

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
(MESTRADO)**

CELSO JORGE MARTINS

**O INTERVIR DAS ÁGUAS: A PRESENÇA DO
OUTRO NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO
LÍTERO-PEDAGÓGICO DE RUBEM ALVES**

**MARINGÁ - PR
2005**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
LINHA DE PESQUISA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Celso Jorge Martins

**O Intervir das Águas: a presença do outro na
construção do discurso lítero-pedagógico de
Rubem Alves**

Maringá - PR
2005

CELSO JORGE MARTINS

**O INTERVIR DAS ÁGUAS: A PRESENÇA DO
OUTRO NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO
LÍTERO-PEDAGÓGICO DE RUBEM ALVES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Aparecida Lopes Benites.

**MARINGÁ - PR
2005**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sônia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá- UEM
Presidente da Banca - Orientadora

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá- UEM

Prof. Dr. Marco Antônio Domingues Sant'Anna
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Assis - SP

DEDICATÓRIA

À Silvinha e à Mariana – meu cotidiano afetivo,
pelo incentivo, carinho e amor.

Ao Roberto e à Júlia, meus pais, por terem me
oportunizado um caminho de construção para a vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a Sônia Aparecida Lopes Benites

pela orientação firme, segura e eficiente, que foi decisiva na realização deste trabalho.

Ao Professor Dr. Edson Carlos Romualdo, ao Professor Dr. Marco Antônio Domingues Sant'Anna e à Professora Dr^a. Jeane Mari Sant'Ana Spera

pelas leituras atenciosas e sugestões apresentadas.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá

pela competência e dedicação demonstradas durante este curso.

À Professora Dr^a Clarice Zamonaro Cortez

pela presença significativa no decorrer destes anos.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá

pela amizade, companheirismo e cumplicidade nesta caminhada.

Aos amigos do CEEBJA de Paranavaí

pelo carinho, afeto e incentivo constantes.

A minha família

pelo apoio contínuo e plena compreensão em todos os momentos.

E a Deus

por ter me dado vida, saúde, competência e superação às adversidades durante este percurso de pesquisas, estudos e trabalhos.

Soy Pan, Soy Paz, Soy Más

Piero de Benedictis/José Tcherkaski

Yo soy, yo soy, yo soy
soy agua, playa, cielo, casa, planta,
soy mar, Atlántico, viento y América,
soy un montón de cosas santas
mezcladas con cosas humanas
como te explico... cosas mundanas.

Fui niño, cuna, teta, techo, manta,
más miedo, cuco, grito, llanto, raza,
después mezclaron las palabras
o se escapaban las miradas
algo pasó... no entendí nada.

Soy pan, soy paz, soy más, soy el que está por acá
no quiero más de lo que me puedas dar
hoy se te da, hoy se te quita,
igual que con la margarita... igual al mar,
igual la vida, la vida, la vida, la vida...

Vamos, decime, contame
todo lo que a vos te está pasando ahora,
porque sino cuando está el alma sólo llora
hay que sacarlo todo afuera, como la primavera
nadie quiere que adentro algo se muera
hablar mirándose a los ojos
sacar lo que se puede afuera
para que adentro nazcan cosas nuevas.

Nuevas, nuevas, nuevas... nuevas.

SUMÁRIO

RESUMO.....	09
ABSTRACT.....	10
CHUVAS FINAS ESTIVAIS.....	11
PRIMEIRA PARTE – OS SEGREDOS DAS ÁGUAS: AS ÁGUAS COMPOSTAS E AS ÁGUAS PROFUNDAS.....	14
CAPÍTULO I – O ENTREMEIO DAS ÁGUAS COMPOSTAS.....	16
1.1. ESTUDOS DA LINGUAGEM.....	16
1.2. LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE.....	19
CAPÍTULO II – DESVELANDO AS ÁGUAS PROFUNDAS.....	24
2.1. VOZES DO DISCURSO.....	25
2.1.1. Refração.....	26
2.1.2. Vozes sociais.....	28
2.1.3. Plurilingüismo, dialogia e plurilingüismo dialogizado.....	30
2.2. PELOS CAMINHOS DA HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA.....	34
2.2.1. Heterogeneidade e a produção do enunciado.....	34
2.2.2. Heterogeneidade constitutiva.....	37
2.2.3. Heterogeneidade mostrada.....	38
2.3. DISCURSO RELATADO: A CITAÇÃO.....	40
2.3.1. A citação e suas funções.....	43
2.3.1.1. Citação-réplica.....	44
2.3.1.2. Citação-prova.....	45
2.3.1.3. Citação-epígrafe.....	45
2.3.1.4. Citação-cultura.....	45
2.4. MODALIZADORES DO DISCURSO RELATADO.....	46
2.4.1. Os recursos de produção do discurso relatado.....	46
2.4.1.1. Discurso direto.....	47
2.4.1.2. Discurso indireto.....	48
2.4.1.3. Aspas e itálico.....	50
2.4.2. Os recursos modalizadores do discurso relatado.....	52
2.4.2.1. Formas de modalização.....	53
2.4.2.2. Verbos delocutivos.....	54

SEGUNDA PARTE – O REFLEXO DAS ÁGUAS: AS ÁGUAS CLARAS E AS ÁGUAS CORRENTES.....	57
CAPÍTULO III – LAGO DE ÁGUAS CLARAS.....	59
3.1. CAMINHO DAS ÁGUAS: O ESPÍRITO PEDAGÓGICO.....	60
3.2. FACE DAS ÁGUAS: A VONTADE DE FELICIDADE.....	62
3.3. SABOR DAS ÁGUAS: A SAUDADE, A ALEGRIA E O PRAZER.....	65
3.4. FLUIR DAS ÁGUAS: A ARTE LITERÁRIA.....	66
3.4.1. Os entremeios do texto literário	67
3.4.2. A construção do discurso concretizando o estilo	70
3.4.3. A dimensão literária da crônica	72
CAPÍTULO IV – O FLUXO DAS ÁGUAS CORRENTES.....	75
4.1. A EVOCAÇÃO DE VOZES NO DISCURSO.....	76
4.1.1. O emanar de vozes sociais	77
4.1.2. Vozes em profusão	86
4.2. A CITAÇÃO E SUAS ATIVIDADES DISCURSIVAS.....	92
4.2.1. A presença das citações no <i>corpus</i>	93
4.2.2. A citação e suas funções	100
4.2.2.1. Citação-réplica.....	100
4.2.2.2. Citação-prova.....	109
4.2.2.3. Citação-epígrafe.....	115
4.2.2.4. Citação-cultura.....	120
4.3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO DISCURSO RELATADO.....	123
4.3.1. Recursos estruturais do discurso relatado	124
4.3.2. Expressões modalizadoras	131
4.3.2.1. Modalização indicativa de desvelamento.....	132
4.3.2.2. Modalização indicativa de desarmonia.....	134
4.3.2.3. Modalização indicativa de aconselhamento.....	137
4.3.2.4. Modalização indicativa de lembrança.....	138
4.3.2.5. Modalização indicativa de consonância.....	139
4.3.2.6. Modalização indicativa de aproximação ou afastamento.....	143
4.3.2.7. Modalização indicativa de ênfase.....	145
AS PALAVRAS DAS ÁGUAS.....	153
AS FONTES DE ÁGUAS DOCES.....	157

RESUMO

Neste trabalho de investigação lingüística, analisamos a presença da voz do outro na construção de um discurso, considerando aspectos pertinentes às vozes evocadas, à heterogeneidade enunciativa, e ao discurso relatado e seus modalizadores. Procedemos à análise a partir da perspectiva teórica dos estudos de Bakhtin, Maingueneau, Authier-Revuz e outros, focalizando especificamente as estratégias e os processos utilizados por Rubem Alves, na construção de seu discurso lítero-pedagógico. Justificamos nosso trabalho no fluente trânsito, nos meios educacionais, da produção escrita desse autor, voltada à filosofia da educação. Como *corpus* de análise, delimitamos dois livros do autor em questão: *Conversas com quem gosta de ensinar* e *A alegria de ensinar*. Metodologicamente, dividimos a dissertação em duas partes, sendo a primeira dedicada ao entendimento das balizas teóricas norteadoras de nossas análises, e a segunda, à compreensão e análise de aspectos do *corpus*. A importância deste trabalho está no desenvolvimento e aplicação de teorias lingüísticas direcionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, bem como na busca de subsídios para estudos textuais e discursivos, possibilitando análises críticas sobre o funcionamento da linguagem. Os resultados da análise evidenciam a eficiência com que o autor constrói um discurso pretensamente literário que, autorizado pelo outro, mascara aspectos próprios da subjetividade de Rubem Alves e sua intencionalidade em inculcar seu pensamento ao leitor.

Palavras-chave: construção discursiva; heterogeneidade enunciativa; discurso relatado; modalização discursiva; ensino-aprendizagem de línguas.

ABSTRACT

In this paper of linguistic investigation we analyzed the presence of the voice of the other in the construction of a discourse, considering pertinent aspects to the voices for its evoked, and to the heterogeneity statement, and to spoken discourse, and also its modalizations. We realized this analyze according to perspective of the studies of Bakhtin, Maingueneau, Authier-Revuz and others. We focused specifically on strategies and process, which were used by Ruben Alves' construction of his literary and pedagogic discourse. We justified our paper in the fluent traffic, and in education ways, and still in written production of mentioned author, which are directed towards philosophy of education. As corpus of our analyse, we delimited two of his books: *Conversas com quem gosta de ensinar* e *A alegria de ensinar*. We divided this dissertation in two parts, being the first is dedicated to understanding of theoretical marks of our analysis; the second is directed to understanding and analysis of aspects of corpus. But the importance of this paper is in the development and applied linguistic theories which are directed to teaching-learning of languages, as well in search of subsidies to study of texts and discourse, that give us possibilities of critical analysis of the operation of language. The results of this analysis evidences Ruben Alves' efficiency to construct a literary supposed discourse in other discourse. This kind of discourse covers up his own aspects of subjectivity and intention, and still it persuades reader.

Keywords: discursive construction; heterogeneity statement; spoken discourse; discursive modalization; teaching-learning of languages.

CHUVAS FINAS ESTIVAIS

Compreende-se pois que a água pura, que a água-substância, que a água em si possa tomar, aos olhos de certas imaginações, o lugar de uma matéria primordial. Ela aparece então como uma espécie de substância das substâncias para a qual todas as demais substâncias são atributos.

(Gaston Bachelard, *A água e os sonhos*, p. 155)

Existe um tipo de chuva que cai rapidamente nas tardes de verão, que traz um cheiro de mato verdinho e uma nostalgia a nossa alma. E, mesmo que nunca tenhamos pisado num mato verdinho, reconhecemos este cheiro: mistura de céu e rouxinol. E essa água, que corre pelas calçadas e se embrenha pelo asfalto, tem uma linguagem mágica e envolvente, que embriaga nosso ser. Parece-nos, nesse momento, que *a água é a senhora da linguagem fluida, da linguagem sem brusquidão, da linguagem contínua, continuada, da linguagem que abranda o ritmo, que proporciona uma matéria uniforme a ritmos diferentes*¹. Chove chuva, fina camada de água que se estende ao alcance dos olhos, trazendo uma calma tenaz, como se o espírito de Deus estivesse movendo-se sob a face das águas. E a tarde entrega-se à noite...

Embora, aparentemente, o discurso acima possa ser atribuído a um único autor, excetuando-se a parte em itálico, que pertence ao filósofo Gaston Bachelard, estudos da linguagem de considerável exaustão têm mostrado que buscar um discurso primeiro, “adâmico” nas palavras de Bakhtin, é terna ilusão. Temos convincentes razões para crer que uma produção discursiva só existe pela pré-existência de outros discursos, pois o discurso primaz se perdeu (ou se encontrou) na cadência do tempo.

O discurso flui assim como a água, e como ela naturaliza a consciência humana. Podemos relacionar a fluidez das águas com a linguagem fluida do discurso, que, surgindo de muitos outros, busca a sua realização e se nutre nesses

¹ BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*: ensaio sobre a imaginação da matéria. 2. tir. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 193.

outros, os quais se apresentam como substâncias que navegam languidamente nas águas do pensamento.

A linguagem é a água-substância que faz fluir continuamente os muitos discursos e, como substância das substâncias, linguagem e água congregam espaços por onde navegam infinitas imaginações.

É nesse emanar do pensamento que o discurso se constrói, dentre os muitos pensamentos, num constante intervir das essências que habitam as mentes, como as muitas águas que fluem das mais longínquas nascentes, entremeando-se a outras águas pelos leitos dos rios, num terno tributo à imensidão dos mares.

Nessa cadência do tempo, onde os discursos se encontram (ou se perdem), onde um discurso repete um outro, que por sua vez já repetia outro discurso, onde não se pode precisar o grau de subjetividade nem de originalidade daquilo que se enuncia, é que encontramos a episteme da produção discursiva, que, tal como a chuva fina de final de tarde de verão, com seu cheiro verde da natureza e sua água escorrendo languidamente pelo chão, naturaliza o processo lingüístico e nos remete a uma contemplação íntima, revelando em nossa frente os tantos entremeios das palavras como o intervir das águas.

Com base na consideração de que todo discurso se constitui pela existência de discursos anteriores, propomos aqui o desenvolvimento de uma pesquisa voltada à análise da constituição discursiva, focalizando especificamente seu caráter plurilingüístico, evidenciado na ocorrência de citações e na escolha de modalizadores discursivos.

Tais estratégias de construção discursiva são evidentes nos escritos do educador Rubem Alves sobre a filosofia e os fundamentos da educação, que recorrem, de forma enfática, ao uso de citações explícitas ou veladas, a falas proferidas por autoridades dos mais diversos segmentos da sabedoria humana.

Consideramos importante a focalização do discurso desse autor, devido ao visível trânsito de suas obras nos meios educacionais, particularmente entre os professores da Educação Básica, que mantêm um vínculo harmônico com suas palavras, conforme demonstra o êxito de suas publicações e de suas palestras.

Embora exista, nos estudos da linguagem, uma bibliografia considerável voltada para a pluralidade do discurso, o presente trabalho toma um caminho um tanto distinto, focalizando o uso da voz do outro como recurso primeiro da produção discursiva e buscando uma compreensão desse processo que considere as

estratégias utilizadas pela linguagem de Rubem Alves, caracterizada por uma informalidade que o aproxima de seu leitor.

Assim, empreenderemos uma análise voltada às atitudes do locutor que cita, como determinantes do funcionamento do discurso enunciado, dentro de uma linha teórica que remete à relação da linguagem com seus usuários, no intuito de explicitar elementos que venham a auxiliar os estudos textuais e discursivos, proporcionando ao processo de ensino-aprendizagem de línguas subsídios e encaminhamentos produtivos, no tocante à análise crítica do funcionamento da linguagem.

Voltamos nosso foco, particularmente, para duas produções de Rubem Alves, que consideramos lítero-pedagógicas, os livros *Conversas com quem gosta de ensinar* e *A alegria de ensinar*, ambos envolvendo reflexões sobre a educação, cujas edições primeiras são, respectivamente, de 1982 e 1994. Considerando as sucessivas reedições dos dois livros e as diversas resenhas críticas que enfatizam seu teor filosófico-educacional, acreditamos que eles representem a essência do pensamento pedagógico desse autor, que se auto-intitula *contador de estórias para grandes e pequenos*. De fato, o estilo presente em ambas as obras caracteriza-se por um doutrinamento velado, muitas vezes transmitido sob a forma de parábolas.

Organizamos nosso trabalho em duas partes, precedidas destas considerações iniciais, postas como *chuvas finas estivais*. A primeira parte é composta por dois capítulos (I e II), e trata dos *Segredos das águas*, ou seja, do entendimento das balizas teóricas que sustentam nossas análises.

Na segunda parte do trabalho, também composta por dois capítulos (III e IV), enfocamos *O reflexo das águas*, visto como a compreensão e a análise do *corpus* selecionado, fundamentada na teoria explicitada na primeira parte.

No tópico *As palavras das águas*, tratamos das considerações finais, que encerram a abordagem do objetivo principal desta dissertação. E sob o nome de *As fontes de águas doces*, enumeramos os referenciais de consulta, apoio e fundamentação por nós utilizados.

PRIMEIRA PARTE – OS SEGREDOS DAS ÁGUAS: AS ÁGUAS COMPOSTAS E AS ÁGUAS PROFUNDAS

*Mergulha-se na água para renascer renovado.
De todos os elementos, a água é o mais fiel “espelho de vozes”.
(Gaston Bachelard, A água e os sonhos, p. 151 e 199)*

As águas guardam segredos que nem mesmo a limpidez e a cristalinidade podem evidenciar; guardam segredos, que, quando reclinamos nossos olhos à beira da fonte e tentamos desvendá-los, só conseguimos ver o leve bailar de sua essência. Desvendar alguns segredos das águas só é possível, se das águas compostas desvelarmos a íntima natureza das coisas, se mergulharmos nas águas profundas para roubar de suas entranhas aquilo que não é transparente. Mas, mesmo assim, há mistérios nas águas que fogem, sagazmente, de nossos olhares ou que, presos em nossas mãos, se esvaem por entre os nossos dedos.

Na busca desses segredos, que as águas mantêm em suas entranhas, aqui entendidos como os fundamentos de base dos estudos lingüísticos e os fundamentos condutores, pertinentes e necessários para o desenvolvimento deste trabalho, nominamos esta primeira parte da dissertação de *Os segredos das águas*, e a dividimos em dois capítulos, nos quais discorreremos sobre *as águas compostas* e *as águas profundas*.

No primeiro capítulo, *O entremeio das águas compostas*, faremos uma breve consideração sobre os estudos da linguagem e da subjetividade, revisitando as pesquisas sobre estas temáticas, realizadas no século XX.

Já no segundo capítulo, nominado *Desvelando as águas profundas*, trataremos dos pressupostos teóricos norteadores deste trabalho, no que se refere à heterogeneidade de vozes evocadas por um discurso e aos recursos e estratégias de construção do funcionamento deste.

Acreditamos poder mergulhar na substância das águas e ir além das imaginações, compreendendo a necessária natureza da construção da linguagem e do processo de produção discursiva. Não esperamos desvelar os segredos mais íntimos das águas, pois as próprias teorias nos levam por caminhos diversos e

insolúveis, mas esperamos tornar o nosso percurso lingüístico de pesquisa límpido e substancial, mesmo sabendo que muito de nossas compreensões, idéias e pensamentos continuam se esvaindo por entre os nossos dedos.

CAPÍTULO I – O ENTREMEIO DAS ÁGUAS COMPOSTAS

Em especial, a água é o elemento mais favorável para ilustrar os temas da combinação dos poderes. Ela assimila tantas substâncias! Traz para si tantas essências! Recebe com igual facilidade as matérias contrárias, o açúcar e o sal. Impregna-se de todas as cores, de todos os sabores, de todos os cheiros.

(Gaston Bachelard, *A água e os sonhos*, p. 97)

Existem águas claras, límpidas, cristalinas. No entanto, todas as águas trazem em seu entremeio outras substâncias, outras matérias. As águas são, por sua natureza, sempre compostas, proporcionando combinações heterogêneas de múltiplos elementos. E assim, em sua intensa recepção, deixa diluir, em seu meio, cores, aromas e sabores, que somente as almas, que mais contemplaram as essências, possuem a capacidade de suscitar.

Os estudos da linguagem e de sua subjetividade representam esse entremeio das águas compostas, que trazem em si muitos conceitos e muitas acepções, refletindo uma diversidade de essências, representadas pela multiplicidade de pensamentos que constituem os estudos lingüísticos do último século e que muito contribuem para as pesquisas atuais.

Ao abordarmos, neste primeiro capítulo, alguns estudos da linguagem realizados no século XX e algumas considerações quanto à subjetividade da linguagem, efetivaremos o percurso introdutório e contextualizador dos fundamentos teóricos que compõem o segundo capítulo.

1.1. Estudos da linguagem

Revisando os estudos lingüísticos do século XX, encontramos uma produção vasta e de eclética abordagem. Não somente filólogos, gramáticos, lingüistas, mas também sociólogos, antropólogos, filósofos, dentre outros têm se interessado pelos estudos da linguagem, o que provoca uma evocação de

pensamentos e reflexões diante desta temática, contribuindo para uma constante análise e reconfiguração dos referenciais teóricos desses estudos.

No início do século, os estudos lingüísticos de Saussure² e de seus seguidores priorizam a descrição sincrônica da língua, com base no signo lingüístico, já que tem por elemento de estudo especificamente a palavra.

O interesse pela estrutura frasal só aparece, com destaque, na teoria Gerativista³ de Noam Chomsky, quando a sintaxe se torna o centro dos estudos lingüísticos. No entanto, nessa teoria, o componente semântico não ocupava lugar relevante, sendo visto como elemento interpretativo, com a função de apenas interpretar as estruturas sintáticas superficiais, oriundas de estruturas profundas a elas subjacentes. Uma linha decorrente do Gerativismo chomskyniano, o Transformacionalismo⁴, deu primazia ao componente semântico em relação ao sintático, defendendo que as estruturas profundas seriam semânticas e não sintáticas. Entretanto, todos esses estudos focalizavam a linguagem sob um ponto de vista abstrato.

A linguagem como atividade, voltada às relações entre a língua e os seus usuários, como ação exercida, passou a ser objeto de investigação da lingüística, em estudos como os da *Teoria da enunciação*⁵ e os da *Teoria dos atos da fala*⁶, dando origem ao que comumente se designa de *estudos pragmáticos*.

Estes se voltam para os estudos dos fatores que regem as escolhas lingüísticas de um locutor na interação social e os efeitos dessas escolhas sobre o alocutário, que participa do processo de locução. Mas esta indicação é bastante abrangente, não estando demarcados os seus limites de significação, pois, segundo Weedwood (2002, p. 146),

... a pragmática, até o momento, ainda não é um campo de estudo coerente. Um grande número de fatores governa nossa escolha de língua em interação social, e ainda não está claro o que eles todos são, como se inter-relacionam, e como devemos distingui-los de outras áreas reconhecidas da investigação lingüística.

² Ver SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1974.

³ Ver ROULET, Eddy. *Teorias lingüística, gramática e ensino de línguas*. Tradução de Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978. cap. 3, p. 43-66.

⁴ Ver COSERIU, Eugenio. *Lições de lingüística geral*. Tradução de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1980. cap. 9, p. 81-90.

⁵ Ver BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes: Ed. da UNICAMP, 1995. cap. 20 e 21, p. 277-293.

⁶ Ver AUSTIN, John L. *How to do things with words*. New York: Oxford University Press, 1965.

De forma bastante ampla, a *pragmática* é vista como o estudo dos princípios e práticas que subjazem a todo o desempenho lingüístico interativo, incluindo-se aí todos os aspectos do uso da língua, da compreensão e da adequação. Percebemos que uma visão de interação lingüística é fundamental para os estudos voltados à *pragmática*, uma vez que esta considera a linguagem em todos os aspectos do significado e não somente aqueles envolvidos na análise das sentenças. A linguagem, sob um enfoque interacionista, desloca suas atenções para o processo social do uso da língua, conforme encontramos em Bakhtin (2002a, p. 147), ao afirmar que “a *língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes*”.

Nessa linha de pensamento lingüístico, conforme descreve Weedwood (2002), a constituição da linguagem passa a considerar outros aspectos, além da língua e da fala, tais como as intenções do falante, os efeitos de um enunciado sobre os interlocutores, as implicações de uma expressão, os conhecimentos, crenças, pressuposições em que os interlocutores se baseiam quando interagem (*pragmática e semântica*); as relações sociais entre os interlocutores, a escolha de aspectos e variedades lingüísticas de acordo com o contexto extralingüístico (*estilística e sociolingüística*); os estados psicológicos e as habilidades mentais dos interlocutores (*pragmática e psicolingüística*); o exame das interações verbais, ou seja, a forma como a informação é distribuída dentro de uma frase, as formas dêiticas, as máximas conversacionais (*pragmática e análise da conversação*), etc. Enfim, os aspectos concernentes à estrutura abstrata da língua e seu sistema subjacente (*langue* de Saussure e *competência* de Chomsky) são substituídos pelo estudo mais diretamente ligado ao uso que os falantes fazem da língua.

Em *Sobre alguns caminhos da pragmática*, Guimarães (1983) discorre especificamente sobre o aspecto da relação da linguagem com seus usuários, realizando um percurso histórico-lingüístico que permeia os constituintes da linguagem exteriores à língua, sob vários enfoques, demonstrando que a enunciação se constitui por todo um referente contextual.

A presença de uma interação lingüística na produção do significado também é enfatizada por Guimarães (1996) em *Língua e enunciação*, que remete ao aspecto da exterioridade a responsabilidade pelo funcionamento de uma língua, destacando que o sentido de um enunciado são os efeitos de sua enunciação, e

afirmando que “há uma alteridade constitutiva do sentido que faz a língua funcionar. Essa alteridade é uma memória dos sentidos, é a interdiscursividade” (GUIMARÃES, 1996, p. 101)

Deste modo, reunidas sob a concepção interacionista de linguagem, que se remetem a uma *lingüística da enunciação*, encontram-se diversas correntes teóricas, tais como: a *lingüística textual*, a *teoria do discurso*, a *análise do discurso*, a *análise da conversação*, a *semântica argumentativa*, e todos os estudos que se ligam à *pragmática*.

Vemos que, a partir da segunda metade do século XX, passa a ser o centro dos estudos da linguagem uma lingüística que considere o discurso e o seu processo de constituição, levando em conta o locutor, o alocutário, a elocução, a produção deste discurso, enfim, todo um contexto histórico-social, na idéia de que toda ação lingüística é subjetiva.

1.2. Linguagem e subjetividade

Muitos estudos específicos sobre a subjetividade da linguagem têm sido realizados, principalmente na fase pós-saussuriana. Acreditamos ser pertinente abordar a *subjetividade e linguagem*, partindo do início do século XX até as concepções datadas da década de 1960.

Por consideramos a subjetividade da língua como constitutiva da análise, compreensão e interpretação de um texto, abordaremos, de forma sucinta, a *noção de subjetividade*, com o objetivo de caracterizar a noção de *subjetividade da linguagem* que antecedeu as concepções dos *estudos pragmáticos*.

O pensador russo e filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin, pode ser considerado o precursor da *teoria da enunciação*, uma vez que em *Marxismo e filosofia da linguagem*, escrito em 1929, ao refletir sobre a *língua*, a *fala* e a *enunciação*, afirma que

...o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido de enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas num dado contexto concreto. Para ele, o centro gravitacional da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. [...] para o locutor o que

importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada (BAKHTIN, 2002a, p. 92-93).

Constamos, a partir daí, a importância do pensamento bakhtiniano na formação da concepção interacionista da linguagem, pela consideração de todo um movimento de ações que atuam sobre o locutor de um enunciado, influenciando a produção efetiva deste. Para o pensador, a premissa fundamental da linguagem é o fenômeno social da interação verbal, uma vez que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2002a, p. 123).

Segundo Faraco (2003), desde o texto *Para uma filosofia do ato*, escrito entre 1919/1921, a concepção de linguagem de Bakhtin

... aparece já apresentada como atividade (e não como sistema) e o enunciado como um ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergido de uma atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a um determinado estado-de-coisas (FARACO, 2003, p. 24).

Percebemos que Bakhtin concebe uma correlação entre o enunciado e a situação concreta de sua enunciação, deixando evidente a presença de uma atitude subjetiva, que emerge do contexto social e reflete o universo de valores em que o falante se situa. Na consideração de que a voz emanada por um locutor decorre do grupo a que ele pertence, o autor deixa claro também que viver é assumir uma posição avaliativa a cada momento, é posicionar-se continuamente diante de valores, estando a subjetividade situada no social. O mero fato de falar sobre algo já significa assumir uma atitude valorativa diante deste algo, pois

... a palavra não apenas designa um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa por sua entonação minha atitude valorativa em relação ao objeto, em relação àquilo que é desejável nele, e, desse modo, movimentado em direção do que ainda está por ser determinado nele, transforma-o num constituinte do evento vivo, em processo (BAKHTIN apud FARACO, 2003, p. 24).

Nesse pensamento bakhtiniano está firmada a base de dois dos mais significativos conceitos concernentes aos estudos da linguagem: *a teoria da refração do signo*⁷ e o *plurilingüismo*⁸, conceitos estes que sustentam a afirmação de que existe sempre a presença do “outro” e de uma “subjetividade” em todo enunciado proferido, pois a língua é vista como um reflexo das diversas “relações sociais” existentes entre os falantes.

Dedicando-se também aos estudos da subjetividade da língua, Émile Benveniste, na França, registrou, em *Problemas de lingüística geral*, os resultados de seus estudos e pesquisas. Diferente do pensamento bakhtiniano, a subjetividade da linguagem, para Benveniste, considera o uso interativo da língua e demonstra que o homem exprime-se com uma carga de intencionalidade, implícita nele, considerando os eventos que circundam uma enunciação. Nesse enfoque, encontramos a seguinte afirmativa do autor:

A ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’.[...] Ora, essa ‘subjetividade’, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É ‘ego’ que diz ego. Encontramos aí o fundamento da ‘subjetividade’ que se determina pelo status lingüístico da ‘pessoa’ (BENVENISTE, 1995, p. 286).

Benveniste foi quem primeiro se manifestou com ênfase sobre o componente da subjetividade⁹ na prática lingüística, ligando intimamente a subjetividade ao exercício da língua. Para ele, “*é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito*”, pois a linguagem “*é tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, constituída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem*” (BENVENISTE, 1995, p. 286).

A *Teoria dos atos da fala*¹⁰, propagadora da ação intersubjetiva da linguagem, também contribuiu para a construção de uma *lingüística da enunciação*.

⁷ Ver a *teoria da refração do signo* in BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002.

⁸ Ver o *plurilingüismo* in BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In _____ *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et. al. 5. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002, p. 71-210.

⁹ Ver o texto *A natureza dos pronomes* in BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 4 ed. Campinas, SP: Pontes: Ed. da UNICAMP, 1995. p. 277-293.

¹⁰ Ver AUSTIN, John L. *How to do things with words*. New York: Oxford University Press, 1965.

Calcada nas concepções da *filosofia da linguagem*, a *Teoria dos atos da fala* é uma vertente da *pragmática*. O filólogo J. L. Austin, pioneiro dessa concepção, também entendia a linguagem como um processo de ação, vislumbrando outros constituintes que deveriam ser considerados em seus estudos: *os atos de fala, atos de discurso ou atos de linguagem*. E, refletindo sobre as diversas ações humanas que se realizam através da linguagem, Austin define três tipos de atos¹¹: *atos locucionários, atos ilocucionários e atos perlocucionários*.

Assim, mesmo sabendo que os *atos da fala* são, por vezes, criticados pela sua unilateralidade, por colocar toda a carga de ação no locutor e por tratar mais especificamente da ação propriamente dita e não da interação, há que se concordar com a importância que esse estudo lingüístico teve, ao focalizar seu campo de pesquisa na “ação” da língua e, conseqüentemente, na subjetividade que acompanha cada uma dessas ações.

É notório, nos estudos lingüísticos, que a produção do sentido textual teve grandes avanços com a intensificação dos estudos pragmáticos da segunda metade do século XX. Mais precisamente na década de 1960, começou a desenvolver-se, na Europa, um outro ramo da Lingüística, a *lingüística textual*, que tomou como objeto de trabalho o texto, vendo-o como uma forma específica da manifestação da linguagem.

A *lingüística textual* toma o texto como a entidade lingüística básica, considerando-o

... uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (KOCH & TRAVAGLIA, 1989, p. 9).

A *lingüística textual* trata, portanto, o texto como ato de interação comunicativa, unificado no complexo universo das realizações humanas, considerando os aspectos voltados à expressão da subjetividade. Também outras correntes de análise textual, com maior ou menor intensidade, vinculadas à

¹¹ Maingueneau comenta elucidativamente sobre a concepção de Austin quanto aos atos de linguagem, no primeiro capítulo de *Pragmática para o discurso literário*. Ver MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 6-9.

lingüística do texto ou aos *estudos pragmáticos*, e desenvolvidas a partir da década de 1960, consideram a questão da subjetividade na linguagem como fator fundamental para a construção do sentido de um texto.

De acordo com as considerações já explicitadas, entendemos que, mesmo não sendo a origem de seu discurso, o sujeito está sempre presente nele, pois o discurso se constitui, conforme a concepção bakhtiniana, nas relações histórico-sociais do sujeito. Ao falar, o sujeito sempre estará deslocando os enunciados recorrentes, de modo que tudo o que sair da boca do homem terá a sua marca¹², ou seja, será marcado pela subjetividade.

Desta forma, entendemos que a constituição do sentido está vinculada ao aspecto subjetivo de cada interlocutor. A interação, como processo da ação da linguagem entre pessoas, está sempre convocando os constituintes lingüísticos formais e estruturais, bem como todos os constituintes do sentido que envolvem os processos de produção dessa linguagem, sendo a subjetividade um dos fatores fundamentais na constituição do significado de uma expressão lingüística.

Essas reflexões sobre os estudos da linguagem e da sua subjetividade, como já dito, objetivam situar, rapidamente, o desenvolvimento do pensamento lingüístico do século XX, e assim, proporcionar uma sustentação para o aparato teórico que segue explicitado no segundo capítulo.

Como percurso teórico a ser desenvolvido neste trabalho, nos ateremos aos pensamentos voltados às relações da linguagem com seus usuários, considerando a linguagem, antes de tudo, uma forma de ação que se volta a sua própria representação, e os enunciados como uma forma de representação do discurso a que pertencem.

¹² Ver POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAPÍTULO II – DESVELANDO AS ÁGUAS PROFUNDAS

*Diante da água profunda, escolhes tua visão; podes ver à
vontade o fundo imóvel ou a corrente, a margem ou o infinito;
tens o direito ambíguo de ver e de não ver...*
(Gaston Bachelard, *A água e os sonhos*, p. 53)

A água deixa-se ver pela sua transparência. Os olhos buscam aquilo que lhe dá substância. Ver a mobilidade ou imobilidade das águas faz-se necessário àqueles que desejam contemplar sua essência. Mas as águas profundas não se revelam placidamente; é necessário mergulhar em suas entranhas para entender os seus segredos, desvelar seus encobertos. Brilho cego, brilho opaco, brilho que reluz, são olhos a vislumbrar o que há de mais encoberto. Um pouco a ver, um pouco a não ver: as águas profundas não estão ao alcance das mãos.

Os conceitos e fundamentos balizadores deste trabalho estão aqui representados pelas *águas profundas*, que guardam em si múltiplas substâncias, e, faz-se necessário, nesse capítulo, conhecê-las. Assim nos envolveremos com a correnteza das águas que desliza para o infinito, demonstrando o desenrolar dos estudos lingüísticos voltados à construção do discurso e seus enteveres.

Neste segundo capítulo, composto por quatro itens, consideraremos questões pertinentes à pluralidade da linguagem e do discurso, momento em que trataremos *das vozes do discurso*, numa perspectiva bakhtiniana, da *heterogeneidade enunciativa*, firmada em Bakhtin e Authier-Revuz, e também do *discurso relatado* e seus *recursos de produção*, enfocando mais especificamente as *citações*, revisitando os escritos de Maingueneau e outros autores.

Todos esses aspectos da pluralidade da linguagem e do discurso constituirão parte dos pressupostos de base desta dissertação, os quais têm por finalidade desvelar estratégias de construção discursiva utilizadas pelo autor do *corpus*.

2.1. VOZES DO DISCURSO

A concepção de que há uma multiplicidade de vozes presentes em cada discurso pode ser encontrada desde os primeiros escritos de Bakhtin, datados das décadas de 1920-1930, os quais postularam alguns dos conceitos fundamentais que sustentam os estudos lingüísticos desenvolvidos desde meados do século XX até a contemporaneidade. Discorreremos, nesse item, sobre os conceitos de *refração* e de *vozes sociais*, como fundamentos para a construção das não-coincidências do dizer e da multiplicidade de discursos que envolvem um discurso. Também trataremos dos conceitos de *plurilingüismo*, *dialogia* e *plurilingüismo dialogizado*, os quais convergem para a explicitação de que um discurso sempre está recoberto por uma espessa camada de outros discursos. Tais conceitos preparam o entendimento da base teórica do *discurso relatado*, quanto às *citações* e ao processo que configura as *modalizações* desse tipo de discurso.

