

ARGUMENTAÇÃO E SUBJETIVIDADE NO GÊNERO: O PAPEL DOS TOPOI

Maria Marta Furlanetto*

Resumo: Quando se propõe uma “dissertação” na escola, espera-se do estudante que apresente um problema e pontos de vista, argumentando para dar uma resposta satisfatória ao problema. Exige-se dele, contudo, impessoalidade. Tento demonstrar, do ponto de vista discursivo, que sempre há na produção textual uma escolha para dirigir a interpretação do interlocutor, sendo relevante, para isso, o uso de certos operadores. Focalizo, então, o conflito entre ser impessoal e defender um ponto de vista (opinião) – pondo em contraste o modelo da dissertação escolar e a caracterização dialógica do conceito de gênero em Bakhtin, e os efeitos resultantes em um caso e no outro, com vistas a uma alternativa de ensino.

Palavras-chave: argumentação; gênero; produção textual; subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

Quando se pede a um estudante que elabore uma dissertação, espera-se dele a apresentação ou o desenvolvimento de um problema, de pontos de vista e de argumentos inteligentes e criativos para dar uma resposta ao problema. Exige-se dele, contudo, impessoalidade, o que se supõe seja conseguido evitando-se estrategicamente o uso da primeira pessoa. Para argumentar, entretanto, é importante empregar certos elementos de articulação (conetivos) e operadores de argumentação, para imprimir coerência ao que é exposto, produzindo sentido e eficácia.

Defendo neste trabalho que, apesar da impessoalidade na argumentação, e do uso de conetivos previstos na língua, há escolhas a processar (tributárias do projeto discursivo do locutor, de seu “querer-dizer”) para que certa direção seja mostrada, e que deverá provocar uma reação no interlocutor (o outro). Essa direção – ou “intencionalidade”¹ – conduz a uma busca de autoria na defesa de um ponto de vista, ainda que este ponto de vista não seja individual e único, refletindo em geral

* Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina. Doutora em Linguística Aplicada.

¹ Apesar da dubiedade do termo, mantenho-o para indicar que a consciência se apresenta sempre como *consciência de*, portanto *direcionada para*, implicando a produção de um sentido e condicionando a compreensão de um fenômeno, sem estar necessariamente implicado um desejo ou vontade da mente individual.

valores que um grupo tem como legítimos. O que aparece aí, como resultado, é um efeito de pessoalidade, de subjetividade – portanto, de posição ou lugar social ocupado. O ponto de vista reflete uma posição, lugar de emergência de uma enunciação.

Pode parecer estranho pôr foco na “dissertação” escolar quando as pesquisas em Linguística Aplicada e as motivações político-pedagógicas (propostas curriculares) levam pesquisadores e professores a preocupar-se com a compreensão, a descrição e a metodologia de ensino de gêneros de discurso. Justifico esse “retorno” e a preocupação que persiste relativamente aos procedimentos usados: não poucos trabalhos recentes voltados para a produção de textos focalizam os “textos dissertativos” (em vários níveis de ensino) objetivando analisar uma variedade de processos, por exemplo: reescrita do texto dissertativo (KÖCHE; PAVANI; BOFF, 2004), sustentação de pontos de vista (FISCHER, 2003), explicitação da relação entre linguagem e poder (HEINIG, 2003).

A despeito de não haver aí um trabalho específico com gêneros², ressalta-se o aperfeiçoamento obtido na produção de texto, pelo uso de estratégias que se enquadrariam como interativas, enunciativas. Nos artigos pode-se observar uma mixagem que, no fundo, é compreensível: teoricamente, a abordagem sócio-interativa é privilegiada, aparecendo regularmente no corpo dos textos os conceitos de dialogismo, interlocução, gêneros discursivos, enunciação, atitude responsiva ativa, produção de sentido. É compreensível que haja conflitos, quando se está numa fase de revolução teórica e de campo. Em todos esses casos, depreende-se que tem havido um grande esforço no sentido de transformar, aos poucos, a “cultura da redação” em “cultura do discurso”³, como se vê mais especificamente no relato de Conceição (2000), que conduziu um trabalho escolar (com iniciantes do curso superior) para tentar desconstruir “as formalidades da redação escolar” e construir a discursividade na escrita⁴, através da reescrita de textos.

A reflexão sobre esse fenômeno mostra que estamos sempre em transição, com um pé no passado e um pé direcionado para diante. Nos trabalhos, por exemplo, podem aparecer, alternativamente, as expressões “gêneros dissertativos”, “gêneros discursivos”, “texto dissertativo”, “texto argumentativo”.

² Pode-se ainda argumentar que há situações e circunstâncias, nas esferas da sociedade, em que não é possível pretender, em curto prazo, uma virada radical de conceitos e métodos. Nesses casos, dar um passo de cada vez é a atitude mais prudente e proveitosa.

³ É também por isso que o termo ‘redação’ tem sido preterido em favor de ‘produção textual’.

⁴ A autora usou, para desenvolver a produção e a reescrita, não gêneros, mas *temas*, que remetiam, em suma, aos tipos tradicionais (um dos blocos de temas refere-se a “textos dissertativos”). O objeto de trabalho sempre foi tratado como “redação escolar”, apesar da tentativa de “construir a discursividade”.

Um exemplo do esforço de profissionais em promover mudanças, ainda que não radicais, consta no relato de Silveira (1998) sobre uma experiência piloto de prova seletiva do concurso vestibular (UFRGS). Embora o texto a produzir ainda fosse uma dissertação, nela os candidatos deviam fazer uma reflexão a partir de vivência pessoal – estratégia que objetivava “suplantar o caráter ‘artificial’ da redação em um vestibular”, dando algum espaço para que o aluno pudesse aparecer como “sujeito do seu texto”, fugindo às generalizações tão comuns nessas circunstâncias. As instruções ao candidato salientavam que ele devia “redigir uma dissertação” (implicando uma reflexão racional) valendo-se de sua experiência pessoal, que precisava, portanto, estar inserida em um “texto argumentativo” organizado “dissertativamente”. O interesse de Silveira era o estudo do processo de elaboração dos textos; assim, os alunos deviam entregar o rascunho da redação que, “passada a limpo”, resultaria na versão final. Silveira conclui que o “passar a limpo” não se faz por simples ato mecânico, mas “aponta para a consideração de aspectos discursivos”. Do ponto de vista do concurso vestibular, poder-se-ia dizer que se tratava de um avanço; por outro lado, pode-se argumentar que ser “sujeito de seu texto” não se resume na possibilidade de descrever uma situação pessoal utilizando a forma “eu”.

Como, na prática, em muitos casos ocorrem todos esses conflitos, e o ensino sistemático de gêneros de discurso, de modo geral, está longe de ser uma realidade, a reflexão que proponho estará centrada:

- a) em um dos procedimentos para o “ensino” de dissertação (orientado para o vestibular ou não): *ser impessoal e ao mesmo tempo apresentar e defender ponto de vista pessoal*. Discuto o conflito entre ser impessoal e defender uma opinião, buscando um efeito particular. O foco para isso serão os “operadores de argumentação” (especificamente as conjunções), associados ao que se chama *topoi* (lugares de argumentação) (cf. ANSCOMBRE, 1995; DUCROT, 1989), que, na evolução da teoria da Semântica Argumentativa, representaram um passo largo em direção à “exterioridade” da língua, à sua função discursiva;
- b) a título de comparação e contraste, paralelamente, na configuração do gênero tal como se tem discutido, entendido e aplicado conforme a teoria sócio-interacional de Bakhtin (1979, 1992), atendo-me à *relação interlocutiva*, especificamente quanto à questão indicada acima: *defender uma opinião pessoal de modo impessoal*.

Tenho em vista, em conclusão, as aproximações para passar de um gênero escolarizado a um gênero plenamente discursivo, pensando na alternativa para a substituição daquele modelo.

2 UM MANUAL TÍPICO

A obra *Desmistificando a redação* (LOCKS; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1997) – que uso como exemplo de parâmetros para redação de vestibular – é um manual dirigido aos alunos de nível médio, potenciais candidatos ao concurso para ingresso na Universidade. Esse manual traz algumas técnicas para redigir “dissertação”, pretendendo “desmistificar o medo e a angústia que precede o ato de escrever”, ao lado da análise de algumas “boas redações” (com nota mínima oito) produzidas em vestibulares da Universidade Federal de Santa Catarina (1996-1997). Segue uma síntese da orientação fornecida para a organização dissertativa do texto.

