

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**IV SEAD - SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO
1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso**

Porto Alegre, de 10 a 13 de novembro de 2009

PONTUAÇÃO E DISCURSO: PARA ALÉM DA GRAMÁTICA

Maria Marta Furlanetto

E-mail: mmarta@intercorp.com.br

Doutor

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Introdução

A presente reflexão foi inspirada, primeiramente, por um artigo que escrevi há vários anos (FURLANETTO, 2000), defendendo a necessidade de pensar no texto como medida para compreender e tratar pedagogicamente a pontuação. Outro momento de reflexão ocorreu na ocasião em que trabalhei como consultora na elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina. Aí duas dimensões foram propostas para tratar a discursividade nos gêneros de discurso e para elaborar uma metodologia de trabalho pedagógico: a *língua-estrutura* (base linguística) e a *língua-acontecimento* (eventos discursivos variáveis). Nesse momento a pontuação provocava reflexões inquietantes. Depois veio a exploração das reflexões de Pêcheux (1997) em *O discurso: estrutura ou acontecimento* [?], tratando dos pontos de deriva que oferecem lugar para interpretação.

Se toda sequência discursiva tem uma *estrutura*, mas produz-se *como* acontecimento, podendo, com essa qualidade, desestruturar e reestruturar o trajeto histórico que a produziu, parecia uma boa medida explorar a pontuação como um elemento-chave para mediar a língua-estrutura e a língua-acontecimento: pontuar exige um saber filiado a gramáticas (como todo o resto na produção) e um saber impregnado de alteridade: pontuar é, ao compreender historicamente a língua, compreender-se e/ao voltar-se para o leitor.

O último impulso para esse estudo veio do instigante texto de Orlandi (2001): *Ponto final: interdiscurso, incompletude, textualização*, que passo a explorar em seu labirinto de conceitos para dele extrair, continuando o percurso e fazendo algumas associações, ainda outras consequências teóricas e práticas da perspectiva discursiva ali exposta.

1 Uma visão discursiva da pontuação

Orlandi trata a linearidade enunciativa trazendo as noções de *acréscimo* e de *incompletude* – detectando uma falta (*a-menos*) e um excesso (*a-mais*). O acréscimo pode dar-se do interior para o exterior do que se enuncia (*expansão*); e do exterior para o interior (*inserção*).

Subjaz a essa categorização a noção de camadas de enunciação que se ajustam e se achatam para produzir o plano linear na textualização, numa formulação subjetiva, histórica, política, ideológica – como tal, o texto é *vestígio* material do interdiscurso. De fato, Orlandi afirma que o mecanismo da pontuação fornece elementos para compreender o funcionamento político-ideológico dos discursos – com seus pontos de subjetivação na produção e na interpretação. Dessa forma, o estudo da pontuação se desloca (sem abandoná-lo) de seu domínio preferencial – a gramática, com a estrutura da frase –, marcando uma produção ao mesmo tempo controlada e marcada de pistas de incompletude. A textualização só manifesta algumas possibilidades de formulação, dissimulando suas famílias parafrásticas. Como tal, o texto “final” é sintoma do grande jogo entre unidade (projetada) e dispersão (o deslocamento). A pontuação funciona marcando o ritmo entre o dizer e o não-dizer.

Em suma, a pontuação se oferece como um movimento cuja materialização é o jogo de sinais que conhecemos (e que se amplificam mais e mais) – movimento que, trazendo consigo recortes interdiscursivos, se dá como textualização (linearização), para formular o formulável: no jogo de fechamento de uma frase possível, e no jogo coordenado de fechamento possível de um texto (com suas camadas). É claro que esse movimento não é resultado de um processo meramente gramatical – daí que se põe em xeque as tentativas de promover a ordenação de frases no regime do texto, e a necessidade de expectar o discurso (a ordem do discurso) para além dessa formulação.

Aí Orlandi vê uma relação entre a ordem do discurso e o funcionamento imaginário na organização dos elementos lexicais, frasais, textuais (um todo possível). O texto, então, como um possível todo formulável, desponta pelo trabalho subjetivo da função-autor, que perscruta o tecido interdiscursivo e faz aí certas escolhas para alinhar (rascunhar) e costurar o seu próprio tecido, numa forma específica (um gênero) – ou uma tela, se quisermos. Onde se especifica o *acréscimo*?

Na textualização, o trabalho subjetivo é um *a-mais* que projeta a *extensão* da linguagem do trabalho produtivo. Cabe perguntar aqui até onde estamos lidando com gramática e quando estamos implicados no trabalho discursivo. Não há como decidir, talvez porque o tecido seja modelado em bloco. A criação de identidade autoral, em todo caso, sofre da sensação de não achamento (algo falta), e sente necessidade de fechar as lacunas e dar inteligibilidade a um produto. Aí, embora se tenha determinado, para efeito operacional, que há *começo*, *desenvolvimento* e *fim*, melhor é saber que “não há ponto final como não há um começo absoluto” (ORLANDI, 2001, p. 114). No lugar em que se encontra, nas circunstâncias específicas de sua vida e de sua cultura, uma marca de autoria há de se oferecer para leitura e interpretação.

