las reflexiones sociales, nuestro código moral mayor y más concreto. Solamente así podremos nos quedar en paz y tranquilos como personas de bien que somos.

Texto 04 - Aluno L. M. I. (3ª versão)

La inseguridad ciudadana

Constantemente nos deparamos con el problema de la inseguridad ciudadana, un tema actual, largamente tratado en los periódicos en general, que se ha tornado una gran preocupación de los ciudadanos.

Los atracos son los principales acontecimientos que evidencian esta “herida social”. Personas de bien con miedo y bandidos atrevidos son los principales “personajes” de esta historia que se amplía día tras día. Y el crecimiento de la violencia, que se vuelve más fuerte a cada acto de los bandidos, es visto por la sociedad como resultado del refuerzo de los números de muertes y robos que miramos todos los días en la tele.

Aunque el gobierno no trate debidamente del problema, hay en las personas el deseo inmediato de soluciones eficaces, que nunca llegan a tiempo. Los ciudadanos, decepcionados en el gobierno, se quedan alvos fáciles para la acción de los bandidos muchas veces defendidos por un régimen de impunidad que ha mucho se ha instalado en la justicia brasileña.

Posibles soluciones para esta cuestión serían más inversiones en la seguridad pública: mejorar las estructuras municipales de la policía y envolver ciudadanos y autoridades en estas discusiones podrían tornarse grandes avances en las medidas gubernamentales con relación a la inseguridad, principalmente en las grandes ciudades. Medidas como el incentivo al conocimiento e empleo de las leyes podrían ser acciones reales del gobierno en combate al problema puesto en cuestión. Como personas de bien, tenemos todos que contribuir para que luego seamos ciudadanos tranquilos y en paz que fuimos un día.

Anexo B – Textos do corpus 2

Texto 05 - Aluno F. A. (1ª versão)

Las películas de acción

Las películas de acción, de acuerdo con los diversos medios de comunicación acerca del asunto, componen una grande y riquísima industria. La industria de producción de cines de acción que, por llamar la atención de todos, sin excesión niños, jóvenes, adultos y hasta los ancianos, gasta inmensas fortunas de diñero, movimentando la economía de muchos países.

Esta industria, sin duda, es una de las áreas de producciones artísticas más interesantes, tanto por lo que hay por tras de los filmajes, como por lo que llega a nuestros ojos. Por tras de los filmajes, la industria hace uso de casi todos los tipos de profesionales de casi todas las áreas de empleo, desde la idea, pesquisa, creación, producción hasta la exhibición.

Es bien verdad que las películas de acción pueden confundir en la mentalidad de un alienado, lo que sea real de lo que sea virtual, pero cada persona debe ser responsable y inteligente para saber que esas películas sirven tan sólo para sacar el cansaso, el estress del cotidiano y para darnos conocimiento de mundo, con respecto a los proyectos científicos y a las culturas extranjeras.

Como en todos los tipos de películas, hay cosas buenas y cosas malas. Son muchas las buenas cosas que se puede aprovechar. Los cientistas pueden inventar algo nuevo, embasado en lo que se presenta en el cine. Los telespectadores se quedan conociendo las invenciones para el futuro y creo yo que estos cines tienen una historia tan compleja que hacen a todos a pensar mas, activando las ideas, la inteligencia para que se pueda, incluso, a refletir en lo que es cierto y lo que es errado, lo que es bueno de lo que es malo y a no aceptar lo que es malo ¡claro!

Texto 05 - Aluno F. A. (2ª versão)

Las películas de acción

Las películas de acción, de acuerdo con los diversos medios de comunicación acerca del asunto, componen una grande y riquísima industria. La industria de producción de cines de acción, que empezó después de una época en que las salas de proyección exhibían programas que, así como las películas de acción lo hacen, causan una fascinante emoción en el público.