Iniciamos nossa reflexão, considerando o pensamento bakhtiniano de que o real nunca é manifestado diretamente ao leitor, pois o dado, em sua pureza, não é passível de ser experimentado, devido a toda uma carga de significados que já o reveste. Faraco (2003), comentando o texto *O discurso no romance*, de Bakhtin, reafirma a idéia de que há uma pré-concepção existente em todo enunciado, pois “*qualquer palavra (qualquer enunciado) encontra o objeto a que ele se refere já recoberto de qualificações, envolto por uma atmosfera social de discursos, por uma espécie de aura heteroglótica (i.e., por uma densa e tensa camada de discursos)*” (FARACO, 2003, p. 49).

Em Bakhtin (2002c), encontramos a idéia de que um discurso se constrói sobre a existência de outros discursos, tornando impossível a concepção de que somos capazes de construir um discurso com um significado primeiro, sendo a linguagem sempre pluridiscursiva. Um discurso está sempre se orientando por e para outro discurso, visto que

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 2002c, p. 88).

Encontramos em Bakhtin (2002c) que o discurso é uma produção social, e que todo objeto ou fato já traz consigo uma carga discursiva intrínseca de significação. Esse autor afirma, ainda, que

... todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por uma névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. Bakhtin (2002c, p. 86)

O pensamento de que um dado puro não pode ser realmente experimentado, visto que o sujeito está sempre se relacionando com um real pré-definido, remete à idéia bakhtiniana de que os signos são espaços de encontro e confronto de diferentes índices sociais de valor, sendo que a relação do dizer com as coisas a que se refere nunca é direta, construindo-se obliquamente, por meio da história e do contexto.

Percebemos assim que o signo não representa a coisa a que se refere, mas penetra numa camada de discursos sociais que concebem a coisa, ou seja, qualquer signo, qualquer enunciado completo já encontra o objeto a que se refere recoberto de qualificações, envolto por uma atmosfera social de discursos, que se constitui pelas vozes sociais.

Ao se tratar das *vozes do discurso*, no processo de construção discursiva, que pressupõe a presença constante do outro num discurso enunciado, três conceitos se destacam no pensamento bakhtiniano, o de *refração*, o de *vozes sociais* e o de *plurilingüismo dialogizado*.

2.1.1. Refração

Considerando que existe uma não coincidência do enunciado com aquilo a que se refere, aparece recorrentemente, nas obras do Círculo Lingüístico de Bakhtin¹³, a afirmação de que os signos não apenas *refletem o mundo*, mas também (e principalmente) *refratam o mundo* (BAKHTIN, 2002a, p. 46), ou seja, há sempre

¹³ O *Círculo Lingüístico de Bakhtin*, a que este trabalho se refere, é composto pelos lingüistas russos Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

um desvio entre o enunciado e aquilo que sua significação adquire num processo dialógico.

As concepções de *refração*¹⁴ e de *vozes sociais*¹⁵ permeiam o pensamento do Círculo de Bakhtin. Segundo esse pensamento, o processo de referenciação ocorre por meio de duas operações simultâneas nos signos: eles *refletem* e *refratam* o mundo. Os signos buscam apontar para uma realidade que lhes é externa, mas isso é feito de modo refratado, ou seja, os signos são utilizados, não somente para descrever o mundo, mas também para construir diversas interpretações (*refrações*) desse mundo, considerando a dinâmica da história e do caráter múltiplo e heterogêneo da vivência humana.

Tratando da doutrina da refração, Mendvedev (apud FARACO, 2003, p. 50) afirma que “*no horizonte ideológico de uma época ou grupo social, não há uma, mas várias verdades mutuamente contraditórias*”, pois de acordo com a heterogeneidade da práxis de cada grupo humano, valores diferentes são atribuídos às ações e aos entes, gerando modos diferentes de dar sentido ao mundo (*de refratá-lo*), sendo a *refração* uma condição necessária ao signo, na concepção do Círculo de Bakhtin, ou seja, *não é possível significar sem refratar*.

Isso tudo ocorre, conforme analisa Faraco (2003, p. 50), ao tratar especificamente da *refração* no conceito bakhtiniano, porque

... as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valoração e interesses sociais.

Entendemos que a refração é a forma como a diversidade e as contradições das experiências históricas dos seres humanos estão inscritas nos signos, não sendo possível conceber uma *univocidade* dos signos (monossemia) e permanecendo somente a possibilidade do signo *plurívoco* (multissêmico), sintetizada na idéia de que a *plurivocidade* é a condição para o funcionamento dos signos nas sociedades humanas.

¹⁴ Ver *Refração* in BAKHTIN, Mikhail. M. O Discurso no Romance. In _____ *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002c, p. 71-210.

¹⁵ Ver *Vozes sociais* in Id. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002a.

Bakhtin (2002c) caracteriza a *refração* como a atmosfera multidiscursiva que recobre qualquer objeto da realidade, dando a este objeto múltiplos nomes, definições e julgamentos de valores, apresentando este conceito como

... os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, ... uma variedade de caminhos, estradas e tropos, desvendados pela consciência social, ... um multidiscurso social, uma torre de babel que se manifesta ao redor de qualquer objeto; a dialética do objeto entrelaça-se com o diálogo social circunstante (BAKHTIN, 2002c. p. 86 e 88).

Assim, “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (BAKHTIN, 2002a, p. 46), havendo uma dinamicidade no signo, onde índices de valores contraditórios se confrontam. Essa mobilidade, essa dialética interna, só é possível pelo processo de refração, pois “aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser” (BAKHTIN, 2002a, p. 47). Essa multiplicidade de refrações do objeto (os múltiplos discursos sociais) é nominada, por Bakhtin (2002a), de *vozes sociais* ou *línguas sociais*, entendidas como a forma como um grupo social representa o mundo em que vive.

2.1.2. Vozes Sociais

Ao tratar da filosofia da linguagem, Bakhtin (2002a) enfatiza-lhe o aspecto axiológico, entendido por ele como intrínseco ao existir humano, sendo a dimensão axiológica parte inalienável da significação da palavra em uso. Nessa idéia, Faraco (2003, p. 26) afirma que, para o pensamento bakhtiniano, “a língua se desenvolveu historicamente a serviço do pensamento participativo e dos atos efetivamente realizados (isto é, no mundo da vida) e só posteriormente passou também a servir ao pensamento teórico”.

Essa dinâmica histórica do uso da língua, considerando cada época e a diversidade e complexidade de cada grupo social humano, sempre recobriu o mundo com várias axiologias, pela multiplicidade de experiências que caracteriza cada ser. Nessa perspectiva aparece o conceito de *vozes sociais*, que é a constituição do processo de significação dos enunciados, proveniente das axiologias que participam

desta construção, “*daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais com que atribuímos sentido ao mundo*” (FARACO, 2003, p. 21). Assim, podemos entender vozes sociais como complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano vê e diz o mundo.

A presença do histórico-social na produção do sentido de uma palavra é considerada por Bakhtin (2002a, p. 106) como fator essencial, pois “*o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis*”. A multiplicidade de vozes sociais está intrinsecamente vinculada à consciência de cada ser humano, visto que “*a consciência individual é um fato sócio-ideológico*” (BAKHTIN, 2002a, p. 35).

Nos capítulos 2 e 6 de *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2002a), tratando da *filosofia da linguagem* e da *interação verbal*, enfatiza que a significação de um signo traz sempre consigo a enunciação de índices sociais de valor. Tratando desse assunto, Faraco (2003, p. 53) sintetiza a idéia bakhtiniana de que “*a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semânticos-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valor*”.

As relações lingüísticas, entre os seres humanos, são postas por Bakhtin (2002a) como a essência da constituição da língua, uma vez que a essência da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal“. A produção de um enunciado está condicionada à formação social de cada ser humano e procede da interação verbal entre falantes, sendo que todo signo é o resultado de um consenso entre os indivíduos de uma sociedade lingüisticamente organizada, não se esquecendo que esse processo de interação está sempre condicionado à organização social e às condições em se dão as interlocuções entre os indivíduos.

Para Bakhtin (2002a, p. 46), “*o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir*”. Daí o entendimento de que são sujeitos da enunciação, o locutor e o alocutário, porque o caráter interativo nada mais é do que a possibilidade de transformação do signo, seja pelo locutor, seja pelo alocutário, passando a refletir e refratar a realidade dada. É a idéia da palavra em

movimento, do poder da palavra, pois, através dela, os sujeitos são postos em ação para reproduzir ou transformar o social.

Nessa perspectiva, as *vozes sociais* “*não têm propriamente um espaço interior: elas vivem nas fronteiras (são, portanto, heterogêneas), vivem em pontos de contínua tensão socioaxiológica, de contínuas interanimações, contradições, entrecruzamentos e reconfigurações*” (FARACO, 2003, p. 104). E disso resulta uma diversidade de inter-relações lingüísticas, que por meio do processo de *dialogia*, constitui o que Bakhtin denomina de *plurilingüismo*.

2.1.3. Plurilingüismo, dialogia e plurilingüismo dialogizado

O termo *plurilingüismo* é usado por Bakhtin (2002c) para representar uma *densa e tensa camada de discursos que recobrem o objeto*, remetendo-se à realidade heterogênea da linguagem e à multiplicidade de *vozes sociais* que emanam de cada um dos seres humanos, considerando que um enunciado encontra o objeto já recoberto de uma variedade extensa de qualificações, nunca podendo conter uma significação adâmica, ou seja, primeira.

A questão da *dialogia*, representada pelas expressões *relações dialógicas* (BAKHTIN, 2002b, p. 181-185) e *diálogo em sentido amplo* (BAKHTIN, 2002a, p. 123), aparece na obra bakhtiniana para designar “*o complexo das relações dialógicas, a dinâmica dos signos e das significações entendida como se realizando responsabilmente de modo similar às réplicas de um diálogo face-a-face*” (FARACO, 2003, p. 70).

O dialogismo tem por objeto efetivo as *relações dialógicas*, ou seja, todas as relações que envolvem o processo de interação da linguagem, estando esta subordinada à *ideologia do cotidiano* e aos *sistemas ideológicos constituídos*¹⁶. Para Bakhtin (2002b, p. 181-185), as *relações dialógicas* são extralingüísticas, não podendo estar separadas do campo do *discurso*, e estas relações são possíveis sob diversos enfoques: entre enunciações integrais; a uma parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, se ouvimos nela a voz do outro; entre os estilos de linguagem, os dialetos sociais, etc., desde que eles sejam entendidos

¹⁶ Quanto à *ideologia do cotidiano* e aos *sistemas ideológicos constituídos*, ver BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002a. p. 37 e 118-121.

numa abordagem não mais lingüística; com a sua própria enunciação como um todo, com partes isoladas desse todo e com uma palavra isolada nele.

O caráter dialógico da linguagem faz-se presente não somente quando há o estabelecimento de relações entre um enunciado e a palavra de outrem, mas também no estabelecimento de relações do enunciado consigo mesmo (ressalvas internas), relações estas que possam gerar significação de resposta, considerando as posições avaliativas, sendo as relações dialógicas construídas por índices sociais de valor entre pessoas socialmente organizadas, o que gera consensos, mas também tensos combates dialógicos, pois

... toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto (BAKHTIN, 2002a, p. 107).

As relações dialógicas, para o Círculo de Bakhtin, são espaços de tensão entre os enunciados, num constante questionamento entre esses enunciados. O diálogo, num sentido amplo, é visto como um espaço de lutas entre as vozes sociais, existindo: forças que buscam centralizar as vozes, num plurilingüismo convergente; e forças descentralizadoras, que combatem o processo de centralização das idéias, por meio de processos dialógicos, tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridação ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.

Na acepção desses pensadores, à idéia de diálogo agrega-se um outro elemento que não se refere apenas à fala em voz alta de duas pessoas, mas a um *discurso interior*, do qual emanam as várias e inesgotáveis enunciações, que são determinadas pela situação de sua enunciação e pelo seu auditório, pois

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN, 2002a, p. 125).

A dialogicidade de todo *dizer* é posta por Bakhtin (2002c, p. 89-93) sob três aspectos diferentes:

- *todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”*: todo enunciado é uma réplica, filiando-se a formações discursivas anteriores;¹⁷
- *todo dizer é orientado para a resposta*: o enunciado espera continuamente uma réplica, presumindo-se sempre um *auditório social*¹⁸;
- *todo dizer é internamente dialogizado*: é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais.¹⁹

Dessa forma, temos os enunciados correlacionando-se com o “já dito”, e provocando respostas diversas, que podem concordar, discordar, revalorizar, dissonar, aplaudir, criticar etc, não havendo limites para o dialogismo, sendo este aspecto, considerado por Bakhtin, próprio da linguagem. Podemos entender que a mobilidade do universo lingüístico-social é como se fosse um grande diálogo, pois está sempre respondendo ao enunciado, e que o *plurilingüismo dialogizado* é o ambiente de produção de todo enunciado.

Analisando a questão do diálogo, no pensamento bakhtiniano, Beth Brait (2003) considera que as inter-relações discursivas perpassam a historicidade e a memória para que um enunciado produza sentido, e afirma que

... seja qual for o lugar assumido para olhar o pensamento bakhtiniano, a idéia do diálogo, enquanto estrutura enunciativa e enquanto forma dialógica constitutiva da existência das atividades da linguagem, atravessa o campo de visão e desdobra as possibilidades do ver, incluindo incessantemente a história e a memória na cena de produção de sentidos e de seus efeitos (BRAIT, 2003, p. 29).

Apesar de sua ênfase ao aspecto social da linguagem, Bakhtin não desconsidera o aspecto formal de sua constituição; no entanto, deixa claro que a manifestação viva da língua só se faz presente por meio de um processo dialógico, pois, para esse filósofo da linguagem,

¹⁷ A idéia de um *discurso adâmico* é refutada pela dialogicidade de Bakhtin. Essa concepção discursiva é resgatada nos estudos de Authier-Revuz sobre a *heterogeneidade enunciativa*.

¹⁸ Refere-se ao receptor empírico entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica. Ver BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002a. p. 112-113.

¹⁹ Este aspecto da *dialogicidade* encontra-se imbuído no conceito de *heterogeneidade enunciativa*, postulado por Authier-Revuz.

As relações dialógicas são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente esta comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2002b, p. 183).

E assim, por meio da confluência entre os conceitos de *plurilingüismo* e *dialogia*, Bakhtin (2002c, p. 80-84) propõe uma outra concepção, a de *plurilingüismo dialogizado* ou *heteroglossia dialogizada*. Há uma valorização ao dialogismo das *vozes sociais*, ou seja, do encontro sócio-cultural dessas vozes, e segundo Faraco (2003, p. 56-57), “*elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada e explicitamente e assim por diante*”. Nesta dinamicidade dos signos, que é o ambiente de um enunciado, as *vozes sociais* se entrecruzam continuamente de muitas formas, num processo de formação de novas *vozes sociais*.

Bakhtin (2002a) afirma que cada enunciado é uma resposta e que contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo, sendo um elo da corrente ininterrupta da comunicação sócio-cultural. Portanto, um enunciado, ao mesmo tempo em que é uma resposta, considerando a sua posição socioaxiológica, também espera uma resposta, de acordo com a posição socioaxiológica do outro. Assim, “*todo dizer é parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já-dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc*” (FARACO, 2003, p. 57), numa constante discussão social entre o dizer, o já-dito e o diálogo²⁰.

O plurilingüismo e sua dialogização, presentes nos escritos de Bakhtin, parecem conter a primazia de seu pensamento reflexivo sobre a linguagem. Este conceito, que se remete à realidade heterogênea da linguagem e à multiplicidade de línguas sociais, procura resistir a quaisquer idéias de monopolização e autocentralização do ser humano, conservando sempre a idéia de que a vida é por si própria de natureza dialógica. Nesse sentido, Bakhtin (apud FARACO, 2003, p. 73), no texto *Para uma refeitura do livro sobre Dostoiévski*²¹, aponta que

²⁰ Para Bakhtin, o diálogo é visto como o processo das *relações dialógicas* entre forças e condicionantes que operam na significação de um signo ou enunciado.

²¹ Texto escrito em 1961, como anexo II, para a reedição do livro *Problemas da poética de Dostoiévski* publicado pela primeira vez em 1929.

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer pergunta, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda a vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal.

O plurilingüismo dialogizado, como já dito, constitui uma das bases do pensamento bakhtiniano, quanto aos estudos da linguagem, e neste trabalho tem o objetivo de contribuir para a compreensão de que a linguagem tem uma realidade heterogênea, em que muitas vozes sociais podem estar presentes, e sua constituição é sempre por meio do “já dito”. Fica evidente também que a idéia de que se pode construir um discurso primeiro está descartada, pois toda produção discursiva repousa sobre um plurilingüismo.

Encontramos no *corpus* deste trabalho um terreno fértil para a aplicação desses conceitos bakhtinianos, visto que a construção discursiva de Rubem Alves está amplamente impregnada pela voz do outro.

Sabemos, também, que o pensamento bakhtiniano, ao embasar-se na realidade histórica, na prática social e na presença do outro, como fontes constitutivas do discurso, muito contribuiu para o desenvolvimento dos estudos lingüísticos voltados à *heterogeneidade enunciativa*, a qual será abordada na seqüência.

2.2. PELOS CAMINHOS DA HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA

Neste item, trataremos de questões relacionadas à presença de uma heterogeneidade enunciativa na produção do discurso, ou seja, da presença explícita ou velada do outro no discurso que se produz, sendo um dos fundamentos norteadores do presente trabalho.

2.2.1. Heterogeneidade e a produção do enunciado

Na consideração de que “as *palavras são, sempre e inevitavelmente, ‘as palavras dos outros’*” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26), nos é pertinente analisar a

construção do conceito de *heterogeneidade enunciativa*, postulado por Authier-Revuz. Este conceito comporta duas concepções: a de *heterogeneidade constitutiva* e a de *heterogeneidade mostrada*, ambas implicando a presença do outro na produção do discurso.

Como já visto, a idéia de que a linguagem é uma prática social, fundamentalmente marcada pelo plurilingüismo, é um dos fundamentos dos estudos lingüísticos de Bakhtin. Essa idéia afirma que a dialogização do discurso possui uma dupla orientação: o discurso volta-se para outros discursos, como processo de sua constituição, e também se volta para o outro da interlocução, como processo de interação. Segundo Authier-Revuz (1982, p. 118-119),

É um duplo dialogismo – não por adição, mas em interdependência – que é colocado na fala: a orientação dialógica de todo discurso entre os ‘outros’ é ela própria dialogicamente orientada, determinada por ‘este outro discurso’ específico do receptor, tal como ele é imaginado pelo locutor, como condição de compreensão do primeiro.

Considerando, primeiramente, a idéia de que um discurso sempre comporta outros discursos e que o sentido é estabelecido pelo entrecruzar das palavras, temos a dialogia entre os discursos. Na afirmativa de Bakhtin (2002c, p. 86),

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecido pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo, como prolongamento como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto.

Vemos, nessa concepção, que o discurso é tecido pela dialogia mantida ativamente com o diálogo social, num jogo de entrelaçamento de vozes que se completam, confirmam, concorrem, repelem, contradizem. Os fios dialógicos são os discursos dos outros, que, pela interdiscursividade estão sempre presentes em todas as produções discursivas.

A interdiscursividade, além de ser um fator de afirmação de outros discursos, também o é de negação. Ao mesmo tempo em que evoca a palavra já dita, o diálogo social, acidentalmente, suprime parte do discurso evocado, de forma consciente ou inconsciente.

Na segunda idéia posta por Bakhtin, a de que o discurso também se constitui na interação com o seu interlocutor, vemos que o locutor instaura um diálogo com o discurso do alocutário, visto que este não é apenas um receptor, mas é um elemento ativo de interação, que pressupõe uma imagem de um contradiscurso. Isso porque, *“ao se constituir na atmosfera do ‘já dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado”* (BAKHTIN, 2002c, p. 89).

Constatamos que o duplo dialogismo, a que Authier-Revuz se refere, manifesta-se pela interação entre interlocutores de um discurso, e na intertextualidade que existe na constituição do discurso, ou seja, na interdiscursividade.

Escolher cada palavra, dentre muitas possíveis, para produzir um enunciado, mostra que o sujeito nunca está isento de uma subjetividade, considerando que *“nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’* (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

Quanto à interação entre locutor e alocutário, e aos sentidos que uma palavra pode comportar, Bakhtin (2002a, p. 113) comenta que

... toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

A consideração de que o exterior sempre se faz presente na produção de um enunciado é uma concepção recorrente aos estudos sobre a linguagem do Círculo de Bakhtin. Por mais que se busque delimitar um campo autônomo nos estudos lingüísticos, quando se considera o discurso e seu processo enunciativo *“o exterior inevitavelmente retorna implicitamente ao interior da descrição e isto sobre a forma ‘natural’ de reprodução, na análise das evidências vivenciadas pelos sujeitos falantes quanto a sua atividade de linguagem”* (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25).

Authier-Revuz (1990, p. 27) ressalta que a presença do interdiscurso na produção do discurso é a essência da constituição da *heterogeneidade enunciativa*,

pois o *exterior*, o *interdiscurso* regula o funcionamento da produção do discurso, sendo estes instrumentos ignorados pelo sujeito que, numa ilusão, acredita ser a fonte de seu discurso, quando ele nada mais é do que o suporte, o efeito.

Para melhor entendimento, abordaremos cada uma das formas básicas de manifestação da *heterogeneidade enunciativa* nos dois tópicos que seguem: *heterogeneidade constitutiva* e *heterogeneidade mostrada*.

2.2.2. Heterogeneidade constitutiva

Authier-Revuz (1982; 1990) fundamenta a *heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso* na noção de dialogismo de Bakhtin e na concepção psicanalítica do sujeito e de sua relação com a linguagem, proveniente de Freud e firmada na releitura deste por Lacan.

Encontramos duas orientações, postas por Bakhtin (2002a, p. 144-154), para caracterizar o discurso relatado dentro de um discurso, as quais direcionam a dinâmica da inter-relação entre o discurso narrado e o discurso citado. Bakhtin mostra que o discurso pode apresentar uma estratégia de utilizar-se de discursos já proferidos, do discurso de outrem, sem que isso seja registrado ou demonstrado.

A língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar as suas fronteiras (BAKHTIN, 2002a, p. 150).

Esta orientação é chamada de estilo pictórico, sendo sua tendência manter um processo de atenuação dos contornos exteriores do discurso do outro, incorporando-o como se pertencesse originalmente a sua enunciação. É uma presença velada da fala do outro no discurso que se enuncia, criando a ilusão de que o sujeito é a origem do seu enunciado, com raízes no inconsciente, que Authier-Revuz denomina de *heterogeneidade constitutiva*.

Authier-Revuz (1990) lembra a afirmação de Freud de que a “ilusão do eu” propicia ao sujeito uma ilusão de que o seu discurso tem origem centrada em si mesmo e que é a fonte da sua enunciação, pois “*nesta afirmação de que, constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o Outro, reencontram-se as*

concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente, que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para a lingüística, esquecer (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29).

Considerando a “ilusão do eu”, o sujeito não compreende que seu discurso nada mais é que uma reprodução de outros discursos oriundos do momento em que vive e do espaço que ocupa. Para Freud o “outro” não é constituído somente pelo alocutário, mas também pelo inconsciente do locutor, que se encontra impregnado pelas vozes que o circundam.

O locutor, quase sempre, ignora a heterogeneidade presente em seu discurso e acredita ser o criador de sua enunciação. Assim, temos então a “ilusão do eu” quando o sujeito se mostra como o centro da enunciação, crendo que ele é a fonte única de seu discurso, não havendo a lucidez de que o seu discurso nada mais é do que uma possibilidade discursiva, oriunda da interpelação do momento histórico e do espaço em que vive e produz sua enunciação.

Nesse enfoque, vemos que a *heterogeneidade constitutiva* prediz um sujeito “*que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado*” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28), reiterando a idéia bakhtiniana de que o sujeito não é a fonte primeira de sua enunciação.

A outra forma básica de *heterogeneidade enunciativa* é conhecida por se deixar ver com mais clareza, pelo seu caráter de não se ocultar. Trata-se da *heterogeneidade mostrada*.

2.2.3. Heterogeneidade mostrada

A segunda orientação que se dá na produção discursiva, para Bakhtin (2002a), tem como característica não somente a presença do discurso do outro no discurso do locutor, mas também a percepção por esse locutor dessa presença e a intenção de que ela seja percebida. Assim, podemos reconhecer explicitamente o discurso do outro, pois “*a tendência fundamental da reação ativa ao discurso de outrem pode visar à conservação da sua integridade e autenticidade. A língua pode esforçar-se por delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis*” (BAKHTIN, 2002a, p. 148). Essa tendência é chamada de *estilo linear*, e sua

característica maior é “*criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado*” (BAKHTIN, 2002a, p. 150).

Essa concepção que demonstra a *heterogeneidade do sujeito*, no entanto, com a plena consciência deste, ocorre quando o sujeito, além de perceber a presença do outro em sua fala, opta por deixar claro que é o outro que está falando, e assim o faz por meio de marcas, tais como: citações, aspas, itálicos e outros recursos.

Essa opção explícita do falante, em marcar o discurso do outro dentro de seu discurso, reflete a dialogia proposta por Bakhtin, visto que “*o discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, datada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo*” (BAKHTIN, 2002a, p. 144), numa conscientização deste falante de que seu discurso constitui-se por meio de um processo dialógico, resultado de um plurilingüismo dialogizado. A isto Authier-Revuz (1990) denomina *heterogeneidade mostrada*, e Maingueneau (2000, p. 78) afirma corresponder “*a uma presença detectável de um discurso outro ao longo do texto.*”

Na consideração de Authier-Revuz (1982), o sujeito, ao explicitar na produção discursiva a voz do outro, imagina que só naquele momento a fala não lhe pertence, ou seja, ele acredita que a heterogeneidade enunciativa só ocorre na sua forma mostrada. Assim, o sujeito delimita o discurso do outro e reivindica para si mesmo a autoria do restante de seu discurso.

No entanto, a *heterogeneidade mostrada* pode não se apresentar com marcas visíveis em um discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990), mesmo conscientemente produzida pelo sujeito, podendo assim constituir-se de duas formas: marcada e não-marcada.

Quando o sujeito da enunciação utiliza-se da forma marcada da heterogeneidade mostrada, mostrando claramente que há um outro discurso inserido no seu, temos uma posição denominada *autonímia simples*, que se trata de exibir o discurso citado como algo exterior ao discurso que cita. Nesse caso, o locutor utiliza-se, por exemplo, de termos metalingüísticos, de diacríticos, ou de outros recursos que possam marcar a delimitação do discurso e o seu caráter pluriarticulado.

O sujeito da enunciação também pode utilizar uma heterogeneidade posta de forma não-marcada. Isso ocorre quando o locutor, mesmo mencionando o discurso do outro, integra-o à cadeia discursiva, numa continuidade sintática,

embora remetendo seu sentido ao exterior, sendo esta posição chamada de *conotação autonímica*. Temos, nesse segundo caso, um estatuto complexo, que só pode ser identificado com base em índices textuais diversos ou com a participação dos conhecimentos histórico-culturais do interlocutor.

Para este trabalho, interessa-nos tanto a forma de *heterogeneidade constitutiva* como a *mostrada* (*marcada* ou *não-marcada*), visto que analisaremos no *corpus* as *vozes sociais* evocadas e o *discurso relatado*, dando maior atenção à forma marcada da heterogeneidade mostrada, uma vez que os textos que constituem o *corpus* apresentam uma quantidade significativa de citações, sendo isto a sua característica formal mais evidente.

2.3. DISCURSO RELATADO: A CITAÇÃO

Neste item, abordaremos o discurso relatado, com destaque para a citação, sendo esta um dos referenciais de análise que serão aplicadas no momento do efetivo trabalho com o *corpus*. Focalizaremos algumas atividades desenvolvidas pelas citações e as estratégias utilizadas no uso desses recursos constitutivos de um discurso.

Iniciamos com a consideração de que o *discurso relatado* é a forma mais clara de manifestação da *heterogeneidade mostrada*, sendo o recurso das *citações* sua forma de manifestação mais elementar. As *citações*, com suas evidências, são comumente utilizadas nas construções discursivas, podendo, assim, exercer várias atividades e desempenhar algumas funções dentro de uma enunciação.

Para melhor elucidarmos o conceito de *citação*, recorreremos aos postulados de Reyes e Maingueneau. A primeira chama de citação “a operação que consiste em pôr em contato dois acontecimentos lingüísticos em um único texto, ao processo de representação de um enunciado por outro enunciado” (REYES, 1984, p. 58), enquanto o segundo, na mesma linha de pensamento, afirma que citar consiste em “retirar um material já significativo de dentro de um discurso para fazê-lo funcionar dentro de um novo sistema significativo” (MAINGUENEAU, 1976, p. 125).

Uma idéia enfatizada por Reyes (1984, p. 13-41) e posta como fator essencial para a produção de um discurso é a de que uma enunciação só se constrói por meio de outras enunciações, ou seja, sua constituição só pode ocorrer

por meio de outros discursos prévios. Essa autora, ratificando o pensamento bakhtiniano, afirma que

Todo discurso forma parte de uma história de discursos: todo discurso é a continuação de discursos anteriores, a citação explícita ou implícita de prévios. Todo discurso é suscetível, por sua vez, de ser introduzido em novos discursos, de constituir parte de uma classe de textos, do corpo textual de uma cultura (1984, p. 42).

Em Bakhtin (2002a), encontramos a concepção de que todo discurso comporta dois acontecimentos enunciativos, o discurso citante e o discurso citado, numa relação de reciprocidade na produção de significados. Mesmo que esse processo de construção discursiva seja negado ou rejeitado pelo seu locutor, há a presença velada e muitas vezes inconsciente do discurso do outro num discurso que se enuncia.

Entretanto, não se trata de uma mera reprodução de um discurso já dito, ou de uma justaposição de enunciados. Bakhtin (2002a) firma-se na idéia de que um discurso, apesar de já ter sido anteriormente proferido, é sempre novo, visto que uma citação retirada de seu contexto inicial de produção jamais poderá ser reproduzida com seu significado primeiro, mas ao ser inserida num outro contexto de enunciação produzirá novos significados, “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2002a, p. 144).

Compreendemos que o discurso citado não pode ser visto como a reprodução fiel das palavras do outro, uma vez que um discurso não mantém o mesmo significado original ao ser reproduzido em um outro discurso. Nas palavras de Reyes (1984, p. 58-59), “*todo signo e todo discurso deve ser repetível. Mas, paradoxalmente, a repetição total (a citação total) é impossível. O discurso só pode repetir-se em parte: representar-se*”. Essa autora comunga com a idéia de que a citação pode trazer a imagem verbal de um discurso, mas essa imagem nunca é completa e fiel, uma vez que sua produção se dá em um outro contexto, sendo impossível reproduzi-la em seu contexto original.

Desta forma, mesmo que o discurso seja citado literalmente, grande parte do entorno específico de sua produção primeira não é passível de ser reproduzido, comportando cada enunciação um “dizer” único e intraduzível. O discurso citado

pode adquirir significado diferente e até mesmo em oposição ao significado adquirido em sua manifestação original.

Pelos enfoques vistos, entendemos que citar não significa copiar, repetir ou reproduzir, mas é um processo de interação dinâmica, o qual estabelece uma relação ativa entre os dois discursos: o citado e o que cita. Nessa relação, é importante observar as formas utilizadas na composição do discurso, quanto à presença do discurso do outro, *“uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem”* (BAKHTIN, 2002a, p. 146), ou seja, aquele que cita está, conseqüentemente, realizando um ato de valoração diante da palavra do outro, por ter escolhido esta e não outra citação ou forma de citação. Fica evidente que o contexto e a própria enunciação são partes dinâmicas na constituição dos enunciados, e que *“esta dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal”* (BAKHTIN, 2002a, p. 148).

É complexa a identificação dos motivos que levam um locutor a usar uma citação como recurso de produção discursiva. Se é verdade que citar pode ser parte do estilo de um autor, particularmente no texto literário, é imperioso reconhecer que a citação pode desempenhar variadas funções, conforme o grau de adesão do locutor em relação ao que cita.

Maingueneau (1997, p. 75-110) destaca, a esse respeito, a *ambigüidade fundamental do fenômeno de citação*, mencionando duas possibilidades para o uso da citação: a primeira é um descrédito ou dúvida daquilo que se cita, e a segunda, uma forma de dizer o que se pensa ocultando-se atrás de um outro discurso. Considerando essas duas possibilidades, citar pode introduzir um distanciamento muito variável entre o locutor citante e o locutor citado.

Para um melhor entendimento da ocorrência de um relativo descrédito naquilo que se cita, Maingueneau transcreve a afirmativa de Berrendonner (apud MAINGUENEAU, 1997, p. 86) de que

se um locutor contenta-se em relatar as alocações assertivas de um terceiro, em lugar de garantir pessoalmente, através de uma simples afirmação, a verdade p, isto permite concluir que ele não pode, por si só, subscrever p, não acreditando muito, por conseguinte, em sua verdade’.

Essa possibilidade do uso da citação, que indica uma intenção do locutor em isentar-se em relação ao conteúdo citado, é reconhecida por meio da ocorrência de marcas indicativas de que aquelas palavras não são do locutor e sim de outro.

Maingueneau também recorre a uma afirmativa de Kerbrat-Orecchioni, que sustenta outra idéia pertinente à citação, a de dizer algo que se pensa, porém se ocultando, e nos põe que *“ocultar-se por trás de um terceiro ‘é freqüentemente uma maneira hábil por ser indireta’ de sugerir o que se pensa, sem necessitar responsabilizar-se por isto”* (KERBRAT-ORECCHIONI *apud* MAINGUENEAU, 1997, p. 86).

Nesse contexto, aparece toda ambigüidade a que Maingueneau se *refere*, pois *“o locutor citado aparece, ao mesmo tempo, como o não-eu, em relação ao qual o locutor se delimita, e como a ‘autoridade’ que protege a asserção. Pode-se dizer que ‘o que enuncio é verdade por que não sou eu que o digo’, ou o contrário”* (MAINGUENEAU, 1997, p. 86). Temos então uma abertura para uma ou outra interpretação, dependendo de outras instâncias enunciativas, principalmente aquelas que compõem o entorno, para que se direcione para esta ou aquela filiação interpretativa.

Considerando os recursos discursivos a que um locutor pode ter acesso, uma produção discursiva que faz uso das citações mostradas pode se justificar e se explicar por meio de diversos fatores: referendo ao discurso produzido, forma estilística de compor uma enunciação, difusão de uma idéia, teoria ou um referencial teórico, reforço de uma imagem de erudito.

Diante das considerações explicitadas, caminhamos para o entendimento de que as funções de uma citação dependem de aspectos como o seu entorno, o locutor, o alocutário, o contexto enunciativo, a subjetividade, a intencionalidade e o estilo. Nos tópicos subseqüentes, abordaremos algumas dessas funções, que se refletem no *corpus* a ser analisado.

2.3.1. A Citação e suas funções

Sabemos que as citações em um texto podem exercer diferentes funções, de acordo com o entorno do processo de produção do discurso em questão, sendo mais apropriado falar-se de uma polivalência nas funções da citação.

Como forma de manifestação do discurso relatado, a citação pode mostrar a fidelidade para com o enunciado, evocar uma voz de autoridade ou de cultura, transferir a responsabilidade do dito ao outro, propor questionamentos, desenvolver controvérsias, ilustrar uma afirmação realizada, ironizar o locutor citado, explorar aspectos divertidos e imaginosos, demonstrar um estilo de construção discursiva, além de revelar outras intencionalidades do locutor citante.

Entretanto, os efeitos evocados pelo discurso relatado nem sempre estão claros, cabendo ao interlocutor a construção dos mesmos, a partir da consideração da seqüência enunciativa em que a citação está inserida.

Encontramos, a esse respeito, uma classificação de citações, proposta por Maingueneau (1976), cuja aplicação se mostra pertinente ao *corpus* a ser analisando. O lingüista classifica as citações, de acordo com as funções exercidas dentro de um enunciado, em: *citação-réplica*, *citação-prova*, *citação-epígrafe* e *citação-cultura*.