Precisamos da pontuação? Orlandi diz que a pontuação dimensiona o discurso no espaço textual; ela é uma necessidade na especialização dos fragmentos discursivos – portanto, acrescento,

em sua *objetivação*, pelo endereçamento a outrem, o que determina uma configuração cheia de instruções: separe aqui, divida neste ponto, pare mais adiante, continue mais adiante, fique em suspenso... que administra a dispersão. Nesse sentido, e especialmente para quem se pergunta como processar esse conhecimento numa pauta pedagógica, convém, como insiste Bessonnat (1991), primeiro reabilitar a pontuação como conjunto de sinais auxiliares do alfabético, necessários à construção do sentido, tentando a) rejeitar a pontuação como um simples corpus de regras canônicas, invariáveis; b) reinscrevê-la no processo de construção do texto. Em seguida o autor propõe algumas distinções a fazer na construção de uma metodologia de condução da aprendizagem. Cito apenas esta: pontuação *sintagmática* (horizontal) e pontuação *polifônica* (vertical). A primeira é demarcativa, distingue blocos; a segunda hierarquiza planos. Esta comporta, em princípio, sinais binários de “desancoragem” enunciativa como aspas, travessões, parênteses (distribuindo diferentes posições discursivas no intradiscurso), e sinais de modulação como os pontos de exclamação e de interrogação e as reticências – que manifestam um retorno do enunciador sobre o que escreve (metadiscurso).

Tentemos uma interpretação de como Orlandi vê alguns sinais: 1) ponto final “exclui o que não está lá (mas em outro lugar)” – vejo isso como uma forma de parar um possível fluxo, que fica para trás ou é empurrado para diante; uma vírgula sinaliza a “des-ligação” em relação ao interdiscurso fazendo intervir a passagem por ‘outros discursos’ – o que pode significar um alerta ao estranhamento de junção sintaticamente improvável, ou, no caso talvez mais comum, apenas uma sequência de repetições parafrásticas (sequência da mesma filiação); o ponto-e-vírgula “indica acúmulo, alargamento” – exige-se atenção aos laços entre as sequências que se acumulam; reticências mostram “um acréscimo não preenchido” – um aviso de licença e convite de parceria ao destinatário? (cf. 2001, p. 121, 122). É preciso convir que esses gestos se fazem necessários, para que não olhemos tão superficialmente o funcionamento desses sinais. Dizem mais do que costumamos escutar ao primeiro olhar... Jaffré (1991) observa que uma parte da pontuação tem sua origem no aparelhamento – as glosas – que acompanhava um texto original e aparecia em sua periferia. Redescobre-se, então, e se renova uma concepção antiga do espaço textual. Essa observação é relevante na medida em que o *acréscimo* representado pela pontuação é um dispositivo que, em muitos casos, estende e explica com sinais que são econômicos – portanto, que funcionam como glosas abreviadas. Aqui, por exemplo, usei correntemente vários sinais que permitiram domesticar minha escrita e explicar cortes de material alfabético (parênteses, travessões).

Todos esses marcadores são sintomas de uma ameaça de proliferação que precisa ser contida. Esse é o trabalho do sujeito-autor. Pontuação é filtragem, que carrega consigo material verbal, com reordenação textual. A ordenação e limitação do caminho para textualizar é, no final da linha, o destinatário, muito comumente um sujeito distante no tempo e no espaço. Figuras, esquemas, notas, sinais, branco, título, diagramação são vestígios (às vezes esdrúxulos) do esforço de fazer ver o texto em mais de uma dimensão. Há que aprender a utilizar esses procedimentos de textualização.

Entretanto, prefiro dizer que *não há* excesso no discurso como tal. Há uma continuidade, possibilidades, infinidade de entradas. Procura-se fechamento no texto, mesmo porque *tudo não se diz* nunca. Aliás, a eventual explosão do dizer desvia a atenção do destinatário para a atitude descomedida do enunciador – que peca por não “domesticar” o discurso. “Acréscimo” só faz sentido em sua qualidade de limitador de sentidos que podem proliferar, e porque ele é referido a uma sintaxe abstrata e formal. Esse, me parece, é o paradoxo do “acréscimo”, tal como posto por Orlandi. Ela diz que “o acréscimo abre para não-importa-o quê, para o irrealizado” (p. 125). Notas de rodapé, por exemplo (ou de fim), indicariam fuga de sentidos. A meu ver, como índice de intertextualidade, elas são também *mais sentido* – que é uma forma de controlar o sentido sem obrigar o leitor ao afastamento da linearidade em sua interpretação. Às vezes o outro tem a possibilidade de manifestar a impropriedade desse excesso, mas, paralelamente, a inadequação de um *a menos*. Entendo, igualmente, que o excesso não seja visto em relação ao “completo”, mas como apelo ao que falta, como salienta Orlandi.