La diferencia está en que en aquel tiempo, esos programas tenían un tipo de público cierto para que pudiera vivir aquella emoción hecha con exclusividad para él. Ya las películas de acción llaman la atención de niños, jóvenes, adultos y hasta los ancianos. Todas estas personas descargan sus adrenalinas al asistir una película de acción.

Todo esto ocurre porque esta industria no se quedó en el retraso y avanzó hacia adelante del tiempo presente en tecnología y modernidad. Para tanto es necesario se gastan fortunas de dinero, cosa que no es problema, para este mercado ya que movimenta la economía de los grandes países.

Las películas de acción, sin duda, es una de las áreas de producciones artísticas más interesantes, tanto por lo que hay por detrás de los rodajes, como por lo que llega a nuestros ojos. Haciendo uso de casi todos los tipos de profesionales de casi todas las áreas de empleo, las películas traen algo nuevo en su idea principal, ni todo presenta verosimilitud con el real, incluso, los héroes, por eso los cines son tan originales. Se puede pensar, sin embargo, que los héroes pueden rellenar los huecos que faltan en la sociedad real. Los huecos que los políticos deberían rellenar, siendo los nuestros héroes. Por eso los héroes virtuales hacen tanto suceso.

Es bien verdad que las películas de acción pueden confundir en la mentalidad de alguien, lo que es real de lo que es virtual, pero cada uno debe ser responsable e inteligente para saber que esas películas sirven tan sólo para distracción y para, indirectamente, darnos conocimiento de mundo, con respecto a los proyectos científicos y a las culturas extranjeras. Así, el público puede reflexionar sobre lo que es bueno de lo que no es.

Texto 05 - Aluno F. A. (3ª versão)

Las películas de acción

Las películas de acción, de acuerdo con los diversos medios de comunicación acerca del asunto, componen una grande y riquísima industria. La industria de producción de cines de acción, que empezó después de una época en la que las salas de proyección exhibían programas que, así como las películas de acción lo hacen, causan una fascinante emoción en el público.

La diferencia está en que en aquel tiempo, esos programas tenían un tipo de público cierto para que pudiera vivir aquella emoción, hecha con exclusividad para él. Ya las películas de acción llaman la atención de niños, jóvenes, adultos y hasta de los ancianos. Todas estas personas descargan sus adrenalinas cuando miran una película de acción.

Todo esto ocurre porque esta industria no se quedó en el retraso y avanzó hacia adelante del tiempo presente en tecnología y modernidad. Para tanto es necesario gastarse fortunas de dinero, cosa que no es problema, para este mercado ya que movimenta la economía de los grandes países.

Las películas de acción es, sin duda, una de las áreas de producciones artísticas más interesantes, tanto por lo que hay por detrás de los rodajes, como por lo que llega a

nuestros ojos. Haciendo uso de casi todos los tipos de profesionales de casi todas las áreas de empleo, esas películas traen algo nuevo en su idea principal, ni todo, presenta verosimilitud con respecto al real, un ejemplo son los héroes, que son tan originales.

Es bien verdad que estos cines pueden confundir en la mentalidad de alguien, lo que es real de lo que es virtual, pero cada uno debe ser responsable e inteligente para saber que ellos sirven tan sólo para distracción. Así, el público puede reflexionar sobre lo que es bueno y lo que no lo es.

Texto 06 - Aluno R. C. (1ª versão)

Las películas de acción

Hoy día es muy común oír uno diciendo: “- Los cines de ahora son muy previsibles, sobretodo las películas de acción”. Eso no suena como una exageración. De hecho estas películas han cambiado mucho, los argumentos casi no existen, los héroes están descaracterizados y las situaciones vividas por ellos son las más inverosímiles posibles; como dice el crítico José Maria Guelbenzu: “No se ahorran emociones, pero tampoco se ahorra coherencia. Un buen argumento tenía que responder a probados criterios de verosimilitud y credibilidad”.

