

LEITOR E LINGUISTA: TRABALHANDO PRODUÇÃO DE TEXTO¹

Jacqueline Jorente²

ABSTRACT: The aim of this article is to present a work perspective regarding the textual production within the teaching and learning of a language based on the “Theory of Predicative and Enunciative Operations”, from the French linguist Antoine Culioli. To reach this goal, we rely on an approximation between the culioliana theoretical perspective and the educational context suggested by Rezende (2000) and also in some reflections proposed by Onofre (2009) about production of texts.

The proposal presented by Culioli is guided by some pieces of articulation. And, from a central articulation between language and natural languages, we can notice all of a variety of other articulations: static and dynamic, formal and empirical, lexicon and grammar, and, especially, in a perspective discussed by Rezende (2000), to the context of teaching and learning of languages, a non-dissociation between grammar and production and interpretation of texts. Considering all of those pieces of articulation, regarding the analysis of textual productions, we seek to demonstrate that it is important an articulated work from the reader and the linguist, that allows the teacher, through an exploration of parafrastic processes, in order to promote magnifying exercises based on students’ linguistic accuracy.

Keywords: Enunciation; Textual Production; Paraphrase.

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar uma perspectiva de trabalho com produção textual no ensino e aprendizagem de língua baseada na “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”, do linguista francês Antoine Culioli. Para isso, apoiamos-nos em uma aproximação entre a perspectiva teórica culioliana e o contexto educacional proposta por Rezende (2000) e em reflexões promovidas por Onofre (2009) sobre produção de textos. A proposta de trabalho apresentada por Culioli é toda pautada em articulações. A partir de uma articulação central entre língua e linguagem, vê-se delinear toda uma variedade de outras articulações: estático e dinâmico, formal e empírico, léxico e gramática, e, especialmente, em uma perspectiva apontada por Rezende (2000) para o contexto do ensino e aprendizagem de línguas, uma não dissociação entre gramática e produção e interpretação de textos. Considerando todas essas articulações, na análise de produções textuais, buscaremos mostrar que é importante um trabalho articulado de leitor e linguista, que permite ao professor, por meio de uma exploração de processos parafrásticos, promover exercícios de ampliação da acuidade linguística dos alunos.

Palavras chave: Enunciação; Produção Textual; Paráfrase.

INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de uma comunicação intitulada “Leitor e linguista: trabalhando produção de texto”, que buscou evidenciar a especificidade das investigações que realizamos juntos aos grupos de pesquisa “Articulação entre linguagem e línguas naturais no processo de ensino-aprendizagem” (CNPQ/UFSCar), “Articulação da linguagem com as línguas naturais” (CNPQ/UNESP) e “LEnTe -

¹ Apoio: FAPESP (processo número 2012/14200-9).

² Professora de Letras - Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* Salto. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara-SP. jacquelinejorente@yahoo.com.br.

Laboratório de Estudos Enunciativos do Texto” (CNPQ/UFSCar) ao longo de todo caminho acadêmico que temos percorrido.

O trabalho ilustra a trajetória de pesquisa por nós desenvolvida e será aqui apresentado por meio de quatro itens que, juntamente com esta introdução e uma conclusão, compõem este artigo. As seções intitulam-se, respectivamente: “‘Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas’ e o ensino e aprendizagem de línguas”, “Iniciação científica: ‘imprecisões lexicais’”, “Doutorado: a noção ‘caipira’” e “Leitor e linguista: trabalhando produção de texto”.

Primeiramente, apresentaremos a fundamentação teórica de nossas investigações, por meio do item “‘Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas’ e o ensino e aprendizagem de línguas”. A abordagem teórica que adotamos pauta-se em uma aproximação entre a “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”, do linguista francês Antoine Culioli, e o contexto educacional. Tal aproximação é sugerida por Rezende (2000) e complementada por Onofre (2009) quando resolve abordar especificamente produção de texto escolar.

Essas duas autoras são as responsáveis pela orientação de pesquisas respectivamente de doutorado e de iniciação científica que realizamos. Após, no primeiro item do artigo, apresentar as ideias de Rezende (2000) e Onofre (2009) para uma abordagem culioliana do ensino e aprendizagem de línguas, será o momento de mostrar os trabalhos que desenvolvemos pautados nessa perspectiva teórica defendida.

Inicialmente, em “Iniciação científica: ‘imprecisões lexicais’”, tecemos considerações acerca de uma pesquisa que, a partir de casos que foram chamados de “imprecisões lexicais” encontrados em produções de texto de vestibulandos, permite abordar a questão lexical por meio de exploração da significação de termos próximos, mas distintos.