1. Por *dever* de objetividade, ao *transmitir* sua mensagem (aos professores corretores), o vestibulando, *não pode usar a primeira pessoa*. Assim, os estudantes não são orientados a se dirigirem a interlocutores, ainda que virtuais, e não associam a escritura, nesse contexto, a funções interacionais em esferas específicas da vida social.

2. Dissertar seria apresentar uma seqüência de idéias, juízos, conhecimentos etc., examinando-se um assunto, argumentando com provas, exemplos etc., devendo explicitar-se uma *posição* (uma opinião) do redator. Embora se reconheça o caráter dissertativo do editorial de um jornal, do texto didático, do político, do científico, do religioso, o que se pede ao candidato ao vestibular é uma *dissertação*, um tipo idealizado tornado didaticamente independente. Aí ele deve explicitar *sua posição*, mas deixar de lado sua *pessoalidade*. Se considerarmos o princípio de que toda produção textual é constitutivamente argumentativa, a *dissertação* escolar seria apenas uma organização abstrata, “útil” apenas para o treinamento de habilidades lógicas. Mas, conforme o manual, a *dissertação* preencheria todas as condições para apontar o candidato intelectualmente maduro para um curso universitário: o que demonstra habilidades de linguagem envolvendo o raciocínio lógico; conhece as normas de uso de sua língua e compõe textos formais.

3. Algumas recomendações focalizam o que deve ser *evitado* numa dissertação; de modo especial, um candidato não pode expressar seu descontentamento com instituições ou pessoas públicas. Ora, é difícil imaginar como tratar um tema valendo-se apenas de uma intertextualidade difusa, abdicando do próprio julgamento das questões a debater, para alinhar-se a um julgamento que supostamente será aceito nas circunstâncias. Nesse caso, o que se recomenda é que haja um apagamento do que Bakhtin chamou “acento apreciativo”.

O julgamento “pessoal” do redator não deveria, também, valer-se de certas formas verbais: o candidato não pode *achar* (atitude humilde demais para um julgamento positivo), mas apenas *asseverar*, tirar conclusões lógicas de suas premissas.

Obrigados a generalizar, pressionados a não polemizar com instituições nem com figuras públicas, os estudantes escrevem (impessoalmente) “a humanidade”, “o homem”, “as pessoas”, “o mundo”, “todos”, “pouca gente”. Ainda assim, a construção subjetiva deixa traços. Apesar do controle e da submissão aparente, é possível detectar estratégias subjetivas que se sobrepõem ao apagamento.

Ao explorar metodologias de ensino da produção de textos, Bonini (2002) considerou os seguintes métodos⁵, de 1960 até hoje: retórico-lógico, textual-comunicativo, textual-psicolinguístico e interacionista. Importa-me aqui delinear apenas o primeiro, que apresenta estas características (cf. p. 28-30):

- a) a produção se restringe à escrita, tratada como forma de organizar o pensamento;
- b) aprender a escrever corresponde a conhecer regras da gramática de uma língua;
- c) o modelo do produtor de textos é o escritor de literatura;
- d) o “dom” para escrever é um atributo fundamental do redator;
- e) o essencial no ensino é a correção feita pelo professor, que imprimirá ao texto a direção apropriada;

⁵ O autor propõe essa divisão sem determinismo, apenas como possibilidade de refletir sobre o assunto.

- f) a técnica específica para ensino é a apropriação de esquemas (modelos) de texto (narração, descrição, dissertação).
- g) o objetivo na produção de textos é o treinamento de estruturas.

Esta abordagem, como lembra Bonini, continua presente na prática docente atual, embora apareça mesclada com teorias mais recentes. No caso de “vestibular-padrão”, como caracterizado acima, é o que se observa. Há que notar também que o esquema usado no ensino ainda é o da retórica antiga (mas quem aprende retórica no ensino médio?).

3 RETÓRICA(S)

Se vivemos numa época em que a retórica retoma sua força, embora permaneça na palavra uma ressonância negativa de palavreado pomposo e inútil (que tem raízes bem distantes), é notável como o esquema defendido para a apresentação de um “texto argumentativo” reflete aquele que aparecia na retórica antiga (a partir de Aristóteles⁶): a estrutura do discurso⁷ judiciário tem uma *introdução* (o exórdio), segue com a narração dos fatos, feita do ponto de vista de uma das partes em causa; a narração *constrói* fatos sobre os quais será desenvolvida a *argumentação*, completada pela *refutação* de posições contrárias. O discurso fecha com uma *conclusão* (peroração), que recapitula os pontos essenciais e reafirma a posição do narrador-argumentador (v. PLANTIN, 1996, p. 9).

Os procedimentos para a construção desse discurso abrangiam cinco etapas:

- a) *invenção* – busca, pelo pensamento, de argumentos pertinentes no exame de uma causa;
- b) *disposição* – ordenação textual dos argumentos, com base em certos critérios;
- c) *elocução* – a argumentação pensada é posta em frases;

⁶ Por questão de justiça, segundo explicita Plantin (1996), não se pode esquecer o trabalho dos *sofistas*, que já no século V e início do IV a.C. submetiam a uma crítica corrosiva as concepções éticas e sociais que prevaleciam em sua época, objetivando o exercício da cidadania. Contudo, por força das deformações impostas a seu pensamento e a sua prática, eles ficaram com má reputação. É assim que, para Platão, retórica se confunde com sofística.

⁷ Entenda-se *discurso* no sentido tradicional do termo, conforme explica Plantin (1996, p. 8): “[...] um conjunto de atos de linguagem planejados, finalizados, dirigindo-se a um público num quadro institucional preciso”.

- d) *memorização* do discurso, que será exposto em público;
- e) *ação* – a apresentação pública do orador (gesto e voz são elementos centrais).

Fazendo um retorno à história da constituição da disciplina Língua Portuguesa, é possível entender por que, no ensino de língua portuguesa, persistem os esquemas que consideraríamos “ultrapassados”. Soares (2000) explica que só a partir da Reforma de Pombal (1759) o ensino do português se tornou obrigatório, mas, seguindo a tradição do latim, realizou-se como ensino de gramática, ao lado do ensino da retórica e da poética – até o final do Império. Quando o conteúdo gramatical da disciplina ganhou o rótulo de Português, isso não significou nova postura teórica ou metodológica: até os anos 40 do século XX não houve mudança substancial nos estudos de língua. O conhecimento sobre a língua “[...] era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores latinos e gregos” (SOARES, 2000, p. 213). Essa sólida tradição, como se percebe, ainda não foi superada pelas teorias desenvolvidas principalmente a partir da década de 80, ainda que várias disciplinas das ciências da linguagem tenham sido introduzidas nos currículos de formação de professores e muitas de suas propostas estejam sendo aplicadas ao ensino de português.

Essa busca de novas orientações não invalida, contudo, o estudo da argumentação, que impregna todas as práticas sociais. As tendências mais recentes no estudo da argumentação inscrevem-se no campo da Pragmática, como disciplina que focaliza o uso dos enunciados em contexto. Vou ressaltar aqui a Semântica Argumentativa, pela importância que atribuiu aos operadores de argumentação e aos conetivos oracionais (conjunções), associados, posteriormente, à teoria dos *topoi* (cf. ANSCOMBRE, 1995).

4 SEMÂNTICA DA ARGUMENTAÇÃO

É pressuposto da Semântica Argumentativa que a orientação argumentativa já se encontra na “língua” – ou melhor, aparece primeiramente na língua. Assim, o *sentido* é entendido como a orientação que a enunciação (do enunciado) fornece ao interlocutor para que a interpretação se processe e se produza eficácia. Ou seja: não se deve compreender o sentido como correspondência a uma realidade, física ou mental, mas como a orientação que certos elementos fornecem para que se obtenha certa conclusão.