Enfim, e apesar disso, na luta de resistência contra a incompletude, associada ao receio do excesso, pontuação parece ser instrumento e arma – e não soa estranho ou impertinente crer que as dificuldades do sujeito-autor obrigam a levar em conta que a pontuação, como instrumento e arma, carece na escola de um tratamento privilegiado, na textualização.

2 Um comentário e um desdobramento – o desafio pedagógico

O acréscimo, na perspectiva de Orlandi, aparentemente só faz sentido se se tomar como referência a “normalização” linguística – o que significa que suas afirmações são relativas a uma imagem de normalização... De fato, “no imaginário da língua e com suas coerções temos a separação da boa medida da linguagem e daquilo que lhe excede.” (2001, p. 118). Tem-se aqui a referência ao canônico – a frase como modelo da medida ideal. Então o acréscimo se torna excesso, redundância. Talvez por isso as “redações” escolarizadas tenham uma aparência tão óbvia, tão limpa e tão fluida ao mesmo tempo – e tão memoravelmente pouco expressem, em sua sina reprodutiva. Talvez o “fantasma da língua perfeita” ainda esteja nos assombrando. Mas não é só: o acréscimo, como função discursiva, estabelece o vínculo real/imaginário, suturando como linha as fendas que se abrem nessa operação de colocar em palavras o que se acredita que se tem na cabeça: é o discurso que deve emergir na escrita, não simplesmente a fixação de uma gramática.

Onde o discurso cruza com a gramática – essa que permite a construção “normalizada” do texto, como conjunção de frases? Não há limite visível. Em todo caso, se a pontuação não se fecha no gramatical, este também a limita, porque uma parte constitutiva do texto é sua organização estrutural, e a linearização do discurso se faz também com demarcações na base linguística. Daí que estudiosos da pontuação costumem falar em *planos*: Vedénina (1980), por exemplo, embora ainda no nível da frase, destaca três planos: o sintático, o comunicativo, o semântico, cada qual utilizando sinais típicos. O estudo de planos (ou de camadas), de alguma forma, aparece como algo fundamental para a metodologia de ensino e aprendizagem.

A noção de heterogeneidade enunciativa tal como desenvolvida por Authier-Revuz (1983) dá suporte às questões de pontuação apresentadas por Orlandi: com as formas mostradas da heterogeneidade observam-se modos diversos de negociar com o interdiscurso, em função do outro a quem se endereça. Nessa perspectiva, Authier-Revuz explora a (im)pertinência do outro que emerge no fio do discurso produzido sob várias formas – em consonância com o qual surgem certos sinais de pontuação: no discurso relatado (direto e indireto), por exemplo, e especialmente nas formas de conotação autonímica, foco de sua pesquisa, em que o sujeito-autor busca “cerzir” o fragmento de tecido textual de modo a esconder a ruptura. É nesse contexto que Authier (1981) explora as funções das aspas.

Destaque-se aí, justamente, que a negociação subjetiva com a heterogeneidade constitutiva põe em xeque a linearidade da cadeia linguística, linearidade que a própria estrutura material da língua permite. Em seu papel de sujeito centrado, o *Ego* imaginário realiza a negociação por meio de *suturas*. Antes de ser a formulação um gesto endereçado ao outro externo, ela se realiza como um gesto para o outro de si mesmo, em relação aos fragmentos da memória discursiva que impregnam sua imagem. A construção da escrita é um encontro do sujeito consigo mesmo. Daí também a justeza da metáfora quando dizemos que um texto está “mal costurado”. Não só: a fragmentação é bem visível em qualquer formulação olhada “se fazendo” – em que os fragmentos, tanto no nível da frase quanto no conjunto do texto, estão a olhos vistos descosturados, aguardando os elementos que possibilitem fazer dele uma construção imaginariamente acabada.