Que el cine de acción ha empeorado a lo largo de los años ya se sabe y el motivo de eso también es del conocimiento de todos: el dinero, el lucro. ¡Ni las artes se respeta ya! Los directivos dicen que producen las películas que el público pide, transmitiendo la idea de que son muy buenitos y su deber es satisfacer la “voluntad” de aquellos.

La verdad es que antes se buscaban resultados económicos, pero actualmente parece que no se busca nada más que eso. La gente sigue asistiendo a esas películas porque están llenas de esperanza. Quizá un día dichoso consigan asistir a una buena. Mientras van asistiendo, llenan los bolsillos de los productores y éstos “producen” más.

Texto 06 - Aluno R. C. (2ª versão)

Las películas de acción

Hoy día es muy común oír uno diciendo: “- Los cines de ahora son muy previsibles, sobretodo las películas de acción”. Eso no suena como una exageración. Estas películas efectivamente han cambiado mucho, los héroes están descaracterizados y las situaciones que viven los personajes son lo que hay de más inverosímil; además de eso los argumentos casi no existen. Con respecto a ello, dice el crítico José Maria Guelbenzu: “ No se ahorran emociones, pero tampoco se ahorra coherencia. Un buen argumento tenía que responder a probados criterios de verosimilitud y credibilidad”.

Que el cine de acción ha empeorado a lo largo de los años ya se sabe y el motivo también se conoce: el deseo de detener ventajas en todo. ¡Ni a las artes se respeta ya! Los directivos dicen que producen las películas que el público pide, con lo que transmite la idea de que es su deber simplemente satisfacer la “voluntad” de aquellos.

Texto 06 - Aluno R. C. (3ª versão)

Las películas de acción

Hoy día enriquecer es el objetivo de toda la gente. El deseo de obtener ventajas en todo ha afectado incluso las artes, sobretodo el cine. Frecuentemente se oye uno diciendo: “- Las películas de ahora son muy previsibles, principalmente las de acción”. Eso no suena como una exageración. De hecho estas películas han cambiado de manera extraordinaria.

Antiguamente los héroes eran más bien caracterizados y las situaciones las que vivían los personajes, mas verosímiles. Actualmente los argumentos se han deteriorado y la incoherencia reina absoluta en las películas de acción. Con respecto a ese cambio, declara José María Guelbenzu: “No se ahorran emociones, pero tampoco se ahorra coherencia. Un buen argumento tenía que responder a probados criterios de verosimilitud y credibilidad”.

Los directivos dicen que producen las películas que el público les pide, con lo que transmiten la idea de que simplemente satisfacen la “voluntad” de los espectadores. La verdad es que, aunque se buscaban resultados económicos, había cierto compromiso con el público y, en cambio, se producían buenas películas; sin embargo hoy día, se puede añadir a esa falta de compromiso, la pasividad del público, que no tiene ya la crítica que tenía antaño y sigue asistiendo a esas malas películas – quizá con la esperanza de que un día asistirá a una que sea buena – y llenando los bolsillos de los productores.

Seguro que es difícil, pero si la gente se despierta y empieza a rechazar tales películas, probablemente esta situación puede cambiar y uno, finalmente, podrá volver a deleitarse con buenos cines de acción.

Texto 07 - Aluno G. L. C. (1ª versão)

Las películas de acción

Es común oír de los mayores que las cosas hoy no son como antiguamente. La sociedad actual ha pasado por un gran cambio de valores y eso influye en las relaciones de los hombres con el mundo en general.

El arte es una forma del hombre interpretar el mundo y el cine es una de esas artes. Las películas representan la forma de interpretación del mundo por el punto de vista de la sociedad en que fue producida.

Las películas de acción de hoy transmiten a los espectadores los valores de nuestra sociedad y, por muchas veces, esos valores están cubiertos por los intereses de los grandes productores y directivos de los cines de acción.

En épocas pasadas, los héroes de estos cines eran personas que poseían características más reales y eso daba más veracidad a los cines. Hoy, los héroes hacen cosas que nos parecen imposibles, sobreviven a grandes explosiones, tiros, ahogamientos, etcétera. Eso se debe al gran y verdadero héroe de los cines actuales, los efectos especiales.