“Significar, para um enunciado, é orientar. De modo que a língua, na medida em que contribui em primeiro lugar para determinar o sentido dos enunciados, é um dos lugares privilegiados onde se elabora a argumentação” (ANSCOMBRE; DUCROT, 1983, prefácio; tradução minha). No caso dos elementos que articulam seqüências enunciativas, ver-se-á que eles estão a serviço de uma “intenção” argumentativa específica, remetendo ao conjunto de elementos de um texto.

Um caso típico, e dos mais estudados por Anscombe e Ducrot, é aquele do *mas* argumentativo, cujo uso muda a orientação de argumentação. Temos enunciações argumentativamente diferentes no caso de:

a) Esse restaurante é bom (= P), *mas* é caro (= Q)

b) Esse restaurante é caro (= P), *mas* é bom (= Q)

Em (a), a construção pode levar à interpretação (conclusão) de que não se recomenda o restaurante a quem não tenha dinheiro disponível (restrição); a construção também pode ser interpretada como uma insinuação ao interlocutor de que o restaurante não pode ser freqüentado por “qualquer um”; em (b), apresenta-se uma restrição inicial (alerta) que se torna secundária em seguida, podendo-se interpretar o enunciado como uma recomendação (eventualmente insistente) para ir ao restaurante. É pelo sentido de restrição que aparece aí que tradicionalmente (re)conhecemos o *mas* como uma conjunção *adversativa* – o que, no entanto, diz muito pouco de suas possibilidades enunciativas.

Mais recentemente, retomando a análise do conector *mas*, Ducrot (1998) enfatiza que, mantendo o quadro geral de sua explicação, há vários modos de *mas* *Q* contrariar *P*. Vou apenas sublinhar que os efeitos de sentido são múltiplos, e Ducrot, atentando para as condições de produção do discurso, assinala:

[...] os valores semânticos que eu atribuo às palavras consistem somente em “orientações argumentativas”. O sentido das palavras consiste simplesmente em instruções sobre o tipo de continuação a dar ou a não dar aos enunciados em que as palavras aparecem, sobretudo o modo como se pode ou não se pode concluir a partir delas. [...] O valor lingüístico [das palavras] consiste inteiramente, do ponto de vista semântico, em um apelo à interpretação. O sentido lingüístico não é feito, se se pode dizer, senão de buracos, acompanhados de diretivas quanto ao modo de preenchê-los. (1998, p. 35, tradução minha)

A visão da argumentação com base nos operadores é matizada e desdobrada com o aporte da teoria polifônica da enunciação, que permite relacionar as seqüências articuladas pelos operadores a posições ou perspectivas (pontos de vista) captáveis no interior dos enunciados, explicitando as relações tensas entre eles, na medida em que, a partir de um *locutor*⁸, é possível mostrar vários enunciadores, com os quais o locutor não concorda necessariamente, podendo, mesmo, estar em confronto direto com eles.

Assim, retomando os exemplos anteriores

a) Esse restaurante é bom (= P), *mas* é caro (= Q)

b) Esse restaurante é caro (= P), *mas* é bom (= Q),

pode-se interpretar as seqüências P, enunciadas por um locutor (L), como perspectiva de um enunciador (E) que será marginalizada por L, que defende a posição correspondente à perspectiva de outro enunciador (E2), que coincide com a do próprio locutor. Pode-se supor que um modo de refinar a percepção das perspectivas que podem estar presentes em um texto é, pedagogicamente, identificá-las e levar os alunos a trabalhar melhor com elas na argumentação, orientando para atitudes possíveis relativamente a essas perspectivas.

O conceito de *topos*, que aparece como um elemento regulador “entre a língua e o discurso”, matizou e deu maior consistência à teoria da argumentação (v. DUCROT, 1989, 2002). Os valores argumentativos estariam vinculados a certos elementos da estrutura lingüística que são desencadeadores de *topoi*, legitimando a aplicação de um ou vários *topoi*, que conduzem a outro enunciado implicando novo conteúdo – envolto em valores.

Compreender a argumentação na língua implica admitir que ela funciona sob o princípio do *topos*: nesse sentido, os “operadores” em geral (não apenas conetivos, mas também nomes substantivos, adjetivos e advérbios) são partículas da língua que remetem aos *topoi* (manifestando pontos de vista de enunciadores), que, implícitos na enunciação do enunciado, possibilitam a passagem a uma conclusão. O *topos* aparece, pois, como princípio do encadeamento argumentativo. Isso também significa que se está dialetizando o interior (da língua) e o exterior: não são apenas condições internas à língua que determinam as possibilidades argumentativas.

⁸ O “sujeito empírico”, como figura externa ao discurso, não tem lugar na teoria.

O sentido não se constrói diretamente pela relação *linguagem/mundo*, mas pelos encadeamentos discursivos formulados, apontando para o outro (sujeito). Há, pois, uma atitude deslocada do processo de referência em direção às possibilidades de formulação discursiva, o que qualifica como discursiva a semântica argumentativa. O fenômeno enunciativo passa a ser, antes de mais nada, um exercício de produção de realidade(s).

Para encontrar a orientação argumentativa é preciso, então, explorar os *topoi* convocados. A argumentação, com base nisso, se descreve a partir dos *enunciadores* apresentados no discurso. Os *topoi* pressupõem sempre um enunciador, virtual ou não. Eles representam “evidências”, vozes na sombra, algo que é fundamento sem que disso, em geral, o locutor se dê conta; funcionam como uma espécie de acordo que serve de premissa (de caráter cultural) – uma memória discursiva. Assim é que o *operador argumentativo* funciona de modo suplementar durante o percurso enunciativo realizado. As indicações primárias de interpretação são fornecidas pelos *topoi*, que impõem, no contexto, relações e trajetórias possíveis para o “acabamento” do texto, dando-lhe um tom menos ou mais polêmico.

Dada a sua função para os antigos (cf. os *Tópicos* de Aristóteles), os lugares (*topoi*), premissas de ordem muito geral, podiam ser vistos como “lojas de argumentos”. Eles constituem “um arsenal indispensável” para qualquer processamento discursivo. Aristóteles distinguia *lugares comuns* (aptos a funcionar para qualquer ciência) e *lugares específicos* (de uma ciência particular ou de um gênero oratório).

Nos *Tópicos* Aristóteles estuda todos os lugares capazes de fundar silogismos dialéticos ou retóricos. Os lugares mais gerais são aqueles que mais atraem a atenção dos estudiosos, por seu pretensível caráter de universalidade (seriam menos discutíveis), mas os mais particulares podem fornecer características de uma sociedade ou mesmo de regiões de uma nação. Por outro lado, mesmo aos lugares considerados mais gerais se poderia opor um lugar adverso: *quanto mais se trabalha mais se ganha x quanto mais se trabalha menos se ganha*. Essas “verdades” subterrâneas e desencadeadoras de pensamentos e ações também têm uma história e fazem parte de uma cultura. Ducrot (1989, p. 38) afirma: “[...] a mesma língua pode ser utilizada por coletividades que admitem *topoi* contrários [...]. O que é necessário é a existência de *topoi* reconhecidos pela coletividade”.

Com os *topoi* “algo fala” em nossa fala, mas é a situação argumentativa que dá o tom e o estilo às vozes convocadas para funcionar como cenário. Ducrot (cf. MOURA, 1998) tende a ver nos *topoi* “conjuntos sem limites precisos” de relações complexas

(entre palavras); ele também usa a expressão “fontes de discurso”, que faz lembrar o conceito de *interdiscurso*, tal como concebido na Análise do Discurso. As estruturas frásticas e os elementos lexicais exercem coerção sobre os encadeamentos argumentativos na medida em que é ali que estão os *topoi*: entre a língua e o discurso.

Como cada *topos* corresponde a uma perspectiva, a um enunciador possível, aqui está implicada a teoria polifônica. A palavra *gratidão*, por exemplo, evoca um *topos* como “um favor feito merece reconhecimento”. Mas, se a argumentação pode estar já no léxico, as palavras trazem apenas potencialidade para significar; elas só funcionam efetivamente, produzindo sentido, quando se materializam em enunciados. Assim é que as palavras passam a ser encaradas, na teoria, como “feixes de *topoi*” (v. ANSCOMBRE, 1995), o que remete a multiplicidade significativa, abertura constitutiva para a formulação discursiva, polifonia que atravessa o texto. Serão os encadeamentos, em última análise, que permitirão um relativo fechamento para a obtenção de certa eficácia argumentativa, num jogo em que a língua, de um lado, pressiona o sujeito locutor, e em que o locutor se vê jogando com a língua, observando suas potencialidades e fazendo suas opções (nem sempre com sucesso).