Veremos, na seqüência, cada uma das *funções* postuladas por Maingueneau, no intuito de propiciar suporte e embasamento à análise do *corpus* do trabalho em questão, quanto à presença das citações, visto que estas são um recurso evidente na construção discursiva dos escritos de Rubem Alves, voltados à filosofia da educação.

2.3.1.1. Citação-réplica

A função principal deste tipo de citação é dar autenticidade ao discurso citante, outorgando credibilidade à informação do discurso. A idéia de réplica, posta por Maingueneau (1976), denota uma reprodução ou imitação da fala citada, demonstrando um tenaz vínculo entre essa função e o discurso direto, pois está sempre buscando ser fiel ao já dito, de forma clara, explícita e reprodutiva.

A citação-réplica busca relatar a fala do discurso citado, da forma mais fiel possível, sendo típica sua introdução com verbos como *dizer*, *falar* e *afirmar*, que, supostamente, indicam uma neutralidade do locutor na introdução da fala do outro, numa tentativa de demonstrar que o que se diz é a reprodução do que foi dito por um outro locutor.

2.3.1.2. Citação-prova

A função de prova, em uma citação, é percebida quando o locutor, na busca de uma maior credibilidade para o seu discurso, se apóia na fala de alguém que seja especialista no assunto a que está se referindo. Mesmo sem ter a certeza de que o interlocutor conhece a fala citada, o locutor faz uso do nome do autor do discurso citado, que deve ser reconhecido por ambos como autoridade no assunto. O objetivo do locutor citante é fundamentar a veracidade de sua fala nas palavras do locutor citado, visto ser este uma autoridade inquestionável no assunto, dando legitimidade ao argumento defendido pelo locutor citante.

Esse tipo de citação também pode ser utilizado como um recurso a que o locutor citante recorre, para se distanciar da afirmação citada, posicionando-se somente como um retransmissor da citação. *“Nesse caso, o locutor marca, através da citação, sua isenção ante as palavras relatadas, deixando por conta da autoridade invocada a responsabilidade pelo dito”* (BENITES, 2002, p. 96).

2.3.1.3. Citação-epígrafe

A citação-epígrafe aparece isolada do corpo do texto, geralmente precedendo-o, e tem como objetivo direcionar o conteúdo geral do texto, bem como fazer uma integração do texto citante a um conjunto de enunciados anteriores, orientando a direção em que a leitura deve ser realizada. Para Maingueneau (1976), essa citação é um recurso utilizado pelo locutor para ilustrar o seu próprio discurso, a qual, geralmente retirada de obra e autor consagrados, atua também como palavra de autoridade.

2.3.1.4. Citação-cultura

Como citação de cultura encontramos o discurso relatado evocando uma voz mais universal, que pertence ao locutor, ao alocutário, a todos e a ninguém, pois já não se sabe mais a quem atribuí-la especificamente, ou seja, é a voz da sabedoria popular. Maingueneau (1976) afirma que, por se remeter a um conjunto de enunciados já existentes em cada cultura, os quais são facilmente reconhecíveis, e,

de certa forma, inquestionáveis, esse tipo de citação provoca nos membros do grupo cultural uma adesão praticamente automática.

Sabemos que o discurso relatado tem o seu funcionamento firmado em diversos recursos utilizados pelo locutor, sendo as funções da citação apenas um desses recursos, os quais modalizam as citações, direcionando o leitor para esta e não aquela compreensão. Outros recursos de modalização do discurso relatado serão tratados nos tópicos subseqüentes desta dissertação.

2.4. MODALIZADORES DO DISCURSO RELATADO

Para fins de análise do *corpus* desse trabalho, denominamos *modalizadores do discurso relatado* todos os recursos de produção discursiva que circundam ou entremeiam uma citação, utilizados por um locutor, para condicionar partes de uma enunciação, de forma explícita ou velada, os quais, segundo Maingueneau (2001, p. 158), se caracterizam não somente pela presença de palavras colocadas entre aspas, negritadas ou em itálico, mas também, por englobar um conjunto de procedimentos, por meio dos quais, de uma certa maneira, o locutor desdobra seu discurso, para comentar sua fala enquanto está sendo produzida.

No *corpus* deste trabalho, aparecem diversas estruturas formais de citação que serão analisadas sob o enfoque da subjetividade e da intencionalidade, considerando os contextos implícitos, bem como a ação de idéias pré-concebidas.

Neste item, trataremos dos recursos utilizados pelo autor do *corpus*, na construção discursiva, evidenciando os valores da utilização do discurso direto, do discurso indireto, das aspas e do itálico. Também discorreremos sobre a constituição de alguns recursos modalizadores, no tocante às formas de modalização, bem como sobre alguns índices de pressuposição evocados pelos *verbos delocutivos* que gravitam pelas citações.

2.4.1. Os recursos de produção do discurso relatado

Sabemos que uma citação, na sua apresentação formal, mobiliza vozes de outros locutores, por meio da evocação de discursos vários, podendo se constituir

de forma clara e explícita ou de forma velada e até mesmo oculta e inconsciente, caracterizando-se pela aparição de outras vozes no enunciado.

Por entendermos que a forma de apresentar um discurso relatado indica maior ou menor carga de subjetividade e de intencionalidade numa enunciação, e que a escolha de uma e não de outra forma discursiva indica uma posição enunciativa do locutor, trataremos das citações ou referências à voz do outro, neste sub-item, enfocando o uso dos discursos direto e indireto, e do uso das aspas e do itálico.

2.4.1.1. Discurso direto

O caso mais claro e evidente de citação é o que ocorre por meio do discurso direto, que, segundo Maingueneau (2001), exerce uma função de delimitador entre o discurso citante e o discurso citado, deixando transparecer claramente que aquelas palavras são de outro. Além disso, o discurso direto

não se contenta em eximir o enunciador de qualquer responsabilidade, mas ainda simula restituir as falas citadas e se caracteriza pelo fato de dissociar claramente as duas situações de enunciação: a do discurso citante e a do discurso citado (MAINGUÉNEAU, 2001, p. 140).

No discurso direto, o locutor explicita as palavras do outro na teia discursiva, colocando-se como um porta-voz. “*Seria mais exato ver nele uma espécie de teatralização de uma enunciação anterior e não uma similitude absoluta*” (MAINGUÉNEAU, 1997, p. 85), pois, sabemos que o discurso direto não faz um relato necessariamente fiel das falas que foram efetivamente pronunciadas, mas apresenta uma aproximação dos termos ditos, teatralizando e dramatizando a fala relatada. Ainda que não garanta uma reprodução fiel do discurso do outro, provoca um efeito de maior objetividade.

Entretanto, mesmo que procure relatar como realmente as palavras foram proferidas, representará apenas uma encenação, desprovida de grande parte do entorno de sua enunciação original; ou ainda, pode tratar de uma enunciação futura, desejada, sonhada, não se preocupando com a fidelidade ao “original”.

O discurso direto busca indicar as palavras originais do locutor citado, mas fica evidente que não há como se reproduzir uma ocorrência de fala efetiva ---

com seu contexto de produção: entonação, gestos, reação do auditório --- por meio de um enunciado citado, que jamais poderá reproduzir o contexto original da citação.

Somente pelo fato de ser reproduzida por um outro locutor, a citação já traz em si as marcas de subjetividade deste outro locutor, condicionando o discurso relatado a uma outra interpretação e desvinculando o discurso direto de quaisquer possibilidade de ser objetivo, visto que *“por mais que seja fiel, o discurso direto é sempre apenas um fragmento de texto submetido ao enunciador do discurso citante, que dispõe de múltiplos meios para lhe dar um enfoque pessoal”* (MAINGUENEAU, 2001, p. 141). A mera ocorrência do deslocamento contextual já altera o sentido do discurso citado, por mais exata e fiel que seja realizada a citação.

Sabendo que a subjetividade do locutor está incrustada no discurso direto citado, Maingueneau (2001, p. 142) afirma que o locutor pode utilizar algumas estratégias, em busca de efeitos que visem: *criar autenticidade*, indicando que as palavras ditas são realmente aquelas citadas; *distanciar-se*, seja por uma não adesão ao discurso citado, seja pelo uso de uma citação de autoridade, que extrapole suas próprias palavras; e ainda *mostrar-se objetivo, sério*, demonstrando uma autenticidade e/ou cumplicidade coletiva à citação.

Dessa forma, o discurso direto *“não é nem mais nem menos fiel que o discurso indireto, são duas estratégias diferentes empregadas para relatar uma enunciação”* (MAINGUENEAU, 1997, p. 85).

2.4.1.2. Discurso indireto

Numa outra consideração, encontramos o discurso indireto, por intermédio do qual o locutor desempenha, mais claramente, a função de intérprete e tradutor do discurso do outro, utilizando suas próprias palavras, mas remetendo o sentido ao já dito pelo outro. Utilizando o discurso indireto, segundo Maingueneau (2001), o locutor pode lançar mão de diversas formas para traduzir o discurso citado, pois não é realizada a busca das palavras exatas, nem a busca de uma teatralização ou dramatização da fala relatada, mas, sim, do conteúdo do pensamento.

Assim como ocorre no discurso direto, as marcas de subjetividade estão presentes no discurso indireto e, nesse caso, são mais claras e evidentes, pois a própria característica da produção discursiva deste tipo de discurso propicia uma maior pluralidade na escolha das palavras e dos recursos que produzirão o

enunciado. Sabemos que os modalizadores utilizados pelo locutor revelam sua interpretação do discurso citado. E a subjetividade recobre e envolve todo o discurso, mesmo que pareça ter sido construído sob a proteção da objetividade.

Para Maingueneau (2001, p.150), “*no discurso indireto há apenas uma situação de enunciação; as pessoas e os dêiticos espaço-temporais são identificados, com efeito, em relação à situação de enunciação do discurso citante*”, Assim, o discurso citante é que impõe o contexto da interpretação do discurso citado, ao escolher os dêiticos, as designações e as avaliações que lhe forem mais adequadas.

Vemos que tanto o discurso direto como o discurso indireto possuem uma carga de subjetividade implícita, posta consciente ou inconscientemente pelo locutor, que assim pode direcionar, segundo seus propósitos e intenções, o conteúdo do discurso relatado, afetando o comportamento do alocutário na interpretação da citação.

Ainda é pertinente esclarecer que discurso indireto e discurso direto são duas estratégias independentes de se utilizar o discurso relatado, e, mesmo citando um igual enunciado, não trazem uma coincidência na transmissão da citação, pois cada um deles possui características e estratégias de enunciação própria, funcionando segundo esquemas enunciativos específicos.

Há também outras possibilidades de manifestação do discurso relatado, por meio de citação, que não os discursos direto e indireto. Tratam-se de manifestações que subjazem aos discursos direto e indireto (MAINGUENEAU, 2001, p. 137-155), tais como: o *discurso direto sem aspas*, o *enunciador genérico*, o *discurso direto livre*, as *formas híbridas* do discurso indireto - as *ilhas enunciativas*, o *discurso direto com “que”*, e também o *discurso indireto livre* e o *resumo com citações*.

Por assim ser, entendemos que há diversas formas de se representar o discurso relatado num discurso, e que todas essas estruturas formais são realizadas por meio de numerosos recursos de enunciação, que operam de acordo com as possibilidades enunciativas que cada locutor possui. Na seqüência trataremos de algumas expressões modalizadoras que se evidenciam no *corpus* próprio de nossa análise.

Outras formas de apresentação das citações, num discurso citante, também funcionam como recursos de construção discursiva, sendo um indicativo da

subjetividade do locutor, como o caso dos *modalizadores diacríticos* que se apresentam integrados sintaticamente ao enunciado, pelo uso de recursos tipográficos, como: *aspas, itálico, negrito, reticências, parênteses, travessão duplos*, dentre outros.

Dentre esses recursos, destacaremos a operacionalização exercida pelos modalizadores diacríticos “aspas” e “itálico”, que constituem o assunto do próximo tópico.

2.4.1.3. Aspas e itálico

As aspas e o itálico são dois recursos diacríticos muito freqüentes no discurso relatado, que exercem funções bastante parecidas, e embora tenham uso distinto, podem ser utilizados concomitantemente com a mesma função.

Maingueneau (2001, p. 165) salienta algumas diferenças entre as *aspas* e o *itálico*, afirmando que as aspas se acrescentam ao enunciado, enquanto o itálico está incorporado a ele. O lingüista afirma também que na modalização autonímica, utiliza-se o itálico, preferencialmente, para palavras estrangeiras, para chamar a atenção do leitor e para destacar uma ou mais palavras dentro de uma enunciação. As aspas, por sua vez, são mais adequadas quando se trata de uma certa reserva por parte do locutor, indicando uma não-coincidência de sua fala. O autor deixa claro também que essas observações são apenas uma tendência do uso discursivo das aspas e do itálico, sendo que ambos são usados, na atualidade, indistintamente.

Tratando especificamente do uso das aspas, Maingueneau²² remete-as a uma manifestação da modalização autonímica, recorrente ao texto escrito, sendo também a forma mais comum da representação da heterogeneidade mostrada, aparecendo de forma marcada, conforme já dito, como um acréscimo tipográfico ao enunciado.

Segundo o lingüista, “*as aspas designam a linha de demarcação que uma formação discursiva estabelece entre ela e seu ‘exterior’*” (MAINGUENEAU, 1997, p. 90), na consideração de que um discurso só pode manter à distância aquilo que ele

²² Ver os tópicos *As palavras entre aspas*, in MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 89-92; e *A colocação de aspas*, in Id. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 160-165.

coloca fora de seu próprio espaço, ou seja, as palavras ou enunciados colocados entre aspas são atribuídos a um outro locutor e, assim, o locutor se distancia daquilo que é dito.

Ainda nas considerações de Maingueneau (1997; 2001), o locutor, ao utilizar as aspas, está chamando a atenção do interlocutor/leitor para as palavras e expressões destacadas no texto, que, ao serem colocadas entre aspas, remetem a esse interlocutor a tarefa de compreender os motivos pelos quais aquela parte do texto está em destaque.

Temos as aspas indicando uma espécie de lacuna, de espaço que precisa ser preenchido no ato da interpretação, que, dentro de um contexto, podem adquirir uma gama expressiva de significados, os quais se relacionam às categorias de *não-coincidências do dizer*.

As estratégias de construção sintático-semântica da modalização autonímica, que resultam no uso das aspas, demonstram uma atitude do locutor mediante o discurso citado. Colocar uma unidade entre aspas pode trazer diversas conotações ao alocutário, desde os usos mais recorrentes, tais como “*transferir a responsabilidade de seu emprego a uma outra pessoa*” e “*fazer valer seu pensamento, utilizando a fala do outro*”, até outros usos menos casuais, como “*destacar elementos próprios de um determinado grupo social*”, “*utilizar elementos próprios de setores nitidamente marcados: partido político, seitas, disciplina científica, ...*”, “*um clichê, um estereótipo*” (MAINGUENEAU, 2001, p. 160-165). Em todas as suas manifestações, as aspas desempenham a função de chamar a atenção do leitor, rogando-lhe uma participação interpretativa na enunciação, cabendo a esse leitor entender o valor das aspas utilizadas em um texto, e às aspas a função de garantir uma certa reserva, por parte do locutor, indicando uma *não-co incidência* de sua fala.

Desta forma, o uso das aspas jamais será neutro; sempre implicará uma tomada estratégica de posição diante de um discurso, no intuito de se fazer um comentário implícito, podendo ser de aprovação, reprovação, afirmação, negação ou ridicularização do enunciado entre aspas, mostrando diversas intenções do locutor, seja para se proteger do conteúdo citado ou para afirmar por meio dele.

No caso das citações, o locutor, ao citar, mesmo inconscientemente, é obrigado a realizar uma pressuposição do seu alocutário, oferecendo a este uma

certa imagem de si mesmo, ou seja, a construção do *Ethos*²³, considerado insistentemente nos estudos de Maingueneau, demonstrando a atitude que o locutor está assumindo com a utilização das aspas. No entanto, a interpretação do sentido das aspas depende dos sentidos apreendidos no discurso como um todo.

Considerando que um locutor, ao utilizar aspas, para delimitar o discurso do outro, está emitindo um juízo a respeito do discurso citado, seja sobre o autor, seja sobre o dito, podemos afirmar que o uso das aspas não confere a um discurso um caráter de objetividade que alguns acreditam ser inerente a este tipo de construção discursiva, refletindo, contrariamente, a presença marcante de uma subjetividade presente em seu locutor.

Como vemos, o locutor citante pode, de diversas maneiras, indicar uma outra voz na sua enunciação, sendo que essas estratégias, utilizadas na construção discursiva, proporcionam significados diversos ao discurso citado, condicionando e direcionando-o a um prévio enfoque.

Dentre os recursos utilizados como modalizadores de uma citação, os verbos ou nomes delocutivos estão entre aqueles que mais condicionam e direcionam o discurso citado, pois, mesmo indicando uma ação natural de um discurso, jamais conseguem uma neutralidade, ao se referirem à voz do outro.

Na seqüência trataremos dos delocutivos e de suas conotações diante do discurso relatado.

2.4.2. Os recursos modalizadores do discurso relatado

Na concepção de que o discurso relatado constitui uma enunciação sobre outra enunciação, em que dois acontecimentos enunciativos se relacionam, sendo a enunciação citada objeto da enunciação citante (MAINGUENEAU, 2001), há que se considerar, de forma significativa, todo o processo de produção discursiva, que ao reproduzir a voz do outro, o faz pelo uso de diversos recursos lingüísticos, os quais

²³ Fenômeno discursivo que, por meio da enunciação, revela a personalidade, sincera ou não, do locutor, ou seja, os traços de caráter que o locutor deve mostrar ao seu auditório em busca da adesão do mesmo. Ver o capítulo *O Ethos*, in MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-103.

indicam a atitude do locutor em relação ao conteúdo de seu enunciado, revelando um maior ou menor grau de subjetividade.

Nesse item, trataremos de alguns recursos recorrentes às formas de modalização e aos verbos delocutivos, conforme segue.

2.4.2.1. Formas de modalização

Dentre as diversas possibilidades de um locutor marcar a ocorrência de um discurso outro no seu, há uma forma clara e simples. Falamos da *modalização em discurso segundo*²⁴, que consiste em marcar o discurso citado por meio do uso de um modalizador explícito que identifica ou condiciona a fala do “outro”, como em: *segundo fulano ..., parece que fulano ...* Isso deixa notória a intenção do locutor em deixar claro que ele não é o “responsável” por aquela enunciação, pois o uso de um modalizador explícito indica que ele está se apoiando em outro discurso.

Há também os *modalizadores autonímicos*, que se apresentam em forma de expressões ou palavras, num plano diferente do restante da frase e sem explicação clara dos elementos sobre os quais incidem. Caracterizam-se pela grande variedade de categorias e construções que demonstram esse tipo de modalização, tais como: *isto é, ou melhor, enfim, desculpe a expressão, se se pode assim dizer, de uma certa forma, em todos os sentidos da palavra, em sentido restrito da palavra, etc.*

Os comentários do locutor sobre sua própria enunciação, como forma de manifestação da *modalização autonímica*, são denominados, por Authier-Revuz (2001), de “as não-coincidências do dizer”, e também são classificados em categorias, sendo:

- a *não-coincidência interlocutiva* - aparecendo quando as modalizações autonímicas indicam uma distância entre os interlocutores. Manifestam-se por meio de expressões como “se se pode dizer”, “desculpe a expressão”, “como você mesmo diz”, “entende o que eu quero dizer?”, “se assim você preferir”, ...

²⁴ Conforme Maingueneau, este termo foi emprestado de J. Authier-Revuz. Ver MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 139.

- a *não-coincidência do discurso consigo mesmo* – aparece afetado pela presença em si de outros discursos, ou seja, quando o locutor refere-se a outro discurso dentro do seu próprio discurso. Como marcas desta *não-coincidência* temos: “*como diz fulano*“, “*o que se costuma chamar...*“, “*como dizem os esnobes*“, “*nas palavras de fulano*“, “*o assim chamado ...*“, ...
- a *não-coincidência entre as palavras e as coisas* – surgindo quando se trata de indicar que as palavras empregadas não correspondem em exatidão à realidade que deveriam designar. Vemos nas expressões: “*poderíamos dizer, como dizer?*“, “*o que é preciso chamar de ...*“, “*ia dizer isto*“, “*isto ou melhor aquilo*“, “*já que é necessário nomear ...*“, ...
- a *não-coincidência das palavras consigo mesmas* – aparecem afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia etc, quando o locutor se confronta com o fato de que o sentido das palavras é ambíguo, como em: “*no sentido primeiro da palavras*“, “*em todos os sentidos da palavra*“, “*literalmente*“, “*eis a palavra adequada*“, ...

2.4.2.2. Verbos delocutivos

Neste sub-item, discorreremos sobre os *verbos delocutivos*, ou seja, aqueles verbos que indicam a fala do interlocutor ou que remetem à fala de um discurso outro. Benveniste (1995)²⁵ caracteriza basicamente como verbos delocutivos aqueles derivados de locuções, definindo-se pela relação formal entre uma locução e um verbo que denota o enunciado dessa locução. “*O traço essencial e sinalético de um delocutivo consiste em estar com a sua base nominal na relação ‘dizer ...’, e não na relação ‘fazer ...’*” (BENVENISTE, 1995, p. 315), ou seja, temos um signo da língua que deriva de uma locução de discurso, assim, os delocutivos são, sobretudo, verbos que indicam atividade de discurso.

No caso das citações, os delocutivos se referenciam ao processo de construção da enunciação, exercendo a função de explicitar que uma outra voz está falando dentro de uma enunciação, geralmente introduzindo ou finalizando a citação,

²⁵ Ver o capítulo *Os verbos delocutivos*, in BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*, 1995, p.306-315.

na indicação de que um outro locutor está com a palavra, ou seja, uma outra voz está falando. No entanto, essa indicação não consegue reproduzir a mesma contextualidade do discurso original, e assim, por meio dos verbos delocutivos, o locutor citante pode utilizar um posicionamento que vise a uma maior neutralidade diante do discurso citado, ou que declare ou transpareça algum juízo de valor ou insinuação de juízo de valor.

Para Abreu (1999)²⁶ os delocutivos *falar e afirmar* são neutros, ao contrário de verbos como *ênfatizar, advertir, ponderar, confidenciar*, dentre outros. O autor enfatiza que esses verbos introdutórios de vozes podem ser usados por locutores de modo a manipular a voz do discurso citado, considerando o posicionamento do locutor e a carga semântica de que cada um desses verbos são portadores.

O *Manual Geral da Redação da Folha de São Paulo* (1987) postula que os verbos declarativos não devem qualificar a declaração a que se referem, devendo ser despojados de qualquer juízo de valor. Portanto, verbos como *admitir, confessar, reconhecer, lembrar, salientar, ressaltar* como sinônimos de *dizer, declarar e afirmar* devem ser evitados como acompanhantes de uma citação, pois uma coisa é dizer algo; outra, diferente, é lembrar, salientar, ressaltar, revelar, anunciar ou confessar algo.

Encontramos, na vasta literatura publicada, que os verbos delocutivos qualificam o discurso relatado, trazendo uma opinião do seu locutor, mesmo que seja de forma inconsciente. Para Charolles (1978), diversas conjecturas são postas por esses verbos, sendo os delocutivos, com exceção de *dizer*, que aparenta uma certa neutralidade, indicadores de uma posição do locutor diante do discurso relatado: *ordenar, mandar, suplicar, pedir* indicam hierarquia; *revelar* pressupõe tornar conhecido algo que ainda não fora dito; *repetir, concluir, deduzir* denotam uma posição temporal posterior a algum dito; *reconhecer e confessar* implicam o reconhecimento do ponto de visto do locutor.

Alguns verbos tais como: *garantir, salientar, frisar, prometer, atestar, ressaltar, anunciar* dão uma conotação positiva à citação; enquanto outros, como *admitir, reconhecer, confessar, assumir*, expressam uma conotação negativa. Outros verbos caracterizam, especificamente, a forma ou o tom em que se dá a fala, como

²⁶ Ver o capítulo *Polifonia e intertextualidade* in ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 45-50.

sussurrar, cochichar, balbuciar, segredar, suspirar, gritar, bradar, vociferar, berrar, dentre outros. Há também uma classe numerosa de verbos delocutivos, empregados com freqüência, que não são propriamente de *dizer*, mas de *sentir*, tais como: *gemer, suspirar, lamentar(-se), queixar-se, explodir* e outros mais. Estes são chamados de *verbos sentiendi*, e expressam estado de espírito, reação psicológica de personagem, emoções e outros sentimentos.

Encontramos em Garcia (1996)²⁷ que os verbos delocutivos podem pertencer a diversas áreas semânticas, com sentidos gerais e específicos, podendo ser de *dizer* (afirmar, falar, declarar); de *perguntar* (indagar, interrogar); de *responder* (retrucar, replicar); de *contestar* (negar, objetar); de *concordar* (assentir, anuir); de *exclamar* (gritar, bradar); de *pedir* (solicitar, rogar); de *exortar* (animar, aconselhar); de *ordenar* (mandar, determinar).

Assim, esses verbos podem indicar um posicionamento, consciente ou não, do locutor citante diante do discurso citado, sendo considerados, neste trabalho, como modalizadores e qualificadores de uma citação.

No *corpus* a ser analisado, todos esses aspectos que se relacionam com os modalizadores do discurso relatado serão analisadas no intuito de compreender a ação das marcas da presença da voz do outro no discurso deste autor.

²⁷ Ver o item *Verbos dicendi ou de elocução* in GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar*. 17. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fund. Getúlio Vargas, 1996. p. 131-135.

SEGUNDA PARTE – O REFLEXO DAS ÁGUAS: AS ÁGUAS CLARAS E AS ÁGUAS CORRENTES

O imaginário não encontra suas raízes profundas e nutritivas nas imagens; a princípio ele tem necessidade de uma presença mais próxima, mais envolvente, mais material.

A água torna-se assim, pouco a pouco, uma contemplação que se aprofunda, um elemento da imaginação materializante.

(Gaston Bachelard, *A água e os sonhos*, p. 126 e p. 12)

Podemos crer que as imagens que se formam nas águas pertencem ao grupo das evocações esquivas e fugidias, pela sua insustentabilidade diante de um meio tão fluido. Mas, por outro lado, essas imagens trazem uma materialidade mais constante que as imagens oníricas que se formam no ar, no fogo ou nos devaneios da terra. A materialidade está naquilo que nos é revelado pela contemplação das águas claras e seus perfumes primaveris, que se deixam exalar pelas chuvas finas de final de tarde, ou pelo ir e vir das águas correntes que coreografam o bailar das muitas águas banhando toda a nossa imaginação.

Esse processo de materialização de nossas contemplações, nesta segunda parte, efetiva-se na aplicação do referencial teórico, já posto como as águas compostas e profundas, a este rio caudaloso de águas claras e correntes, é onde se revela o *corpus* do trabalho, resultando na análise da presença do outro na construção discursiva.

Esta segunda parte, intitulada *O reflexo das águas*, está composta por dois capítulos (III e IV), considerados aqui como *as águas claras* e *as águas correntes*, nos quais nos ateremos à constituição e caracterização do *corpus*, bem como à sua análise, mediante o viés teórico explicitado na primeira parte deste trabalho.

No capítulo terceiro, *Lago de águas claras*, registramos algumas considerações sobre a constituição do *corpus* e sobre determinadas características do autor Rubem Alves, discorrendo sobre a sua produção literária e sobre a sua

presença na construção do pensamento pedagógico brasileiro; tratamos, também, de alguns conceitos voltados ao texto literário.

Por fim, no quarto capítulo, *O fluxo das águas correntes*, efetivamos a análise do *corpus*, enfocando a presença da voz do outro na construção do discurso, numa consideração dos recursos e estratégias a que o autor do *corpus* lança mão na construção de suas enunciações.

Tratamos todos esses reflexos das águas como o explicitar da nossa contemplação, pois sabemos que as teorias se originam de um imaginário, e sua materialização transforma as imagens em fundamentos, estancando as águas, que, por não se deixarem prender, logo estarão deslizando por novos imaginários em busca de outros elementos que propiciem uma nova imaginação materializante.

CAPÍTULO III – LAGO DE ÁGUAS CLARAS

O lago é um grande olho tranqüilo. O lago recebe toda a luz e com ela faz o mundo. Por ele o mundo é contemplado, o mundo é representado.

(Gaston Bachelard, *A água e os sonhos*, p. 30-31)

Ver as águas claras do lago é ter a ilusão de que aquela limpidez pode revelar sua essência aos olhos de quem o contempla. O lago vê muito mais do que se deixa ver; seus olhos são milhares, sua percepção é infinita. A calma que pode emanar das suas águas nada mais é que o repouso das múltiplas imagens que ali se refletem. Compreender o lago é integrar-se a ele, é pôr as mãos em suas águas, é provar de seu frescor.

O lago, na metáfora que empregamos, corresponde à representação que o *corpus* de nosso trabalho adquire diante do leitor, bem como do seu contexto de produção. Ele contempla e representa o mundo sob seu olhar de águas límpidas, e nós, numa busca de sua compreensão, ousamos molhar nossas mãos em suas calmas águas.

Neste capítulo, segmentado em quatro itens, contextualizamos, numa visão histórico-educacional, o movimento pedagógico a que se filia o educador e escritor Rubem Alves; explicitamos a sua trajetória como educador e as suas incursões nos meios literários, com destaque para as obras que compõem o *corpus* desse trabalho; e discorremos sobre o texto literário, visto que o *corpus* caracteriza-se por sua carga de literariedade.

No primeiro item, *Caminho das águas: o espírito pedagógico*, tratamos do movimento pedagógico Escola Nova e a sua corrente Espiritualista, à qual o educador e escritor em questão é comumente filiado, caracterizando, assim, a pedagogia de Rubem Alves, com destaque para a sua aproximação com a teologia.

Sob o título de *Face das águas: a vontade de felicidade*, no segundo item, demonstramos o percurso de formação educacional, atuação profissional e produção literária do educador Rubem Alves, fundamentando-nos em enfoques biográficos do autor e enfoques histórico-educacionais do pensamento pedagógico brasileiro.

O terceiro item, nominado *Sabor das águas: a saudade, a alegria e o prazer*, dedica-se a uma abordagem dos livros *Conversas com quem gosta de ensinar* e *A alegria de ensinar*, os quais constituem o *corpus* a ser analisado. Este é tratado em sua caracterização e filiação dentro de um espaço editorial, e também em sua composição organizacional, sendo este aspecto focado como um preâmbulo necessário à análise que será realizada no quarto capítulo.

No quarto item, *Fluir das águas: a arte literária*, estão algumas considerações sobre o texto literário, observando a relação existente entre o homem e a literatura, com destaque para o aspecto estilístico e para a crônica como expressão literária.

Esses enfoques visam a uma melhor compreensão das análises quanto à relação da produção discursiva de Rubem Alves com a linguagem, ou seja, o estilo do autor diante da literariedade, intencionalidade, representação e recepção da sua produção lítero-pedagógica.

3.1. CAMINHO DAS ÁGUAS: O ESPÍRITO PEDAGÓGICO

Ao recorrermos à história das idéias pedagógicas, que, com mais ênfase, transitaram pelo século XX, encontraremos diversas tendências do pensamento pedagógico, tais como: positivista, socialista, liberal, fenomenológico-existencialista. No entanto, para o pensamento pedagógico brasileiro, nenhum deles foi tão influente como o pensamento da Escola Nova.

O educador norte-americano John Dewey²⁸ (1859-1952), que construiu o pensamento da Escola Nova, afirmava que o ensino deveria dar-se pela ação (*learning by doing*) e não pela instrução. Para ele, a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva, de cada um. O pensamento pedagógico de Dewey difundiu-se quase que pelo mundo inteiro e operou em toda parte uma profunda transformação no projeto educacional das escolas, que, naquele momento, voltavam-se para a valorização das relações e interações entre a vida social e a vida escolar.

²⁸ Ver CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 546-555; e MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 317-322.

Segundo afirma Gadotti (1993, p. 142-157), a Escola Nova representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação, depois da criação da escola pública burguesa. Mesmo considerando que a idéia de uma fundamentação do ato pedagógico na ação, na atividade da criança, já vinha se formando desde a “*escola alegre*” de Vitorino de Feltre (1378-1446), passando pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau (1712-1778), somente no início do século XX, com a disseminação do pensamento da Escola Nova, é que o ato pedagógico fundado na ação tomou sua forma concreta, e mostrou conseqüências significativas e substanciais diante dos sistemas de educação e do pensamento dos educadores.

Na atualidade, por Escola Nova, entendemos um conjunto de doutrinas e princípios que buscou rever os fundamentos da finalidade da educação, bem como as bases de aplicação da ciência à técnica educativa. E, considerando as finalidades da educação formal, a Escola Nova (TEIXEIRA, 1976, p. 162-165) entende que a escola deve ser órgão de reforçamento e coordenação de toda a ação educativa da comunidade, admitindo mais geralmente as bases do neovitalismo e do neo-espiritualismo, que as do mecanicismo empírico, pondo como condição ao processo educacional a socialização da criança.

Por assim ser, o Escolanovismo²⁹ propõe novos meios de aplicação científica, buscando a transformação da organização estática dos estabelecimentos de ensino em uma dinâmica de aprendizagem, que engloba experimentos, espontaneidade, trabalho individual investigativo e coletivo organizacional, enfim, uma educação integral --- intelectual, moral e física ---, ativa, prática e autônoma, firmando suas bases na aprendizagem pela ação e autonomia.

Nesse pensamento de uma escola dinâmica, autônoma e ativa, no Brasil, várias correntes desenvolveram-se sob o nome genérico de Escola Nova, desde os anos 20, estendendo-se por todo o século passado, com tendências de esquerda e de direita. Podemos ver que, na segunda metade do século em questão, anos 60-80, o Escolanovismo encontra-se na mais intensa ebulição nos meios educacionais brasileiros, congregando diversas correntes pedagógicas³⁰, tais como:

²⁹ Ver as características gerais da Escola Nova, aprovadas em 1919, em reunião realizada em Calais, pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*, in LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

³⁰ Sobre essas correntes da Escola Nova, ver GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. p. 195-208.

escolanovismo piagetiano, tecnicismo pedagógico, não-diretívismo, escolanovismo espiritualista, escolanovismo popular, teorias crítico-reprodutivistas, teorias de desescolarização; teorias antiburocráticas, concepção histórico-crítica.

Dentre essas correntes da Escola Nova, o movimento voltado à intuição e ao espírito, denominado *Escolanovismo Espiritualista*, teve sua efetiva e original forma definida pelos escritos de Rubem Alves, nas décadas de 70 e 80. Essa corrente do pensamento pedagógico brasileiro buscou um saudosismo bucólico, cultivando a não cientificização e a não racionalização do mundo, vendo na tecnologia, na tecnização e no planejamento metódico os responsáveis pela infelicidade humana.

O escolanovismo espiritualista, numa perspectiva educacional romântica (GADOTTI, 1993, p. 256-260), condena as conquistas da modernidade. No entanto, não promove uma pedagogia crítica ou uma superação ao tecnicismo, pois, segundo Ghiraldelli (1994, p. 199),

O caminho do escolanovismo espiritualista foi o de promoção da crítica passadista, que buscou não a superação da modernidade, mas sim o cultivo do sonho da existência de um passado idílico, de um passado bom que, tendo ou não possibilidades de voltar, deveria estar presente subjetivamente no nosso atuar cotidiano.

A didática apresentada nos escritos de Rubem Alves caracteriza-se por uma produção não convencional de fundamentação pedagógica, expressa por meio de crônicas, de contos, de estórias e de fábulas, com conclusões pedagógico-morais para o aluno e para o professor. Assim, ele propõe prováveis reflexões mais profundas, mais íntimas, indo além do racional, buscando na alma (espírito) o “sentido” da educação, num constante ato de ensinar e aprender.