El hombre tiene una gran fascinación por cosas grandiosas, mágicas, algo que esté encima de lo que no es conocido. Por eso, los grandes productores de cine crean tantas personas inmortales, guerras interminables y, incluso, fuera del planeta tierra. Todo eso revela las grandes fantasías de los hombres modernos.

Aunque la mayoría de los cines de acción de hoy sea producida con fines lucrativos, no se puede negar que algunos de ellos nos hacen viajar por mundos desconocidos y eso es fascinante. Tal vez estemos un poco alienados y tengamos nos olvidado de los que son, en la verdad, los buenos cines de acción.

Texto 07 - Aluno G. L. C. (2ª versão)

Las películas de acción

Es común que se oiga de los mayores que las cosas hoy no son como eran antiguamente. La sociedad actual ha pasado por un gran cambio de valores morales y sociales que influye en las formas de interpretación del hombre delante del mundo. El arte es una de esas formas y, en especial, el cine.

El cine es una manera que el hombre encontró de expresar su visión del mundo y lo hace desde el punto de vista de la sociedad en la que esté inserida. Las películas de acción son una de las que más cambiaron. Ellas transmiten a los espectadores los valores de hoy que, muchas veces, están cubiertos por los intereses de los grandes productores y directivos de los cines.

En épocas pasadas, el principal interés era entretener a las personas. Los héroes eran personas con características reales y eso daba más veracidad a los cines. Hoy, los héroes hacen cosas que nos parecen imposibles: sobreviven a grandes explosiones, tiros, ahogamientos, etcétera. Eso se debe al gran y verdadero héroe de los cines actuales, a saber, los efectos especiales.

El hombre tiene fascínio por el desconocido, le encanta lo que es grandioso, mágico y, por eso, el cine ha perdido su intención primera y hoy sigue, en su mayoría, interés financiero. Cada vez más se crean personas inmortales, guerras interminables e, incluso, fuera del nuestro planeta. Esa es la fantasía de los hombres.

Texto 07 - Aluno G. L. C. (3ª versão)**Las películas de acción**

Es común que se oiga de los mayores que las cosas hoy no son como eran antiguamente. La sociedad actual ha pasado por un gran cambio de valores morales y sociales que influye en las formas de interpretación del hombre delante del mundo. El arte es una de esas formas y, en especial, el cine.

El cine es una de las maneras por la cual el ser humano expresa su visión del mundo y lo hace desde el punto de vista de la sociedad en la que esté inserido. Desde el principio de su producción hasta hoy, los cines han sufrido muchas mudanzas en su esencia principal: entretener a la gente. Estos cambios son visibles, por ejemplo, en las películas de acción. Ellas transmiten a los espectadores, los valores y las costumbres del pueblo de hoy, aunque muchas veces estén cubiertos por los intereses de los productores y directivos de los cines.

En épocas pasadas, el primer objetivo de los cines era divertir a las personas. Los héroes poseían características reales y eso daba más veracidad a ellos. Hoy, los héroes hacen cosas que nos parecen imposibles: sobreviven a explosiones, tiros, ahogamientos, etcétera. Eso se debe al célebre e verdadero personaje principal de esas historias, a saber, los efectos especiales.

El hombre tiene fascinación por lo desconocido, le encanta lo que es grandioso, mágico y, por eso, el cine ha perdido su intención primera y hoy sigue, en su mayoría, el interés financiero. Cada vez más se crean seres inmortales, guerras interminables e, incluso, fuera del nuestro planeta. Esa es la fantasía de los hombres.

Es verdad que a los espectadores les atraen estas cosas maravillosas. No se puede negar que viajar por mundos desconocidos, superar, aunque sea mentira, los límites humanos, nos encanta. Los valores que guían a la sociedad contemporánea son de superación de sí propio, de dinero, de superioridad con relación a los demás. Aceptamos, sin rechazo, lo que los productores hacen y, sin darnos cuenta, nos volvemos objetos en sus manos. Así que, nos olvidamos de lo que son, en la verdad, los buenos cines de acción.