Retornando mais uma vez aos dois exemplos estudados antes,

a) Esse restaurante é bom (= P), mas é caro (= Q)

b) Esse restaurante é caro (= P), mas é bom (= Q)

ver-se-á que nas duas seqüências P um enunciador formula um ponto de vista que convoca *topoi*. Para (a): “um restaurante *bom* é um local onde se deve ir”; é possível entender a seqüência enunciada como um convite ou uma recomendação para ir ao restaurante; dado que o locutor enuncia a seqüência, há uma concordância quanto ao *topos*; dado que o mesmo locutor enuncia também Q (“é caro”), ele enuncia outro ponto de vista, que se vincula a outro *topos* (“um restaurante *caro* deve ser mantido à distância”); dado que cada *topos* nas seqüências aponta para conclusões diferentes, o locutor resolve o impasse da des-orientação optando pelo *mas* que introduz Q, que marginaliza, na argumentação, o primeiro *topos*. A partir dessa escolha, restringem-se as possibilidades de conclusão para o que é enunciado. Para (b), basta inverter o processo, e se terá uma orientação diferente no processo argumentativo⁹.

⁹ Não vou fazer intervir aqui a propriedade de gradualidade dos *topoi*, nem aquela, correlata, das *formas tópicas*.

É perceptível, na argumentação tecida até aqui, que a (inter)subjetividade é um elemento-chave na produção de texto. É o fator subjetivo que estabelece a própria possibilidade de um efeito objetivo e impessoal. Exploro, na próxima seção, facetas da subjetividade, deslocando-me para o campo da Análise do Discurso, pensando a textualidade em seu caráter de discursividade, tendo como meio e tema a argumentação.

5 SUBJETIVO E *SUBJETIVO*

Bréal (1992), no clássico *Ensaio de semântica*, afirma que é da natureza da linguagem permitir que às reflexões sejam associados os sentimentos pessoais, fazendo uma analogia com o que acontece no sonho: quem sonha é, *ao mesmo tempo*, autor dos acontecimentos e espectador interessado – o sonho que sonha lhe diz respeito. Assim, o sujeito é, desde o início, clivado: é autor e espectador, e esse fenômeno subjetivo está no campo mesmo da semântica (não é acrescentado através de outro componente). A posição de Bréal prenuncia as teorias da enunciação, através da percepção do “desdobramento da personalidade humana” (p. 160). Ele procura mostrar, pela tessitura histórica das palavras, o atravessamento subjetivo, referindo-se também ao tom da voz, ao aspecto da fisionomia e à atitude do corpo (cf. p. 60). Hoje, através do conceito de *ethos*¹⁰, também se fala em *tom* do texto escrito. Até mesmo na formulação de um silogismo, diz Bréal, “[...] as conjunções que marcam os diferentes membros do meu raciocínio dizem respeito à parte subjetiva” (1992, p. 158).

Encontro, nessa releitura que faço de Bréal, um argumento para a tese sobre a subjetividade que atravessa um “texto argumentativo”, ainda que ele se formule de modo aparentemente neutro, impessoal.

¹⁰ A palavra *ethos* vem da *Retórica* de Aristóteles: imagem que um orador dá de si através de seu modo de falar (tom, gestos, comportamento geral). A noção foi explorada na análise do discurso por Maingueneau, que entende que qualquer discurso pressupõe um *ethos*, implicando certa representação do corpo do enunciador (v. Maingueneau, 1997). São palavras de Maingueneau, num artigo específico sobre o *ethos*: “Na minha opinião, a noção de *ethos* é interessante pelo elo crucial que entretém com a reflexividade enunciativa, mas também porque permite articular corpo e discurso para além de uma oposição empírica entre oral e escrito. A instância subjetiva que se manifesta através do discurso não se deixa conceber somente como um estatuto, mas como uma ‘voz’, associada a um ‘corpo enunciante’ historicamente especificado. Enquanto a retórica ligou estreitamente o *ethos* à oralidade, em lugar de reservá-lo à eloquência judiciária ou mesmo à oralidade, pode-se afirmar que todo texto escrito, ainda que ele a negue, possui uma *vocalidade* específica que permite remetê-lo a uma caracterização do corpo do enunciador (e não, bem entendido, do corpo do locutor extradiscursivo), a um *aval* que, através de seu *tom*, atesta o que é dito; o termo ‘tom’ apresenta a vantagem de valer tanto para o escrito como para o oral” (tradução minha). Disponível em <<http://perso.wanadoo.fr/dominique.maingueneau/contents2.html>>.

O que quero salientar é o conflito que deve ser discutido, estabelecendo-se, a par da noção de impessoalidade que se dá como padrão no “texto dissertativo”, a compreensão do caráter de subjetividade tal como tem sido discutida na Análise do Discurso (AD), a tensão que se cria no jogo *objetivo/subjetivo* e a qualidade possível de particularidade para o (tradicional) texto dissertativo, contraposto à conformidade que marcaria o “assujeitamento”.

Sem entrar em detalhes sobre a história da evolução do conceito de sujeito na AD¹¹, diga-se que, dado o princípio de interpelação ideológica adotado por Pêcheux (cf. 1988), com base em Althusser (*Aparelhos ideológicos de Estado*, de 1970) (cf. ALTHUSSER, 1996), e a idéia de clivagem, de divisão subjetiva, por influência da psicanálise, chegou-se a uma concepção de sujeito que se marca principalmente pelo lugar social ocupado – por uma posição material lingüístico-histórica, que terá peso substancial na produção de sentidos. “[...] ao enunciar ‘eu’ (ou então o seu nome próprio, seja ele qual for) o sujeito já se encontra assujeitado, mostra uma inserção na língua que é, também, uma inserção na história enquanto processo de produção de sentidos” (MARIANI, 2003).

Entretanto, esse “eu” (que se dá como *ego*-imaginário), essa instância que é tida como ilusória porque sua representação seria um simulacro de unidade (ilusão), também é aquele que permite sustentar e direcionar o discurso, e é nessa instância que pode construir-se como autor, pondo em margem o discurso, e à margem (“esquecendo”) sua fraqueza, seus lapsos, sua dependência àquilo que desconhece¹².

É nesse sentido que, para analisar a subjetividade, retomo em síntese o que Souza (2003) discrimina como “assujeitamento” e “subjetividade”. Souza mostra que o processo de assujeitamento também é o lugar em que é possível resistir, mediante um deslocamento da ordem discursiva em que se dá a dominação – daí que ele afirme a simultaneidade de *atividade* e *passividade* no processo discursivo relativamente a uma formação discursiva¹³. Souza debate o problema apelando para a idéia de “diferentes temporalidades enunciativas” de constituição subjetiva, ou seja, diferentes possibilidades de manifestar a subjetividade, por formas plurais de “transgressão”.

¹¹ Isso tem sido amplamente discutido na área; v., por exemplo, Indursky (2000).

¹² Para defender esta tese, estou revertendo a argumentação a respeito do “assujeitamento” ao simbólico e ao ideológico, sem, contudo (também por coerência), eliminar essa instância. Trata-se de dar um lugar, agora resignificado, ao estatuto do *ego*-imaginário.

¹³ Ou seja, um “espaço” discursivo ordenado por certas regras que restringem o que dizer e como dizer.