3.2. FACE DAS ÁGUAS: A VONTADE DE FELICIDADE

“Andei pelos caminhos dos deuses: fui pastor e teólogo. Fiquei mais modesto, e passei a andar nos caminhos dos heróis: militei na política. Mas meus deuses e heróis morreram, e hoje ando no caminho dos poetas e das crianças.”³¹

³¹ Ver *Jornal da Universidade de Santa Cruz*. Santa Cruz do Sul, RS, Ano X, n. 37, ago./set. 2003.

Com estas palavras, Rubem Alves define sua trajetória nas tantas áreas e gêneros em que transita: educação, psicanálise, filosofia, ciência, reflexão religiosa, literatura infantil, crônicas, contos, ensaios. E, nessa reflexão, encontramos o educador maduro, consciente de seu percurso, e firme em suas idéias pedagógicas, que podem ser encontradas nos sonhos dos poetas e na espontaneidade das crianças.

Rubem Azevedo Alves³², educador e escritor, nasceu em 1933, na cidade de Boa Esperança, sul de Minas Gerais, região eternizada pela canção de Lamartine Babo “*Serra da Boa Esperança*“. Procedendo de família de tradições campestres e de confortável situação financeira, após uma decadência nas finanças do pai, “já adolescente e com um caipirismo incrustado na alma”, mudou-se, aos doze anos, para o Rio de Janeiro, como ele mesmo afirma em auto-biografia³³: “*Meu pai era rico, quebrou, ficou pobre. Tivemos que nos mudar*“.

No Rio, freqüentou colégio de classe média, sofrendo com as chacotas de amigos que não perdoavam seu sotaque mineiro. Pela ausência de amigos e um constante isolamento social, buscou refúgio na religião. Seguindo os passos da teologia protestante, no período de 1953 a 1957 bacharelou-se em Teologia no Seminário Presbiteriano de Campinas, São Paulo, tornando-se pastor presbiteriano a partir de 1958. Sobre essa experiência, Rubem Alves revela: “*fui pastor no interior de Minas Gerais, convivi com gente simples, minhas idéias sobre os mistérios sagrados não agradaram aos poderosos da denominação protestante...*“.

Em 1963, foi estudar em Nova York, onde se tornou Mestre em Teologia pelo Union Theological Seminary, retornando ao Brasil logo após o golpe militar (maio de 1964). Foi denunciado, em 1968, conforme ele mesmo afirma, pelas autoridades presbiterianas, como comunista e subversivo, tendo que deixar o Brasil. Nesse episódio, abandonou o Presbiterianismo e retornou aos Estados Unidos, indo residir em New Jersey, onde, conforme suas próprias afirmações, escreveu “*coisas que, posteriormente, virariam a Teologia da Libertação*“. Em seguida, doutorou-se em Filosofia pelo Princeton Theological Seminary, em Princeton, com a tese “*A theology of human hope*“, publicada em 1969.

De volta ao Brasil, no início dos anos 70, atuou como professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (SP), e, a partir de 1973,

³² Fontes consultadas: disponíveis na world wide web in 16/08/2004 - <http://www.rubemalves.com.br> (site oficial); <http://www.releituras.com>; <http://www.itaucultural.org.br>.

³³ Parte integrante do livro *Conversas com quem gosta de ensinar* (1995), de Rubem Alves.

transferiu-se para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), atuando, primeiramente, como professor-adjunto, passando a professor-titular em 1974, e, em 1979, tornou-se livre-docente nessa mesma Universidade.

Nessa década, Rubem Alves descobriu a literatura e a poesia, e, conforme sua afirmação, pode realizar o seu sonho de ser músico, pois começou a fazer música com as palavras. Passou, assim, a ter uma assiduidade disciplinar nas leituras de Nietzsche, T. S. Eliot, Kierkegaard, Camus, Lutero, Agostinho, Guimarães Rosa, Adélia Prado, Manoel de Barros, Fernando Pessoa, Saramago (antes do Nobel), Tao Te Ching, o Eclesiastes, Bachelard, Octávio Paz, Borges, Bruegel, Grünenwald; e uma dedicação auditiva aos Cantos Gregorianos, Bach, Beethoven, Brahms, Mahler, Cesar Frank, Keith Jarret, Pink Floyd, Milton Nascimento, Chico Buarque e Tom Jobim.

A edição dos escritos de Rubem Alves teve seu início na década de 1960, com a publicação de diversos artigos de cunho humanístico-religioso e de suas teses de mestrado e de doutoramento, respectivamente: *A theological interpretation of the meaning of the revolution in Brasil* e *A theology of human hope*. Na década de 1970, publicou uma vasta produção de artigos e livros, em sua maioria, analisando e questionando o sentimento de religiosidade.

Nas décadas de 1980 e 1990, publicou mais de 150 títulos, entre livros e artigos, que podem ser classificados como: crônicas, livros infantis, filosofia da ciência, filosofia da educação, filosofia da religião, teologia e outros mais. São dessas décadas os clássicos *Filosofia da ciência* (1981), *Conversas com quem gosta de ensinar* (1982) e *A alegria de ensinar* (1994). Nesses três livros, Rubem Alves analisa as ciências e seus métodos, e também o sistema e o processo educacional brasileiro.

A filosofia que esse autor adota é resumida, por ele mesmo, em duas frases latinas: “*tempus fugit* --- o tempo foge, passa rapidamente, tudo é espuma, a vida é breve”; e “*carpe diem* --- colha o dia, a vida não pode ser economizada para amanhã, acontece sempre no presente, portanto, colha o dia como um fruto saboroso, na parede do abismo“, remetendo esta explicação de *carpe diem* ao seu texto *Os morangos*, em que faz uma alusão à necessidade de viver cada momento bom da vida, mesmo em situações de adversidades.

Conforme o pensamento de Rubem Alves, a motivação para a vida está nas coisas boas que se vive, e para encontrá-las faz-se necessário descobrir a

paixão e o amor pelo desejo de viver. Gadotti (1993, p. 256) sintetiza a pedagogia de Rubem Alves na seguinte frase: “*é preciso aprender a linguagem do amor, das coisas belas e das coisas boas, para que o corpo se levante e se disponha a lutar*”.

Assim, esse educador firma-se num pensamento espiritualista (não-religioso), de uma educação profundamente voltada a uma escola que vise a alegria, o prazer e a felicidade. E, para tal, perpassa pelo saudosismo, pelo sonho, pelo romantismo educacional, que podem ser vistos, em suas próprias palavras, ao afirmar que “*enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento de futuro...*” (ALVES, 1995b, p. 157).

3.3. SABOR DAS ÁGUAS: A SAUDADE, A ALEGRIA E O PRAZER

Refletindo sobre o sistema educacional brasileiro e o seu processo de aplicação nas escolas, a partir da década de 1980, Rubem Alves desenvolveu sua produção lítero-pedagógica. Seus livros *Conversas com quem gosta de ensinar* (1982) e *A alegria de ensinar* (1994), circulam desde então, fluentemente, nos meios educacionais, principalmente entre os professores da educação básica.

Encontramos, nesses livros, uma fundamentação pedagógica escrita de forma inusitada: através de crônicas. Uma outra característica não muito comum desses textos é que eles se firmam em uma grande quantidade de citações. Tais aspectos somados à importância deste autor na formação do professorado levaram-nos a eleger como *corpus* para este trabalho essas duas publicações do educador e escritor Rubem Alves.

Esses livros compreendem, basicamente, aquilo que poderíamos chamar de *crônicas de reminiscências educacionais*. Tratam-se de escritos que refletem o ideal da Escola Nova, na sua corrente Espiritualista, podendo, essa produção lítero-pedagógica, ser considerada parte dos escritos mais representativos dessa corrente pedagógica, sendo Rubem Alves o seu mais expressivo representante em terras nacionais. É bem sabido que “*de modo geral, seus escritos cultivaram os ideais principais do escolanovismo: respeito à individualidade da criança, cultivo à infância,*

incentivo à criatividade, busca de liberdade individual e subjetiva etc.“ (GHIRALDELLI, 1994, p. 199).

Acreditamos ser pertinente uma estruturação de cada uma dessas publicações que compõem nosso *corpus* de trabalho. Iniciaremos com o livro *Conversas com quem gosta de ensinar* (1982), o qual compreende 128 páginas e está dividido em seis capítulos, ou seis extensas “crônicas” (com exceção da primeira, que é breve): *Sobre o riso; Sobre jequitibás e eucaliptos; Sobre o dizer honesto; Sobre palavras e redes; Sobre remadores e professores; Qualidade total e educação*. A edição que usaremos em nossas análises é de 1995, publicada pela editora Ars Poetica.

O segundo livro selecionado para análise é *A alegria de ensinar* (1994), o qual congrega 14 textos, também considerados “crônicas”, as quais trazem como títulos: *Ensinar a alegria. Escola e sofrimento. A lei de Charlie Brow. Boca de forno. O sapo. Sobre vacas e moedores. Eu, Leonardo. Lagartas e borboletas. Bolinhas de gude. Um corpo com asas. Tudo o que é pesado flutua no ar. As receitas. Ensinar o que não se sabe. O carrinho*. Usaremos uma edição publicada em 1994, também pela Ars Poetica.

3.4. FLUIR DAS ÁGUAS: A ARTE LITERÁRIA

Ao concebermos a literatura como arte literária, algumas considerações se fazem pertinentes, a começar pela compreensão de que tipo de texto é considerado literatura no sentido de arte .

Mesmo sabendo que a busca dessa definição, ao invés de confluir idéias, é mais um gerador de polêmicas, considerando as inúmeras divergências entre os limites do texto literário e o não-literário, delimitaremos alguns parâmetros quanto a essa questão, perpassando pelas definições que nos levam a um melhor entendimento do texto literário e das características que lhe permitem ser tido como uma manifestação artística expressa por palavras.

Considerando a dimensão do *corpus* a ser analisado, enfocaremos, nos sub-itens subseqüentes, além de questões relacionadas ao texto literário, alguns aspectos relacionados ao estilo discursivo e à crônica enquanto produção literária,

visto que essas concepções proporcionarão uma melhor compreensão do funcionamento das citações na construção discursiva de Rubem Alves.

3.4.1. Os entremeios do texto literário

Segundo Compagnon (2003), as concepções de literatura, como arte literária, variam de acordo com as épocas e as culturas. Assim, pensar na extensão da literatura, por exemplo, significa ampliar o máximo possível o rol do literário, indo desde os clássicos universais às histórias em quadrinhos, visto que o critério de valor é sempre ideologicamente subjetivo, pois

a tradição literária é o sistema sincrônico dos textos literários, sistema sempre em movimento, recompondo-se à medida que surgem novas obras. Cada obra nova provoca um rearranjo da tradição como totalidade (e modifica, ao mesmo tempo, o sentido e o valor de cada obra pertencente à tradição) (COMPAGNON, 2003, p. 34).

Na sistematização de Compagnon (2003), encontramos a fixação de cinco conceitos fundamentais que necessariamente se relacionam com o texto literário: a *literariedade*, a *intenção*, a *representação*, a *recepção*, e o *estilo*. Para esse autor, a literatura, de forma genérica, existe por meio da combinação de cinco elementos: *um autor, um livro, um leitor, uma língua e um referente*.

Contudo, restringir um espaço para ser ocupado pela literatura, como arte literária, é uma tarefa difícil e, por vezes, dissonante entre as diversas teorias. É comum os teóricos da literatura concordarem que o texto literário prediz um leitor que possa colaborar, em maior ou menor grau, com a produção do autor, visto que o texto só se concretiza na presença do leitor. “*Não se deve achar, com efeito, que a leitura seja uma operação mecânica, que o leitor seja impressionado pelos signos como a placa fotográfica pela luz*” (SARTRE, 1999, p. 37).

Assim, a produção literária emana de um autor, se sustenta na sistematização física da escrita, e se realiza no leitor, num constante movimento, sem o qual essa arte não se perpetua. Sartre (1999) faz alusão ao objeto literário como se ele fosse um pião, que só existe em movimento. “*Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura dura*” (SARTRE, 1999, p. 35).

A idéia de literatura como uma linguagem diferente, com muitos significados, é posta por Pound (1997, p. 32-33) ao afirmar que “*literatura é linguagem carregada de significado... Literatura é novidade que PERMANECE novidade*”. Cabe ao leitor desvendar os muitos significados da linguagem literária a cada leitura do texto, visto que este possui a qualidade de sempre se mostrar novo, ou seja, de sempre mostrar novas significações, “*o leitor tem consciência de desvendar e ao mesmo tempo de criar; de desvendar criando, de criar pelo desvendamento*” (SARTRE, 1999, p. 37).

Ratificando esse pensamento de que a arte literária possui um movimento vivo entre autor e leitor, Cândido (2000, p. 74) afirma que

a literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Três fatores sócio-culturais, que exercem forte influência sobre a obra literária e que estão relacionados com os momentos de sua produção, são apontados por Cândido (2000). São eles: *estrutura social*, ou seja, a definição da posição social do autor e dos grupos de recepção da obra literária, a qual leva o autor a produzir sua obra a partir dos padrões de cada época; *valores e ideologias*, que se relacionam à forma e ao conteúdo da obra, ou seja, o autor escolhe o tema e também define a forma como vai apresentá-lo; e *técnicas de comunicação*, que corresponde ao efeito e à transmissão da obra literária, sendo este o momento em que a obra age sobre o meio causando-lhe efeitos variados.

Cândido (2000) enfatiza que durante muito tempo não se pensou no artista como entidade individual produtora de arte, mas sim na arte produzida pela coletividade, por um “gênio coletivo”. No entanto, sabemos que se faz necessária a presença física do autor na produção literária, e que esse autor, considerado como único, reflete os desejos e valores da sociedade de seu tempo para produzir sua expressão literária.

A construção da obra literária de cada autor, para Cândido (2000), é guiada, em menor ou maior grau, por forças sociais condicionantes, que determinam a ocasião em que a obra será produzida, a necessidade da produção desta obra, e,

por fim, se esta obra vai ou não se tornar um bem coletivo. A relação entre o autor literário e o grupo social se efetiva quando os elementos individuais adquirem significado social para esse grupo. Essas relações se firmam numa estrutura seguindo um viés que perpassa por três momentos:

em primeiro lugar, há necessidade de um agente individual que tome a si a tarefa de criar ou apresentar a obra; em segundo lugar, ele é ou não reconhecido como criador ou intérprete pela sociedade, e o destino da obra está ligado a esta circunstância; em terceiro lugar, ele utiliza a obra, assim marcada pela sociedade, como veículo das suas aspirações individuais mais profundas (CÂNDIDO, 2000, p. 25).

Mesmo considerando o processo de produção do texto literário, bem como suas diversas funções, isso tudo não nos leva a sintetizar um conceito para o termo literatura (arte literária), pois “*a definição de um termo como literatura não oferecerá mais que o conjunto das circunstâncias em que os usuários de uma língua aceitam empregar esse termo*” (COMPAGNON, 2003, p. 45), levando-nos a crer que um texto é literário porque é considerado literário para o contexto social que assim lhe atribui esta característica.

Sabemos que é inegável que a literatura provoca alguns efeitos no público leitor, agindo sobre o pensamento humano, e, por assim ser, exerce algumas funções. Matos (1999) discorre sobre as diversas funções que a literatura pode exercer, funções estas identificadas ao longo da história. Dentre elas, temos a literatura como *representação da realidade* (mimese); como *catarse*; como *expressão de uma época ou de um povo*; como *evasão* para construção de sentidos; como *intervenção e transformação* da sociedade; como *arte pela arte*, sem qualquer subserviência a elementos externos, somente à própria estética; e, por fim, literatura como *conhecimento*, já que o autor tem o privilégio de acessar saberes inacessíveis ao homem comum.

De acordo com Cândido (1972), a literatura, como força humanizadora, exerce três funções na expressão e formação do homem. A primeira é a função *psicológica* e está ligada à necessidade de ficção e fantasia do ser humano e à capacidade de se reelaborar o real através da ficção. A segunda função é a *formativa*, e se dá através de inculcamentos não maniqueístas, como faz a própria vida. E, por fim, a terceira função, que é a de *conhecimento do mundo e do ser*, pois a literatura é uma forma de representação de uma dada realidade social e humana.

Podemos considerar o *corpus* selecionado para análise nesta dissertação como literário, fundados no pensamento de que é literário (arte literária) todo texto a que os leitores dão o *status* de literário, desvinculando essas produções textuais de seus contextos de origens, e dando-lhes significados diversos e renovados. Conforme Compagnon (2003, p. 85-86), as obras de arte transcendem a intenção primeira de seus autores e querem dizer algo de novo a cada época; mesmo mantendo o *sentido* (aquilo que permanece estável na recepção de um texto através dos tempos), a sua *significação* (aquilo que muda em cada recepção de um texto) terá sempre traços da singularidade de cada leitor.

Em Compagnon (2003), encontramos que a *significação* de uma obra não pode ser determinada nem controlada pela intenção do autor, ou pelo contexto de origem (histórico, social, cultural), não se esgotando nem na intenção do autor nem no aspecto contextual, uma vez que, ao passar de um contexto histórico ou cultural a outro, surgem novas significações que não foram previstas nem pelo autor nem pelos primeiros leitores.

3.4.2. A construção do discurso concretizando o estilo

Encontramos, em vários autores, que há diversas formas de expressão oral ou escrita de uma língua, todas elas caracterizadas pelo estilo utilizado. Segundo o pensamento de Compagnon (2003), podemos afirmar que a linguagem literária é a que mais evidencia a questão do estilo, pois ela própria se caracteriza pelo estilo literário, que se contrapõe ao estilo comum, ou seja, a linguagem de todos os dias. A consideração de que há um estilo, que caracteriza e diferencia uma forma de expressão discursiva de outra, tem sido objeto de estudos tanto da lingüística como da crítica literária, que, reunidos sob o nome de estilística, têm direcionado suas atenções ao estudo da expressividade de uma língua, ou seja, a sua capacidade de suggestionar e emocionar mediante determinados processos e efeitos de estilo.

A palavra estilo não é própria da lingüística ou da literatura, mas é nestas que desejamos enfatizar esse conceito. Mesmo demonstrando a individualidade e singularidade de um autor, bem como de uma classe, de uma escola, de um gênero, de um período, “o estilo remete ao mesmo tempo a uma necessidade e a uma

liberdade” (COMPAGNON, 2003, p. 167), sendo, portanto, a representação do indivíduo e do coletivo.

Assim, o estilo discursivo tramita entre a idéia de *norma* (cânone), de *ornamento* (variação contra um todo comum), de um *desvio* (busca de outra direção em relação ao uso corrente), de um *gênero* ou *tipo* (condições gerais de aparência), de um *sintoma* (expressa uma individualização artística) e de *cultura* (visão de mundo própria de uma comunidade), indicando propriedades do discurso, ou seja, adaptação da expressão a seus fins.

A concepção de estilo, diante da expressão lingüística, torna-se bastante genérica. Assim, num sentido amplo, o estilo pode ser visto como

um conjunto de traços formais detectáveis, e ao mesmo tempo o sintoma de uma personalidade (indivíduo, grupo, período), [pois] descrevendo, analisando um estilo em seu detalhe complicado, o intérprete reconstitui a alma dessa personalidade. (COMPAGNON, 2003, p. 173)

Vemos que a noção de estilo não constitui um conceito puro, sendo uma idéia complexa, rica, ambígua, múltipla, que acumula a concepção de individualidade e de coletividade.

Em textos considerados literários, o estilo distingue-se pelo uso do código e seus recursos, que compreendem aspectos como a linguagem lírica ou poética, a linguagem conotativa, o uso de figuras de linguagem, o jogo de palavras, os recursos sonoros e rítmicos, bem como a forma de apresentação e a distribuição gráfica. Em textos não-literários, o estilo pode não ser tão visível, mas também é marcado por aspectos que se distanciam da linguagem comum recorrente aos usuários daquele contexto sócio-histórico.

Considerando a concepção bakhtiniana de que “*é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação*” (BAKHTIN, 2002a, p. 112), o estilo discursivo, mesmo sendo de opção individual, origina-se da situação social mais imediata, num processo de interação entre o individual e o social. Embora essas relações sociais causem consideráveis influências sobre o estilo, existe a soberania das intenções do locutor.

Em recentes estudos, Molinié (1989), buscando redefinir o objeto da estilística, afirma que o estilo não diz respeito à substância do conteúdo, ou seja, à ideologia do autor, mas se relaciona, às vezes, com a substância da expressão, isto

é, com o material sonoro, e sempre com a forma do conteúdo, no tocante aos lugares da argumentação, e com a forma da expressão, no tocante às figuras e a distribuição textual.

Outro aspecto concernente ao estilo, recorrente aos estudos da estilística, é que, por meio do estilo há maneiras muito diferentes de dizer coisas muito semelhantes e, inversamente, maneiras muito semelhantes de dizer coisas muito inversas, ou ainda, que há maneiras bastante diferentes de dizer mais ou menos a mesma coisa.

Na consideração de todo o processo de produção discursiva, Compagnon (2003, p. 194) relaciona três aspectos do estilo, que são inevitáveis e insuperáveis, numa expressão lingüística:

- *o estilo é uma variação formal a partir de um conteúdo (mais ou menos) estável;*
- *o estilo é um conjunto de traços característicos de uma obra que permite que se identifique e se reconheça (mais intuitivamente do que analiticamente) o autor;*
- *o estilo é uma escolha entre várias “escrituras”.*

Mediante as diversas considerações explicitadas, temos o estilo como um determinante na construção discursiva de um autor, refletindo aspectos de sua individualidade e da coletividade a que está filiado, indicando que é uma escolha formal para se dizer algo, com maior ou menor índice de subjetividade.

No caso do *corpus* a ser analisado, o estilo é determinante na produção literária do autor em questão, pois reflete a sua formação e filiação literária demonstrando aspectos do social e do individual na escritura.

3.4.3. A dimensão literária da crônica

Existe uma tendência, nos estudos literários, em se classificar as obras filiando-as a uma classe, por meio de mecanismos de estruturação que as consideram em suas semelhanças. Por esse critério, toda produção literária pode ser reunida sob a égide do que conhecemos por gêneros literários. Essa classificação considera como base as feições normativas ou descritivas, ou somente as semelhanças predominantes. Assim, recorrendo à distinção, elaborada por

Platão, entre os gêneros lírico, épico e dramático, que perdura até os dias atuais, podemos classificar cada obra literária.

Sabemos dos limites que esta classificação proporciona, pois o texto literário pode transitar entre esses gêneros ou mesmo não se filiar a nenhum deles. A crônica é um desses casos, pois apresenta algumas particularidades, que a fazem se voltar tanto para as marcas próprias do texto literário como para as marcas do texto não-literário.

Na história da evolução dos textos escritos, a crônica, que outrora possuía um caráter histórico de relato de fatos, na Modernidade adquire um cunho mais pessoal, próximo ao depoimento, perdendo sua imposição histórica e transformando-se numa produção do registro do cotidiano e do pensamento reservado. Sabemos também que, na Idade Moderna, as crônicas aparecem comumente nas páginas dos jornais e só posteriormente é que são reunidas em livros, num intuito de dar uma maior perenidade ao texto produzido.

Para Assis Brasil (1979), uma das características da crônica, que se perdura através dos tempos, é o seu caráter de depoimento pessoal, com estilo e pontos de vista individuais. Comumente, seu autor descreve acontecimentos da atualidade, refletindo sobre o comportamento social em todas as suas instâncias, e não é incomum a exploração de um tom de humor ou sarcasmo, bem como de crítica social.

Nessa compreensão, considerando as particularidades de elaboração da crônica, faz-se necessário que um estudo lingüístico desse tipo de texto considere fundamentalmente seus aspectos estruturais e funcionais, bem como a situação em que é produzida, visto que isso é o determinante de suas características.

Nos manuais de teoria literária a intenção preeminente da crônica não é pedagógica, nem é o estabelecimento de um confronto com o seu interlocutor. Isso, no entanto, não se aplica ao *corpus* a ser analisado, visto que Rubem Alves denomina crônicas as reflexões pontuais, prioritariamente pedagógicas, que constituem as obras em análise. Tais textos caracterizam-se pela busca incessante de uma adesão do leitor, bem como uma disseminação das convicções filosófico-pedagógicas do autor.

A opção por essa modalidade textual mostra-se particularmente produtiva, uma vez que se apresenta mais atraente do que a mera pregação doutrinária. Prova

disso é o papel relevante exercido pelas fábulas e parábolas, principalmente, na formação da criança e do adolescente.

Após essas reflexões sobre o contexto de produção e estruturação do *corpus*, no próximo capítulo, nos voltaremos especificamente para sua análise, buscando demonstrar e compreender a presença da voz do outro na construção discursiva de Rubem Alves.

CAPÍTULO IV – O FLUXO DAS ÁGUAS CORRENTES

Diante das águas, Narciso tem a revelação de sua identidade e de sua dualidade, a revelação de seus duplos poderes viris e femininos, a revelação, sobretudo, de sua realidade e de sua idealidade.

(Gaston Bachelard, *A água e os sonhos*, p. 25)

A água revela a imagem que se debruça às suas margens, que paira sobre sua face, que percorre o seu caminhar; e a correnteza arrasta as imagens pela imensidão afora, num movimento impreciso, tão impreciso como o falar. O que se vê num espelho d'água é o reflexo imagético, meio distorcido, meio disforme, de um corpo, de uma idéia, de um saber. Por mais límpida e cristalina que seja, a água não diz tudo. Entretanto, ela tem o poder soberano de libertar os pensamentos mais escondidos, que escapam das profundezas e põem-se a nos olhar fundo nos olhos. Refletindo em nossas retinas, as essências revelam o saber das águas, entrelaçando o real com o ideal. E as águas correntes se vão, num fluxo contínuo, sem se deixarem prender: a água é o princípio da natureza das coisas, essência primária de uma eterna ilusão.

Reservamos este quarto capítulo para melhor compreender o fluxo das águas correntes que, com seu poder de desvelar os pensamentos, trazem à tona evidências que possibilitam a ação de uma análise eminentemente lingüística do *corpus*, permitindo que a água revele sua identidade, seus anseios e suas aspirações.

Num constante navegar pelas águas contínuas, que representam o conteúdo desta dissertação, nos entregamos, na busca de uma precisão, ao impreciso movimento dessas águas.

Assim, este capítulo está dividido em três itens, por meio dos quais procedemos uma análise, pautada nos estudos da linguagem, na heterogeneidade evocada pelas vozes que se entrecruzam em um discurso, nas atividades e funcionamento pertinentes às citações, e no processo de modalização que compõe o entorno da construção discursiva, bem como de algumas posições assumidas pelo locutor diante do discurso produzido.

Objetivando uma praticidade no discorrer dessa dissertação, utilizamos duas abreviações, as quais remetem ao *corpus* analisado, e assim aparecerão: AE, referindo-se ao livro *A alegria de ensinar*, e CGE, referindo-se ao livro *Conversas com quem gosta de ensinar*. Essas abreviaturas permearão todo o capítulo sempre que se fizer apropriado o seu uso.

A evocação de vozes no discurso é o título do primeiro item, no qual identificamos algumas vozes que, numa perspectiva dos estudos bakhtinianos, refletem o entorno da formação pedagógico-cultural de Rubem Alves.

No segundo item, nominado *A citação e suas atividades discursivas*, tratamos das sucessivas *citações* que aparecem no *corpus* deste trabalho, classificando-as e analisando-as de acordo com as funções que possam exercer, conforme já delimitado no segundo capítulo desta dissertação.

Estrutura e funcionamento do discurso relatado é o título do terceiro item, no qual tratamos da apresentação formal da citação, considerando os recursos do discurso direto e indireto, a presença ou não de diacríticos como delimitadores entre o discurso citante e o discurso citado e expressões modalizadoras do discurso citado.

Nesse mesmo item analisamos os modalizadores discursivos, considerando o processo de construção do entorno das citações, bem como sua relevância lingüística. Entendemos que tais modalizadores evidenciam a posição do locutor ante uma citação, e assim buscamos analisar as marcas de subjetividade e intencionalidade, com destaque para a doutrinação pedagógica e as não-coincidências entre o dizer e o dito.

É importante salientar que temos por intenção analisar a presença do outro na construção discursiva de Rubem Alves, a partir do uso das citações e das operações modalizadoras que constroem seu discurso. Essa análise resultará numa interpretação, com ênfase nos estudos da linguagem, da presença da voz do outro na produção discursiva desse autor.

4.1. A EVOCAÇÃO DE VOZES NO DISCURSO

Os estudos lingüísticos de Bakhtin demonstram que um discurso se constrói sobre discursos prévios. Há sempre uma pré-concepção que recobre de

significados o signo e, de acordo com o contexto de sua utilização, assume este ou aquele valor, visto que as relações do dizer com as coisas nunca se dão de forma direta, mas por intermédio de índices de significação, sendo a orientação dialógica um fenômeno concernente a todo discurso.

Nesse processo de produção discursiva, as vozes sociais, que estão inculcadas no locutor, são constitutivas do discurso, evidenciando as axiologias e dando significado aos enunciados. Esse processo reflete o contexto sócio-histórico da produção discursiva, sendo necessário considerar toda refração que o uso do signo evoca, de acordo com os confrontos de valores e interesses sociais existentes na atmosfera multidiscursiva que compõe o plurilingüismo.

Mesmo não sendo o nosso foco principal, consideramos pertinente, neste trabalho, identificar algumas vozes que constituem o discurso de Rubem Alves, visto ser este um aspecto que também evidencia a presença do outro na sua construção discursiva.

4.1.1. O emanar de vozes sociais

O desenvolvimento da linguagem está voltado, historicamente, ao processo de interação entre os seres humanos e as relações lingüísticas são responsáveis pela constituição de uma língua como organismo vivo e dinâmico. Nesse contexto, as vozes sociais despontam como o principal fator para se “ver” e se “dizer” o mundo, podendo tais vozes sociais ser reconhecidas, conforme o contexto sócio-histórico a que estão filiadas.

No *corpus* que definimos para análise são visíveis diversas vozes sociais, demonstrando a presença da heterogeneidade da linguagem. Dentre essas vozes sociais, algumas são mais enfáticas e repetitivas, como o pensamento marxista e o escolanovista, no entanto, outras vozes também são comumente identificadas, evocando as principais axiologias de Rubem Alves.

A presença do pensamento marxista, voltado a uma crítica da ação da escola, a qual é posta como instrumento de dominação social, aparece nos dois livros analisados.

Ao recorrer às vozes do marxismo, Rubem Alves o faz, em diversas ocasiões, sem referência explícita às fontes, aparentando colocar-se como fonte do

discurso. A utilização do pensamento althusseriano, por exemplo, é feita sem dar créditos ao autor.

Nesses casos de uso do discurso do outro, de forma intrínseca ao discurso produzido, sem créditos às fontes, fica notório não somente o conceito bakhtiniano de que todo discurso se constrói sobre discursos prévios, mas também as considerações de Authier-Revuz de que todo discurso é heterogeneamente constituído, pois, em dado momento, as vozes dos outros passam a constituir a enunciação de um novo discurso, sem que o locutor perceba ou julgue necessária qualquer referência a tais discursos.

Na seqüência, trataremos de alguns casos de vozes do marxismo e do escolanovismo que se diluem no *corpus* como se fossem vozes próprias da enunciação de Rubem Alves.

Verificamos que, na crônica *Escola e sofrimento*, o autor reflete sobre a dominação que a escola exerce sobre os alunos, não considerando seus desejos e anseios, o que a torna um local de aborrecimento e desprazer, um local de desaprendizagem. “*T. S. Eliot fazia esta terrível pergunta, que deveria ser motivo de meditação para todos os professores: ‘Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?’*” (ALVES, 1994, p. 17-18).

Podemos reconhecer, nessa crônica, “vozes” referentes à “desescolarização”, de Illich e à “dominação de classes sociais”, de Marx. No fragmento que segue, o autor recorre ao pensamento marxista para sustentar suas afirmativas de que, na escola, o aluno é sempre subjugado pelos professores e pelo sistema educacional:

Pois, como todos sabem, mas ninguém tem coragem de dizer, toda escola tem uma classe dominante e uma classe dominada: a primeira, formada por professores e administradores, e que detém o monopólio do saber, e a segunda, formada pelos alunos, que detêm o monopólio da ignorância, e que deve submeter o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores, se desejam passar de ano. (AE, p. 14)

A mesma afirmação, de que a escola exerce o papel de agente de dominação, pode ser encontrada em Althusser, na sua releitura de Marx, em *Aparelhos ideológicos de Estado*, demonstrando o caráter de dominador exercido pelo professor e pelo sistema educacional.

Conforme considerações de Althusser (2001), a escola faz o inculcamento dos saberes sob o ponto de vista da ideologia dominante, e o faz por meio da classe de professores que detém o monopólio do poder, e, obviamente, sob a intenção de conservar o processo de dominação entre classes.

Ela [a escola] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). (ALTHUSSER, 2001, p. 79)

Na crônica *Sobre palavras e redes*, referências ao pensamento marxista bem como ao escolanovista podem ser também resgatadas. Citaremos dois casos: o primeiro é um questionamento sobre a palavra *ideologia* e a obscuridade que acompanha esse conceito; o segundo, uma história fictícia de um músico diante de instrumento musical desconhecido, mas passível de ser compreendido e até mesmo tocado, simbolizando a construção do novo, do inusitado, próprio do espírito criador defendido pela ideologia escolanovista adotado por Rubem Alves. Ambos os casos evocam a divisão marxista sócio-econômica de uma sociedade em superestrutura e infra-estrutura.

Em primeiro lugar, dizer *ideologia* é nomear uma rua no mundo das superestruturas, lá onde habitam os fantasmas, ecos, sublimados, sombras. (CGE, p. 71)

O que é a realidade?

Poderemos dizer que o órgão é a infra-estrutura e a música a superestrutura? (CGE, p. 76)

Outras reflexões diante do pensamento marxista podem ser vistas, principalmente, no livro *Conversas com quem gosta de ensinar*. Na crônica *Sobre jequitibás e eucaliptos*, encontramos uma alusão à domesticação do sujeito (professor e aluno), que se submete à identidade das instituições (escola), e constrói suas idéias mediante parâmetros sociais impostos por uma classe dominante.

Curioso que esta fantasia continue a nos assombrar e a nos inspirar como visão, talvez, *daquilo que poderíamos ser se não tivéssemos sido domesticados*. (CGE, p. 22)

Relacionamos essa passagem do texto de Rubem Alves às palavras de Althusser, que afirma ser a escola um dos agentes de disseminação da ideologia dominante, perpetuando as condições humanas de dominados e dominadores, e contribuindo significativamente para a domesticação do sujeito e da sociedade. Nas palavras de Althusser,

A escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o “know-how” mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua “prática”. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem de uma forma ou de outra estar “imbuídos” desta ideologia para desempenhar “consciosamente” suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja a de exploradores (capitalistas), seja a de auxiliares na exploração (os quadros), seja a de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus “funcionários”) etc... (ALTHUSSER, 2001, p. 58-59)

No encerramento dessa mesma crônica, Rubem Alves deixa evidente sua visão de escola como uma instituição estanque, ensimesmada, “especialista em reprodução”, parte de um “aparelho ideológico de Estado”. A escola também é posta como desvinculada do processo criativo, processo este comum ao pensamento escolanovista e, na concepção do escolanovismo espiritualista, próprio da mente humana.

O professor é vinculado ao funcionamento dos aparelhos de dominação das classes, que, no contexto escolar, é posto como um especialista na sustentação das condições sociais necessárias à manutenção das formações dominantes.

A terminologia “aparelho ideológico de Estado” deixa fluir a voz do pensamento althusseriano, sem lhe fazer nenhuma referência explícita.

E o que é um professor, na ordem das coisas?

Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. (CGE, p. 33)

A visão de escola e de professor, posta por Rubem Alves, é também encontrada em Althusser, que remete a escola à condição de aparelho ideológico dominante numa sociedade, reproduzindo uma estagnação das relações sociais (dominador e dominado), que tem no professor um agente passivo a serviço desse processo. Althusser afirma que

Acreditamos portanto poder apresentar a Tese seguinte, com todos os riscos que isto comporta. Afirmamos que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar. (ALTHUSSER, 2001, p. 77)

Encontramos, na crônica *Sobre o dizer honesto*, reflexões sobre a educação, não somente escolar, mas também como processo sócio-cultural, que repousa sobre uma ideologia. O autor faz questionamentos voltados à educação,

evocando vozes do marxismo, pertinentes ao processo de “domesticação” dos seres humanos, que, para Althusser, tem reflexos tanto na classe dominada quanto na classe dominadora.