Logo em seguida, o item “Doutorado: a noção ‘caipira’” apresenta algumas reflexões que levantamos em nossa tese de doutorado. Também voltado à análise de redações de alunos, o trabalho mostra como uma noção é focalizada por ângulos variados na produção textual de estudantes e permite discutir como explorar a riqueza de possibilidades de mobilização de recursos linguísticos que os enunciadores têm à sua disposição a cada enunciação.

Essas duas pesquisas ilustram uma perspectiva de trabalho com produção de texto que será destacada em “Leitor e linguista: trabalhando produção de texto”, quando, dentre uma série de articulações sugeridas pela aproximação entre a “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas” e o ensino e aprendizagem de línguas, ressaltaremos a importância de uma não dissociação entre leitor e linguista na promoção de atividades em sala de aula de Língua Portuguesa.

Esta seção será responsável por dar ênfase à paráfrase como mecanismo de proliferação de enunciados propício à condução de atividades reflexivas, bem como à importância da exploração da atividade epilinguística dos alunos, tal como sugerida por Rezende (2008).

É preciso salientar que muitas das discussões que são apresentadas neste artigo são fruto de um pós-doutorado que retomou nossas pesquisas de iniciação científica e de doutorado a fim de pensar as relações parafrásticas como um recurso a ser explorado no ensino de línguas. A pesquisa foi desenvolvida de 2012 a 2014 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a supervisão da professora Marília Blundi Onofre e com apoio da Fapesp³.

“Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas” e o ensino e aprendizagem de línguas

A “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas” é uma teoria linguística enunciativa elaborada pelo linguista francês Antoine Culioli. Sua especificidade consiste em definir a linguística como uma ciência cuja finalidade deve ser apreender a linguagem através da diversidade das línguas naturais. Trata-se de uma perspectiva interessada em operações, que leva sempre em conta os processos envolvidos na produção de enunciados.

Em linhas gerais, para Culioli, a linguagem trata-se de uma atividade de produção de significação realizada por interlocutores em interação e veiculada pela língua. Podemos dizer, então, que a língua é concebida como um sistema de representação da atividade de linguagem, sendo esta última uma forma de interação, conforme apresenta-nos Onofre (2003a, p.62):

[...] Culioli tem uma compreensão da língua como o sistema de representação da atividade de linguagem (produção de significação) produzida por interlocutores em interação. Nesse processo dialógico realizam-se as operações de representação mental, referenciação e regulação, que dizem respeito respectivamente às operações de ordem psicológica, sociológica e psicossociológica. (ONOFRE, 2003a, p.62)

A partir de tais definições, delinea-se uma linguística interessada em operações, que leva sempre em consideração os processos envolvidos na produção de enunciados. Traços das operações linguísticas, esses enunciados seriam o meio através do qual a linguagem torna-se acessível ao linguista. Articulando, então, língua e linguagem, produto e processo, é que estudos linguísticos realizados por meio de tal perspectiva são desenvolvidos.

³ JORENTE, J. **Relações Parafrásticas e o ensino e aprendizagem de línguas**. Pós-doutorado. UFSCar, São Carlos-SP, 2014. Apoio: Fapesp. Processo Fapesp número 2012/14200-9.

Diante dessa concepção dinâmica de língua e linguagem proposta pelo linguista francês, o que Rezende (2000) sugere é também uma articulação entre língua e linguagem na escola. Tal articulação significaria conceber gramática e produção e interpretação de textos de maneira não fragmentada.

Em texto em que aborda o ensino e aprendizagem de línguas sob parâmetros enunciativos, Onofre (1999, p.579) discute:

[...] ao se definir a linguagem como a atividade humana de elaborar signos, dos quais nos reportamos aos verbais, e a língua como sistema de representação verbal que viabiliza a atividade de linguagem, estamos postulando a interdependência da relação linguagem/língua. Nesse sentido, estamos reconhecendo, ainda, a relação gramática e produção/interpretação de texto. (ONOFRE, 1999, p.579)

De acordo com a autora, tal relação, no entanto, não seria sempre vista em sala de aula, onde concepções que fragmentam língua e linguagem levariam a trabalhos que colocam, de um lado, a gramática, e de outro, a produção e interpretação de textos.

É possível encontrar exercícios que focam a estrutura da língua desarticulada do texto ou abordam o texto sem olhar para as marcas linguísticas que o constituem.