O que entendo por “subjetivo e *subjetivo*”, nesta seção, corresponde à distinção que Souza faz entre *assujeitamento* e *subjetividade*¹⁴. Fique descartada, desde logo, a imagem de que exista “[...] um eu verdadeiro reduzido ao nicho originário de sua existência” (SOUZA, 2003, p. 38). Comentando Foucault, o autor está interessado em fixar-se nas práticas de autoformação do sujeito, que configuram uma “estética da existência”. Lembra que, para isso, é impraticável partir de um sujeito pré-conformado, socialmente já rotulado (*negro, sem-terra, louco...*), visto que tais identificações são já o resultado de relações e práticas, “quer de dominação, quer de libertação”. Assim, Souza estabelece que uma operação dominadora produzirá o *assujeitamento* (*ser sujeito a*), e que uma operação libertadora produzirá a *subjetivação* (*ser sujeito de*). É aqui que está implicada a categoria de resistência, e a questão relevante é saber qual “a dinâmica das práticas que podem ser lidas como resistência” (p. 41), resultando em formas novas de ser sujeito.

O apelo ao “eu” é apenas um sintoma lingüístico da resistência. Resistir, como define Souza, é deixar-se afetar por outras forças que não o modo atual/presente de reconhecimento de si, que é efeito do assujeitamento. Se não há como não estar (de algum modo) assujeitado, há formas outras que podem delinear-se como modos (novos) de exercer a subjetividade, de projetar a construção de si.

Voltando ao problema delineado na introdução deste trabalho, pode-se perguntar: o que acontece na formulação da dissertação escolar? Os estudantes se submetem às fontes normativas que regulam sua manifestação de linguagem, respeitando as regras do jogo? Há, certamente, a imposição de certas diretrizes, e, ainda que inconscientemente, um estudante pode romper a barreira da imposição – mesmo que isso signifique reprovação (por sua rebeldia ou “má sorte”). Quando os critérios são rígidos, pouca tolerância será encontrada. O conflito é visível.

Pode-se mostrar esse conflito (que não existe apenas para os estudantes) através da seguinte síntese, que apresento a partir de Fáita (1997), quando explora a noção de gênero em Bakhtin. Ele diz: “A mola fundamental do processo paradoxal de produção do sentido reside na soma das contradições que asseguram a motricidade do diálogo” (p. 173).

Essas contradições são:

¹⁴ Quando se diz, em outros contextos, que se *deve* ser sujeito de seu discurso, penso que o que se propõe é levar a uma atitude de forçar para além do condicionamento em busca de algo particular.

- a) individualidade da produção x dimensão social do ato: o locutor deixa suas marcas no enunciado, mas ele é apenas um dos atores do *drama*;
- b) pregnância incontornável das normas x liberdade do *projeto discursivo*: os gêneros são recursos para pensar e dizer, mas têm características de formulação (que podem ser desviadas para a criação de novas formas sociais);
- c) liberdade de criação x implicação do sujeito na relação triádica: o si mesmo, o outro, as *vozes* todas que se enunciaram antes: isso se reflete na relação entre o acabamento do enunciado e a materialização da *posição* do locutor.

As regras do jogo (procedimentos) para compreender e trabalhar essas contradições na construção dos textos – mesmo aqueles conformados aos tradicionais gêneros escolarizados, como a dissertação – não têm sido expostas francamente. Em vez delas, o que se vê ainda são instruções rígidas que tendem a sufocar a manifestação subjetiva, apenas submetida a coerções. Isso quer dizer, por extensão, que a “liberdade” de projetar discurso se reduz a um dom ou a uma feliz casualidade. Essa questão, que envolve o conceito de *bipolaridade* em Bakhtin, será esmiuçada na próxima seção (análise de uma “dissertação”).

6 APONTANDO A SUBJETIVIDADE

O relato de Silveira (1998) que comentei na introdução deste trabalho é um bom exemplo da forma conflituosa com que um tema para dissertar é apresentado aos estudantes. No caso, tratava-se de uma estratégia para dar espaço à subjetividade e evitar que o redator permanecesse em generalizações. Era um convite para *narrar* e *refletir* a partir da narração. Uma vez que *narrar* pode ter soado aos estudantes como algo literariamente subjetivo, a ser embutido numa *dissertação*, suponho que eles tenham experimentado grande tensão. Seria como expor e equilibrar dois “gêneros” num único texto.

Porém, independentemente desse cuidado de inserção explícita da subjetividade, os traços que permitem uma leitura, ainda que relativamente apagados ou *des-orientadores* – na medida em que se considere que há lacunas ou má condução –, estão ali a indicar, no mínimo, a ansiedade, a falta de recursos, a distância

de um interlocutor, o exercício de uma língua que aparentemente só os outros parecem conhecer. Será sempre complicado estabelecer conversa com uma não-pessoa (a secretária eletrônica, representante de um ausente, é desconcertante).

Admitindo o princípio da alteridade subjetiva, situações semelhantes provocam uma falta crucial que deixará marcas nos textos – e elas não são necessariamente aquelas que, por imposição, aparecem separando o sujeito de seu dizer. O que tolhe a escritura é o peso da simulação e a perene sensação de estar no vazio; é a forte impressão de que se forja a argumentação (imprime-se uma direção) para nada e ninguém. O efeito global de textos produzidos em tais condições é de *exposição*: o jogo da argumentação com efeitos contrastantes típicos comumente não aparece (“a que ponto de vista estou me opondo?” “Com quem me alinho?” “De que poderei lançar mão para direcionar este e não aquele interlocutor?”).

Isso tudo, entretanto, não impede a *escolha* – a boa ou a má, nas circunstâncias. Em *Desmistificando a redação*, manual que comentei anteriormente, aparece transcrito um texto de estudante que tematizou justamente sua impossibilidade (resistência?) de levar a sério as exigências do concurso vestibular, optando por *dirigir-se* (eu diria que realmente e ficcionalmente) a quem fosse o corretor de seu texto, tratado como “caro PHD”: “Posso ver teu rosto cansado pelo trabalho exaustivo de correção de nossas ‘preciosidades literárias’”. O texto da “carta-desabafo” (assim categorizado) foi considerado bem elaborado, mas a reprovação era fatal: seu autor fugiu ao esquema da dissertação e não havia o número necessário (?) de linhas. Talvez essa tenha sido a forma exemplar de resistência de quem tinha o que dizer a um interlocutor real. Sua criatividade não foi legitimada, mas é possível que a argumentação tenha sido reconhecida e tenha feito pensar.

Emmanuel Lévinas, que trata filosoficamente a relação intersubjetiva numa abordagem ética, diz:

O discurso impessoal é um discurso necrológico. [...] a transcendência do interlocutor e o acesso a outrem pela linguagem manifestam que o homem é uma singularidade. [...] A generalização é a morte. Ela faz o eu entrar e o dissolve na generalidade de sua obra. A singularidade insubstituível do eu decorre de sua vida. (LÉVINAS, 1997, p. 49, 49-50, 51)

No âmbito da obra de Bakhtin, o que corresponde a isso seria: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (1992, p. 282).

Para explorar o que foi discutido acima, trago uma dissertação de aluno de ensino superior (8º período de Letras)¹⁵ elaborada segundo o esquema tradicional, mas no contexto de uma disciplina em que foram focalizadas as noções de texto e de discurso, de coesão e de coerência, de operadores de argumentação – que objetivavam fornecer elementos que estimulassem o uso mais crítico da linguagem.

Procedi a uma marcação diferenciada das várias expressões (sublinhado simples, sublinhado duplo, e negrito para as palavras ‘progresso’, ‘mas’ e ‘aliás’), que será explicada no curso da análise.