Não será verdade que *o propósito de toda a educação é a domesticação do corpo*? Não será verdade que este é um programa de natureza política, e que, como tal, descansa sobre uma ideologia? (CGE, p. 46)

A essência da afirmativa de Rubem Alves, ou seja, a dominação do sujeito como propósito da educação, pode ser encontrada em Althusser, quando este reflete sobre a necessidade de se ter “regras” sociais que domesticuem o ser humano, de forma a inseri-lo e adaptá-lo ao processo de dominação de classes. Vejamos:

Aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (ALTHUSSER, 2001, p. 58)

O pensamento althusseriano é reproduzido, nas considerações de Rubem Alves, sem uma indicação explícita ao discurso de origem, havendo somente a marca indicativa da voz do outro pelo uso do itálico. Isso demonstra que, para o autor, a leitura de *Aparelhos ideológicos de Estado* pode ser recorrente aos seus leitores e não mais necessita de indicações bibliográficas. Essa construção discursiva aproxima-se da heterogeneidade mostrada e marcada, trazendo a condição de similaridade entre o discurso do autor e de Althusser (Marx).

Vozes próprias do escolanovismo aparecem intrínsecas a quase toda produção discursiva que compõe o *corpus* desta análise. Destacaremos alguns

desses casos, no intuito de demonstrar o reconhecimento das vozes sociais que constituem o pensamento filosófico-pedagógico deste autor.

Rubem Alves inicia a crônica *Sobre jequitibás e eucaliptos* fazendo referências às profissões que já não existem mais, como tropeiros e caixeiros-viajantes, num saudosismo melancólico próprio de suas reminiscências infantis, e questiona sobre a profissão de *educador* em relação à de professor. Para o autor, ser educador é uma vocação (do latim *vocare* = chamar), um dom divino, um chamamento, ou seja, alguém é chamado pelos seus desejos mais íntimos para o exercício do magistério, e consecutivamente será o responsável pela construção social dos seus educandos. Em resumo, ser professor é apenas mais uma profissão, enquanto ser educador é um ato de amor e de esperança.

Constatamos a voz do escolanovismo espiritualista quando o autor ressalta as idéias de que muitas coisas boas do passado deveriam ser resgatadas, de que a educação escolar deve ser construída por meio de ações pautadas no amor, e de que o educador é dirigido por seu mundo interior (espírito), definindo-se por suas paixões e esperanças, por suas utopias.

O educador é posto como uma força interior dormente em cada professor, que precisa ser despertada para disseminar uma educação pelo sonho de um mundo pautado na felicidade e no prazer que a vida nos proporciona a cada minuto.

Destacamos quatro momentos, nesta mesma crônica, em que Rubem Alves refere-se ao educador como um missionário do saber e do amor, evidenciando concepções pedagógicas escolanovistas.

Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (CGE, p. 14)

O educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada

segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. (CGE, p. 18-19)

O que está em jogo não é uma administração da vocação, como se os poetas, profetas, educadores, pudessem ser administrados.

Necessitamos de um ato mágico de exorcismo. (CGE, p. 24)

Não sei como preparar o educador. Talvez porque isto não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. (CGE, p. 33)

Encontramos, na crônica *Ensinar a alegria*, um louvor à educação pela felicidade e pelo amor. Rubem Alves comenta que a felicidade é “*uma taça que se deixa encher com a alegria que transborda do sol. Mas vem o tempo quando a taça se enche. Ela não mais pode conter aquilo que recebe. Deseja transbordar.*” (ALVES, 1994, p. 11).

E o educador, transbordante de felicidade, deve derramar sobre seus educandos a felicidade em ensinar, para que estes se encham de felicidade em aprender. Para o autor, esta sim é a missão do mestre, “*compartilhar com os homens a felicidade que mora nele*” (ALVES, 1994, p. 11).

Encontramos, nessa crônica, a síntese de todo o pensamento do escolanovismo espiritualista: a educação pelo amor e pela felicidade, e a busca da construção do amor e da felicidade do educando. A voz do escolanovismo permeia toda a crônica, em considerações, como:

Pois ser mestre é isso: ensinar a felicidade. (AE, p. 11)

O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: ‘Sou um pastor da alegria...’ (AE, p. 12)

Esse mesmo pensamento escolanovista, de uma educação pelo amor e para a felicidade, como uma voz social que envolve o discurso de Rubem Alves, pode ser encontrado na crônica *Escola e sofrimento*, em que o autor se dirige aos professores, de forma eloqüente e emotiva:

Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças, dos adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: “Por favor, me ajude a ser feliz...” (AE, p. 18)

A idéia de que o sonho é o responsável por desencadear o pensamento criativo, própria do escolanovismo espiritualista, também é encontrada no discurso lítero-pedagógico de Rubem Alves. Nas crônicas *Sobre vacas e moedores* e *O carrinho*, ambas presentes no livro *A alegria de ensinar*, o autor deixa claro que o sonho (desejos, aspirações, felicidade, alegria) nunca deve morrer, pois nele é que estão as motivações para a vida. Em se tratando de educação, tal pensamento indica para aquilo que Gadotti (1993) nomina de ensino romântico, distante da realidade tanto do professor como do educando.

As vozes da Escola Nova presentes em ambas as crônicas são reconhecidas em trechos como:

E o que é um profissional se não um corpo que sonhava e que foi transformado em ferramenta? As ferramentas são úteis. Necessárias. Mas --- que pena --- não sabem sonhar... (AE, p. 42)

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos. (AE, p. 102)

Evidenciamos, desta forma, que muitas vozes histórico-sociais podem ser percebidas e reconhecidas no discurso de Rubem Alves, aparecendo intrínsecas ao discurso enunciado e sem referências às fontes, as quais refletem uma vasta leitura, pelo autor, de outras fontes, em sua maioria clássicos do pensamento filosófico universal.

A partir das considerações realizadas, num primeiro momento, poderíamos julgar que Rubem Alves acredita que todas as vozes sociais evocadas em sua construção discursiva sejam constituintes de uma voz social inerente a seus leitores, ainda que de forma inconsciente. Mas é sabido que o público leitor mais expressivo da produção lítero-pedagógica de Rubem Alves constitui-se de professores da educação básica, que, em sua grande maioria, não são leitores de Marx, Althusser ou Dewey, vozes presentes em seus escritos.

O processo de construção discursiva, caracterizado por diversas vozes sociais, parece ser uma opção estilística do autor, voltada à composição de crônicas didático-pedagógicas, com fins eminentemente doutrinador. Tais crônicas voltam-se à exploração de alegorias como meio de divulgar as concepções filosófico-pedagógicas do escolanovismo espiritualista, por ele expressadas.

O efeito que tal estilo provoca no leitor é a consideração de que Rubem Alves é extremamente erudito, uma vez que, ao trazer a voz do outro, sem lhe fazer nenhuma referência, o autor leva seu leitor a crer que o discurso produzido provém de suas próprias reflexões filosófico-pedagógicas.

Esse processo de fusão entre os discursos dos outros e o discurso enunciado pode gerar conflitos de vozes, que reúnem, às vezes, idéias, tanto convergentes como divergentes. No tópico que segue, discorreremos sobre a profusão de vozes, exteriores ao marxismo e ao escolanovismo, que aparecem no *corpus* como sustentáculo do discurso em questão.

4.1.2. Vozes em profusão

Além das vozes do Marxismo e do Escolanovismo, podemos perceber, no texto de Rubem Alves, outras vozes que remetem ao pensamento histórico-social, recorrentes a diversos segmentos das ciências. Discorreremos, primeiramente, sobre as vozes que remetem à religiosidade cristã, que mesmo evocadas sem

referência explícita às fontes, são de fácil identificação para um leitor mais experiente, constituindo exemplos de heterogeneidade mostrada, às vezes marcada e outras não-marcada.

O texto bíblico, que inicia o primeiro capítulo do *Evangelho segundo São João*, “*No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus*”, é utilizado pelo autor para referendar a idéia de que a palavra exerce um poder mágico, dominador e devastador sobre o ser humano, e como tal, é instrumento divino, capaz de todas as realizações.

A evocação da frase “*No princípio era a palavra...*” aparece diversas vezes no livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, e, com menos incidência, também no livro *A alegria de ensinar*.

Na crônica *Sobre jequitibás e eucaliptos*, Rubem Alves, ao tratar da construção educacional da criança, afirma que a palavra impõe-se como “verdade” e “detentora” do saber, afirmando que deve trazer diversos significados e não encerrar os conceitos. Também, na crônica *Um corpo com asas*, o autor, ao dizer que o nosso corpo é composto por palavras, recorre à mesma passagem bíblica, sem fazer nenhuma referência ao texto de origem.

Em ambos os casos, o uso da fala do outro demonstra uma voz social, própria da cultura cristã, que, por estar inserida no contexto da sociedade, é facilmente reconhecida. Nessas duas referências, o autor deixa alguns índices demonstrando que aquela fala não lhe pertence: o uso da letra maiúscula em “Palavra”, as reticências e as aspas, remetendo-se à fala do outro por meio de evidências de que aquilo não foi ele quem disse. Vejamos essas ocorrências:

“No princípio era a Palavra...” Não qualquer palavra, porque as palavras eficazes são aquelas que partem daqueles que são os outros significativos... (CGE, p. 33)

O corpo é a Palavra que se fez carne... (AE, p. 67)

Em *Sobre o dizer honesto*, à “palavra” é atribuído o poder mágico “*para fazer com que as coisas que não ocorreriam, se houvesse silêncio, ocorram, em decorrência da fala*” (ALVES, 1995a, p. 60), e o autor cita um exemplo hipotético dos boatos financeiros, onde a palavra pode ser usada como agente de difamação,

concluindo com a frase “No princípio era a palavra...”, marcando a heterogeneidade mostrada, por meio das aspas e das reticências, conforme um dos exemplos apontados anteriormente. À palavra é atribuído o poder de gênese (princípio) de tudo, tanto para construir como para destruir algo.

Um banco vai muito bem. Sólido. Transações normais. Um jornal anuncia que este banco irá à falência.

Fala, pura fala. Como decorrência da fala, pânico e corrida aos caixas.

“No princípio era a palavra...” (CGE, p. 60)

Uma outra referência à “palavra” é feita, pelo autor, na crônica *Sobre palavras e redes*, quanto ao ensino por meio da habilidade do uso da palavra e a magia que a linguagem exerce sobre todos. O texto bíblico é evocado como forma de delinear os questionamentos sobre o poder da palavra.

Os olhos sucumbem ante o poder da palavra. Será isto? O poder mágico da linguagem? No princípio era a palavra...? (CGE, p. 67)

Outros casos de plurilingüismo dialogizado (BAKHTIN, 2002c), nos quais encontramos uma espessa camada de vozes recobrando o discurso de Rubem Alves, podem ser percebidos, quando o autor faz uma profusão de citações, algumas de tensa convergência.

Temos, na crônica *Ensinar a alegria*, referência a Hesse e Nietzsche, nas quais as vozes de ambos convergem. Rubem Alves afirma que Hermann Hesse, em parte do texto *O jogo das contas de vidro*, repete algo já dito por Nietzsche, e que ora está sendo repetido pelo próprio Rubem Alves, numa profusão de vozes. Isso remete à idéia de que as palavras ditas são verdades comungadas por diversas autoridades e em épocas diferentes.

Constatamos também, nessa mesma crônica, a existência das *não-coincidências do dizer* postas por Authier-Revuz (2001), quando o autor comenta sua própria enunciação, demonstrando uma *não-coincidência interlocutiva* ao desculpar-se por chamar Nietzsche de filósofo. Ainda temos o uso das aspas em

“tolo” demais, como forma de indicar que os outros filósofos é que consideram tolices as palavras de Nietzsche, o que demonstra distanciamento entre Rubem Alves e os filósofos anti-nietzschianos.

Ao ler o texto de **Hesse** tive a impressão de que ele estava simplesmente repetindo **Nietzsche**. O que é bem provável. Fui procurar e encontrei o lugar onde o filósofo (escrevo esta palavra com um pedido de perdão aos filósofos acadêmicos, que nunca o considerariam como tal, porque ele é poeta demais, “tolo” demais...) diz que “a felicidade mais alta é a felicidade da razão, que encontra sua expressão suprema na obra do artista. Pois que coisa mais deliciosa haverá que tornar sensível a beleza? Mas esta felicidade suprema,” ele acrescenta, “é ultrapassada na felicidade de gerar um filho ou de educar uma pessoa“ . (AE, p. 9-10) [grifo nosso]

Diversos casos de profusão de citações podem ser encontrados no *corpus* analisado. Destacaremos alguns desses momentos. Na crônica *Sobre remadores e professores*, o autor sintetiza o pensamento freudiano e o marxista, quanto ao comportamento humano, resumindo-os a uma única voz, permitindo ao leitor concluir que ambos sejam pensadores de uma mesma concepção filosófica, ainda que aplicada a áreas distintas.

Os grandes mestres da crítica dos fundamentos foram **Freud** e **Marx**, muito embora o caminho de Freud nos conduza à hermenêutica e o de Marx à economia. Creio, entretanto, que a postura de ambos poderia ser assim resumida: o comportamento humano, individual e coletivo, se processa concomitantemente com uma série de explicações intelectuais do mesmo, explicações que pretendem ser racionais mas que, no fundo, são ilusões ou ideologias. (CGE, p. 101 e 102) [grifo nosso]

Numa citação, encontrada na crônica *Sobre jequitibás e eucaliptos*, há o entrelaçamento de pensamentos filosóficos --- de *Platão a Freud* ---, concluindo com Marcuse, numa generalização excessiva e difícil de ser comprovada, demonstrando um exagero de síntese, cuja finalidade é apenas destacar a idéia de que o passado é constitutivo do presente e do futuro de cada ser.

Na linha que vai de **Platão a Freud**, o evento libertador exige que sejamos capazes de dar nomes ao nosso passado. A lembrança é uma experiência transfiguradora e revolucionária. Tanto assim que **Marcuse** chega a se referir à função subversiva da memória. (CGE, p. 32) [grifo nosso]

Um outro exemplo de profusão de vozes pode ser visto na crônica *Sobre palavras e redes*, no trecho em que Rubem Alves evoca Freud, Santo Agostinho e Platão para respaldar sua idéia de que a palavra (linguagem) — instância da enunciação --- vale pelo seu julgamento prático de significado e não pela sua epistemologia, ou seja, para demonstrar algo bastante óbvio: que a palavra tem seu valor vinculado ao seu uso social.

O recurso a três pensadores reflete também uma generalização excessiva do pensamento filosófico, cuja confluência não fica explicitada no comentário de Rubem Alves.

O “abre-te Sésamo” não se encontra na epistemologia, mas no julgamento que o corpo faz de seus invólucros e órgãos lingüísticos. E as linguagens são abandonadas da mesma forma como uma cobra abandona uma pele que ficou velha... Vale uma pitada da sabedoria freudiana: o que é determinante, em última instância, é o amor. O insight não tem autonomia alguma, nem mesmo relativa... Na verdade, não é **Freud** que está em jogo, mas uma longa tradição que passa por **Agostinho**, indo dele até o divino Eros de **Platão**. (CGE, p. 74-75) [grifo nosso]

Na crônica *Sobre remadores e professores*, encontramos um chamamento ao leitor, para que este se lembre de Kant, releia Piaget e, por fim, examine uma obra de Berger e Luckmann. Esse fato nos leva a deduzir que o autor acredita que seu leitor é também leitor de Kant e Piaget, e está disposto a ler a obra *A Construção Social da Realidade*, de Berger e Luckmann. Vozes de quatro autoridades são evocadas para confirmar ao leitor que “o mundo é construído pelos sujeitos que nele habitam”. Dessa forma, uma profusão de vozes é usada para referendar uma afirmativa que já pertence ao senso comum.

Tal sugestão considera que o leitor já deva ter conhecimento e apreensão do pensamento kantiano e piagetiano, passando, igualmente, a idéia de que a obra *A Construção Social da Realidade* de Berger e Luckmann é recorrente ao acervo dos seus leitores.

O mundo, como universo organizado, não é um fato empírico como pedras, cadeiras e sapatos. Trata-se de uma *construção* empreendida pelo sujeito. Não nos compete discutir esta questão aqui. Sugiro, para maiores detalhes, que o leitor se lembre de **Kant**, releia **Piaget** ou examine a obra de **Berger e Luckmann**, *A Construção Social da Realidade*. (CGE, p. 99)
[grifo nosso]

Encontramos ainda, na crônica *Qualidade total em educação*, uma referência em que o autor dilui pensamentos de Barthes e Borges, recorrendo também a Hegel para referendar a afirmativa de que devemos fazer tudo com paixão e amor, buscando naquilo que fazemos a felicidade, antes que seja tarde demais.

Nesse caso, também há uma carga semântica significativa em alguns verbos, indicando a busca de uma adesão do leitor às palavras ditas. Barthes e Borges são postos como conselheiros, pois sendo intelectuais reconhecidos mundialmente, por certo podem nos aconselhar. A Hegel é atribuída uma observação final sobre o dito, encerrando a idéia de que só nos damos conta de que devemos desfrutar, a todo o momento, das coisas boas da vida quando já somos velhos.

Firmada na reflexão sobre uma educação voltada à felicidade e ao prazer diante do processo ensino-aprendizagem, a síntese da filosofia pedagógica de

Rubem Alves está expressa nessa reflexão, indicando que o tempo está passando e não se deve deixar para amanhã as coisas boas da vida:

... menos saber e mais sabor, como nos aconselham **Barthes** e **Borges**, ao final de suas vidas. Mas, como **Hegel** observou, as pessoas ficam sábias sempre quando já é tarde demais...
(CGE, p. 125) [grifo nosso]

A necessidade da busca constante da palavra de autoridade para referendar seus pensamentos é uma justificativa para a profusão de vozes presentes no discurso de Rubem Alves, visto que constatamos que essas palavras de autoridade, em muitos casos, formalizam verdades que já fazem parte do senso comum, tais como: “o presente é construído pelas experiências do passado”; “o amor é a fonte da essência humana”; “quando ficamos sábios, já estamos velhos, e próximos da morte”.

Fica evidente, dessa forma, que a quantidade de autores citados, pertencentes aos mais diversos segmentos do conhecimento humano, nem sempre condiz com a qualidade daquilo que é citado, levando-nos a considerar que, no *corpus*, nem sempre as citações ou referências à voz do outro são evocadas pela necessidade de referendar um dito, mas, muito provavelmente, por considerar que esse tipo de construção discursiva já esteja incrustada no estilo literário do autor.

Acreditamos, ainda, que esta constante busca pela palavra do outro, com uso exagerado da heterogeneidade mostrada, seja fruto do estilo literário de Rubem Alves, que reproduz seu pensamento pedagógico optando por “contar histórias” ao seu leitor, valendo-se, para isso, da fluente voz do outro.

4.2. A CITAÇÃO E SUAS ATIVIDADES DISCURSIVAS

Como já visto, a heterogeneidade enunciativa, entendida como constitutiva de todos os discursos, manifesta-se, com mais nitidez e clareza, por meio do discurso relatado, sendo as citações sua forma de manifestação mais evidente.

No caso das citações, a heterogeneidade aparece em sua forma mostrada e recorrentemente marcada, visto que, ao usar uma citação, o autor citante deixa claro que quem está falando é o outro. Assim, o locutor assume que aquilo que está dizendo já foi dito por outrem, criando a ilusão de que o restante do discurso tem origem em si próprio.

Neste tópico, analisaremos as citações que constituem o discurso de Rubem Alves, e que aparecem no *corpus*, especificamente quanto à frequência e funções exercidas no complexo discursivo, destacando a heterogeneidade mostrada e marcada, as quais buscam dar sustentação ao pensamento pedagógico do autor.

4.2.1. A presença das citações no *corpus*

Na condição de filósofo da educação ou de teórico da educação, Rubem Alves busca, em sua produção lítero-pedagógica, uma conversa com o leitor, sem formalidade, “*as conversas que se seguem são conversas mesmo, longe da seriedade acadêmica*” (ALVES, 1995a, p. 8). O autor utiliza, exaustivamente, o recurso das citações e das metáforas para construir suas *conversas*, sendo sua pedagogia espiritualista posta por meio desses recursos, o que consideramos ser a principal característica de seu estilo como escritor de textos lítero-pedagógicos.

A conversa a que se refere Rubem Alves é multifacetada, visto que quase toda sua argumentação repousa em citações das mais variadas ideologias e tendências, numa profusão filosófica que engloba desde o Zen budismo e preceitos religiosos da Bíblia cristã até Guimarães Rosa e Adélia Prado, perpassando por autores clássicos como Wittgenstein, Brecht, Borges, Freud, Nietzsche, Marx e muitos outros.

Tais citações, como forma de manifestação da heterogeneidade mostrada, aparecendo com intensidade no *corpus* e, conforme tópico anterior, recorrem a diversas vozes sociais. Por esse motivo, acreditamos ser pertinente estruturar a incidência das citações, sistematizando-as em tabelas, que têm por objetivo uma organização formal e quantitativa dessas citações.

Demonstraremos, primeiramente, as citações e referências à voz do outro pertencentes aos livros *A alegria de ensinar* e *Conversas com quem gosta de*

ensinar, separadamente. Na seqüência, trataremos dessa mesma característica considerando os dois livros, ou seja, o *corpus* do trabalho em questão.

O livro *A Alegria de ensinar*, na edição que utilizamos, possui 103 páginas, e apresenta um total de 56 citações que evocam a voz de 32 locutores. Na tabela que segue apresentamos essas citações ordenadas por incidências e locutores:

Tabela de discursos citados no livro <i>A Alegria de ensinar</i>		
<i>Seq.</i>	<i>Citações</i>	<i>Autor Citado</i>
1.	09	Nietzsche
2.	04	Hermann Hesse
3.	04	Roland Barthes
4.	03	Fernando Pessoa (01) e Alberto Caeiro (02)
5.	03	Mestre (provavelmente Nietzsche)
6.	02	Cecília Meireles
7.	02	Charlie Brown
8.	02	Jorge Luís Borges
9.	02	Lewis Carroll
10.	02	T. S. Eliot
11.	02	Valéry
12.	01	Adélia Prado
13.	01	Buber
14.	01	Carlos Drummond de Andrade
15.	01	Clark Kerr
16.	01	Evangelho (Jesus)
17.	01	Groddeck
18.	01	Leonardo da Vinci
19.	01	Mestres Zen
20.	01	Orozco
21.	01	Paul Goodman
22.	01	Paulo Leminski
23.	01	Roman Rolland
24.	01	Rückert
25.	01	Teólogos medievais
26.	01	Tolstoi
27.	01	Um amigo (Prof. Universitário nos EEUU)
28.	01	Um amigo (que comprou uma vaca)
29.	01	Um guia turístico
30.	01	William H. Whyte Jr.
31.	01	Wittgenstein
32.	01	Autor não identificado

Nessa sistematização dos autores citados, no livro *A alegria de ensinar*, fica evidente que Rubem Alves firma seu discurso no pensamento nietzscheano,

além de recorrer acentuadamente a autores como Hesse e Barthes. No entanto, a maioria dos autores é citada apenas uma vez, indicando uma busca constante e explicitada da palavra do outro, por razões anteriormente aventadas.

A quantidade de citações e referências ao discurso do outro chama mais a atenção no livro *Conversas com quem gosta de ensinar* que em um total de 125 páginas apresenta 163 citações e referências ao discurso de 78 diferentes locutores. Na tabela que segue, apresentamos os autores dos discursos evocados, por ordem de ocorrência:

Tabela de discursos citados no livro <i>Conversas com quem gosta de ensinar</i>		
<i>Seq.</i>	<i>Citações</i>	<i>Autor Citado</i>
1.	14	Nietzsche
2.	09	Marx
3.	09	Wittgenstein
4.	06	Alvin Gouldner
5.	05	Albert Camus
6.	05	Freud
7.	05	Weber
8.	03	Carlos Castañeda
9.	03	Ernest Cassirer
10.	03	Gunnar Myrdal
11.	03	Hegel
12.	03	Kierkegaard
13.	03	Norman O. Brown
14.	03	Orwell
15.	03	Peter Berger & Thomas Luckmann
16.	03	Peter Blau
17.	03	Platão
18.	03	Schiller
19.	03	Walter Kaufmann
20.	02	Alfredo Bosi
21.	02	C. Wright Mills
22.	02	Galileu Galilei
23.	02	Karl Popper
24.	02	Kolakowski
25.	02	Kurt Goldstein
26.	02	Maurice Blanchot
27.	02	Michael Polanyi
28.	02	Polya
29.	02	Robert K. Merton
30.	02	Roland Barthes
31.	02	Santo Agostinho
32.	02	Thomas S. Kuhn

33.	02	W. I. Thomas
34.	02	Menino não identificado – talvez R. Alves
35.	01	Artur Miller
36.	01	Bacon
37.	01	Beethoven
38.	01	Brech
39.	01	C. Wright Mills & Gerth
40.	01	Carlos Guilherme Mota
41.	01	Clark Kerr
42.	01	Ditado Zen
43.	01	Eugene Resenstock-Huessy
44.	01	Ferenczi
45.	01	Fernando Pessoa
46.	01	Frederick Perls
47.	01	Friedrich Kohlrausch
48.	01	G. Bachelard
49.	01	Guimarães Rosa
50.	01	Hermann Hesse
51.	01	Illich
52.	01	Jaspersen
53.	01	Jay W. Forrester
54.	01	John Dewey
55.	01	Jorge Amado
56.	01	Jorge Luís Borges
57.	01	Jung
58.	01	Kant
59.	01	Kurt Lewin
60.	01	Livro de Jó (Bíblia)
61.	01	Marcuse
62.	01	Menino (As roupas novas do Rei)
63.	01	Merleau-Ponty
64.	01	Miguel de Unamuno
65.	01	Octávio Paz
66.	01	Paul Feyerabend
67.	01	Paul Goodmann
68.	01	Paulo Freire
69.	01	Peter Berger
70.	01	Philip Rieff
71.	01	Piaget
72.	01	Rousseau
73.	01	Sabedoria popular
74.	01	Sartre
75.	01	Theodore Roszak
76.	01	Vieira
77.	01	Werner Satark
78.	01	Whitehead

Verificando os autores citados no livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, novamente encontramos uma ênfase no pensamento nietzscheano, com o maior número de citações. Também aparecem com destaque os pensamentos de Marx e Wittgenstein, seguidos por Gouldner, Camus, Freud e Weber.

O número de citações que aparece nesse livro é surpreendente, havendo uma incidência de quase uma citação e meia por página, o que demonstra que citar é a característica primeira de estilo do autor.

Considerando os dois livros que compõem o *corpus* deste trabalho, destacamos, na tabela que segue, os autores citados mais de uma vez por Rubem Alves.

Tabela de autores citados mais de uma vez no <i>corpus</i>		
Livros: <i>A alegria de ensinar e Conversas com quem gosta de ensinar</i>		
<i>Seq.</i>	<i>Citações</i>	<i>Autor Citado</i>
1.	23	Nietzsche
2.	10	Wittgenstein
3.	09	Marx
4.	06	Alvin Gouldner
5.	06	Roland Barthes
6.	05	Albert Camus
7.	05	Freud
8.	05	Hermann Hesse
9.	05	Weber
10.	04	Fernando Pessoa (02) e Alberto Caeiro (02)
11.	03	Carlos Castañeda
12.	03	Ernest Cassirer
13.	03	Gunnar Myrdal
14.	03	Hegel
15.	03	Jorge Luís Borges
16.	03	Kierkegaard
17.	03	Mestre (provavelmente Nietzsche)
18.	03	Norman O. Brown
19.	03	Orwell
20.	03	Peter Berger & Thomas Luckmann
21.	03	Peter Blau
22.	03	Platão
23.	03	Schiller
24.	03	Walter Kaufmann
25.	02	Alfredo Bosi
26.	02	C. Wright Mills
27.	02	Cecília Meireles
28.	02	Charlie Brown
29.	02	Clark Kerr

30.	02	Ditado/Mestres Zen
31.	02	Galileu Galilei
32.	02	Karl Popper
33.	02	Kolakowski
34.	02	Kurt Goldstein
35.	02	Lewis Carroll
36.	02	Maurice Blanchot
37.	02	Menino não identificado – talvez R. Alves
38.	02	Michael Polanyi
39.	02	Paul Goodmann
40.	02	Polya
41.	02	Robert K. Merton
42.	02	Santo Agostinho
43.	02	T. S. Eliot
44.	02	Thomas S. Kuhn
45.	02	Valéry
46.	02	W. I. Thomas

Verificamos uma preferência explícita pelo pensamento de Nietzsche, que, segundo Rubem Alves, “*é mais poeta que filósofo*”, e ainda uma constante recorrência aos escritos de Marx e Wittgenstein, tidos por ele como pensadores “*para ninguém botar defeito*”.

Essa presença de Nietzsche, nas citações de Rubem Alves, que é claramente dominante, nos remete a uma reflexão quanto à trajetória de formação intelectual de ambos. Tanto Nietzsche quanto Rubem Alves possuem formações escolares e familiares oriundas do protestantismo, bem como apresentam um rompimento com esse pensamento numa idade mais adulta. Também o estilo de produção escrita de ambos, poética e metafórica, é diferente da forma clássica dos escritos filosóficos: Nietzsche escreve sua filosofia predominantemente em forma de aforismos, e Rubem Alves faz uso de crônicas de reminiscências para efetivar seu doutrinamento filosófico-educacional.

Os autores que aparecem com mais frequência nas citações, com cujos pensamentos Rubem Alves demonstra uma aproximação mais íntima são, além de Nietzsche, Wittgenstein e Marx, nomes como: Gouldner, Barthes, Camus, Freud, Hesse, Weber, Pessoa, Hegel, Kierkegaard, Platão, Schiller, Borges.

Verificamos também que não somente filósofos são citados; há também poetas, romancistas, psicanalistas, educadores, cientistas, sociólogos, entre outros, na maioria, reconhecidos mundialmente como autoridades em suas áreas de atuação.

Aparecem, no *corpus*, com apenas uma citação, 55 autores, dentre os quais destacamos nomes de ampla circulação e reconhecimento, tais como: Beethoven, Drummond, G. Bachelard, Dewey, Octávio Paz, Pe. Vieira, Jung, Piaget, Paulo Freire, Leminski, Jorge Amado e outros.

Uma outra análise da presença das citações no *corpus* pode ser realizada ao se considerar os autores citados nos dois livros. Nessa consideração, encontramos nove autores, conforme a tabela que segue:

Tabela de autores citados nos dois livros que compõem o <i>corpus</i>				
Livros: <i>A alegria de ensinar e Conversas com quem gosta de ensinar</i>				
Seq.	Citações	Autor Citado	Citações	Livro
1.	23	Nietzsche	09	AE
			14	CGE
2.	10	Wittgenstein	01	AE
			09	CGE
3.	06	Roland Barthes	04	AE
			02	CGE
4.	05	Hermann Hesse	04	AE
			01	CGE
5.	04	Fernando Pessoa	03	AE
			01	CGE
6.	03	Jorge Luís Borges	01	CGE
			01	CGE
7.	02	Clark Kerr	01	AE
			01	CGE
8.	02	Ditado/Mestres Zen	01	AE
			01	CGE
9.	02	Paul Goodman	01	AE
			01	CGE

Constatamos, desta forma, que *A alegria de ensinar* e *Conversas com quem gosta de ensinar* são obras pontualmente construídas com a utilização da voz explícita do outro. Esse recurso de construção lingüística remete, numa primeira observação, ao estilo literário próprio de Rubem Alves, que usa as citações como ornamento³⁴, diferenciando seus escritos, estilisticamente, de um “todo comum”,

³⁴ Segundo Compagnon, o ornamento é o que diferencia as coisas das *palavras* (*res e verba*) ou as *idéias* das *expressões das palavras*, sendo uma variação contra um fundo comum. Ver COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, p. 167-168.

demonstrando os “traços formais” e a “personalidade” da sua produção literária voltada à pedagogia.

Dando seqüência à análise dos dois livros de Rubem Alves, que compõem o *corpus* de nosso trabalho, verificamos que as citações apresentam, basicamente, as funções apresentadas por Maingueneau (1976): citação-réplica, citação-prova, citação de epígrafe e citação de cultura.

As citações, encontradas no *corpus*, em sua maioria, exercem funções de réplica (fidelidade) ou de prova (autoridade), sendo freqüente o acúmulo das duas funções numa mesma citação. Com menor incidência, encontramos as citações de epígrafe e as citações de cultura, sendo a citação de epígrafe encontrada somente no livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, na abertura de cada uma das seis crônicas que compõem o livro. Na seqüência, analisaremos a ocorrência das citações considerando essas quatro funções.

4.2.2. A citação e suas funções

De acordo com a função exercida em um discurso, as citações podem exercer diversas funções, tais como: provar algo que fora enunciado, dar sustentação pela autoridade do autor citado, encaminhar uma linha de pensamento para uma leitura, num direcionamento do leitor, recorrer à voz social de domínio público inerente a uma cultura, dentre outras possibilidades.

As análises que seguem buscam evidenciar essas funções, nas citações inerentes ao *corpus*, enfocando também marcas do pensamento filosófico-pedagógico do autor.

4.2.2.1. Citação-réplica

Constatamos que algumas citações são usadas por Rubem Alves para dar autenticidade ao discurso citante, o que produz um efeito de credibilidade às informações relatadas. Para isso aparece o uso de citações desempenhando a função de réplica ou de fidelidade, as quais se mantêm fielmente às palavras do locutor citado.

Analisaremos a ocorrência dessas citações considerando que esse tipo de citação pode indicar que o locutor citante tem necessidade de reproduzir fidedignamente a fala do outro, possivelmente por admiração ao autor do discurso citado, o que o impede de parafraseá-lo, ou ainda por acreditar que aquelas palavras estão tão bem estruturadas que não há outra forma de dizê-las, sendo que essa admiração estende-se também à forma e não somente ao conteúdo.

Também é possível ser a indicação de que o locutor citante deseja deixar claro ao leitor que quem está dizendo é o outro e não ele, por isso, o texto mereceria credibilidade. Vejamos alguns desses casos.

Para ilustrar a afirmativa de que a escola adestra e não educa, construindo pessoas --- alunos e professores --- sem iniciativa ou criatividade, na crônica *Boca de forno!*, o autor, valendo-se de uma parábola, afirma que “a educação freqüentemente cria antas: pessoas que não se atrevem a sair das trilhas aprendidas, por medo da onça. De suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes, especialistas. Mas o resto da floresta permanece desconhecido” (1994, p. 30), e ilustra citando as palavras de um guia turístico:

O guia explicou. “A anta é um animal apetitoso, presa fácil das onças. E sem defesas. Contra a onça ela só dispõe de uma arma: estabelece uma trilha pela floresta, e dela não se afasta. Este caminho passa por baixo de um galho de árvore, rente à suas costas. Quando a onça ataca e crava dentes e garras no seu lombo, ela sai em desabalada corrida por sua trilha. Seu corpo passa por baixo do galho. Mas não a onça, que recebe uma paulada. E assim, a anta tem uma chance de fugir.” (AE, p. 29-30)

Ao iniciar o texto *Sobre vacas e moedores*, Rubem Alves fala do sonho e do prazer que os sonhos podem nos proporcionar, recorrendo ilustrativamente ao relato de uma história sobre um amigo que comprou uma vaca, somente pelo prazer de possuir um desses animais.

Com sua forma de buscar a adesão do seu leitor por meio de histórias aparentemente inocentes, Rubem Alves indica que devemos valorizar os sonhos dos nossos educandos, das nossas crianças, fundamentando o ato pedagógico na ação,

característica básica do escolanovismo, mesmo que isso implique mais gastos financeiros ou dilatação de prazos para a conclusão do processo de escolarização. Segundo a Escola Nova, compete à escola coordenar e reforçar toda a ação educativa, de forma prática (neovitalismo e neoespiritualismo), visando à socialização do educando.