Hartmann (2007), na mesma direção, propõe a análise da voz na escrita, em ambiente virtual (fórum de discussão em comunidade de aprendizagem), buscando marcas de *acrécimo*: parêntese, reticências, discurso relatado e conotação autonímica. Ele detecta várias operações da voz nesse material, e a que vou eleger para comentário é a *leitura*, que é relevante para meu estudo – leitura vista como articulação realizada pelo leitor construindo a imagem de outra voz. Diz Hartmann (2007, p. 215) que o leitor lê, não a voz do locutor, mas “as imagens da voz no discurso” criadas pelo acréscimo (reticências, parêntese, discurso relatado, etc.), e ainda, na análise feita, os advérbios de tempo e de lugar. Para ele, os significantes ficam, a voz retorna ao lugar de onde partiu; impossível a voz ocupar o mesmo lugar do *significante* do discurso, embora haja uma relação entre uma e outro – que produz como resultado o *efeito de sujeito*. O sentido na leitura se constrói “ouvindo-se” os significantes, lidos agora com voz própria (do leitor). Há trajetões de leitura teoricamente infundáveis. Essa deve ser uma faceta do que está implicado na afirmação de Lacan de que “o significante representa o sujeito para outro significante”, uma vez que sempre “falta-a-ser”, há sempre falta na cadeia significante, e não relação imediata entre significante e significado.

É comum olhar a pontuação como recurso coesivo (montagem de um *patchwork*), estabelecendo-se a *ordem do texto*. Ela funcionaria como elemento ordenador, fragmentando visualmente o texto para promover a compreensão. Penso, diferentemente, que ela ordena os fragmentos dispersos (buscados em fontes diversas, no interdiscurso) costurando-os de modo a obter

unidade (ainda que o efeito pareça precário). Assim, em vez de segmentação, vejo preenchimento de espaços que já existem, como se tivéssemos pedaços de um molde de vestimenta que agora será preciso costurar, dando acabamento ao conjunto (afinal, dizemos que o texto tem *tessitura*).

Nessa ótica, não se faz fatiamento do texto, mas explicam-se as escolhas feitas ao mergulhar na dispersão do interdiscurso. Grosseiramente falando, a desfragmentação processada num computador corresponde à nossa operação de textualizar. Textualizar é gerenciar a dispersão.

Indo um pouco além, descubro uma perspectiva a partir da literatura. Adorno (2003) fala dos sinais de pontuação como *sinais de trânsito* – o que me parece uma figura apropriada, se pensarmos no “trânsito” que se configura na inicial caótica viagem dos elementos da memória discursiva para as vias horizontais do intradiscurso. O autor vê aí “hieróglifos” recorrentes no interior da própria linguagem.

Do ponto de vista pedagógico, inicialmente parece interessante operar com a crueza da frase canônica e seus múltiplos acréscimos, nas duas direções – ora partindo do texto, ora da frase canônica – para operar, de um lado, a eliminação do “excesso”, e de outro, para multiplicar os segmentos em sua estrutura, tratando do modo como a pontuação atua num e noutro caso, e o modo como os sentidos se constituem e como se transformam. Em meu texto anterior (FURLANETTO, 2000) já sugeri algumas possibilidades. E a partir destas reflexões, outras possibilidades se abrem..

3 Considerações finais

Essas formas de olhar um fenômeno levam a pensar: a) que na construção da textualidade está implicada a edificação complexa de conhecimento de um mundo valorado que comporá a memória discursiva, tendo como mediador subjetivo a psique humana em suas vertentes consciente e inconsciente; b) que a aprendizagem sistemática da textualização envolve operações a serem pensadas metodologicamente; c) que a tarefa aparentemente secundária de suturar os recortes que compõem os textos envolve, seriamente, a compreensão da diversidade desses recortes, trazidos de espaços distintos, variando sua quantidade em correlação com o conhecimento de mundo verbalizado e trazido como imagem; d) que, em função disso, a imagem global e unitária de um texto “pontuado”, “autorado”, não se obtém sem um custo expressivo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Sinais de pontuação. In: _____. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003. p. 141-149.

AUTHIER, J. Paroles tenues à distance. In: CONEIN, B. et alii. **Matérialités discursives**. Colloque des 24, 25, 26 avril 1980. Université de Paris X – Nanterre. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1981. p. 127-142.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité(s) énonciative(s). **Langages**, Paris, n. 73, p. 98-111, 1983.

BESSONNAT, D. Enseigner la... “punctuation”? (!). **Pratiques**, n. 70, p. 9-45, juin 1991.

FURLANETTO, M.M. Não se usa vírgula entre o sujeito e o predicado? **Revista de Letras**, Fortaleza, v.22, p.31-36, 2000.

HARTMANN, F. **A voz na escrita**. 2007. 250f. Tese (Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

JAFFRÉ, J.-P. La ponctuation du français: études linguistiques contemporaines. **Pratiques**, n. 70, p. 61-83, juin 1991.

ORLANDI, E. Ponto final: interdiscurso, incompletude, textualização. In _____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001. p. 109-126.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento** [?]. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

VÉDÉNINA, L.G. La triple fonction de la ponctuation dans la phrase: syntaxique, communicative et sémantique. **Langue Française**, v. 45, n. 1, p. 60-66, 1980. Disponível em : <<http://www.persee.fr/>>.