Anexo C – Textos do corpus 3

Texto 08 – Aluno C. I. (1ª versão)

El amor

Muchas personas suelen decir que en nuestra sociedad moderna ya no hay el sentimiento del amor, eso puede ser una gran verdad. Pero no es inusual oírnos la palabra amor de parte de mucha gente, entonces ¿de qué hablan las personas?

No es nuestra intención decir aquí que en la sociedad moderna, y solamente en ella, hay una carencia de amor, pues si comparamos con las sociedades antiguas no podemos decir que en los tiempos pasados la gente tenía más abundancia del sentimiento en cuestión. Lo que ocurre es que hoy percibimos que las personas suelen hablar de amor en lugar de otros sentimientos que en verdad tienen.

El amor es confundido con muchos otros sentimientos y hasta sensaciones pueden aparecer con ese nombre, como, por ejemplo: pasión, deseo, cariño, respeto, admiración, hasta compasión y interés. La gente no sabe distinguir o diferenciar lo que sienten, por eso ponen en todo el nombre de amor.

Bajo el efecto de esos supuestos amores, las personas se enamoran, se casan y después, cuando están fatigadas, apartarse. Y cuando no optan por alejarse, hay la resignación, y pasan a vivir en guerra dentro de un sitio que tenía la función de ser un hogar.

El pueblo dice que: “Corazón apasionado no quiere ser aconsejado”. Aquí estamos hablando entonces de pasión, y en verdad su efecto es muy explosivo, y cuando dominadas por ella, las personas acostumbran ser un poco rebeldes, creen ser dueñas de todo. Lo que queremos decir es que muy comúnmente se habla de pasión en lugar de amor, pero creemos que son cosas muy distintas.

Texto 08 – Aluno C. I. (2ª versão)

El amor

Muchas personas suelen decir que en nuestra sociedad moderna ya no hay el sentimiento del amor, eso puede ser una gran verdad. Pero no es inusual oírnos la palabra amor de parte de mucha gente, entonces ¿de qué hablan las personas?

No es nuestra intención decir aquí que en la sociedad moderna, y solamente en ella, hay una carencia de amor, pues si comparamos con las sociedades antiguas no podemos decir que en los tiempos pasados la gente tenía más abundancia del sentimiento en cuestión. Lo que ocurre es que hoy las personas suelen hablar de amor en lugar de otros sentimientos que en verdad tienen.

El amor se confunde. Muchos otros sentimientos y hasta sensaciones pueden aparecer con ese nombre, como, por ejemplo: pasión, deseo, cariño, respeto, admiración, hasta compasión e interés. La gente no sabe distinguir o diferenciar lo que sienten, por eso ponen en todo el nombre de amor.

Bajo el efecto de esos supuestos amores las personas se enamoran, se casan y después, cuando están fatigadas, se apartan. Y cuando no optan por alejarse, hay la resignación, y pasan a vivir en guerra dentro de un sitio que tenía la función de ser un hogar.

El pueblo dice que: “Corazón apasionado no quiere ser aconsejado”. Acá estamos hablando entonces de pasión, y en verdad, su efecto es muy explosivo, y cuando dominado por ella, las personas costumbran ser un poco rebeldes, creen ser dueñas de todo. Lo que queremos decir es que muy comunmente se habla de pasión en lugar de amor, y creemos que son cosas muy distintas.

Después de tanto se cambiar el amor con otras cosas, tal vez casi nada reste de ese sentimiento. Tenemos una sociedad que poco sabe cual es su función en el mundo, consecuentemente, no va a saber al cierto cual es el sentimiento que tiene con relación a algunas personas o a algunas cosas.

Esa parece ser una posición muy extremista, pero en verdad, es lo que ocurre. De forma gradual todos los nuestros valores están se cambiando y se confundiendo, y el amor, sin duda, hace parte de esas mudanzas.