Em um caminho diferente desse, o que uma reflexão sob parâmetros enunciativos sugere é o que chama de “gramática da produção linguística”. Vejamos o que isso significa:

Abordar a gramática sob a ótica enunciativa significa compreendê-la como uma gramática da produção linguística à medida que o sistema de representação linguística, ou seja a língua, constitui-se por um conjunto de marcas linguísticas (morfo-sintático-semântico-discursiva) que se apresentam ao sujeito enunciator como possibilidades para a constituição da significação. O sujeito enunciator em face daquilo que quer enunciar, em uma dada situação enunciativa, opera com as possibilidades que lhes são oferecidas pelo sistema linguístico de forma a produzir a significação desejada. Podemos observar que nessa gramática da produção linguística, os sujeitos enunciadores e a situação de enunciação assumem papéis centrais, diferentemente da abordagem tradicional. (ONOFRE, 1999, p.579)

Nosso interesse, diferentemente de posturas tradicionais e normativas e de trabalhos descritivos, passa a ser não um foco no produto, na estrutura linguística acabada, a qual seria simplesmente descrita ou tomada como modelo para ditar normas, mas sim uma compreensão do processo, uma busca por entender quais caminhos os indivíduos percorrem para chegar a uma determinada forma visando a uma significação particular.

A visão é a de que textos são compostos a partir da seleção de estruturas, não podendo haver uma desconsideração destas, mas, ao mesmo tempo, a gramática

deve ser estudada contextualizadamente, não havendo conceitos estanques fora de realizações em produções textuais.

Assim como língua e linguagem devem estar articuladas, não se pode trabalhar gramática sem texto, e é fundamental que se observe o texto por meio das marcas linguísticas que o constituem.

É preciso ainda salientar que, em trabalhos com produção de texto, Onofre (2009, p.89-93) sugere que as marcas linguísticas sejam observadas a partir das operações de quantificação / qualificação, transitividade (implicação, causalidade), modalização, tempo e aspecto, que são levantadas pela teoria culioliana como constituintes da linguagem.

Toda discussão que apontamos sugere que, ainda que tradicionalmente gramática e texto apareçam descolados no ensino, ora se abordando a gramática pela gramática, ou o texto sem atenção para as marcas linguísticas responsáveis pela construção de sua significação, um possível caminho enunciativo de trabalho seria articular gramática e produção e interpretação de textos. O olhar voltar-se-ia então para como mobilizamos diferentes marcas linguísticas para produzir significação por meio de textos orais e escritos.

Exemplificaremos o trabalho sugerido por meio da apresentação de duas pesquisas por nós realizadas: uma de iniciação científica e outra de doutorado, comentadas a seguir.

Iniciação científica: “imprecisões lexicais”⁴

Em 2007, desenvolvemos uma pesquisa intitulada “Enunciação linguística e ensino: o léxico na produção de textos”, que foi apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)⁵. Nesse estudo, verificamos que muitas dificuldades apresentadas por alunos em redações de vestibular apareciam ligadas a casos que chamamos de “imprecisões lexicais”. São ocorrências em que se nota o emprego de um determinado termo ao invés de outro, o qual seria mais preciso para o contexto em questão. Não atendendo a uma precisão esperada, o uso equivocado acaba levando prejuízos ao texto do aluno, que tem a qualidade final de sua redação comprometida em função desse tipo de ocorrência.

O que nos levou a uma especial atenção a casos como esse foi constatar que, ainda que prejudiquem o desempenho de candidatos, apontam nitidamente para a significação desejada. É evidente que tais ocorrências demonstram uma falta de

⁴ Algumas reflexões propostas nesta seção estão presentes em: JORENTE, J. “Fronteiras” no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. In: [Anais do] IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários [recurso eletrônico] / Organização: Germana Sales; [et al.]. Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, 2013. p.502-510.

⁵ Processo Fapesp número 06/60315-1.

refinamento vocabular dos alunos, o que acarreta um comprometimento do texto produzido em uma situação tão particular como o vestibular, mas, por outro lado, não se pode negar também que uma recuperação do sentido objetivado é conseguida com facilidade.

Trazemos, a seguir, um exemplo desses casos que foram analisados em nosso estudo. Vejamos:

Em 1991, no primeiro dia de aula daquele ano Juscelino leva seu único filho Marino de 6 anos para a primeira série. Aquele parecia ser um lindo dia de verão para os dois mas acabou sendo o dia mais fatídico de muitas famílias daquele pequeno município de Getulio Vargas. Por seu veículo ser **obsoleto**, e as estradas precárias, esse acidente poderia ser previsto, mas Juscelino estava preocupado em correr para as crianças não perderem a aula, o resultado foi de 10 crianças com ferimentos graves e 2 fatais. (2) ⁶

Neste excerto, o termo que destacamos é “obsoleto”. Chamamos a atenção para uma reflexão sobre essa ocorrência.