A citação a que nos referimos traz as seguintes palavras de tal amigo que comprou uma vaca:

Mas ele me confessava: “Eles não entendem... Eu não tenho a vaca por causa do leite. Eu tenho a vaca porque gosto de ficar olhando para ela, aqueles olhos tão mansos, aquele ar tão plácido, tão diferente das pessoas com quem lido... Tenho a vaca porque ela me faz ficar tranqüilo...” (AE, p. 38)

No intuito de respaldar o seu pensamento na filosofia da educação, dentro do escolanovismo espiritualista, e em sua própria filosofia de vida, que consiste na alegria de viver, no respeito e harmonia diante da natureza, na profissão de educador e de escritor, o autor recorre a uma citação de fidelidade, que aparece na crônica *Ensinar a alegria*. Para tal, Rubem Alves transcreve um poema de Rückert, que se encontra num livro de Hermann Hesse, numa reprodução ou imitação da fala citada:

Reli, faz poucos dias, o livro de Hermann Hesse, *O Jogo das Contas de Vidro*. Bem ao final, à guisa de conclusão e resumo da estória, está este poeminha de Rückert:

*“Nossos dias são preciosos
mas com alegria os vemos passando
se no seu lugar encontramos
uma coisa mais preciosa crescendo:
uma planta rara e exótica,
deleite de um coração jardineiro,
uma criança que estamos ensinando,
um livrinho que estamos escrevendo.”*

Esse poema fala de uma estranha alegria, a alegria que se tem diante da coisa triste que é ver os preciosos dias passando. A alegria está no jardim que se planta, na criança que se ensina, no livrinho que se escreve. Senti que eu mesmo poderia ter escrito essas palavras, pois sou jardineiro, sou professor e escrevo livrinhos. (AE, p. 8-9)

Numa outra crônica, *Sobre o dizer honesto*, tratando da idéia de que a palavra é a representação daquilo que está ausente, daquilo que os sentidos do corpo não podem perceber, novamente aparece a palavra do outro com função de fidelidade para referendar um pensamento escolanovista de que a educação não deve voltar-se ao abstrato, ao não prático, mas tem que ser dinâmica e investigativa, voltada a experimentos, a uma prática ativa e autônoma.

Na afirmativa de Rubem Alves, que recorre a diversas citações para o dizer, a palavra é a ausência do real, e possui uma intenção mágica de trazer à existência o que não está presente, ela é simbólica, ela é a falta de algo que os olhos não podem ver, e só é significativa para a educação se puder ser relacionada ativamente à vida real de cada educando, não podendo constituir apenas de idéias inertes.

Essas observações remetem, mais uma vez, aos preceitos escolanovistas de que o ensino se dá pela ação ao se reconstruir o pensamento por meio da experiência ativa e concreta de cada educando.

Para isso, o autor recorre a uma réplica das palavras de Fernando Pessoa e de Maurice Blanchot sobre o pensamento e a linguagem.

Diz Fernando Pessoa que “pensamento é doença dos olhos”. (CGE, p. 48)

Recordando o que diz Maurice Blanchot, a linguagem autêntica “... não é a expressão de uma coisa, mas antes a ausência desta coisa... A palavra faz desaparecer as coisas e nos impõe um sentimento universal de que alguma coisa está faltando...” (CGE, p. 48)

Na crônica *Lagartas e borboletas*, ao expressar sua opinião sobre o domínio do sujeito pelas instituições organizadas, no caso específico da escola, Rubem Alves, numa alusão ao pensamento althusseriano (marxista) de dominantes e dominados, dispõe que a escola tida como de qualidade é aquela que consegue dominar os sujeitos, “*administrar a qualidade dos corpos que ela deseja transformar*” (ALVES, 1994, p. 55), e faz seguinte pergunta: *E que transformação é esta que se deseja?* A resposta não é dada pelo autor, mas por uma citação das palavras de Clark Kerr, presidente da Universidade de Berkeley, no início da década de 1960, demonstrando uma delimitação da voz alheia. A citação é introduzida por aquilo que Authier-Revuz denomina *modalização em discurso segundo* --- *Estas são suas palavras*: ---, conforme vemos na seqüência:

A miséria da educação não aparece onde ela é pior. Sua miséria se revela justamente onde ela é excelente. Pois, quando é que dizemos que ela é excelente? Justamente ali onde ela consegue, com competência “administrar a qualidade” dos corpos que ela almeja transformar. E que transformação é esta que se deseja? Quem dá a resposta de maneira mais clara e direta é Clark Kerr, presidente da Universidade de Berkeley, durante a crise estudantil que a agitou no início da década de 60. Estas são suas palavras: “A universidade é uma fábrica para a produção de conhecimento e de técnicas a serviço das muitas burocracias da sociedade.” Coisa que Nietzsche havia percebido muito antes, o que indica que esta tendência da educação não é coisa nova. “O que as escolas superiores da Alemanha realmente realizam é um treinamento brutal, com o objetivo de preparar vastos números de jovens, com a menor perda possível de tempo, para se tornarem usáveis e abusáveis a serviço do governo.” (AE, p. 55)

Referindo-se às crianças e à felicidade que delas emana, Rubem Alves, por meio da crônica *Bolinhas de gude*, adverte que “*sob a sua mansa aparência infantil se esconde o segredo de nossa felicidade perdida*” (ALVES, 1994, p. 60), e afirma que sempre perdemos alguma coisa por deixarmos de ser crianças.

Aqui também encontramos o pensamento escolanovista da valorização do sonho infantil, do pensamento descomprometido, da vontade de descobrir o mundo.

Para referendar esse pensamento, o autor recorre às palavras de Buber e de Nietzsche, utilizando-se novamente de *modalizadores em discurso segundo* e de expressões como: “conta-se que...”, “Pois, em suas palavras...”, conforme vemos:

Conta-se que Buber, numa ocasião em que estava sendo homenageado, cansado da fala grave e séria dos filósofos, observou: *Nunca consigo aprender coisa alguma dos adultos. Quando quero aprender algo novo tenho de me misturar com as crianças.* (AE, p. 60-61)

Nietzsche também se voltava para as crianças com símbolos do nosso destino. Pois, em suas palavras, *a criança é inocência e esquecimento, um novo princípio, um brinquedo, um moto contínuo, um primeiro movimento, um Sim sagrado à vida.* (AE, p. 61)

Outro exemplo de fidelidade ao discurso relatado pode ser encontrado em duas referências a Valéry. Tanto na crônica *Um corpo com asas*, como em *Tudo o que é pesado flutua no ar*, o autor afirma que o pensamento é o vôo das palavras em liberdade, que voar com o pensamento é sonhar, que brincar com as palavras é brincar com coisas que não existem, que brincar com coisas que não existem é pensar. Ou seja, o pensamento puro origina-se do desprendimento do uso das palavras.

Vemos que essas duas crônicas remetem aos preceitos do escolanovismo que enfatiza a liberdade de pensamento e de criação e a dinâmica no processo de aprendizagem, sendo o sonho (pensamento descomprometido), um estágio para a descoberta dos saberes.

Para sustentar essa afirmativa, o autor evoca outras palavras, deixando claro que não somente ele pensa assim, mas também o consagrado poeta francês Valéry, conclamando o seu interlocutor para que não se esqueça dessas palavras:

Lembram-se das palavras de Valéry? “O pensamento é o trabalho que faz viver em nós aquilo que não existe.” E ele pergunta: “Mas, que somos nós sem o socorro do que não existe?” (AE, p. 67)

Lembre-se do que disse Valéry: *O pensamento é, em resumo, o trabalho que faz viver aquilo que não existe!* (AE, p. 79)

Na crônica *Sobre o dizer honesto*, Rubem Alves afirma ser o corpo a entrada da alma, e a dor e o prazer os fundamentos do pensamento. Já a economia, ele afirma ser a luta do homem com o mundo, homem que é corpo e quer transformar o mundo inteiro numa extensão do corpo. E para sustentar o aspecto materialista desse pensamento, o autor recorre às palavras de Marx, introduzidas por uma expressão de distanciamento: “Pelo menos é assim que aprendi de Marx”, evidenciando que o pensamento de Marx está incutido no seu, conforme segue:

Pelo menos é assim que aprendi de Marx.

“A universalidade do homem aparece na atividade prática universal pela qual ele *transforma a totalidade da natureza no seu corpo inorgânico*. (...) *A natureza é o corpo inorgânico do homem*... Dizer que o homem vive da natureza é dizer que a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele deve estar em trocas constantes, a fim de não morrer.” (Karl Marx, *Manuscritos Filosóficos e Econômicos*, parágrafo XXIV) (CGE, p. 44)

Um outro exemplo do uso da citação de fidelidade, como indicativo de delimitação de vozes, pode ser encontrado na seqüência dessa mesma crônica, quando o autor trata do propósito da educação. Rubem Alves afirma que o propósito de toda a educação é a domesticação do corpo, de natureza política, que descansa sobre uma ideologia, demonstrando nitidamente a presença do pensamento marxista sobre a domesticação do corpo (ser) e do pensamento althusseriano que reduz toda ação a ideologias, sendo novamente indicativos do plurilingüismo dialogizado de Bakhtin (2002c).

As expressões “segundo Norman O. Brown” e “se Ferenczi está correto”, indicam que a responsabilidade daquele discurso é dos autores citados, distanciando o discurso citante do discurso citado, deixando claro que o outro é quem está afirmando.

Seguimos, segundo Norman O. Brown, “o caminho da sublimação”, da repressão do corpo e das gratificações substitutivas: estabelecemos, como valor educacional supremo, o cultivo da inteligência pura que, se Ferenczi está correto, é uma conseqüência de perda de sensibilidade, expressão de uma morte precoce e, em última instância, loucura racionalizada. (Norman O. Brown, *Vida contra a morte*, Petrópolis, Vozes, 1974, capítulo XVI) (CGE, p. 46-47)

Encontramos na crônica *Sobre jequitibás e eucaliptos* algumas afirmativas de Rubem Alves sobre o sentido da vida, as quais se voltam para os atos de amor: o prazer, a alegria, a felicidade; isso tudo representado pela paixão como o segredo do sentido da vida. O autor recorre a Albert Camus, numa longa citação, que procura dar sustentação a suas divagações, e, para tal, utiliza-se de expressões como: “Dizia fulano...”, “fulano comenta que...”, “fulano diz...”, “fulano continua...”, o que demonstra as *não-coincidências do dizer* (Authier-Revuz, 2001), quanto à *não-coincidência do discurso consigo mesmo*, enfatizando que aquela fala é realmente de um outro locutor e não a sua.

Dizia Camus que o único problema filosófico realmente sério é
 “julgar se a vida é digna ou não de ser vivida”.

E ele comenta que, face a tal questão, todos os problemas fácticos, científicos, perdem o seu sentido. “Nunca vi ninguém morrer pelo argumento ontológico”, ele diz.

[...]

“Se a terra gira em torno do sol ou se o sol gira em torno da terra, é uma questão de profunda indiferença.” “Por outro lado”, ele continua:

“... vejo muitas pessoas morrer porque julgam que a vida não é digna de ser vivida. Vejo outros, paradoxalmente, sendo mortos por idéias ou ilusões que lhes dão uma razão para viver --- razões para viver são também excelentes razões para morrer. Concluo, portanto, que o sentido da vida é a mais urgente das questões.” (Albert Camus, *The Myth of Sisyphus*, New York, Random House, 1955, pp. 3-4) (CGE, p. 25)

Encerrando a análise das citações que aparecem exercendo a função de fidelidade, salientamos ainda que nem sempre esse tipo de citação é posta por meio do discurso direto, aparecendo, às vezes imbuída na própria fala da autor, de forma marcada ou não-marcada, conforme podemos ver nos dois casos que seguem:

Como dizia Wittgenstein, o sentido é dado pelo uso.
(CGE, p. 53)

Aprender o mundo humano é aprender uma linguagem porque
“os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo.” (Ludwig Wittgenstein, op. cit³⁵, parágrafo 5.6, p. 111)
(CGE, p. 66)

Como podemos constatar, a citação-réplica ou de fidelidade tem por objetivo produzir um relato da enunciação do discurso citado, buscando fazê-lo com a maior fidelidade possível, numa tentativa de demonstrar que aquilo que se está dizendo é a reprodução de um discurso que já foi dito previamente por outro locutor, e geralmente é precedida da modalização em discurso segundo, ou de modalizadores autonímicos ou de modalizadores diacríticos (Maingueneau, 2001).

Essa função de réplica aproxima-se da função de prova na citação, que, muitas vezes, acumula essas duas funções. Na seqüência veremos as citações que exercem, com maior destaque, a função de prova num discurso relatado.

³⁵ *Tomorrow's Child*, New York, Harper & Row, 1972.

4.2.2.2. Citação-prova

No intuito de dar maior credibilidade ao seu discurso, o locutor, muitas vezes, busca nas palavras de um especialista a autoridade que necessita para confirmar sua enunciação. Para tanto, é preciso que o locutor citado goze de respeitabilidade e reconhecimento no grupo social onde está inserido. Esse tipo de citação, tida como prova ou autoridade, caracteriza uma expressiva parte do uso do discurso relatado, e também é a função que mais se entrelaça com as outras.

Constatamos que a busca da palavra de autoridade, no *corpus* analisado, caracteriza a maioria das citações, geralmente como forma de chamar o leitor para aderir a uma idéia enunciada, e também para referendar o discurso proferido.

Outra possibilidade é a indicação de outros autores (bibliografia) para que o principal público leitor (professores) de Rubem Alves da sua produção lítero-pedagógica possam estar lendo, o que também deixa transparecer um caráter de doutrinação filosófico-pedagógico, visto que a bibliografia indicada se alinha com o pensamento ideológico do autor. Além disso, todo esse aspecto é característico do estilo literário de Rubem Alves, que se vale da produção de um texto pedagógico, elaborado em forma de crônicas, trazendo histórias repletas de pensamentos, comentários e reflexões, não se excluindo o aspecto doutrinário e persuasivo que o excessivo uso de citações se remete.

Na crônica *O sapo*, Rubem Alves desenvolve a temática do poder da palavra e afirma que “*Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: sou as palavras que os outros plantaram em mim*” (ALVES, 1994, p. 33-34), pois o significado das palavras são constitutivos de cada sujeito.

A voz marxista da dominação do sujeito fica evidente neste comentário de Rubem Alves, visto que afirma ser o sujeito construído por aquilo que lhe foi imputado (ideologia dominante).

Como prova dessa afirmativa, o autor cita o poeta Fernando Pessoa, um contumaz artífice da palavra:

Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim. Como o disse Fernando Pessoa: “Sou o intervalo entre o

meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim.“ (AE, p. 33-34)

O poder que a palavra exerce sobre cada sujeito, segundo essa crônica de Rubem Alves, é como um feitiço que precisa ser quebrado. O professor impõe o feitiço, que é a lição a ser ensinada e aprendida; ao aluno compete desarticular o aprendido.

Novamente aparece o pensamento marxista de que ao sujeito (educando) é imposto uma ideologia dominante, por meio do ensino (escola, professor). Cabe ao educando reagir (luta de classes) a esta imposição. Essa heterogeneidade constitutiva do discurso de Rubem Alves pode passar despercebida a um leitor desatento, mas é facilmente reconhecida por um leitor mais cuidadoso, indicando, como já visto, o plurilingüismo dialogizado (BAKHTIN, 2002c) tão comum e evidente na produção lítero-pedagógica de Rubem Alves.

O autor recorre novamente às palavras de Fernando Pessoa, dessa vez, por meio de seu heterônimo Alberto Caeiro, como fonte de autoridade, dizendo:

“Procuro despir-me do que aprendi“, dizia Alberto Caeiro.
 “Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
 e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
 desencaixotar minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me
 e ser eu...” (AE, p. 35)

Esse mesmo pensamento da busca do esquecimento das lições aprendidas, como forma de libertar-se do feitiço que a palavra imputa aos sujeitos, aparece na crônica *Lagartas e borboletas*. Rubem Alves chama essa temática de o *corpo*, ou seja, o corpo de cada ser humano, como constructo da palavra. Segundo o autor,

O corpo é o lugar fantástico onde mora, adormecido, um universo inteiro. [...] Tudo adormecido... O que vai acordar é aquilo que a Palavra vai chamar. As Palavras são entidades mágicas, potências feitiçeras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos. Nossos corpos são feitos de palavras... (ALVES, 1994, p. 52)

Para despertar todo conhecimento dormente, segundo Rubem Alves, “é preciso esquecer-se do aprendido, a fim de se poder lembrar daquilo que o conhecimento enterrou” (ALVES, 1994, p. 54). Um poema de Drummond é citado para comprovar essa idéia da necessidade de se esquecer alguns aprendizados para adquirir novos.

A referência a Drummond é uma demonstração da palavra de autoridade que também diz o que ele mesmo acabara de enunciar

Drummond, no poema que escreveu para o seu neto, dizia-lhe que muitas leis lhe seriam ensinadas, leis que deveriam ser esquecidas para que ele pudesse aprender leis mais altas. (AE, p. 54-55)

Em *Sobre jequitibás e eucaliptos*, o autor retoma a idéia de um ato mágico de exorcismo, que desperte o professor e o transforme em educador, pois, para Rubem Alves, professor é funcionário de uma instituição e educador é vocação, é um ato de amor. No entanto,

não se trata de formar o educador, como se ele não existisse. Como se houvesse escolas capazes de gerá-lo, ou programas que pudessem trazê-lo à luz. Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido. (ALVES, 1995a, p. 23)

Na busca de firmar essa educação, pautada na paixão de ensinar e no amor ao educando, conceitos intrínsecos ao escolanovismo espiritualista, o autor convoca vozes de autoridade, e recorre a Freud. A citação utilizada, oriunda da psicanálise e sem o contexto original de sua produção, deixa dúvidas quanto a sua relação com o processo de formação de professores.

Isso nos leva a pensar que o estilo de Rubem Alves, baseado no discurso citado e em ilustrações³⁶, às vezes, recorre a vozes que mais se justificam pela acomodação das palavras que pela pertinência, como vemos na citação-prova que segue.

³⁶ O termo *ilustração* refere-se a todo conjunto de conhecimentos e saberes exteriores ao texto produzido, mas que se contextualiza com o enunciado construído.

Diz-nos Freud que a questão decisiva não é a compreensão intelectual, mas um ato de amor. São os atos de amor e paixão que se encontram nos momentos fundadores de mundos, momentos em que se encontram os revolucionários, os poetas, os profetas, os videntes. (CGE, p. 24)

A idéia de que a palavra, para o ser humano, é como as asas para as borboletas, pois ambas possibilitam altos vôos, aparece na crônica *Um corpo com asas*. O autor trata do descobrimento das palavras --- “*A Mariana aprendeu a falar. Ela ganhou o poder de voar pelos mundos que moram nas palavras*” (ALVES, 1994, p. 68) ---, afirmando que o mundo das fábulas, das histórias infantis, das fantasias liberta o sujeito do casulo que o sufoca. “*As palavras nos dizem que estamos destinados a voar, a saltar sobre abismos, a visitar mundos inexistentes*” (Ibid., p. 69).

Nessa crônica se faz presente a valorização da intuição, do sonho, da alma, demonstrando, mais uma vez, a presença da corrente espiritualista do escolanovismo, a que se filia Rubem Alves, sendo a educação valorizada pelo pensamento criativo voltado à liberdade, e consecutivamente à autonomia do sujeito.

Para firmar essa idéia de que no mundo da fantasia existem mais verdades que no mundo real, Rubem Alves recorre a uma afirmativa de Tolstoi:

“Se descreves o mundo tal qual é”, dizia Tolstoi, “não haverá em tuas palavras senão muitas mentiras e nenhuma verdade”.
(AE, p. 69)

Discorrendo sobre a subjetividade, na crônica *Sobre o dizer honesto*, Rubem Alves afirma que é impossível a existência de um sujeito portador de uma subjetividade livre de valores.

A temática da formação ideológica, como determinante da subjetividade, é aqui, novamente, abordada, numa recorrência ao pensamento althusseriano (marxista) de que “*a ideologia interpela os indivíduos em sujeito*” (ALTHUSSER, 2001). No entanto, a adesão a esta idéia limita o pensamento escolanovista de uma educação voltada à autonomia do educando, visto que há um claro limite para a autonomia.

Como prova desse pensamento, aparece uma citação do sociólogo Werner Satark e também as palavras de Karl Popper, que ratificam a idéia dos limites do pensamento (autonomia). Em ambos os casos aparecem as citações indicando vozes de autoridades, como um reforço ao pensamento de Rubem Alves.

A ausência de desejo, como centro da consciência, talvez marque o momento da própria morte, Como observa Werner Satark, “é possível que o pensamento livre de valores seja um ideal, mas com toda a certeza ele não é uma realidade em parte alguma” (*The sociology of knowledge*, London, Routledge & Kegan Paul, 1967, p. 71) (CGE, p. 41)

“Nós não conhecemos. Nós só podemos fazer palpites. E os nossos palpites são guiados pela fé não científica, meta-física, em leis e regularidades que podemos descobrir, des-cobrir. O velho ideal científico de *episteme*, conhecimento certo, demonstrável, provou ser um ídolo. A exigência de objetividade, em ciência, exige que cada declaração científica permaneça, para sempre, *tentativa*.” (*The logic of scientific discovery*, New York, Harper, 1968, pp. 278 e 280, parágrafo 85) (CGE, p. 41-42)

Tratando das instituições educacionais e da formação dos educandos, na crônica *Sobre palavras e redes*, o autor afirma temer que nós “estejamos formando milhares de bonecos que movem as bocas e falam com a voz de ventríloquos. Especialistas em dizer o que os outros disseram, incapazes de dizer sua própria palavra” (ALVES, 1995a, p. 81-82), ou seja, refere-se a um processo de reprodução da ideologia dominante, sem reflexão, sem consciência e sem ação (ALTHUSSER, 2001), como fator de dominação de classes.

Essa afirmação mostra um plurilingüismo tanto de vozes inerentes ao marxismo como ao escolanovismo, visto que ambos combatem a subjugação do sujeito, que, no primeiro caso, refere-se à ideologia dominante, e no segundo, refere-se à falta de liberdade de pensamento e espontaneidade.

Rubem Alves recorre ao pensamento de Paulo Freire e Sartre como sustentáculo para sua afirmação, neste caso, numa dupla busca à palavra de autoridade.

Paulo Freire, em suas obras, e Sartre --- em seu prefácio a Fanon --- observam que o que caracteriza o oprimido é a sua incapacidade para e medo de falar. (CGE, p. 81)

Referindo-se à filosofia, como atividade voltada ao questionamento dos cenários, das estruturas, dos pressupostos sociais, comumente aceitos sem questionamentos, o autor, na crônica *Sobre remadores e professores*, busca em Hegel a autoridade do filósofo para referendar o seu pensamento.

Temos, nessa citação, o indicativo de que a função de prova, em uma citação, pode usufruir da respeitabilidade do autor citado, para que a afirmação seja reconhecida e consensuada pelo leitor, numa típica indicação de doutrinamento.

Na filosofia o que se busca é questionar o conhecimento familiar de que lançamos mão para explicar nossas práticas cotidianas. Hegel afirmou, em *A Fenomenologia do Espírito*, que tudo aquilo que é conhecido com familiaridade, exatamente por ser familiar, não é *conhecimento*. (CGE, p. 99-100)

As citações-prova ou de autoridade, aqui analisadas, têm por objetivos um afastamento da afirmativa que está sendo citada, deixando toda a responsabilidade para o locutor citado, ou, mais comumente, a busca de uma sustentação para o discurso enunciado, na palavra do outro, visando a uma maior credibilidade às idéias explicitadas.

Ainda entendemos que essa função é usada, por Rubem Alves, como recurso estilístico, visto ser a forma de construção discursiva mais evidente em seu discurso pedagógico, e também com prováveis intenções de doutrinamento quanto a suas concepções filosófico-pedagógicas.

Mantendo o intuito de dar sustentação ao discurso enunciado, aparece também a citação de epígrafe, que busca na palavra de autoridade um reflexo para a idéia principal de todo o discurso. Veremos essa função na seqüência.

4.2.2.3. Citação-epígrafe

Com o objetivo básico de mostrar a direção que será seguida pelo locutor, integrando o discurso citado ao todo da enunciação, a citação de epígrafe aparece isolada do corpo do texto, antecedendo-o. Por, geralmente, ser retirada de textos consagrados e reconhecidos pelos leitores, como já vimos, a epígrafe funciona também como palavra de autoridade.

Encontramos o uso desse tipo de citação na abertura das seis crônicas, que integram o livro *Conversas com quem gosta de ensinar*. Rubem Alves procura firmar a temática de cada crônica em epígrafes que perpassam pela filosofia, religião, conhecimento popular e científico, e filosofia de educação, aparentemente, na busca de uma adesão do seu público leitor aos seus escritos, os quais evocam vozes diversas de autoridades dos mais diversos segmentos do saber universal.

A primeira crônica, *Sobre o riso*, destaca brevemente a importância do riso, do humor, da irreverência que circundam o ser humano diante da seriedade, induzindo o leitor a crer que o riso é fundamental para o ser humano e para a expressão da verdade.

Essa característica (prazer, alegria, felicidade) está presente, não somente nesta crônica, como também em quase todos os escritos que compõem o *corpus* deste trabalho. Isso reflete o pensamento escolanovista da aprendizagem pela socialização harmônica do educando, na busca de ações que tornam o ato de ensinar e aprender algo prazeroso, sendo o riso uma das formas mais explícitas de se demonstrar uma alegria honesta, pois “*rimos sem querer, contra a vontade. Ele nos possui e faz o corpo inteiro sacudir de honestidade...*” (ALVES, 1995a, p. 8).

A epígrafe recorre a Nietzsche, num recorte de citações, indicando a idéia de que as coisas sérias podem ser realizadas por meio da alegria e da descontração (riso).

“*Ridendo dicere severum.*”

“*Não é com o ódio que se mata,*

mas com o riso...“
“De toda verdade que não é
acompanhada por um riso,
pelo menos deveríamos dizer
que é falsa.“

(Friedrich Nietzsche) (CGE, p. 7)

Na introdução de *Sobre jequitibás e eucaliptos*, novamente aparecem as palavras de Nietzsche, numa citação de teor intimista, que busca incentivar o ser humano a recolher-se em si mesmo, para posteriormente expandir sua visão diante do mundo, propagando o amor.

Essa crônica busca, basicamente, questionar a profissão de professor, e Rubem Alves registra aqui um de seus conceitos fundamentais em educação: a diferenciação entre professor e educador. O texto ressalta a importância de ser educador, ou seja, de ser aquele que, por vocação, dedica-se com alegria e amor à sua profissão. O autor convoca os professores para que despertem o educador que dorme dentro de cada um deles, pois *“um educador... é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos“* (ALVES, 1995a, p. 33).

Assim, encontramos uma busca intuitiva ao espírito, ao que está no íntimo de cada ser, como fonte das concretas realizações, ou seja, das ações práticas, o que o escolanovismo espiritualista qualifica como a busca na alma do sentido da educação.

A epígrafe citada aponta para essa idéia, a de convocar o professor para que busque dentro de si mesmo a inspiração para ser educador, e assim, possa contagiar com suas idéias todos os educandos.

“Foge, meu amigo,
para dentro da tua solidão.
Sê como a árvore que amas
com seus longos galhos:
escutando silenciosamente
ela se pendura sobre o mar.”

(Friedrich Nietzsche) (CGE, p. 11)

A terceira crônica, *Sobre o dizer honesto*, traz uma breve epígrafe representada por um ditado Zen:

*“Nunca mostres o teu poema
a um não poeta”*

(Ditado Zen) (CGE, p. 35).

A essência desse ditado aparece em diversos momentos da crônica, ou seja, a idéia de não se deixar julgar por aqueles que não têm competências ou condições para tal julgamento.

Rubem Alves inicia seu texto fazendo alusão à história de um pintassilgo que insistia em convencer uma comunidade de rãs, que viviam enclausuradas em um poço profundo e escuro, de que havia um mundo cheio de claridade e coisas belas lá fora. Não obteve sucesso, e foi morto pelas rãs, para não propagar ideologias perigosas.

Conforme enuncia a crônica, a palavra exerce um poder devastador sobre aquilo que se enuncia, e o sentido da palavra está nas entrelinhas, naquilo que não está explicitamente dito. Daí a necessidade de se “mostrar o poema somente a um poeta”, para evitar que seja mal interpretado e que possa sofrer represálias (como o pintassilgo).

Outras duas breves citações, postas como epígrafe, são encontradas nos dois textos subseqüentes, ou seja, na quarta e quinta crônicas: *Sobre palavras e redes* e *Sobre remadores e professores*. Na quarta crônica aparece uma citação de Guimarães Rosa:

*“... ser feiticeiro da palavra,
estudar a alquimia do
coração humano...”*

(João Guimarães Rosa) (CGE, p. 63)

Nessa parte do livro, Rubem Alves retoma a temática do poder que a palavra exerce sobre os seres humanos, sendo a linguagem a mais eficiente forma de dominação. O autor encaminha para uma idéia de que há uma magia, um feitiço, no uso das palavras, que envolve o interlocutor, delimitando seu espaço de

pensamento, recorrendo a Wittgenstein e sua afirmação de que “*os limites de minha linguagem denotam os limites do meu mundo*” (ALVES, 1995a, p. 67).

Cabe, aqui, uma reflexão sobre os escritos de Rubem Alves, que, utilizando uma linguagem num estilo hábil e aparentemente despretensioso, por meio de crônicas --- que trazem breves histórias ilustrativas e metafóricas, numa condução que visa à anuência do leitor, e ricamente entremeada por citações de grandes pensadores do conhecimento humano --- busca a adesão do leitor ao seu pensamento pedagógico-filosófico.

Vemos que a idéia transmitida pela citação de epígrafe, utilizada na abertura desta crônica, se reflete com ênfase no desenvolvimento do texto. E, nas palavras do autor, “*educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade. E ele é mediado pela linguagem*” (p. 66), sendo que “*o que é determinante, em última instância, é o amor*” (p. 75).

Na crônica *Sobre remadores e professores*, uma citação de epígrafe evoca as palavras do matemático Polya:

“*Comece pelo fim!*”

(Primeiro conselho do matemático

Polya, ao que deseja aprender

a arte de resolver problemas) (CGE, p. 83)

Nessa crônica, Rubem Alves discorre sobre o método científico, questionando as pesquisas, defendendo a idéia de que o pesquisador está sempre remando, sem saber para onde está indo. A pesquisa científica é inquirida pelo seu excesso de cientificidade e falta de significação humana.

Mais uma vez, encontramos a marca pedagógica escolanovista do autor, voltada a uma pedagogia de humanização pela criatividade, prazer e felicidade. Esse aspecto também condiz com a Escola Nova no tocante a sua metodologia, a qual está voltada à liberdade na busca do conhecimento, numa idéia de que a aprendizagem se dá pela busca individual e subjetiva de cada aprendiz diante do objeto a ser apreendido, ou seja, o começo de tudo pode ser o fim.

Começar pelo fim indica um rompimento com o método científico, invertendo o processo clássico da pesquisa e contradizendo toda a estrutura escolar que se pauta em metodologias sacralizadas.

No último texto que compõe o livro, *Qualidade total em educação*, o autor recorre a Barthes, para referendar seu pensamento de que a qualidade da educação está naquilo que é realizado com amor, com alma, e que dá prazer ao corpo, afirmando que “*o que é bom dá prazer. O que é ruim faz sofrer*” (ALVES, 1995a. p. 118).

Nesta crônica, a idéia da felicidade e do prazer em ensinar e aprender, constitutiva do pensamento pedagógico de Rubem Alves, firmado no escolanovismo espiritualista, é posta com muita ênfase. O texto exprime um pensamento de que só com alegria e prazer a educação é capaz de transformar a sociedade; caso contrário estará somente reproduzindo essa sociedade, pois “*o objetivo do saber é aumentar as nossas possibilidades de sentir sabor*” (p. 124). A epígrafe a que nos referimos é:

*“Sapientia: nenhum poder,
Um pouco de saber,
o máximo de sabor...”*
(Roland Barthes) (CGE, p. 115)

Constatamos que as seis citações epígrafe, incluídas na abertura de cada crônica, estão harmonicamente representando o conteúdo ou parte do conteúdo desenvolvido em cada texto em questão, exercendo dois papéis básicos: buscar a palavra de autoridade para referendar as idéias desenvolvidas e buscar uma adesão natural do interlocutor aos pensamentos abordados no texto.

Constatamos ainda a presença das vozes sociais, representando o plurilingüismo dos escritos de Rubem Alves, que se filiam basicamente ao pensamento do marxismo e do escolanovismo, em sua vertente espiritualista, respectivamente encontrados ao se referir a uma não reprodução, na escola, da dominação de classes, e da construção de uma escola voltada à alegria e ao prazer em ensinar e aprender, como inerentes à cultura escolar.

Há também a função de representar uma cultura comum à sociedade e, assim, buscar uma interação e concordância entre as pessoas, sendo isso uma característica específica da citação de cultura que abordaremos na seqüência.

4.2.2.4. Citação-cultura

Esse tipo de citação pode ser sintetizado como a fala de uma voz proveniente da sabedoria popular, que, mesmo não sendo enunciada por uma autoridade de renome, acarreta uma adesão, quase que incondicional, por parte das pessoas que partilham de uma mesma cultura.

As citações de cultura, embora com menos intensidade, também aparecem no *corpus* analisado. Rubem Alves faz uso de ditados populares, alguns bastante conhecidos, que remetem a uma sabedoria coletiva, e outros cuja autoria representa um ideário tão popularizado que nem reconhecemos mais o seu autor.

O autor, tratando de uma recordação de infância, de uma felicidade adormecida, que agora retorna a sua mente, de algo invisível que se materializou em um objeto, na crônica *O carrinho*, faz uma citação atribuída a um momento histórico e a um grupo de intelectuais, ou seja, a uma coletividade de vozes que já estão imbricadas em nossa cultura, afirmando que:

Os teólogos medievais diziam que o sacramento é um sinal visível de uma graça invisível. (AE, p. 98)

Ao abordar suas reminiscências da infância, na crônica *Sobre jequitibás e eucaliptos*, o autor fala de profissões que não existem mais, pois a modernidade condenou-as ao desaparecimento. E, como forma de aceitação do processo científico-tecnológico, ele recorre a um ditado popular, com a seguinte construção:

Bem dizia a sabedoria popular: “o que não tem remédio, remediado está.” (CGE, p. 15)

Essas duas citações-cultura refletem uma característica comum aos escritos de Rubem Alves e também comum ao escolanovismo espiritualista, quando retoma um passado de fantasias, sonhos e devaneios, que subjetivamente, segundo esse autor, deveria sempre se fazer presente nas nossas ações do dia a dia.

Na crônica *Sobre o dizer honesto*, também aparece um ditado popular como uma voz de cultura de um grupo de pessoas. Rubem Alves recorre a esse ditado para sintetizar a idéia de que há uma ideologia maior que direciona todo o

processo educacional, e que “o discurso científico funcionaria como uma legitimação das coisas, tais como elas se encontram” (ALVES, 1995a, p. 61).

Vemos que Rubem Alves recorre à afirmativa althusseriana de que o sujeito está sempre sendo interpelado por ideologias e que há uma ideologia maior que direciona toda a sociedade, sendo esta ideologia a da classe dominante, e neste enfoque, o autor coloca o discurso científico como instrumento de legitimação da ideologia dominante.