Texto 08 – Aluno C. I. (3ª versão)

El amor

Muchas personas suelen decir que en nuestra sociedad moderna ya no hay el sentimiento del amor, eso puede ser una gran verdad. Pero no es incomun que oigamos la palabra amor de parte de mucha gente, entonces ¿de que hablan las personas?

No es nuestra intención decir aqui que en la sociedad moderna, y solamente en ella, hay una carencia de amor, pues si comparamos con las sociedades antiguas no podemos decir que en los tiempos pasados la gente tenía más abundancia del sentimiento en cuestión. Lo que ocurre es que hoy las personas suelen hablar de amor en lugar de otros sentimientos que en verdad tienen.

El amor se confunde. Muchos otros sentimientos y hasta sensaciones pueden aparecer con ese nombre, como, por ejemplo: pasión, deseo, cariño, respeto, admiración, hasta compasión e interés. La gente no sabe distinguir o diferenciar lo que sienten, por eso ponen en todo el nombre de amor.

Bajo el efecto de esos supuestos amores las personas se enamoran, se casan y después, cuando están fatigadas, se apartan. Y cuando no optan por alejarse, hay la resignación, y pasan a vivir en guerra dentro de un sitio que tenía la función de ser un hogar.

El pueblo dice que: “Corazón apasionado no quiere ser aconsejado”. Acá estamos hablando entonces de pasión, y en verdad, su efecto es muy explosivo, y cuando dominado por ella, las personas costumbran ser un poco rebeldes, creen ser dueñas de todo. Lo que

queremos decir es que muy comunmente se habla de pasión en lugar de amor, y creemos que son cosas muy distintas.

Después de tanto se cambiar el amor con otras cosas, tal vez casi nada reste de ese sentimiento. Tenemos una sociedad que poco sabe cual es su función en el mundo, consecuentemente, no va a saber al cierto cual es el sentimiento que tiene con relación a algunas personas o a algunas cosas.

Esa parece ser una posición muy extremista, pero en verdad, es lo que ocurre. De forma gradual todos los nuestros valores están se cambiando y se confundiendo, y el amor, sin duda, hace parte de esas mudanzas.

Texto 09 – Aluno G. C. (1ª versão)

El amor

El amor siempre fue uno de los temas principales de la literatura general. Las personas iban a las lágrimas, leyendo historias románticas como, por ejemplo, el célebre Romeu y Julieta de Shakespeare. El tiempo pasó y el amor cambió de gran sentimiento, capaz del imposible a un simple cambio de beneficios. El amor se ha cambiado en comercio.

La modernidad y el desarrollo cultural de la humanidad ha hecho que, cada vez más, el amor se vuelva en cosa del pasado, cosa de viejo. Hoy, son pocas las personas que buscan a un sentimiento verdadero, sin ninguno interés financiero y, esas personas son vistas como locas, que no piensan en el futuro porque el amor no sacia la hambre. Además de eso, hay una busca desesperada por un padrón de belleza impuesto por la tele. Las metas son: dinero y belleza. El sentimiento se queda en según plan. Es como dice el refrán: “Rey es el amor, y el dinero emperador”.

Los jóvenes están iniciando la vida amorosa cada vez más cedo, “aman” varias personas sin saber lo que es amor en la realidad. Como ha dicho Vinícius de Moraes, “que sea infinito mientras persista”, mañana es otro día, otro amor.

El amor há se tornado un comercio, gana lo que tiene más. Los enamorados de verdad, si no son ricos y bonitos, perderán para quien lo sea. Hay pocas personas que no se importan con esas cosas. Para la mayoría, el amor es tontería, y hoy, casi nadie llora leyendo los romances de Shakespeare.