O problema do desemprego nos centros urbanos

Desde Getúlio Vargas o Brasil tem sido o país do emprego. Nestes anos todos, investimentos massivos foram construindo um grande parque de manufaturas e transformação de matéria prima. O Brasil deixou de ser um país agrário e tornou-se um país industrializado. [INTRODUÇÃO]

Em torno desse **progresso** um novo horizonte se delineava. Uma sociedade nova se formava com deslocamento do homem do campo para os centros industriais; um homem urbano, os operários, surge para acionar as máquinas. [INTRODUÇÃO]

Junto com este progresso acelerado vem a promessa de um país poderoso e sem problemas, **mas** [CONETIVO-CHAVE] nos últimos anos o sonho acabou. **Aliás** virou pesadelo. Agora a máquina dispensa o homem. O homem tão dependente de máquinas é dispensável. Elas fazem melhor e sozinhas. [DESENVOLVIMENTO]

Nestas circunstâncias um homem desolado vai para casa, porque só sabia apertar botões. Viciou-se em ligar e desligar botões. Seu cérebro tornou-se extensão desse processo e agora ele vive uma orfandade desesperadora como um bebê arrancado do seio da mãe. Não há mais lugar para este homem, ele se mecanizou e a máquina tornou-se autônoma. [DESENVOLVIMENTO]

São conseqüências graves das quais não nos damos conta. A industrialização imbecilizou o homem a um ponto de deixá-lo submisso à sua própria criação, bestificado ante sua obra. A maquinização cresceu, automatizou-se superando a razão humana, e no mesmo processo, inversamente, o homem se infantilizou ao limite da vassalagem. [DESENVOLVIMENTO]

Como diz Ferreira Gullar no seu Poema: “Não há vagas”. O homem urbano está no olho da rua e quem o demite é sua própria criação: a máquina, que cresceu e se multiplicou. [CONCLUSÃO]

¹⁵ O texto faz parte do *corpus* analisado por Helena Cristina Lübke (2000) em sua dissertação de Mestrado. A professora autorizou-me o uso de seus dados para pesquisa.

O texto se apresenta em cinco parágrafos, dos quais dois para a introdução, três para o desenvolvimento, um para a conclusão. Esse texto não parece diferir muito de dezenas de outros produzidos em situação de vestibular, e há que se destacar aqui que faltava apenas um semestre para o estudante concluir a licenciatura. Os estudantes foram conduzidos a produzir a tradicional “dissertação”, embora se pretendesse orientar para a produção de sentidos em vários contextos de uso, permitindo a reflexão sobre os modos de formulação discursiva. Penso que, nas circunstâncias do acontecimento que foi a produção para esses alunos, a virtual ou real liberdade na produção não funcionou de fato. Às vezes a prática da liberdade não é reconhecida, e então trilha-se o caminho mais batido.

Retomando Souza (2003), tal como discutido anteriormente, a questão relevante é saber qual “a dinâmica das práticas que podem ser lidas como resistência” (p. 41), resultando em um modo de subjetivação, não de mero assujeitamento. O autor entende que formas novas de subjetivação só são possíveis em regime de liberdade (p. 42). Passo, então, a algumas considerações sobre as possibilidades de leitura analítica que o texto abre.

Nessa dissertação, embora não haja muitos elementos de conexão explícitos – o que, no fundo, não é necessário –, e embora o tratamento seja impessoal, há um elemento-chave: o conetivo *mas*, que divide o texto em duas partes, e dá, considerando o papel dos *topoi* associados aos vários segmentos, duas direções à argumentação – positivo (P) *mas* negativo (Q) –, predominando a segunda para a conclusão. Isso significa que até a ocorrência de *mas* tudo conduz a uma interpretação em que *progresso* é o termo-chave para idealizar um país (amarrando (cf. sublinhado simples) *país do emprego, investimentos, grande parque, país industrializado*), através de etapas sucessivas que criam um novo sujeito – o operário, até aqui com uma ressonância positiva –, culminando na visão de um país com poder e sem problemas (*promessa*).

Para enfatizar a mudança, que se dá discursivamente num relance, o aluno, num crescendo, diz: “mas nos últimos anos o sonho acabou. Aliás virou pesadelo”. O pesadelo se contrapõe ao sonho, e passa a conduzir a formulação discursiva, sem nenhum retorno a matizar o processo. Subjetivamente, houve um deslocamento: no passado de que fala e no qual a posição subjetiva é de concessão, o estudante admite o sonho e se alinha com ele. Terminado o sonho, é preciso mostrar por que se trata agora de um pesadelo: o operário (aquele que trabalha, que opera) perde o emprego e recebe o rótulo de “desempregado”; mais que isso, se desumaniza na “convivência”

com a máquina, é imbecilizado, e vai além: fica órfão, abandonado (cf. as expressões com sublinhado duplo: *homem dependente*, *homem desolado*, *orfandade desesperadora*, etc.).

O estudante disse apenas o que podia dizer, sem alternativa? Não só. Há aqui o imprevisível; um exemplo marcante é a associação de Getúlio Vargas (para estabelecer um movimento) a Ferreira Gullar (para estabelecer o movimento contrário).

Para além desses contornos do jogo subjetivo, o estudante não segue o esquema da argumentação tal como idealizado pelos manuais: foco sobre o tema, enfoques (apresentados em parágrafos distintos), interpretação, explicitação através de opiniões, exemplos, provas, analogias, dados... O que pode justificar essa pouca variação de pontos de vista a discutir é a ausência de uma posição explícita com a qual o estudante pudesse debater¹⁶. Sem opção, ele não vê por que se debater tanto; além do mais, é lugar-comum (*topos*) conceber que a industrialização gera desumanização¹⁷. Diria que esse *topos* coordena o texto, apesar de que *industrialização*, na parte introdutória, convoque preferencialmente um *topos* associado a *progresso*.

Ainda assim, é preciso fazer escolhas. E, consciente ou não do processo, o estudante produziu um texto com uma simetria que talvez não se perceba facilmente: na primeira parte apela ao personagem Getúlio Vargas para introduzir um país que tinha futuro; na segunda, fecha com um poeta que tristemente anuncia a marginalização do operário, vencido pela máquina: “Não há vagas”. No trânsito entre essas duas partes emblemáticas do país, o estudante joga constantemente com a reversão homem/máquina. É assim que, sem dizer “eu”, ele exerce a singularidade. Preso à posição de onde deve argumentar, ele mostra, contudo, rupturas, ainda que a mais visível – os erros gráficos e gramaticais – possa, através de um outro olhar (o do professor, também refletindo uma posição), receber condenação. E note-se que a ruptura na linha de argumentação ocorre dentro de um parágrafo, o terceiro do texto e primeiro do desenvolvimento, onde aparece o *mas*.

¹⁶ Lembremos os jogos em sentido estrito: os opositores estão presentes, do outro lado, e é preciso saber quais os melhores lances para vencer, presumindo os lances do adversário.

¹⁷ Nas outras 14 dissertações do mesmo *corpus*, das quais 10 têm o mesmo tema (desemprego nos centros urbanos), a avaliação (e a conseqüente direção escolhida para argumentar) é semelhante, embora encontremos matizes como: esperança, crítica à globalização e às elites, propostas de solução (reforma agrária, atenção aos jovens, reformas estruturais), necessidade de estudo para enfrentar a competição. A preferência pelo tema “desemprego” parece indicar a preocupação dos estudantes com o *próprio* futuro.

Há estilo aqui? Sim (pensemos em *estilo* como componente do gênero discursivo na teorização de Bakhtin). Se dermos menos atenção aos erros (representantes de desvio da norma padrão), eis uma manifestação de estilo não desprezível. Há um modo de “fabricar” a subjetividade, talvez sem que o estudante tenha explicitado a estrutura que pudesse desejar – mesmo porque, teoricamente, todos sabem o que se espera de uma dissertação. A tessitura desta, em suma, mostra um esquema muito simples, em que as conexões foram feitas através de meios variados, mas especialmente pela escolha de um conjunto lexical distribuído nos dois movimentos que o texto atesta – conjunto que, mais ou menos nitidamente, joga com um conjunto análogo de *topoi* (lugares).

Devo admitir que este texto, a partir de sua aparência imediata muito comum, passou a ser visto como algo interessante e singular só depois que, em análise, procurei entender sua elaboração, a “intencionalidade” presente nele – independentemente do esforço controlado de seu autor. Talvez ele se tenha dado conta disso como leitor necessário na atuação de revisor, como segundo *ego*. Sobre esse ponto, entretanto, não há nada que se possa dizer, já que não houve controle de reescritura.

Resta que o acontecimento (discursivo) que os sujeitos promovem é resultado de um trabalho, ainda que nem sempre seja realizado passo a passo por estratégias explícitas. Faltam, contudo, no contexto escolar, respostas (reais ou virtuais) de co-enunciadores, que são os elementos de monitoração para a motivação inicial de um discurso que se constrói, construindo por isso mesmo a própria imagem dos sujeitos (num jogo de pontos de vista).