Assim sendo, as pessoas envolvidas no processo educacional, acreditando no discurso científico, não conseguem reagir diante daquilo que lhes é posto como verdade. A citação encerra o pensamento do autor, ao dizer que:

... é compreensível que cada pequeno educador e cada pequeno aluno se sinta imensamente atraído pela opção de “deixar como está para ver como é que fica”. (CGE, p. 61)

Na crônica *Sobre o dizer honesto*, encontramos uma citação de cultura, que evoca as vozes do pensamento marxista, numa enunciação que Rubem Alves faz a respeito da práxis pedagógica e sua necessidade de estar sempre ligada a coisas reais que circundam as condições humanas. O autor afirma que o conhecimento só pode ser abstraído, se vinculado a suas condições concretas, pois é a vida que determina a condição e possibilidade de se aprender algo. Sem remeter especificamente a Marx, a citação é introduzida com a expressão *ad nauseam*, demonstrando a universalidade deste pensamento:

Como já se repetiu *ad nauseam*, “a vida não é determinada pela consciência, é a consciência que é determinada pela vida”. (CGE, p. 47-48)

Duas outras citações de cultura, expressando enunciações recorrentes a nossa sociedade, cujos autores já não mais se faz necessário buscar, pois elas fazem parte das vozes de nossa cultura, são encontradas nas crônicas *Bolinhas de gude* e *Sobre remadores e professores*. Entretanto, Rubem Alves, além de recorrer a expressões culturalmente entrelaçadas ao discurso popular, faz questão de evidenciar seus autores primeiros, citando-os nominalmente, demonstrando que

deseja lembrar a todos que, além de gozarem do respaldo popular, essas palavras foram enunciadas por grandes pensadores, reconhecidos por grande parte da humanidade, conforme encontramos em:

Aos tolos se aplica aquele aforismo de T. S. Eliot: *Num país de fugitivos aquele que anda na direção contrária parece estar fugindo.* (AE, p. 58)

Como regra geral podemos aceitar a velha afirmação de Bacon de que *conhecimento é poder.* (CGE, p. 92)

Ambas citações, atualmente, se assentam no saber popular, estando a primeira mais incrustada em nosso saber, em expressões que alteram a forma mas mantêm a idéia original, tais como: “*nadando contra a correnteza*”; “*nadando contra a maré*”; “*hoje, ser honesto é andar na contramão*”.

Tratando da necessidade de uma subversão no processo educacional, por meio de uma filosofia da educação às avessas, onde “*os mestres se transformem em aprendizes e os adultos se disponham a aprender das crianças*” (ALVES, 1994, p. 62), Rubem Alves, na crônica *Bolinhas de gude*, demonstra que há na criança uma liberdade em decidir aquilo que deseja aprender em cada momento de sua vida, até que surge a escola e passa a definir o que, quando, quanto, onde e como aprender, rompendo com essa liberdade.

Numa perspectiva educacional, a escola é posta como um instrumento de negação à autonomia do educando e de controle do pensamento criativo, chocando-se com o pensamento pedagógico de Rubem Alves, que está voltado ao respeito à individualidade e à liberdade do educando na busca da construção do conhecimento.

Para ilustrar suas idéias, o autor faz menção a uma passagem bíblica, entretanto com uma ressalva entre parênteses, que demonstra seu ateísmo cristão e seu oportunismo diante da palavra de autoridade que o livro sagrado evoca, pois mesmo dizendo e desdizendo o dito, o autor sabe que a Bíblia é autoridade inquestionável num país de religiosidade cristã.

E há também o preceito evangélico que ninguém leva a sério (não é possível que Jesus pensasse aquilo, literalmente: de que se não nos transformarmos radicalmente e não deixarmos de ser adultos, para voltar a ser crianças, não poderemos ver o Reino de Deus). Somente as crianças sabem o essencial, sem necessidade de palavras para dizê-lo. (AE, p. 61)

Verificamos que o texto entre parênteses remete-se ao que Authier-Revuz (2001) denomina de “*não-coincidências do dizer*”, visto que o autor comenta a sua própria afirmação de que ninguém leva a sério o preceito bíblico ora referido; no entanto, faz uma ressalva afirmando que a palavra bíblica em questão só pode ser uma expressão metafórica, ou seja, Rubem Alves comenta uma obviedade, pois o caráter metafórico da Bíblia é recorrente a grande maioria de seus leitores.

Por meio da análise dessas citações de cultura, fica evidente que o autor faz um resgate não somente das vozes de autoridade ou de fidelidade para respaldar seu discurso, mas também das vozes populares que transitam com mais fluência no contexto de vida de seus interlocutores.

As funções exercidas pelas citações buscam a adesão do leitor, com maior ou menor intensidade, de acordo com as estratégias de modalização do discurso relatado, demonstrando uma opção na produção discursiva do autor. Esses aspectos voltados às formas do discurso relatado serão analisados nos tópicos seguintes, que tratarão dos discursos direto e indireto, dos modalizadores diacríticos, das expressões modalizadoras e dos verbos e nomes delocutivos.

4.3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO DISCURSO RELATADO

Considerando o aspecto estrutural do discurso relatado, este pode ser reconhecido, num discurso citante, pela sua forma de apresentação, que, como já visto, se manifesta, geralmente, por meio dos discursos direto e indireto, podendo aparecer com ou sem marcas delimitadoras entre os discursos.

No *corpus* delimitado para esta análise, o discurso relatado aparece tanto na forma de discurso direto como na forma de discurso indireto, sendo esse último utilizado de maneira mais comedida. As aspas e o itálico são os modalizadores

diacríticos geralmente utilizados para delimitar o discurso citado dentro do discurso citante. Esses diacríticos também são utilizados como recurso de ênfase e/ou destaque de parte do discurso do outro. Entretanto, é comum, também, a presença de citações sem nenhum delimitador entre os discursos, entremeando a voz do autor com a voz citada.

Esses recursos formais, a que Rubem Alves recorre, em citações ou referências ao outro, possibilitam uma leitura analítica, voltada à percepção da intencionalidade no uso do discurso relatado, considerando o estilo literário do autor e o aspecto pedagogizante dos escritos que compõem o *corpus* deste trabalho.

4.3.1. Recursos estruturais do discurso relatado

Temos como característica básica do discurso direto a busca da representação da voz do outro da forma mais fiel possível, inclusive tentando usar as mesmas palavras do locutor citado. Entretanto, esse processo produz, efetivamente, uma simulação da fala do outro e não exatamente a “reprodução”, pois há uma dissociação entre a situação primeira do discurso citado e a que produz o discurso citante.

Quanto ao discurso indireto, sua particularidade primeira é a indicação de que a voz do outro se encontra inserida no pensamento do locutor, integrando a citação ao discurso citante, geralmente pelo conectivo *que*, sem diacrítico delimitador. Como já sabemos, o discurso indireto, sendo uma reelaboração do já dito, não visa ao uso das mesmas palavras do locutor citado.

No *corpus* analisado, tanto o uso do discurso direto como do indireto demonstra graus de subjetividade, bem como de intencionalidade do autor. Outro aspecto que se deixa transparecer é o pensamento filosófico-pedagógico de Rubem Alves.

Indicando uma condução subjetiva da voz do outro, por meio da citação, encontramos alguns casos do uso do discurso direto. O autor se refere à voz do outro com o uso de modalizadores que intensificam e direcionam a leitura da citação e, por conseguinte, proporciona um alto grau de subjetividade ao novo significado que a citação adquire, mesmo utilizando-se de um discurso direto, que, geralmente, propicia um efeito de maior objetividade.

Para exemplificar essa situação, ao tratar da palavra e da linguagem como detentoras de um poder mágico, que a todos faz sucumbir, temos, na crônica *Sobre palavras e redes*, a reprodução das palavras de Wittgenstein, colocadas entre aspas. No entanto, ao introduzir a citação, Rubem Alves utiliza modalizadores --- ou seja, comentários como: *curioso que...* (expressão da subjetividade), *tão distante de...* (intensificação da palavra distante), *tivesse* (modo subjuntivo, indicando dúvida) --- que fazem todo um processo de condução de leitura, retirando do discurso direto sua maior aproximação da objetividade.

Outro aspecto que encontramos nessa citação, relevante neste trabalho, é o aflorar da voz do marxismo de que há sempre uma classe dominante que subjuga outra dominada, e que a palavra (pensamento) é o fator que mantém a dominação, conforme vemos:

Curioso que Wittgenstein, tão distante do mundo dos bruxos, tivesse se referido ao *feitiço* da linguagem, tanto que definiu a filosofia como

“uma batalha contra o *feitiço* que certas formas de expressão exercem sobre nós.” (Ludwig Wittgenstein, *The blue and brown books*, New York, Harper, 1965, p. 27) (CGE, p. 67)

Um outro exemplo é encontrado numa citação de T. S. Eliot, onde a enunciação, que antecede à citação, direciona a leitura. Essa citação aparece na crônica *“Bolinhas de gude”*, quando o autor fala que é importante ser tolo, pois o tolo é aquele que pensa diferente do que a maioria pensa e repete. Rubem Alves enaltece a tolice, que propicia sonhar mais, viver cada pequeno momento bom da vida, valorizar o prazer e a felicidade, pensar o mundo diferente da ideologia dominante. Vemos uma recorrência a todo um processo de modalização na construção discursiva, que leva o leitor a aceitar que T. S. Eliot também pensava como Rubem Alves. O discurso direto, introduzido pelo uso dos dois pontos e marcado pelo uso do itálico, traz toda uma carga de subjetividade, demonstrando, nas entrelinhas, o pensamento filosófico-pedagógico do autor, ressaltando sentimentos do escolanovismo espiritualista, que busca romper com a escola tradicional e propor uma escola voltada à alegria e à felicidade, e do marxismo, na

indicação de que há uma dominação do ser e que ele não é dominado, pois caminha em direção contrária

Pois, o que é um tolo? É apenas uma pessoa que ousa pensar pensamentos diferentes daqueles que a maioria pensa e repete. Aos tolos se aplica aquele aforismo de T. S. Eliot: *Num país de fugitivos aquele que anda na direção contrária parece estar fugindo.* (AE, p. 58)

Indicando a busca da palavra de autoridade, encontramos um distanciamento entre o autor e o discurso citado, em algumas citações usadas por Rubem Alves. Esses casos aparecem, quase que exclusivamente, em discurso direto e didaticamente marcados pelas aspas, com reduzido teor de subjetividade, e com dados informativos sobre o autor citado.

Citaremos dois casos dessas ocorrências, em que Rubem Alves usa o discurso direto e as aspas, indicando claramente que aquela fala não é sua, inclusive mencionando as referências bibliográficas das citações, o que indica uma busca objetiva da palavra de autoridade do outro para referendar o seu discurso, garantindo uma maior adesão do leitor ao pensamento enunciado, recurso este que deixa transparecer sua intenção de convencimento junto ao leitor. Vejamos esses casos.

Na crônica *Sobre remadores e professores*, o autor defende a idéia de que é improvável resolver algo, cuidando apenas de suas partes sem a consideração do todo e sua complexidade, citando a *Lei de Forrester*. Nesse caso, há um enaltecimento ao autor citado --- professor de administração no Massachusetts Institute of Technology --- que pode indicar tanto um dado informativo que reforça a palavra de autoridade, como também a intenção de convencer o leitor de que aquela voz citada realmente tem autoridade para dizê-lo. Vale ainda ressaltar que o que vai ser citado é uma “lei” e que leva o nome de seu proponente, ou seja, temos o uso de diversas estratégias de fortalecimento das palavras que serão citadas.

Jay W. Forrester, professor de administração no Massachusetts Institute of Technology, propôs a seguinte lei, que tomou o seu nome:

“Em situações complicadas esforços para melhorar as coisas freqüentemente tendem a piorá-las, freqüentemente piorá-las muito, e ocasionalmente a torná-las uma calamidade.” (Alves, Rubem. Op. cit.³⁷, p. 62) (CGE, p. 111)

Rubem Alves convoca Zaratrusta, na crônica *Sobre jequitibás e eucaliptos*, para referendar sua afirmativa de que “a um discurso que não é uma expressão do amor falta o poder mágico de acordar os que dormem, falta o poder mágico de criar” (ALVES, 1995a, p. 30). Utilizando o discurso direto, marcado pelas aspas, o autor cita a fala de um personagem de ficção que também representa o pensamento do próprio filósofo Nietzsche.

Além do caráter de afastamento da palavra do outro, neste caso, Rubem Alves usa as palavras de Nietzsche para firmar uma concepção primaz do seu pensamento filosófico-pedagógico, a educação pelo amor, que visa despertar a ação e a autonomia do educando, propiciando a *escola da alegria e da felicidade*, concepções estas inerentes ao pensamento do escolanovismo espiritualista.

E Zaratustra conclui:

“E esta será a vossa maldição, vós, que sois imaculados, vós, percebedores puros: nunca dareis à luz, ainda que estejais gordos e grávidos no horizonte.” (Ibidem³⁸, p. 235) (CGE, p. 30)

Um outro caso de citação, indicativo da busca da palavra de autoridade, aparece na crônica *Sobre o dizer honesto*, quando o autor trata da impessoalidade das ciências e afirma ser necessário que “*recuperemos a coragem de falar na*

³⁷ *Tomorrow's child*, New York, Harper & Row, 1972.

³⁸ Friedrich Nietzsche, *Thus spoke Zaratrusta*, em Valter Kaufmann, *The Portable Nietzsche*, N. York, Vikings.

primeira pessoa, dizendo com honestidade o que vimos, ouvimos e pensamos” (ALVES, 1995a, p. 40), como forma de humanizar o conhecimento científico.

Rubem Alves usa uma estrutura de discurso indireto, marcando a citação pelo uso das aspas, e incorporando-a à sintaxe da sua enunciação. De início, o autor não faz nenhum chamamento prévio ao autor citado, no entanto, ao final, apresenta entre parênteses uma referência bibliográfica em detalhes, o que conclama o leitor para uma maior adesão ao discurso citado, visto ter explicitado a fonte do discurso citado.

Creemos que o uso de referências bibliográficas, neste caso, tem a intenção de conclamar o leitor não somente para atentar à palavra de autoridade do locutor citado, mas também, se possível, lê-lo no original.

Vai-se a modéstia dos impessoais, modéstia que esconde a arrogância da pretensão de universalidade. Não, é necessário reconhecer que “o mundo dos felizes é diferente do mundo dos infelizes” (Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968, p. 127 parágrafo 6.43) (CGE, p. 40)

Esses três últimos casos de citações mencionadas têm, em comum, a indicação pormenorizada das suas referências bibliográficas; também encontramos essa característica em outras citações. E, após analisar esses casos, entendemos que existe, além da intensificação da palavra de autoridade, uma indicação de bibliografia, a qual o leitor de Rubem Alves poderá recorrer sempre que o assunto em questão lhe despertar a curiosidade.

Também observamos que as indicações bibliográficas são postas quando o assunto trata, principalmente, de questões da epistemologia filosófico-pedagógica do autor, o que sustenta nossa afirmação de que Rubem Alves busca um doutrinamento do seu leitor, por meio de “estórias” e reflexões estruturadas em forma de crônicas, como se fossem apenas depoimentos pessoais, mas que trazem imbuídas todas as concepções sócio-educativas do autor em questão.

Constatamos que o uso do discurso indireto denota uma carga mais expressiva de subjetividade ao discurso citado, pois a escolha da situação e das palavras que representam a fala do outro é indicativa do direcionamento que o

locutor citante deseja dar à citação. Vemos que a condição de intérprete do discurso do outro vai além da “tradução” de um pensamento já dito, considerando as condições de produção que são próprias do locutor citante.

Como já vimos, em tese, o discurso direto confere um maior grau de fidelidade ao discurso citado, no entanto, na prática, também esse discurso apresenta um acentuado índice de subjetividade e condução de idéias.

Analisaremos, na seqüência, alguns aspectos relativos à forma das citações, a título de compreender a construção formal do discurso existente no *corpus*.

O uso recorrente das aspas e do itálico, no *corpus* analisado, segue a aplicação gramatical comum a eles atribuída, ou seja, são usados para que o leitor possa identificar os limites entre o discurso citante e o discurso citado, o que revela, basicamente, a busca da palavra de autoridade ou de fidelidade para referendar seu pensamento, bem como um distanciamento do discurso do outro, demonstrando que o autor deseja informar ao leitor que aquela parte do discurso não pertence a ele.

Como Rubem Alves não mantém uma única forma de marcar a citação, indicando graus de intencionalidade e subjetividade diante do texto citado, a título de uma leitura somente estrutural, destacamos três excertos, que demonstram esses usos comuns das aspas e do itálico, retirados das crônicas *O Sapo*, *Bolinhas de gude*, *Lagartas e borboletas*. No primeiro caso, o autor fez opção pelo uso das aspas, no segundo caso, pelo uso do itálico, e, no último exemplo, aparece o uso concomitante das aspas e do itálico:

Como o disse Fernando Pessoa:

“Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim”. (AE, p. 34)

Nietzsche também se voltava para as crianças com símbolos do nosso destino. Pois, em suas palavras, *a criança é inocência e esquecimento, um novo princípio, um brinquedo, um moto contínuo, um primeiro movimento, um Sim sagrado à vida*. (AE, 61)

Só lhes resta então repetir o verso de Paulo Leminsky:

*“Ai daqueles que não morderam o sonho
e de cuja loucura
nem mesmo a morte os redimirá.”* (AE, p. 56)

Ainda considerando somente o aspecto formal de apresentação das citações, encontramos o uso dos dois pontos como delimitador entre discurso citado e citante, como vemos na crônica *Sobre palavras e redes*. Rubem Alves evoca as palavras de Schiller, buscando suporte para a sua afirmativa de que o desejo (sonho, utopia, esperança) se sobrepõe ao pensamento (discurso analítico). O discurso direto aparece marcado somente pela ocorrência dos dois pontos, sem a utilização do itálico, das aspas, travessão ou de outro recurso demarcatório não verbal:

Voltamos a algo dito por Schiller: para que as idéias triunfem é necessário que elas estabeleçam uma aliança com um impulso.
(CGE, p. 78-79)

Ressaltamos que esses recursos diacríticos, além de delimitar a presença do discurso relatado, podem exercer outras funções numa formação discursiva. Usados como destaque, ênfase ou condescendência em palavras ou enunciados, as aspas e o itálico indicam um grau acentuado de subjetividade na construção discursiva, sendo também um dos índices indicadores da intencionalidade subjacente ao discurso enunciado.

Segundo Maingueneau, *“para descobrir a razão do emprego das aspas e interpretá-las, o leitor deve levar em consideração o contexto e, especialmente, o gênero de discurso”* (2001, p. 162). Portanto, a razão para o uso das aspas, bem como do itálico, depende de uma interpretação do interlocutor, o que acentua mais ainda a subjetividade do discurso, tenha o mesmo sido produzido na forma de discurso direto ou indireto.

Outros recursos também fazem parte dos constituintes da subjetividade no discurso relatado, tais como o uso de verbos e nomes delocutivos, as atitudes voltadas à *não-coincidência do dizer*, o uso de intensificadores e modificadores do sentido das palavras, e outras expressões modalizadoras.

Na seqüência, trataremos dos recursos modalizadores do discurso relatado, mais especificamente das expressões modalizadoras e dos verbos e nomes delocutivos, analisando e demonstrando como estes funcionam na construção do discurso lítero-pedagógico de Rubem Alves, compreendido pelo *corpus* deste trabalho.

4.3.2. Expressões modalizadoras

As formas de modalização e os verbos e nomes delocutivos, considerados em seus valores semânticos e pragmáticos, são importantes estratégias na introdução de uma citação. Daí a importância de nos voltarmos para a análise de tais expressões modalizadoras sob o enfoque dos estudos lingüísticos, particularmente no que se refere à heterogeneidade do discurso, como possibilidades de leitura das marcas da voz do outro nos escritos de Rubem Alves em questão.

O uso enfático de citações, na construção discursiva do autor, é, como já vimos, uma das características³⁹ mais proeminentes de seu estilo literário. Como a introdução de uma citação é feita, comumente, por meio de um verbo ou nome delocutivo, indicando uma ação do discurso citante, analisaremos o funcionamento dos delocutivos, enfocando suas funções basilares de introduzir, comentar e propor uma interação entre essas citações e o discurso do locutor citante.

Vimos que o uso dos delocutivos, indicando a atividade de uma outra voz no discurso, pode aparecer, de forma mais ou menos neutra, no discurso citado. Os verbos falar, dizer e afirmar são considerados os mais neutros, pois representam menos subjetividade e intencionalidade no funcionamento do discurso, deixando transparecer uma relativa imparcialidade.

Entretanto, no *corpus* analisado, é raro o uso de verbos e nomes de elocução em contexto de neutralidade, sendo que a maioria das citações apresenta-os como modalizadores do discurso citado e como condutores da compreensão da

³⁹ Essas características, consideradas pela análise lingüística, aparecem como determinantes do estilo pessoal de construção discursiva, recorrente a toda a obra de Rubem Alves voltada à filosofia da educação.

voz desse discurso, o que demonstra uma opção do autor pela carga semântica que os delocutivos usados comportam.

Aplicando essas concepções teóricas na análise do *corpus*, encontramos uma quantidade relevante de casos, em que a modalização e a condução do discurso citado tornam-se evidentes, indicando a subjetividade e a intencionalidade de Rubem Alves.

Conforme veremos a seguir, agrupamos as modalizações, de acordo com a indicação predominante e de maior ocorrência nas citações, e as classificamos em modalizações indicativas de: *desvelamento, desarmonia, aconselhamento, lembrança, consonância, aproximação ou afastamento e ênfase*.

4.3.2.1. Modalização indicativa de desvelamento

Algumas citações, encontradas no *corpus*, trazem em seu contexto uma idéia de que o conteúdo da fala citada é algo que está sendo revelado ao alocutário, e para isso, Rubem Alves utiliza-se de verbos e nomes delocutivos, tais como: denúncia, revelador, descobrir, confessar.

Na crônica *Sobre jequitibás e eucaliptos*, encontramos o uso de delocutivos demonstrando juízo de valor do autor ao recorrer ao discurso citado, explicitando sua subjetividade diante da voz do outro, numa condução da leitura por meio dos modalizadores. Tratando do poder da palavra e do poder que as pessoas podem exercer sobre outras por meio das palavras (o conhecimento), Rubem Alves recorre a um pensamento de Nietzsche, que veicula um certo ressentimento do filósofo diante de outros pensadores.

Para evocar a fala nietzschiana aparece a palavra delocutiva “denúncia”, intensificada pela expressão “sempre me lembro”, como se revelasse uma significativa e desconhecida informação ao leitor, e também numa idéia de que aquele pensamento de Nietzsche é algo constante na vida do autor, evocando identidade e cumplicidade entre os dois.

Eu sempre me lembro da denúncia que Nietzsche fazia daqueles que pretendiam ser donos do saber;

“Eles se entreolham com cuidado e desconfiança.

Engenhosos em astúcia pequena, esperam aqueles cujo

conhecimento anda com pernas mancadas. Esperam, como se fossem aranhas...” (Friedrich Nietzsche, *Thus Spoke Zarathustra*, em Valter Kaufmann, *The Portable Nietzsche*, N. York, Vikings, p. 237) (CGE, p. 28-29)

Ainda nesse mesmo texto e na mesma intenção de desvelar, informar algo novo e surpreendente, o autor faz uma referência a Marx, usando a palavra delocutiva “revelador”, intensificado pelo advérbio “muito”, numa indicação de que está fazendo uma revelação muito importante e significativa.

É muito revelador que Marx, para destruir os hegelianos de esquerda, que acreditavam que *também as palavras* entram na argamassa com que a sociedade é construída, o tivesse feito justamente com o auxílio de palavras: *A Ideologia Alemã*. (CGE, p. 31)

E, por último, ainda na mesma crônica, numa citação de Carlos Castañeda, tratando da idéia de que a palavra é imposta à criança com vistas a domesticá-la, aparece o verbo “descobrir”, com a acepção de tirar a cobertura, o véu e deixar algo à vista, revelando algo novo e ainda ignorado, como se a informação de que na criança repousa um conhecimento puro e primaz fosse totalmente desconhecida e somente agora, ao leitor, revelada.

E ali descobrimos que “cada pessoa que entra em contato com a criança é um professor que incessantemente lhe descreve o mundo, até o momento em que a criança é capaz de perceber o mundo tal como foi descrito” (Carlos Castañeda, *Journey to Ixtlan*, New York, Simon e Schuster, 1972, p. 8) (CGE, p. 33)

Nos textos *Sobre o riso* e *O sapo*, Rubem Alves usa o verbo delocutivo “confessar” como introdutório da fala do outro. No primeiro caso, referindo-se ao menino, personagem da história *As roupas novas do rei*, o autor afirma que o locutor citado rompeu publicamente “*com aqueles que pensavam que a verdade se pode*

dizer sem o riso e sem a beleza“ (ALVES, 1995a, p. 9), confessando algo, numa demonstração de que estaria revelando uma verdade ainda não dita.

E, ao final de um longo poema escrito depois, ele tornou público o seu rompimento com aqueles que pensavam que a verdade se pode dizer sem o riso e sem a beleza. Confessou: “Sou apenas um bufão! Sou apenas um poeta!” (CGE, p. 10)

No outro caso, o autor utiliza as palavras de Barthes para referendar sua afirmativa de que só é possível aprender algo novo se houver o esquecimento de algo outrora aprendido, pois para aprender é preciso se esquecer primeiramente de algo que já tenha domesticado nossos pensamentos. A citação de Barthes é modalizada por uma introdução que fala de uma “enigmática observação” que Barthes “confessou” em sua “velhice”, sobre as “metamorfozes do educador”, ou seja, há toda uma estruturação na produção discursiva para enfatizar as palavras do locutor citado, culminando com a idéia de confessar, ou seja, denunciar ou revelar uma verdade.

Tudo isso apenas como introdução à enigmática observação com que Barthes encerra sua descrição das metamorfozes do educador. Confissão sobre o lugar onde havia chegado, no momento da velhice. “Há uma idade em que se ensina aquilo que não se sabe. Vem agora, talvez, a idade de uma outra experiência: aquela de desaprender. Deixo-me, então, ser possuído pela força de toda vida viva: o esquecimento...” (AE, p. 34-35)

4.3.2.2. Modalização indicativa de desarmonia

Percebemos, ao examinar a forma ou o tom que o verbo ou nome delocutivo imprime à fala do outro, palavras que trazem ao discurso citado uma conotação mais positiva ou mais negativa, exaltando ou abrandando, desarmonizando ou conciliando, enfim, conduzindo o processo de interlocução entre o discurso citado, o discurso citante e o alocutário.

Constatamos que verbos como “retrucar” ou “berrar” são utilizados por Rubem Alves para, além de indicar a presença da fala do outro, demonstrar um tom de desarmonia na fala citada.

Na crônica *Ensinar a alegria*, o autor, afirmando que “*ser mestre é isso: ensinar a felicidade*” (ALVES, 1994, p. 11), faz uma apologia à educação pelo amor, pela qual todos os professores deveriam ensinar o seu conteúdo como se este fosse um deleite para a alma do aluno, e traz, de forma negativa, uma possível voz dos professores, introduzida pelo verbo “retrucar”, que indica um revide à afirmação do autor:

“Ah!”, retrucarão os professores, “a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...” (AE, p. 11)

Outro exemplo do uso do verbo “retrucar”, como forma negativa de introduzir o discurso do outro, demonstrando uma carga de enfrentamento e combate, é encontrada na crônica *Sobre jequitibás e eucaliptos*, quando Rubem Alves, ao falar do poder da palavra, cita um diálogo do livro *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado:

Em *Gabriela, Cravo e Canela* há um momento em que a filha de um coronel diz a sua mãe que pretendia casar-se com um professor. Ao que a mãe retruca, numa clássica lição de realismo político:

“E o que é um professor, na ordem das coisas?
Que tem o ensino a ver com o poder?
Como podem as palavras se comparar com as armas?
Por acaso a linguagem já destruiu e já construiu mundos?” (CGE, p. 30-31)

O verbo “berrar”, oriundo da onomatopéia *bé*, indicativa da voz da cabra, utilizado mais propriamente para vozes de animais, é atribuído por Rubem Alves ao ser humano, com o intuito de indicar uma alta tonalidade da voz citada, utilizado no

lugar do mais apropriado verbo “gritar“, o que indica um desprestígio do locutor citado ou do interlocutor.

Em duas citações, Rubem Alves usa esse verbo depreciativo como indicativo da voz do outro. Primeiramente, na crônica *O Sapo*, afirmando que para aprender novas coisas é necessário se esquecer do já aprendido, ou seja, “a aprendizagem é assim: para se aprender de um lado há de se esquecer do outro, [pois] toda aprendizagem produz esquecimento“ (ALVES, 1994, p. 33). Acrescenta-se, a seguir, que há sempre tutores que direcionam (manipulam) o processo de aprendizagem, evitando que haja esquecimentos.

Nesse caso, a citação introduzida pelo verbo “berrar“ aparece seguida de outra com o verbo “repreender“, indicando, respectivamente, uma grotesca advertência aos músicos ou aprendizes, atribuída a uma fala genérica dos maestros, e uma enérgica censura dos professores aos seus alunos. Em ambos os casos, os verbos usados como delocutivos trazem uma carga semântica negativa aos seus locutores, ou seja, aos maestros e aos professores, que, segundo a crônica, ensinam como se estivessem *enfeitiçando* seus aprendizes com o poder da palavra:

“Desafinou!“ berravam os maestros.

“Esqueceu-se da lição“, repreendiam os professores. (AE, p. 35)

Outro contexto de citação com o verbo “berrar“, encontrado na crônica *Sobre o riso*, indica a necessidade de ser ouvido por todos. Nessa crônica, a história infantil *As roupas novas do imperador* é recontada para mostrar a cegueira de muitos diante de uma filosofia de vida, que busque a alegria, a felicidade e a harmonia com a natureza.

Essa necessidade de dizer algo que as pessoas fingem não saber é expressada pelo delocutivo “berrar“, num chamamento para que as pessoas despertem para uma realidade, indicando um maior alcance da voz e, consecutivamente, maior adesão dos interlocutores :

Tudo terminou quando um menino entrou em cena. Ignorava as etiquetas, respeitabilidades, convenções. Mas tinha bons olhos.

E berrou pra todo mundo ouvir: “O rei está nu.“ (CGE, p. 9)

4.3.2.3. Modalização indicativa de aconselhamento

O uso da idéia de “conselho”, como forma modalizadora de introduzir a outra voz, aparece em algumas citações no *corpus* analisado. Esse tipo de modalização provoca no leitor um maior respeito diante do autor citado, pois traz a idéia de que este é autoridade bastante para nos aconselhar.

Na crônica *Sobre o dizer honesto*, tratando da necessidade de se conhecer as pessoas e as coisas além dos limites de nossa ideologia, e reavaliar nossa condição de vida, Rubem Alves cita Nietzsche, evocando a idéia de que ele está nos aconselhando, e não fazendo uma simples afirmação:

Nietzsche dá um conselho para quem quer se casar que deveria ser dado a todo mundo. Diz ele que, no ardor do fogo do amor, cada um deveria se perguntar: “Será que vou agüentar conversar com esta (ou este) aí, até o fim da minha vida?” (CGE, 37)

Essa mesma idéia de aconselhamento é usada em duas outras citações. Na crônica *Bolinhas de gude*, o autor, recorrendo ao pensamento de que somente se aprende se antes de tudo houver o esquecimento daquilo que já se aprendeu, respalda essa idéia em Barthes, tido como um conselheiro que, em sua velhice, acumula a condição de pesquisador da educação e de sábio, que pode se dar a aconselhamentos:

Fecho os meus livros de filosofia da educação (eruditos e complicados) e me disponho àquele exercício aconselhado por Barthes, já na idade de avô: o exercício do esquecimento. É preciso esquecer o aprendido que nos fez adultos para se ver o mundo com novos olhos. (AE, p. 63)

Encontramos novamente, na crônica *Qualidade total em educação*, que finaliza o livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, no último parágrafo, o uso do verbo “aconselhar” numa evocação das falas de Barthes e Borges, informando ainda

que aquelas palavras foram proferidas no final de suas vidas, ou seja, recorrendo a uma autoridade e a sua experiência de vida.

O autor conclui, na mesma seqüência de idéias, recorrendo a Hegel e ao verbo “observar“, que indica uma fala minuciosa, atenta, de prescrição ou preceitos, utilizando uma modalização que enfatiza e busca uma pronta adesão do leitor ao discurso relatado. Vejamos:

... menos saber e mais sabor, como nos aconselham Barthes e Borges, ao final de suas vidas. Mas, como Hegel observou, as pessoas ficam sábias sempre quando já é tarde demais...
(CGE, p. 125)

4.3.2.4. Modalização indicativa de lembrança

O verbo “lembrar“ e a forma variante “não esquecer“, usados como delocutivos, são encontrados em algumas citações. Esses nos remetem à idéia de trazer à mente algo outrora já sabido ou conhecido, dando à citação um aspecto de prévia concordância, bastando apenas ativar na mente o discurso citado.

Na crônica *Sobre o dizer honesto*, questionando a vinculação ideológica do educador e a necessidade de uma reflexão sobre aquilo em que acreditamos, o autor procura redirecionar nossas certezas, transformando-as em incertezas, desestabilizando crenças e verdades, numa típica reflexão nietzschiana, e conclama a todos a não se esquecerem de que, às vezes, uma afirmativa quer dizer o contrário daquilo que afirma:

Não podemos nos esquecer, entretanto, que *um dos ardis da palavra está em que ela freqüentemente significa o oposto do que enuncia.*

“Guerra é paz.

Liberdade é escravidão.

Ignorância é força.“

Estas eram as honestas divisas do Partido, no livro *1984*, de Orwell. (CGE, p. 50)

Nessa mesma linha de modalização do discurso do outro, Rubem Alves, nas crônicas *Um corpo com asas* e *Tudo que é pesado flutua no ar*, recorre a uma mesma citação de Valéry. Primeiramente, para firmar a idéia de que o corpo é composto por palavras, “o corpo é a carne e o sangue metamorfoseados pelas palavras que aí moram. [...] O corpo é a Palavra que se fez carne: um ser leve que voa por espaços distantes, por vezes mundos que não existem, pelo poder do pensamento” (ALVES, 1994, p. 67), o autor nos solicita que recordemos o que disse Valéry, como se fosse algo de comum conhecimento entre todos os seus leitores. Posteriormente, a citação é usada como referendo para o pensamento do autor de que usar as palavras é trabalhar com o inédito, com o sonho, com novas idéias: isso é que é *pensar*. Novamente, Valéry é evocado como autoridade e como a voz de um auditório universal, que não deve ser esquecida:

Lembram-se das palavras de Valéry? “O pensamento é o trabalho que faz viver em nós aquilo que não existe.” E ele pergunta: “Mas, que somos nós sem o socorro do que não existe?” (AE, p. 67)

Lembre-se do que disse Valéry: *O pensamento é, em resumo, o trabalho que faz viver aquilo que não existe!* (AE, p. 79)

4.3.2.5. Modalização indicativa de consonância

Para dar idéia de que o dito é mesmo verdadeiro, encontramos, na produção discursiva de Rubem Alves, expressões modalizadoras que remetem para a idéia de “verdade”, a qual busca maior adesão do leitor.

Em *Sobre o dizer honesto*, o autor usa esse recurso modalizador do discurso citado, tratando da propriedade privada e da afirmativa de que o corpo só reconhece ser seu aquilo que tem a posse, o autor usa a expressão “sem dúvida” para dismantelar a forma burguesa de pensar a propriedade, enfatizando que a sua afirmativa e as palavras de Marx citadas subseqüentemente são verdades “indubitáveis”:

O que, sem dúvida, põe de cabeça para baixo a forma burguesa de pensar, que acha que a propriedade privada é uma defesa, salvaguarda, fortaleza, couraça, do corpo.

“A propriedade privada nos tornou tão estúpidos e parciais que somente consideramos como *nosso* um objeto quando o possuímos... Assim, todos os sentidos físicos e intelectuais são substituídos pela simples alienação de todos eles, o sentido do ter.” (Ibidem⁴⁰, parágrafo XXXIX, [4]) (CGE, p. 44)

Na crônica *Sobre remadores e professores*, questionando o rigor dos métodos científicos, Rubem Alves cita, como exemplo, os impasses vivenciados por Galileu Galilei diante da sociedade científica do século XVII. De início, a expressão “na verdade” já é um indicativo de que o autor conhece a verdade sobre esse assunto e pretende dizê-la a nós.

Sem se referir especificamente a alguém, mas a um “eles”, que podemos entender que sejam os intelectuais contemporâneos de Galileu, o autor usa o verbo “lançar”, como se as pessoas arremessassem com muita força, muito ímpeto, uma acusação sobre o astrônomo italiano, e introduz a citação usando o verbo “alegar”, que carrega a idéia de uma afirmação infundada ou um pretexto para se afirmar algo. Ambos os casos modalizam a fala citada, demonstrando claramente uma subjetividade do autor.