Texto 09 – Aluno G. C. (2ª versão)**El amor**

El amor siempre fue uno de los temas principales de la literatura general. El amor cortés, el amor loco y incluso el amor como sexualidad han sido explorados por los autores antiguos y sigue siendo hasta hoy. En épocas pasadas, las personas iban a las lágrimas al leer novelas como, por ejemplo, el célebre Romeu y Julieta de Shakespeare. Era como hay en la biblia “...sin amor, nada sería”, nadie sería nada.

Los tiempos cambiaron y, con ellos, el modo como se ven el amor. El gran sentimiento de los hombres se ha convertido en un simple cambio de beneficios. La modernidad y el desarrollo cultural de la humanidad han hecho que, cada vez más, el amor se vuelva en cosa del pasado, cosa de viejo. El interés financiero ha superado la busca por un verdadero amor y, hoy, las personas buscan solamente dinero y belleza, olvidandose de sus sentimientos. Pocas personas creen que felicidad y dinero, no “caminan” juntos y, a esas, se ven como locas y que no piensan en el futuro. Es como dice el refrán: “Rey es el amor, y el dinero emperador”.

En nuestra sociedad, el moderno es “amar” a mucha gente. Los jóvenes inician su vida amorosa de modo precoz, “aman” mucho, sin saber, en la realidad, qué es el amor. Como ha dicho Vinícius de Moraes, “que sea infinito mientras persista”, mañana es otro día, otro amor.

El amor se ha convertido en comercio, es un cambio en el que gan aquel que tiene más. Los que no son ricos y bonitos perderán para quienes lo sean. Pocas son las personas que no se importan con esas cosas fútiles. Para la mayoría, el amor es tontería, más vale el goce físico y el confort. Hoy, casi nadie llora al leer las novelas de Shakespeare.

Texto 09 – Aluno G. C. (3ª versão)**El amor**

El amor siempre fue uno de los temas principales de la literatura general. El amor cortés, el amor loco e, incluso, el amor como sexualidad han sido temáticas explorados por los autores antiguos y sigue siendo hasta hoy. En épocas pasadas, las personas iban a las lágrimas al leer novelas como, por ejemplo, el célebre Romeu y Julieta de Shakespeare. Antes, era como hay en la biblia “...sin amor, nada sería”, nadie sería nada.

Los tiempos cambiaron y, con ellos, el modo como se ve el amor. El gran sentimiento de los hombres se ha convertido en un simple cambio de beneficios. La modernidad y el desarrollo cultural de la humanidad han hecho que, cada vez más, el amor se vuelva algo del pasado, cosa de viejo. El interés financiero ha superado la busca por un

verdadero amor y, hoy, las personas buscan solamente dinero y belleza, olvidándose de sus sentimientos. Pocas personas creen que felicidad y dinero, no “caminan” juntos y, a esas, se ven como locas y que no piensan en el futuro. Es como dice el refrán: “Rey es el amor, y el dinero emperador”.

En nuestra sociedad, el moderno es “amar” a mucha gente. Los jóvenes inician su vida amorosa de modo precoz, “aman” mucho, sin saber, en la realidad, que és el amor y tampoco a quien están “amando”. Como ha dicho Vinícius de Moraes, “que sea infinito mientras persista”, mañana es otro día, otro amor.

El amor se ha convertido en comercio, es un cambio en el que gana aquel que tiene más. Los que no son ricos y bonitos perderán para quienes lo sean. Pocos son los que no se importan con esas cosas fútiles. Para la mayoría, el amor es tontería, más vale el goce físico y el confort. Hoy, casi nadie llora al leer las novelas de Shakespeare y Romeu y Julieta son tenidos como bobos.

Texto 10 – Aluno Y. F. (1ª versão)

El amor en siglo XXI

En los tiempos llamados modernos se cree en mucha cosa, menos en el amor.

Las personas se enamoran una de las otras afirmando fidelidad por toda la vida, sin embargo, tras algunos meses o días, se dan cuenta que lo que imaginaban sentir no pasaba de simple atracción.