7 O GÊNERO EM BAKHTIN: QUESTÕES DE BIPOLARIDADE

É nesse contexto de lacunas pedagógicas que se pode promover um desvio no caminho metodológico e passar às possíveis transformações, dando sentido à produção de textos. Limitarei o tema, nesta seção, às questões que remetem ao conceito complexo de *bipolaridade* em Bakhtin (1992), que reflete sobre o problema (evidente na escola) de como conciliar a exigência de estabilidade das sociedades com a necessidade de adaptar-se a novas condições históricas.

A bipolaridade do texto implica o uso da língua como sistema convencional – com unidades relacionais portadoras de significação – e como enunciado, ou seja, irreproduzível e individual, construindo sentido (*tema*, em Bakhtin (1979)) – “seu desígnio, aquele para o qual foi criado” (1992, p. 331). Para Bakhtin, além de

levar a compreender melhor noções acerca da vida verbal (“fluxo verbal”, “comunicação”), “o estudo do enunciado, em sua qualidade de *unidade real da comunicação verbal*, também deve permitir compreender melhor a natureza das *unidades da língua* (da língua como sistema): as palavras e as orações.” (1992, p. 287). Só com relação ao enunciado é que se pode falar em verdadeiro, bom, belo, assustador, incrível... Este segundo pólo é inseparável do autor.

Clark e Holquist (1998) destacam a idéia de complementaridade entre sistema e fala (discurso) em Bakhtin e o conflito incessante entre “canonização e heteroglossia” – pela vitória de uma padronização (norma prescritiva) sobre as variedades regionais e individuais do ponto de vista político. Mas, como o território da linguagem é compartilhado entre locutor e interlocutor, Bakhtin trabalha no sentido de mostrar como se dá essa repartição, como mostrar o jogo entre o um e o múltiplo. Bakhtin reconhece a existência como uma atividade incessante, uma enorme energia se produzindo no processo de forças por ela impulsionadas.

Tal energia pode ser concebida como um campo de força criado pelo embate ininterrupto entre forças centrífugas, que se empenham em manter as coisas variadas, separadas, apartadas, diferenciadas umas das outras, e centrípetas, que se empenham em manter as coisas juntas, unificadas, iguais. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 35)

Assim, as primeiras levam ao movimento, à deriva, ao devir; as segundas resistem ao devir, à história; levam à repetição, à idéia de ordem. Trata-se de uma constante dinâmica entre a língua (que se constrói) a partir do discurso e do discurso (que se constrói) a partir da língua. É, aliás, nesse entremeio que se produzem os *topoi*.

O lugar para o estudo dessa atividade conflitiva (dialógica) é a *elocução* (ou enunciação, ou o enunciado)¹⁸. Estudar as forças centrífugas da linguagem representava, no contexto em que Bakhtin viveu, uma tentativa de preencher a lacuna criada pela tendência ao estudo estruturalista das sistematicidades.

O enunciado, tal como tematizado por Bakhtin, é unidade de interação discursiva (diferente de palavras e orações), traduzindo vida social e experiências singulares. Para entender o acabamento (sempre relativo) do enunciado, o que permite a identificação de um texto, três fatores estão ligados: o tratamento exaustivo do objeto do sentido; o querer-dizer do locutor (seu projeto enunciativo, dirigido a

¹⁸ É a esse estudo filosófico que se tem chamado *translingüística*.

outrem); a escolha e estruturação de um gênero, com a utilização de recursos lingüísticos. Só isso proporciona a possibilidade de resposta (cf. 1992, p. 299). Se o enunciado é individual e concreto, em algum grau isso implica o uso de um estilo individual, embora seja difícil delimitar o que é uso corrente e o que é do indivíduo. A diversidade dos gêneros presume a delimitação de um estilo geral (de uma esfera) em relação a um individual – o que pressupõe que haja um estudo dos gêneros em sua diversidade (cf. BAKHTIN, 1992, p. 284).

Há um terceiro aspecto no jogo discursivo implicado pelo gênero: a questão da “terceira pessoa”. Bakhtin afirma que compreender é tornar-se o “terceiro” num diálogo, numa posição bem específica. Se um enunciado sempre tem um destinatário, de quem o locutor espera uma resposta, esse destinatário é um *segundo*; mas além dele o locutor-autor pressupõe um *superdestinatário* (o terceiro), cuja compreensão absolutamente exata é pressuposta¹⁹, podendo adquirir uma identidade concreta dependendo do tempo e da cultura (Deus – como ocorre na filosofia de Descartes – , a verdade absoluta, o bom senso, o povo, a ciência...). Então, a enunciação se desenrola como se houvesse um terceiro personagem presenciando tudo e tudo compreendendo. Não é uma entidade mística ou metafísica, mas, como explica Bakhtin, “um momento constitutivo do todo do enunciado” (1992, p. 356). Essa posição especial é vista como *abstrata*, identificada com a “posição objetiva”, o conhecimento científico (p. 384). Neste ponto, Bakhtin (1992, Apontamentos 1970-1971), diz que se justifica essa posição quando os indivíduos são intercambiáveis (assumindo, então, que sujeitos diferentes podem ocupar as mesmas posições nas formações, o que acontece no caso das especializações – quando há abstração do *eu* e do *tu*, ou o *eu* se resume a um cargo específico: o professor de X, o engenheiro, o físico), ou seja, expressa uma parte separada do todo de sua pessoa.

Isto posto, permito-me dizer que, frente ao desafio de construir uma *dissertação*, nos moldes apresentados em meu exemplo, o estudante pode estar sendo assimilado a uma figura abstrata homogeneizada nomeada *estudante*, cuja posição na academia se resume em repetir as formulações a partir de um modelo. Provavelmente é por isso que seu texto não é tomado como *enunciado*, mas como *língua*, unidade de signos. Nesse caso, como ressalta Bakhtin, tais signos “não podem ser verdadeiros, nem falsos, nem belos” (1992, p. 353); em consequência desse

¹⁹ Suponho que ele funcionaria como a *forma-sujeito* correspondente ao saber de uma formação discursiva no contexto da Análise do Discurso.

pressuposto, eles não serão lidos e apreciados simultaneamente de modo centrípeta (em direção à ordenação, à prescrição) e centrífuga (em sua relação de abertura para a realidade, para os enunciados alheios, para destinatários identificáveis, explorando a abertura dos sentidos).

Assim, observando nas dissertações em geral a precariedade da relação interlocutiva, quanto à questão formulada na introdução deste trabalho, é visível que *defender uma opinião pessoal de modo impessoal* é emblemático de um problema que a escola e a academia não podem resolver de forma direta e simples, e retrata esse jogo conflituoso de tentar equilibrar a força centrífuga e a força centrípeta, sabendo de antemão o estudante que o prato da balança vai pesar mais do lado desta última.

Isoladamente ou no conjunto do *corpus*, e ao olhar mais prescritivo (que isola erros sem explorar adequadamente as qualidades), o texto analisado acima não será considerado satisfatório, sobretudo por ter sido produzido por um estudante quase licenciado. A pesquisadora que trabalhou com esse *corpus* (LÜBKE, 2000), tentando oferecer meios para estimular a produção, considerou que os estudantes não foram muito além do preenchimento de um esquema, e que na maioria dos textos analisados não houve um real posicionamento na discussão.

Reiterando o que explicitiei na seção anterior (análise), a constatada frouxa manipulação de pontos de vista se deve, pelo menos em parte, à ausência de uma posição explícita com a qual o estudante possa debater. Se um real problema for exposto, com especificação de posições que tenham de ser debatidas, talvez haja mais empenho dos estudantes em refletir sobre e defender uma posição com estratégias mais apropriadas. Com efeito, ao se ler essas redações, ainda que sejam bem elaboradas, cabe perguntar: elas respondem a quê, se no fluxo real dos discursos o que temos é uma sucessão de perguntas e respostas (palavra e contrapalavra)? Geralmente elas “respondem” apenas a um comando para escrever, com uma sugestão feita através de recortes selecionados. Há que lembrar, também, que tais procedimentos têm de ser ensinados e aprendidos. Da mesma forma que não basta saber a lista e a função específica de elementos de conexão para usá-los convenientemente, também não basta explicar que certos operadores têm um papel importante na argumentação.