Na verdade, uma das acusações que [eles] lançaram contra Galileu era de que lhe faltava rigor. Alegavam que o “verdadeiro objetivo da indução física consiste em copiar e classificar fielmente os dados concretos; e não se lhes faz justiça se, ao invés de observar a natureza de todas e cada uma de suas manifestações particulares, se pretende convertê-la num sistema de relações matemáticas gerais e de abstrações”. (CGE, p. 87-88)

⁴⁰ Karl Marx, *Manuscritos Filosóficos e Econômicos*.

Rubem Alves cita Fernando Pessoa para sustentar a idéia de que o pensamento e a palavra são próprios da manifestação daquilo que não é material, pois “a palavra é o testemunho de uma ausência. Como tal, ela possui uma intenção mágica, a de trazer à existência o que não está lá...” (ALVES, 1995a, p. 48). Logo após a citação, como forma de entremear o seu pensamento com o discurso citado, concordando com ele, o autor afirma: “Correto”, numa breve e incisiva frase, indicando que, realmente, a afirmativa de Pessoa é verdadeira, e, por conseguinte, a sua também o é:

Diz Fernando Pessoa que “pensamento é doença dos olhos”.
Correto. O pensamento se insinua onde a visão falhou. Ou onde o ouvido, e o olfato, e a língua e a pele falharam. (CGE, p. 48)

Entendido também como forma de sustentar seu discurso no discurso do outro, e usando a idéia de partilhar da mesma concepção, aparece diversas vezes o verbo “concordar”, usado como modalizador do discurso citado. Na crônica *Escola e sofrimento*, Rubem Alves fala do desprazer dos alunos em freqüentar as escolas, por estas estarem desvinculadas da realidade dos educandos e por não proporcionarem prazer naquilo que é ensinado e aprendido. Como forma de dizer que ele (o autor) não é o único, nem mesmo o primeiro, a dizer que o aluno não gosta de estar na escola, recorre a uma afirmação de Paul Goodman, e afirma apenas que concorda com esse dito:

Concordo com Paul Goodman na sua afirmação de que a maioria dos estudantes nos colégios e universidades não desejam estar lá. Estão porque são obrigados. (AE, p. 16)

A ocorrência do verbo “concordar”, usado como modalizador do discurso citado, pode ser encontrada em outras passagens do *corpus*. Nas crônicas *Sobre palavras e redes* e *Sobre remadores e professores*, temos o verbo “concordar” demonstrando que a fala citada, além de ser uma verdade dita por uma autoridade, conta com a concordância de Rubem Alves, que também pensa assim quanto aos assuntos em questão: primeiramente uma reflexão sobre a educação e linguagem,

voltada à ação criativa, e, posteriormente, uma reflexão sobre a necessidade de se desconstruir para se ter um novo ato criador.

Os pensamentos evocados são de Rosenstock-Huessy e de Nietzsche, e, em ambos os casos, gozam da adesão e concordância do autor; que, por meio dos modalizadores do discurso, busca também a adesão do interlocutor:

E a grande questão que é colocada à educação é a possibilidade que se lhe abre de invadir uma realidade dada com novos objetivos de linguagem, capazes de fazer explodir a ação criativa. Concordo com Eugene Rosenstock-Huessy: “A regeneração da Linguagem seria um nome não inadequado para o verdadeiro processo de Revolução.” (Eugene Rosenstock-Huessy, *Out of revolution*, New York, Four Wells, 1964, p. 739) (CGE, p. 81)

Concordo com o aforisma de Nietzsche: “Quem quer que deva ser um criador tem de destruir. Este, segundo entendo, é o nível da reflexão filosófica: a crítica dos fundamentos para tornar possíveis novos atos criadores” (CGE, p. 101)

Mantendo a mesma idéia de concordância entre o discurso citante e o discurso citado, Rubem Alves, por vezes, inverte a posição, passando de concordante para concordado. Esse tipo de modalização do discurso citado é visto quando o autor, expressando-se como voz de autoridade e recorrendo a diversas vozes para referendá-lo, chama, explicitamente, a voz do outro como testemunha de suas afirmações.

Um caso típico do uso dessa modalização do discurso do outro, aparece na crônica *Sobre o riso*. Ao declarar que prefere o humor à seriedade acadêmica, Rubem Alves afirma não estar sozinho nesse seu pensamento, que sustenta o processo educacional na alegria, no riso, no humor, na felicidade, ou seja, em uma pedagogia espiritualista. Assim, conclama vozes de respeitabilidade inquestionável, como Nietzsche, Kolakowski e Octavio Paz, para sustentar seu pensamento, e afirma:

É só por isto que ele tem uma função filosófica e moral. O riso obriga o corpo à honestidade. Rimos sem querer, contra a vontade. Ele nos possui e faz o corpo inteiro sacudir de honestidade, como demônio brincalhão, Exu...

E chamo a fala das minhas testemunhas.

“Mudei-me da casa dos eruditos e bati a porta ao sair. Por muito tempo a minha alma assentou-se faminta à mesa. Não sou como eles, treinados a buscar o conhecimento como especialistas em rachar fios de cabelo ao meio. Amo a liberdade. Amo o ar sobre a terra fresca. É melhor dormir em meio às vacas que em meio às suas etiquetas e respeitabilidades.” (Nietzsche)

“A filosofia do bufão é a filosofia que, em cada época, denuncia como duvidoso aquilo que parece ser inabalável. Declaramo-nos a favor da filosofia do bufão...” (Kolakowski)

“Os verdadeiros sábios não têm outra missão que aquela de nos fazer rir por meio de seus pensamentos e de nos fazer pensar por meio de seus chistes.” (Octavio Paz) (CGE, p. 8-9)

4.3.2.6. Modalização indicativa de aproximação ou afastamento

A estratégia de aproximar o discurso citante à voz de um outro discurso está evidenciada em todas as citações presentes no *corpus* analisado, no qual verificamos que esse processo funciona como sustentação, como substituição e, mais raramente, como rejeição do discurso citante, e, para tal, vários recursos modalizadores da citação são utilizados. Tais recursos, ao aproximar o discurso citado do discurso citante, direcionam o leitor para uma maior ou menor adesão ao mesmo.

Exemplificaremos essas modalizações com três ocorrências: uma de semelhança entre o discurso citante e a citação, outra de substituição do discurso citante pelo discurso citado e uma última de afastamento entre os dois discursos.

O primeiro caso é encontrado na crônica *Sobre o dizer honesto*, em que Rubem Alves afirma não acreditar que o pensamento científico (objetivo) possa existir sem o pensamento interessado (subjetivo), e que a ciência caminha sempre por interesses humanos, portanto, por ideologias. O autor busca sustentar seu pensamento nas palavras de Myrdal, utilizando modalizadores como “pelo menos” e “um companheiro”, para introduzir a citação, direcionando o leitor para o entendimento de que o locutor citante e o citado comungam das mesmas idéias quanto ao tema da objetividade/subjetividade das ciências.

Pelo menos tenho em Gunnar Myrdal um companheiro: “ciência social desinteressada nunca existiu e, por razões lógicas, não pode existir” (*Objectivity in social research*, New York, Phanteon Books, 1969, p. 55). (CGE, p. 38)

No segundo caso, em *Remadores e professores*, o autor expõe a tese de que “a ciência só nos pode oferecer métodos para explorar, organizar, explicar e testar problemas previamente escolhidos. Ela não nos pode dizer o que é importante ou não. A escolha dos problemas é um ato anterior à pesquisa que tem a ver com os valores do investigador” (ALVES, 1995a, p. 88-89), num claro posicionamento de que o mais importante, na pesquisa científica, é o problema a ser investigado e não os seus métodos.

Desta forma, ao se referir sobre a finalidade do que deve ser pesquisado, Rubem Alves busca na palavra de autoridade de Brecht a construção de seu discurso. Como forma de se colocar na mesma posição enunciativa do discurso citado, o autor usa como recurso modalizador a expressão “faço minhas as palavras de fulano”, substituindo suas possíveis palavras pelas da autoridade evocada.

Quanto a mim, faço minhas as palavras de Brecht;

“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.” (CGE, p. 89)

Um último caso é encontrado na crônica *Bolinhas de gude*, onde o autor usa a citação com modalizadores que indicam um afastamento entre o discurso citante e o discurso citado.

Tratando o pensamento tolo como pensamento criativo e livre da repetição imposta pelos discursos oficiais, como o pensamento diferente e original, Rubem Alves cita Borges que, em sua velhice, dizia-se arrependido de não ter sido mais tolo na vida, ou seja, mais informal, mais livre, mais espontâneo e menos determinado pela linguagem social.

Encontramos, num primeiro momento, uma aproximação entre a afirmativa de Borges e Alves (Borges queria ter sido mais tolo / Alves quer ser mais tolo), e, num segundo momento, um afastamento entre a realidade vivida por Borges e a realidade ainda passível de ser vivida por Alves (Borges não fora tolo em sua vida / Alves ainda pode ser tolo em sua vida).

O autor faz a citação como forma de negar o conteúdo do que fora citado, por meio de construções que modalizam a sua fala e a fala do outro: (ele) “se arrependia” e “eu não quero... este arrependimento”.

Jorge Luís Borges se arrependia de não ter sido mais tolo do que fora. Eu não quero morrer com este arrependimento. (AE, p. 58)

4.3.2.7. Modalização indicativa de ênfase

Encontramos, como modalizadores do discurso relatado, formas enfáticas de se referir ao discurso relatado, por meio de menções elogiosas e rebuscadas ao autor citado, bem como perplexidades e enaltecimentos diante da fala do outro, sendo que em ambos os casos buscam direcionar o leitor a uma maior adesão àquela citação.

Ao se referir ao filósofo Wittgenstein, Rubem Alves o faz com reconhecimento e admiração, e evidencia que, não somente ele, mas toda uma coletividade de pessoas reconhece o filósofo alemão como autoridade, e utiliza expressões como “filósofo para ninguém botar defeito” e “mestre”. Observe:

Mas Wittgenstein, filósofo para ninguém botar defeito, definia a filosofia como uma “luta contra o feitiço” que certas palavras exercem sobre nós. (AE, p. 34)

Bem dizia o mestre Wittgenstein que a linguagem tem um poder enfeitiçante. (CGE, p. 28)

Na crônica *Eu, Leonardo...*, ao tratar do controle de qualidade em uma empresa, Rubem Alves afirma que “*a parte mais importante deste processo não é o controle de qualidade dos produtos mas o controle de qualidade dos pensamentos. É do pensamento que nascem os produtos*” (ALVES, 1994, p. 49), e que as empresas, tendo descoberto isso, há muito tempo, também controlam o pensamento. Para confirmar sua fala, o autor recorre a William H. Whyte Jr. e usa o adjetivo “fascinante” referindo-se ao livro escrito por Whyte Jr., indicando que o referido livro pode encantar, seduzir, ou seja, atrair irresistivelmente o seu leitor:

No seu fascinante livro *O Homem-Organização (The Organization Man*, New York, Simon & Schuster, 1956), William H. Whyte Jr. descreve tal processo como a domesticação do gênio. (AE, p. 49)

Outras expressões enfáticas, que funcionam como modalizadoras do discurso relatado, são encontradas no *corpus*. Destacamos, na crônica *Sobre remadores e professores*, o uso do advérbio “interessantíssimo”, referindo-se a um ensaio escrito por Kolakowski, que, usado em seu grau superlativo absoluto, indica que o tema tratado no ensaio é de extremo interesse: a condição humana de se estar submetido às normas e leis sociais, ou a liberdade para pensar e ver sem os preceitos impostos pela sociedade:

Leszek Kolakowski, um filósofo polonês, escreveu um ensaio interessantíssimo com o título *O sacerdote e o bufão*. O seu argumento, em resumo, é o seguinte: todas as sociedades têm dois tipos de homens, sacerdotes e bufões. Sacerdotes são aqueles que sacralizam o existente e colocam o selo de verdade absoluta no conhecimento que circula como moeda corrente. Sua missão é preservar o passado e enrijecer o presente. Há, entretanto, os bufões, que não prestam a mínima atenção às maravilhosas vestes reais, que todos afirmam ver, e

gritam: “o rei está nu”. A filosofia, conclui Kolakowski, é o bufão da sociedade: ela se ri daquilo que comumente se considera sagrado. (Kolakowski, Leszek, *Towards a Marxist Humanism*, New York, Grove Press, 1968, p. 9 e seguintes) (CGE, p. 100-101)

Destacamos ainda, nessa mesma crônica, o uso do adjetivo “extraordinário”, indicativo de algo excepcional, fora do comum, singular e espantoso, usado por Rubem Alves como forma de modalizar o discurso relatado, enaltecendo o seu autor e todos aqueles que já recorreram a este texto, incluindo aí a si mesmo.

No chamamento da citação há toda uma reverência e cuidado ao se pedir licença para citar Pe. Antônio Vieira, que fora citado pelo respeitado pesquisador da literatura, Alfredo Bosi, o qual, por sua vez, utilizou essa citação para prefaciar uma obra de Carlos Guilherme Mota:

Peço licença para transcrever este extraordinário parágrafo de Vieira, que Alfredo Bosi citou, no seu prefácio à obra de Carlos Guilherme Mota, *Ideologia da Cultura Brasileira*, pois ele vai ao âmago da questão:

“Os antigos, quando queriam prognosticar o futuro, sacrificavam os animais, consultavam-lhes as entranhas, e conforme o que viam nelas, assim prognosticavam. Não consultavam a cabeça, que é o assento do entendimento, senão as entranhas, que é o lugar do amor; porque não prognostica melhor quem melhor entende, senão quem mais ama...” (Mota, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira*, São Paulo, Ática, 1977, p. xvii) (CGE, p. 105)

Em outros momentos da análise do *corpus*, encontramos a palavra de autoridade do locutor citado agregada a expressões modalizadoras que demonstram um sentimento de indignação diante das ações do educador. Na seqüência, analisaremos três dessas ocorrências.

Na crônica *Sobre jequitibás e eucaliptos*, Rubem Alves conclama Nietzsche para sustentar sua afirmativa de que o discurso pedagógico não considera o aluno nem o professor, mas somente o conhecimento científico, pois “*sucumbimos ao fascínio da ideologia da ciência e suas promessas de um conhecimento objetivo e universal*” (ALVES, 1995a, p. 29). No fragmento evocado, Nietzsche como que lança uma maldição sobre aqueles que não assumem um discurso liberto das rédeas da sociedade:

Ninguém fala. Quem fala é um sujeito universal, abstrato: observa-se, nota-se, constata-se, conclui-se. [...] Lembro-me das palavras de fogo e ira que Zaratustra lançou contra aqueles que sucumbiram a esta tentação:

“É isto que, aos vossos ouvidos, segreda o vosso espírito mentiroso:

--- Eis o meu valor mais alto:

olhar para vida, sem desejo -

- não com a língua pendente, como se fosse um cão.

Encontrar a felicidade na pura contemplação, com uma vontade que morreu,

o corpo inteiro frio e inerte. Como cinza...

Percepção imaculada de todas as coisas!

Que é que ela significa, para mim?

Que das coisas nada desejo exceto a permissão de ficar

prostrado perante elas,

como um espelho de cem olhos.”

(Ibidem⁴¹, p. 234) (CGE, p. 29-30)

⁴¹ Friedrich Nietzsche, *Thus spoke Zarathustra*, em Valter Kaufmann, *The Portable Nietzsche*, N. York, Vikings.

Outro caso aparece na crônica *Sobre palavras e redes*, que também trata da elaboração de um discurso voltado à liberdade de pensamento, ao novo, à criação, ao amor e ao sonho. Rubem Alves usa a fala de Weber, para lançar uma maldição sobre os educadores que não efetivam uma educação espiritualista, voltada à negação dos modelos científicos e à valorização do amor e da afetividade:

Eu me pergunto se não vai cair sobre as nossas cabeças a quase maldição de Weber:

“Especialistas sem espírito,
sensualistas sem coração.

Esta nulidade imagina haver atingido um nível de civilização nunca antes alcançado.” (CGE, p. 77)

O último exemplo destacado encontra-se na crônica *Escola e sofrimento*, na qual Rubem Alves afirma que os professores intimidam a inteligência dos alunos, paralisando seu processo criativo, afirmando ainda que “a educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante” (ALVES, 1994, p. 17), pois quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria.

Para sustentar seu pensamento, o autor recorre ao poeta norte-americano T. S. Eliot, e, como forma de introduzir o discurso citado, usa expressões modalizadoras voltadas ao intento de provocar medo e terror nos professores, ou, no mínimo, um sentimento de culpa diante da efetivação do processo de aprendizagem de seus educandos:

T. S. Eliot fazia esta terrível pergunta, que deveria ser motivo de meditação para todos os professores: “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?” (AE, p. 17-18)

Comentários sobre o autor citado, quanto ao seu estilo ou sua formação epistemológica também funcionam como modalizadores do discurso relatado. Apontaremos dois casos encontrados, respectivamente, nas crônicas *Sobre o dizer honesto* e *Sobre palavras e redes*, ambos introduzidos pelo verbo delocutivo “dizer”, de considerada imparcialidade. No entanto, comentários periféricos proporcionam

uma modalização do teor da citação, conduzindo a leitura para um entendimento numa determinada direção.

Afirmando que nem toda palavra dita deve ser motivo de crédito, mas que cada pessoa deve ter liberdade e sutileza para saber em que deve ou não deve crer, Rubem Alves recorre a uma citação de Wittgenstein, sugerindo, no entanto, que o filósofo alemão, provavelmente, tenha se firmado na psicanálise e não na lógica filosófica para dizê-la, proporcionando ao leitor, mais que informações, especulações, que dirigem o entendimento do texto para os aspectos psicanalíticos da linguagem:

Como dizia Wittgenstein, numa lição que aprendeu, provavelmente, não de suas investigações lógicas mas da psicanálise,

“... a linguagem veda o pensamento; do mesmo modo não é possível concluir, da forma exterior da veste, a forma do pensamento vestido por ela, porque a forma exterior da veste não foi feita com intuito de deixar conhecer a forma do corpo.” (Ludwig Wittgenstein, op. cit.⁴², p. 70, parágrafo 4.002) (CGE, p. 51)

Num outro momento, o autor, falando do desejo criador e da paixão pela ação criadora, recorre às palavras de Nietzsche. Como o pensamento desse filósofo possui uma conturbada adesão pelo pensamento científico e filosófico contemporâneos, Rubem Alves deixa claro esse fato, modalizando a citação, numa proposta de que não é o pensamento nietzschiano que mais incomoda a ciência, mas sim o seu estilo:

Como o disse Nietzsche, num estilo que o tornou inaceitável para as exigências da ciência,

“Vós sois estéreis.

Esta é a razão porque não tendes fé.

Mas todos aqueles que tiverem de criar

⁴² *Tractatus Lógico-Philosophicus*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968.

tiveram também os seus sonhos proféticos e sinais astrais --- e fé na fé.” (Friedrich Nietzsche, op. cit.⁴³, p. 232) (CGE, p. 82)

A forma ou modo de indicar a fala do outro, às vezes, funciona como expressão modalizadora do discurso relatado, podendo até mesmo alterar o teor da citação. Nas crônicas *Sobre o dizer honesto* e *Sobre palavras e redes*, aparecem exemplos desse tipo de modalização.

No primeiro caso, falando que a ciência é um pensamento interessado e não objetivo, o autor recorre a Alvin Gouldner para sustentar sua afirmativa, e cita-o modalizando com o advérbio “candidamente” como modificador do verbo dizer, numa indicação de que Gouldner não quer afrontar ou ofender ninguém com sua afirmativa, mas a verdade é que o conhecimento, geralmente, está ligado a interesses pessoais.

E também Alvin Gouldner, que diz candidamente que

“cada teoria social é também uma teoria pessoal que inevitavelmente expressa e coordena as experiências pessoais dos indivíduos que a propõem. Muito do esforço do homem para reconhecer o mundo ao seu redor resulta de um desejo de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes.” (Alvin Gouldner, *The coming crisis of western sociology*, New York, Avon Books, 1971) (CGE, p. 38)

Tratando do rigor científico, encontramos um segundo caso de modalização da citação, indicando uma alteração no teor do discurso citado. Apesar do uso do verbo delocutivo “dizer”, supostamente neutro, aparece a expressão modalizadora “muito bem”, indicando que Popper, além de dizer, o fez de uma forma certa e virtuosa, conduzindo o leitor a uma adesão pela autoridade do locutor citado e também pela assertividade das palavras ditas:

⁴³ *Thus spoke Zarathustra*, em Valter Kaufmann, *The Portable Nietzsche*, N. York, Vikings.

Como o disse muito bem Karl Popper,

“um cientista, seja teórico, seja um pesquisador, propõe *declarações*, e as testa passo a passo.” (Karl Popper, op cit.⁴⁴, p. 27) (CGE, p. 70)

Após essas análises dos indicativos de modalização, constatamos que a ocorrência dos verbos e nomes delocutivos e das expressões modalizadoras, no *corpus* analisado, evidencia a subjetividade de Rubem Alves e prediz traços de intencionalidade na produção do seu discurso lítero-pedagógico. Mesmo sabendo que o caráter subjetivo é inerente à linguagem, é possível constatar graus de subjetividade numa produção discursiva, considerando que o autor escolheu esta forma de produzir o seu enunciado e não aquela.

Assim, as expressões modalizadoras são indicativas do posicionamento do locutor citante, e, como vimos, pode indicar diversas circunstâncias, de acordo com a filiação ideológica deste locutor, com a sua subjetividade e com a sua intencionalidade, pois deixando sua marca ao produzir o enunciado, o locutor já está indicando o caminho a ser seguido (ou a não ser seguido) pelo seu leitor.

⁴⁴ *The logic of scientific discovery*, New York, Harper, 1968.

AS PALAVRAS DAS ÁGUAS

Vinde, ó meus amigos, na clara manhã, cantar as vogais do regato! Onde está nosso primeiro sofrimento? É que hesitamos em dizer... Ele nasceu nas horas em que acumulamos em nós coisas caladas. O regato vos ensinará a falar ainda assim, apesar das dores e das lembranças, ele vos ensinará a euforia pelo eufuísmo, a energia pelo poema. Ele vos repetirá, a cada instante, alguma palavra bela e redonda que rola sobre as pedras.

(Gaston Bachelard, *A água e os sonhos*, p. 202)

Bachelard atribui à palavra duas características: bela e redonda. Por bela não há muito mais que se especular, mas redonda prediz uma carga semântica que se volta para um constante rolar, sem amarras e sem contenções. Cantar as vogais do regato se faz necessário, dizer... é essencial.

Para encerrar esta dissertação, propomo-nos sintetizar aquilo que nossos estudos nos revelaram e que nossa compreensão considerou como primaz. Fazendo uso das palavras de Rubem Alves, “*prefiro manter o meu discurso dentro dos limites do meu braço, pois é somente dentro deste círculo que a minha palavra pode ser ação criadora*” (ALVES, 1995a, p. 82), uma vez que o âmbito espaço-temporal em que o trabalho de pesquisa se circunscreve não permite a exaustão ou a completude das análises.

Assim, diante do foco principal desta dissertação, a presença da voz do outro na constituição de um discurso, buscamos analisar as estratégias de construção discursiva de duas obras de Rubem Alves. Adotando a idéia de que “*falar sobre as coisas é aplicar sobre elas a teoria do universo implícita em nossa linguagem*” (POLANYI, apud ALVES, 1995a, p. 68), constatamos que a presença da voz do outro se evidencia tanto pela heterogeneidade constitutiva como pela heterogeneidade mostrada, marcada ou não-marcada.

A busca pela identificação da heterogeneidade constitutiva, aquela em que o locutor não percebe em sua voz a do outro, levou ao reconhecimento, no discurso de Rubem Alves, de vozes sociais provenientes de sua filiação filosófico-

pedagógica, vinculada ao escolanovismo e identificada com o pensamento marxista e nietzschiano. Os leitores dessas obras, porém, ignorando essa heterogeneidade, não raro atribuem todas as idéias presentes no texto apenas ao próprio Rubem Alves, construindo uma imagem do autor como uma espécie de sábio, cujas palavras devem ser atentamente consideradas.

Efeito semelhante provoca no leitor a presença da heterogeneidade mostrada marcada ou não-marcada, principal estratégia empregada pelo autor em sua construção discursiva, tanto sob forma de citações como de referências à voz do outro. Em ambos os casos de heterogeneidade, a voz do outro funciona como referendo e sustentação das afirmativas enunciadas pelo autor.

No entendimento de que firmar um discurso em outros é característica de toda construção discursiva, que se orienta dialogicamente sobre o discurso de outrem, numa interação dinâmica e tensa (BAKHTIN, 2002c), compreendemos ainda que o discurso do outro funciona como uma ponte, exercendo o poder de transpor idéias e pensamentos, o que também é inerente à condição do pensamento humano, visto que, conforme aparece em uma das citações de Rubem Alves, “*não mais num universo físico, o homem vive num universo simbólico... O homem não pode se defrontar com a realidade sem intermediários; ele não pode vê-la... face a face*” (CASSIRER, apud ALVES, 1995a, p. 67).

Entretanto, é possível utilizar-se de alguma *ação criadora* para dizer o já dito. E a ação criadora de Rubem Alves, que reorganiza e refaz a voz do outro dando sentidos outros ao já dito, é realizada mediante o uso de uma gama expressiva e variada de recursos modalizadores, indicando uma carga de intencionalidade do autor, que escolhe as formas de modalização da voz do outro, de acordo com a conveniência daquilo que deseja dizer. Assim, o entorno das citações faz com que o novo discurso seja adequado à divulgação das concepções filosófico-pedagógicas de Rubem Alves. Constatamos, em suas próprias palavras, a consciência de que todo discurso se constrói por meio de um processo modalizador, já que,

Na verdade não dizemos o *que* dizemos. O significado do discurso não é a mensagem conscientemente enunciada. Todo discurso, entretanto, é dito de uma determinada forma. Ele é regido por um *como* --- que não é dito, que está nas entrelinhas, no *phatos*... É justamente aqui, ao nível do não articulado, que se encontra o sentido do discurso. (ALVES, 1995a, p. 57)

Portanto, é possível afirmar que o discurso de Rubem Alves é intencionalmente construído para trabalhar a favor de suas idéias, para lhe garantir o exercício de influenciar o pensamento de seu leitor, pois, conforme afirma Gnerre (1985, p. 3), *as pessoas falam para serem 'ouvidas', às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que se realizam os atos lingüísticos.*

No caso do *corpus* analisado, há uma divulgação de um pensamento pedagógico, no caso o escolanovismo espiritualista, que não se dá via discurso científico, mas por meio do discurso lítero-pedagógico, entremeado por modalizações da voz alheia, com o intuito de efetivar um doutrinamento filosófico-pedagógico, como uma “nova roupagem” ao discurso já dito e por ele enaltecido. Segundo Dewey, *“as coisas vêm a uma criança vestidas pela linguagem, não em sua nudez física, e esta roupagem de comunicação faz com que ela se transforme em alguém que participa das mesmas crenças que aqueles ao seu redor”* (DEWEY apud ALVES, 1995a, p. 67-68), uma vez que o ser humano está sempre sendo influenciado pelo poder da palavra.

Usufruindo o poder da linguagem e intensificando-o por meio de recursos de construção discursiva, Rubem Alves direciona o leitor, conduzindo e gerindo o processo de recepção textual. Tal estratégia aponta para a criação de um discurso poderoso, de convencimento e inculcação doutrinária, confirmando que *“a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas sim um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos”* (BOURDIEU, 1987, p. 160).

Desta forma, o autor deixa transparecer como seu objetivo primeiro a disseminação e o doutrinamento pedagógico, inclusive com a indicação de fontes bibliográficas situadas ao final de algumas citações, o que não influencia apenas o leitor em sua leitura atual, mas também conduz suas futuras leituras, dadas como importantes para sua formação pedagógica.

Em decorrência do trabalho realizado com o *corpus*, podemos afirmar que a presença do outro e as estratégias utilizadas na construção do discurso lítero-pedagógico de Rubem Alves têm por intenção incutir nos leitores a importância da construção de um ambiente escolar voltado à alegria e ao prazer no processo

ensino-aprendizagem, por meio da educação pela paixão, pelo amor, atitude que já estaria latente em cada educador, pois, conforme afirma,

A questão não é gerenciar o educador.
 É necessário *acordá-lo*.
 E, para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária.
 Já sei a pergunta que me aguarda:
 “___ E qual é a *receita* para a experiência de amor, de paixão? Como se administram tais coisas? Que programas as constroem?”
 E aí eu tenho que ficar em silêncio, porque não tenho resposta alguma.
 [...]
 A paixão é o segredo do sentido da vida. (ALVES, 1995a, p. 24-25)

O estilo de Rubem Alves, que aqui denominamos lítero-pedagógico, é marcado pela “crônica” parabólica acompanhada do uso enfático da voz do outro, e denota o que Compagnon (2003) denomina sintoma, ou seja, a individualização artística, que busca adaptar um discurso literário a seus fins mais eminentes, os quais, no caso de Alves, voltam-se para a disseminação de concepções filosófico-pedagógicas acordes aos preceitos do Escolanovismo Espiritualista.

A crônica é uma construção discursiva de estrutura relativamente simples, informal e de fácil acesso ao leitor. Justifica-se, portanto, sua opção pelo autor, em lugar da mera pregação doutrinária, considerando a finalidade subjacente ao discurso produzido por Rubem Alves.

Constatamos que as citações usadas exercem, em sua maioria, a função de dar autoridade e respaldo ao pensamento enunciado por Rubem Alves. Provindas de uma ampla diversidade de autoridades representativas das mais variadas áreas da cultura humana, as citações ancoram-se mais na autoridade do autor citado do que na qualidade e pertinência do dito, evidenciando-se a utilização de um grande número de citações desnecessárias e oportunistas.

De qualquer maneira, é inegável que a evocação de tão variado elenco de pensadores notáveis, na construção discursiva de Rubem Alves, demonstra a erudição pessoal do autor, iniciada por ele próprio, seja de forma consciente ou inconsciente. A aceitação da filosofia por ele esposada depende de um trabalho do leitor, que pode posicionar-se como crítico ou como admirador.

Neste espaço, onde dizer... é essencial, deixamos rolar as palavras que detínhamos conosco e nos propomos, agora, ao exercício da contemplação do regato, que muito nos tem a ensinar...

AS FONTES DE ÁGUAS DOCES

A água doce sempre há de ser, na imaginação dos homens, uma água privilegiada.

(Gaston Bachelard, *A água e os sonhos*, p. 163)

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de Redação**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ALVES, Rubem. **Conversa com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995a.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**: o fim dos vestibulares. São Paulo: Ars Poética, 1995b.

ARRIVÉ, Michel. **Linguística e psicanálise**: Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e os outros. Tradução de Mário Laranjeira e Alain Mouzat. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

ARROJO, Rosemary. (Org.). **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas, SP: Pontes, 1992.

AUSTIN, John L. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In **DRLAV – Revue de Linguistique**. Paris, n. 26, 1982, p. 91-151.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, SP, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso outro. **Letras de hoje**. Porto Alegre, RS, v. 34, n. 02, p. 7-30, junho de 1999.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. 2. tir. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002a.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.

BAKHTIN, Mikhail. M. O Discurso no Romance. In _____ **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et. al.* 5. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002c, p. 71-210.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Dialogismo, polifonia e enunciação. In BARROS, Diana Luz Pessoa de & FIORIN, José Luiz. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994.

BENDER, Flora & LAURITO, Ilka. **Crônica**: história, teoria e prática. São Paulo: Scipione, 1993.

BENITES, Sônia A. L. **Contando e fazendo história**: a citação no discurso jornalístico. São Paulo: Arte & Ciência; Assis, SP: NEP, 2002.

BENITES, Sônia A. L. O professor de português e seu discurso. In LEFFA, Vilson J. (Org.). **A interação na aprendizagem de línguas**. Pelotas, RS: Educat, 2003. p. 7-26.

BENITES, Sônia A. L. **Ironizando a fala do outro**: análise de citações na Folha de São Paulo. Disponível na World Wide Web: <<<http://victorian.fortunecity.com/statue/>

44/Ironizandoafaladooutro.html>>. - Acessado em 10/07/2004.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes: Ed. da UNICAMP, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRAIT, Beth. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In GREGOLIN, Maria do Rosário & BARONAS, Roberto (Orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2003. p. 19-30.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CÂNDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In **Ciência e cultura**. São Paulo, vol. 24, p. 803-809, set. 1972.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência do texto. In GALVES, Charlotte et al. (Org.) **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1978, p. 39-85.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Brasiliense, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

CONTE, Maria Elisabeth. **La linguística testuale**. Milano: Feltrinelli Economica, 1977.

CORACINI, Maria José R. F. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. **Revista Letras** – UFSM – Centro de Artes e Letras, Santa Maria, RS, n. 14, p. 39-63, jan./jun. 1997.

COSERIU. Eugenio. **Lições de lingüística geral**. Tradução de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1980.

COSTA, Nelson Barros da. Contribuições do marxismo para uma teoria crítica da linguagem. **Revista DELTA**, vol. 16, nº 1. São Paulo: Educ, 2000.

FARACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristovão & CASTRO, Gilberto de (Orgs.). 3. ed. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes & V. KOCH, Ingedore G. **Lingüística textual**: introdução. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 7. ed. 6. impr. São Paulo: Ática, 2003.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Manual geral da redação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo, 1987.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Novo manual da redação**. São Paulo, 1992.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprender a escrever, aprendendo a pensar. 17. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fund. Getúlio Vargas, 1996.

GNERRE. Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. Sobre alguns caminhos da pragmática. **Série estudos**. Faculdades Integradas de Uberaba, Uberaba, MG, nº 09, 1983.

GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. Língua e enunciação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos (35)**. Campinas, SP, p. 99-103, jan./jun. 1996.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. Tradução de Maria Fausta P. Castro. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1992.

ILARI, Rodolfo. Delocutives again. **Revista DELTA**, vol. 18, nº spe, p. 115-129. São Paulo: Educ, 2002.

JORNAL DA UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. Santa Cruz do Sul, RS, Ano X, n. 37, ago./set. 2003.

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

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LARA, Gláucia Muniz Proença. A heterogeneidade no discurso do professor de português. **Trabalhos de Lingüística Aplicada (35)**. Campinas, SP, p. 35-50, jan./jul. 2000.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstøem. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MAGALHÃES, Izabel. Intertextualidade e letramento: o “outro” no discurso da educação. **Revista Letras – UFSM – Centro de Artes e Letras**, Santa Maria, RS, n. 14, p. 39-63, jan./jun. 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Initiation aux méthodes de l’analyse du discours**: problèmes et perspectives. Paris: Hachette, 1976.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Ed. da UNICAMP, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. 1. reimp. Belo Horizonte, MG: Ed. UdUFF, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MANACORDA, Mari Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. 2. ed. [1998] 3. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. As funções da literatura. In: ROCHETA, Maria I. e NEVES, Margarida (Orgs.). **Ensino de literatura: reflexões e proposta à contracorrente**. Lisboa: Edições Cosmos, 1999.

MOLINIÉ, Georges. **La stylistique**. Paris: PUF, 1989.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002a.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2002b.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão de heterogeneidade na lingüística. **Revista Letras – UFSM – Centro de Artes e Letras**, Santa Maria, RS, n. 14, p. 21-37, jan./jun. 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

REYES, Graciela. **Polifonia textual**: la citación en el relato literario. Madri: Gredos, 1984.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Sujeito e pós-modernidade**. Revista Letras – UFSM – Centro de Artes e Letras, Santa Maria, RS, n. 3, p. 7-15, jan./jun. 1992.

ROULET, Eddy. **Teorias lingüística, gramática e ensino de línguas**. Tradução de Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1974.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura**: ensaios. 1. reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 2002.

STRECK, Danilo Romeu. **Correntes pedagógicas**: aproximação com a teologia. São Paulo: Vozes; Curitiba: CELADEC, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

VAN DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

VOGT, Carlos. Pragmática: o rosto e a máscara da linguagem. **Série estudos**. Faculdades Integradas de Uberaba, Uberaba, MG, nº 09, 1983.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da lingüística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

i XXXX
ii XXXX
iii XXXX