En realidad, el concepto de amor está cayendo en una cierta fugacidad, ya se confunde con el concepto de pasión. No la pasión de Cristo que fue hasta la muerte, sino la pasión que dura mientras dure los bienes materiales o la belleza y juventud de las parejas.

Ya se conoce el refrán que dice que “el amor es ciego”, ciego de un ojo sólo, porque el otro hay que traerlo muy abierto a causa de los que andan merodeando nuestro futuro castillo que, de “encantado” no tiene nada, piensa la gran mayoría.

Y es una gran verdad: el amor (o la pasión) se queda mientras el otro tenga algo a ofrecer, del contrario, cuando la “fuente” seca o disminuye su nivel, muchas otras hay para ser exploradas. Es lo que se ve en nuestros días, la completa banalización de la fidelidad – entendida como una de las bases de una verdadera relación amorosa.

Se llega a la triste conclusión, con todo esto, que a las personas poco les importa los sentimientos ajenos. Casi todo se hace por puro interés, el amor, en realidad, es solamente el rey pues quien gobierna, de hecho, es el dinero.

Texto 10 – Aluno Y. F. (2ª versão)**El amor en siglo XXI**

En los tiempos llamados modernos se cree en mucha cosa, menos en el amor.

Las personas al enamorarse una de las otras afirman fidelidad por toda la vida, sin embargo, tras algunos meses o días, se dan cuenta que lo que imaginaban sentir no pasaba de simple atracción.

En realidad, el concepto de amor está cayendo en una cierta fugacidad, pues, hoy en día, se confunde con el concepto de pasión. No la pasión de Cristo que fue hasta la muerte, sino la pasión que dura mientras duren los bienes materiales o la belleza y juventud de las parejas.

Ya se conoce el refrán que dice que “el amor es ciego”, ciego de un ojo sólo, porque el otro hay que traerlo muy abierto a causa de los que andan merodeando nuestro futuro castillo que, de “encantado” no tiene nada, piensa la gran mayoría.

Y es una gran verdad: el amor (o la pasión) se quedan mientras el otro tenga algo a ofrecernos, del contrario, cuando la “fuente” seca o disminuye su nivel, muchas otras hay que se explotar. Es lo que se ve en nuestros días, la completa desvalorización de la fidelidad – entendida como una de las bases de una verdadera relación amorosa.

Se llega a la triste conclusión, con todo esto, que a las personas poco les importan los sentimientos ajenos. Casi todo se hace por puro interés, el amor, en realidad, es solamente el rey pues quien gobierna, de hecho, es el dinero.

Texto 10 – Aluno Y. F. (3ª versão)**El amor en siglo XXI**

En los tiempos llamados modernos se cree en mucha cosa, menos en el amor.

Las personas al enamorarse una de las otras prometen fidelidad por toda la vida, sin embargo, tras algunos meses o días, se dan cuenta que lo que imaginaban sentir no pasaba de mera atracción.

En realidad, el concepto de amor se cayó en, efemeridad y, hoy en día, se confunde con el concepto de pasión. No la pasión de Cristo que fue hasta la muerte, sino la pasión que dura mientras duren los bienes materiales o la belleza y juventud de las parejas.

Ya se conoce el refrán que dice que “el amor es ciego”, ciego de un ojo sólo, porque el otro hay que traerlo muy abierto a causa de los que andan merodeando nuestro futuro castillo que, de “encantado” no tiene nada, piensa la gran mayoría.

Y es una gran verdad: el amor (o la pasión) se quedan mientras el otro tenga algo a ofrecernos, al contrario, cuando la “fuente” seca o disminuye su nivel, muchas otras hay que se explotar. Es lo que se ve en nuestros días, la completa desvalorización de la fidelidad – entendida como una de las bases de una verdadera relación amorosa.

Se llega a la triste conclusión, con todo esto, que a las personas poco les importan los sentimientos ajenos. Casi todo se hace por puro interés, el amor, en realidad, es solamente el rey pues quien gobierna, de hecho, es el dinero.