Neste ponto, caberia pensar como passar de um gênero escolarizado ainda tão cultuado a um outro que guardasse semelhanças e representasse uma alternativa promissora para o ensino. Neste momento, considerando as descrições e explorações de que tenho conhecimento, o melhor exercício enunciativo para substituir a abstrata

dissertação escolarizada me parece ser o *artigo de opinião*, tal como explorado em Rodrigues (2002) e em Maieski (2005).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A julgar pelo que mostrei com a desmontagem e recomposição do texto *O problema do desemprego nos centros urbanos*, deve haver mais do que se está comumente considerando quando se avaliam os textos escritos, e esse “mais” poderia ser também tema de debate nas aulas de língua portuguesa. Talvez aquele estudante ficasse espantado se tomasse conhecimento da forma como estruturou seu texto, e da legitimidade daquela arquitetura, bem como do que ali se pode apreciar como toque de autoria, essa parte subjetiva que permite que a ilusão de unidade apareça no texto, tornando-o inteligível, válido para leitura.

Dadas as condições de produção que necessariamente atravessam seu texto, vê-se ali a tentativa de enquadramento, de bom comportamento; sua *posição* subjetiva de candidato a uma licenciatura, no contexto universitário, demandava um mínimo de reconhecimento à tradição da cultura da redação, ainda que, em perigosa transição, se esperasse dele “transgressão”, cujo resultado, no entanto, poderia não ser satisfatório.

O efeito de singularidade, que responde, em algum grau, ao efeito de autoria, é, em última análise, a grande aposta para quem ensina e para quem aprende, em qualquer nível de ensino; mas, se os discursos que atravessam esses espaços têm o selo da novidade, a prática que deles emana por vezes responde a outro discurso, de autoridade outra, inflexível. Não é o caso de que devam confrontar-se, senão que suas especificidades precisam ser negociadas para que um não desapareça em proveito do outro, em práticas que não se sustentem e que não façam efetivamente sentido. Aí, carece deixar tanta liberdade quanto possível para que a construção subjetiva se reflita nos muitos diálogos do cotidiano, e também nos muitos textos.

É nesse sentido que, explorando a perspectiva sócio-interacional e dialógica que atravessa toda a obra de Bakhtin, Faraco (2003, p. 83) pode dizer:

O sujeito tem [...] a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso não por meio da atualização das virtualidades de um sistema gramatical (como quer a estilística tradicional), ou da expressão de uma subjetividade pré-social (como querem os idealistas), mas na interação viva com as vozes sociais.

A interação com as vozes sociais presume, para o exercício da autoria, uma intensa circulação que definirá, em algum momento e sempre como algo a renovar, uma identificação autoral. É ainda Faraco quem afirma que “autorar”, entre outras possibilidades, é “assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais” (FARACO, 2003, p. 83).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: ŽIŽEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **L'argumentation dans la langue**. Bruxelles: Mardaga, 1983.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude (Dir.). **Théorie des topoï**. Paris: Editions Kimé, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun. 2002.
- BRÉAL, Michel. **Ensaio de semântica: ciência das significações**. São Paulo: EDUC; Pontes, 1992.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998 [Original ingl. 1989].
- CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Da redação escolar ao discurso: um caminho a (re)construir. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 109-133, jul. 2000.
- DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 13-38.
- _____. Sémantique linguistique et analyse de textes. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 35, p. 19-36, jul./dez. 1998.
- _____. Topoi e formas tópicas. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). **Relações entre pragmática e enunciação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002. p. 10-21.

FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 159-177.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FISCHER, Adriana. A caminho de um processo de produção de sentidos no Ensino Fundamental. In: BOHN, Hilário I.; SOUZA, Osmar de (Orgs.). **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003. p. 113-135.

HEINIG, Otília L. de O. M. Quando produzir textos faz sentido para educador e educandos. In: BOHN, Hilário I.; SOUZA, Osmar de (Orgs.). **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003. p. 89-111.

INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p. 70-81.

KÖCHE, Vanilda S.; PAVANI, Cinara F.; BOFF, Odete Maria M. O processo da reescrita na disciplina de língua portuguesa instrumental. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 141-164, jul./dez. 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOCKS, Maria de Lourdes Krieger; OLIVEIRA, Salma Ferraz de Azevedo de; OLIVEIRA, Sidneya Gaspar de (Orgs.). **Desmistificando a redação**. Florianópolis: Pallotti, 1997.

LÜBKE, Helena Cristina. **Operadores argumentativos e efeitos discursivos em textos de terceiro grau**. 2000. 135 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MAIESKI, Márcio Norberto. **O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem**: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e análise lingüística. 2005. 287 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAINGUENEAU, Dominique. **Os termos-chave da Análise do Discurso**. Lisboa: Gradiva, 1997.

_____. **L'ethos, de la rhétorique à l'analyse du discours**. Disponível em <<http://perso.wanadoo.fr/dominique.maingueneau/contents2.html>>. Acesso em 29 abr. 2004.

MARIANI, Bethânia. Subjetividade e imaginário lingüístico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. esp., p. 55-72, 2003.

MOURA, Heronides M. de Melo. Semântica e argumentação: diálogo com Oswald Ducrot. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 169-183, 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PLANTIN, Christian. **L'argumentation**. Paris: Seuil, 1996.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001. 347 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O processo de elaboração de textos: interpretando o “passar a limpo”. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 39-57, jul. 1998.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar? **Boletim da Abralin**, Fortaleza, n. 25, p. 211-218, 2000.

SOUZA, Pedro de. Resistir, a que será que se resiste? O sujeito feito fora de si. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. esp., p. 37-54, 2003.

Recebido em 20/01/06. Aprovado em 16/06/06.

Title: Argumentation and subjectivity in genre: the role of the topoi

Author: Maria Marta Furlanetto

Abstract: When a school teacher ask their students to write a “composition”, the students are expected to present a problem and their points of view, and to develop a line of argumentation that leads to a satisfactory answer to the problem. However, it is also expected that the student should be impersonal. In this article I argue, from a discursive perspective, that writing always implies a choice which directs the writer’s interpretation, and that this choice depends on the use of certain operators. I then focus on the conflict between being impersonal and defending a point of view (opinion) – contrasting the model of school composition and the dialogic characterization of Bakhtin’s concept of genre, and the resulting effects on both cases, in the hope of presenting a teaching alternative.

Keywords: argumentation; genre; writing; subjectivity.

Tître: Argumentation et subjectivité dans le genre: le rôle des topoi

Auteur: Maria Marta Furlanetto

Résumé: Quand on propose une «dissertation» à l’école, on attend que l’étudiant présente un problème et des points de vue, tout en argumentant pour donner une réponse satisfaisante au problème. On exige qu’il soit, cependant, impersonnel. J’essaie de démontrer, du point de vue discursif, qu’il y a toujours dans la production textuelle un choix qui conduit l’interprétation de

l'interlocuteur, se faisant important, ainsi, l'emploi de certains opérateurs. Je fais ressortir, alors, le conflit entre être impersonnel et défendre un point de vue (opinion) – tout en cherchant à mettre en contraste le modèle de la dissertation écolière et la caractérisation dialogique du concept de genre chez Bakhtin, et les effets qui en résultent dans un cas comme dans l'autre, ayant le but d'offrir une alternative d'enseignement.

Mots-clés: argumentation; genre; production textuelle; subjectivité.

Título: Argumentación y subjetividad en el género: el papel de los topoi

Autor: Maria Marta Furlanetto

Resumen: Cuando se propone una “disertación” en la escuela se espera que el estudiante presente un problema y puntos de vistas, argumentando para dar una respuesta satisfactoria al problema. Se exige, sin embargo, impersonalidad. Intento demostrar, desde del punto de vista discursivo, que siempre hay en la producción textual una elección para direccionar la interpretación del interlocutor, siendo relevante, para ello, el uso de determinados operadores. Luego, focalizo el conflicto entre ser impersonal y defender un punto de vista (opinión) – poniendo en contraste el modelo de la disertación escolar y la caracterización dialógica del concepto de género en Bajtín, y los efectos resultantes en un caso y en el otro, visando una alternativa de enseñanza.

Palabras-clave: argumentación; género; producción textual; subjetividad.