A partir do enunciado produzido pelo aluno temos:

Enunciado produzido pelo aluno:

Por seu veículo ser **obsoleto**, e as estradas precárias, esse acidente poderia ser previsto, mas Juscelino estava preocupado em correr para as crianças não perderem a aula, o resultado foi de 10 crianças com ferimentos graves e 2 fatais.

O acidente poderia ser previsto, porque as estradas eram precárias e o veículo era obsoleto.

O veículo ser obsoleto e a estrada ser precária contribuíram para que o acidente ocorresse (mais o fato de Juscelino correr).

Caso Juscelino corresse, mas em uma estrada em boas condições e o veículo não fosse obsoleto – talvez o acidente pudesse ter sido evitado.

Questionamo-nos então:

Será que veículo obsoleto – obsolescência do veículo – pode ser considerado motivo desencadeador de acidente?

O que é ser obsoleto?

Será que ser obsoleto implica estar em más condições?

Parece que há algo em comum entre “ser obsoleto” e “estar em más condições”.

⁶ Este excerto compõe o *corpus* de pesquisa do trabalho: JORENTE, J. **Enunciação linguística e ensino: o léxico na produção de textos**. Iniciação científica. UFSCar, São Carlos-SP, 2007. Apoio: Fapesp. O número entre parênteses indica a redação da qual o exemplo foi retirado e os grifos são nossos.

Nos dois casos podemos pensar em uma ação do tempo. Embora nem tudo que está em más condições adquira essa condição devido ao tempo, muitas vezes o tempo pode levar objetos a se degradarem. Assim, é possível que algo esteja em más condições devido à ação do tempo. E, então, neste caso, esse tempo faz que as más condições tenha algo em comum com obsolescência.

Observando usos, vemos que aquilo que é obsoleto tem por característica principal estar ultrapassado, tendo sido produzido em um momento anterior a algum outro produto, que é considerado mais moderno. Sendo a ação do tempo a característica em comum entre o obsolescência e algumas situações de má condição, pode haver elementos obsoletos que estejam em condições ruins.

Ainda que obsolescência e más condições possam caminhar juntos algumas vezes, é possível, no entanto, haver algo obsoleto, mas em boas condições. Nada impediria que existisse algo antigo, já ultrapassado em termos de algumas características, mas conservado, funcionando bem. Neste caso, o tempo não teria agido em termos de levar à degradação.

É levando em consideração essas reflexões que apontamos que a ocorrência produzida pelo aluno estaria imprecisa. Parece-nos que quando emprega “obsoleto”, o aluno quer dar ênfase não ao fato do veículo não ser moderno, mas estar em condições ruins. O transporte utilizado poderia ser antigo, mas não nos parece que esse elemento por si só possa justificar sua contribuição para o acidente. É o fato dele estar em más condições estando obsoleto que poderia ter influenciado a tragédia. Caso ele fosse obsoleto, mas se encontrasse em boas condições, não nos parece que sua condição pudesse influenciar um desfecho de problemas ou não.

A redação permite então que reflitamos sobre “ser obsoleto” e “estar em más condições”, apontando, ao mesmo tempo, proximidades e diferenças entre as noções. Ao invés de ser vista como “erro”, defendemos que a ocorrência deva receber maior atenção no ensino.

O exemplo trata-se de um caso fronteiro.

Defendemos que pensar em casos fronteiros como esse pode incitar a acuidade dos alunos para questões linguísticas. Isso porque envolvem nuances de significação que podem ser exploradas pelo professor visando a um refinamento lexical dos estudantes.

O que há de comum, o que há de diferente entre as noções focadas? Quando empregamos um ou outro termo? Quais as especificidades de significação que os envolvem a cada enunciação?

Esses são questionamentos que poderiam ser feitos em sala de aula.

Muitos são os desafios que se colocam para o ensino. Acreditamos que promover uma reflexão sobre ocorrências como a por nós focada possa ser um

caminho para um trabalho com textos capaz de ajudar a promover a ampliação da competência discursiva que se almeja no ensino.

A partir desse tipo de caso, explorando a atividade epilinguística dos alunos, o professor pode pensar em enunciados envolvendo as noções focadas, capazes de revelar nuances significativas importantes. Pode-se ir parafraseando o texto do vestibulando e, assim, propriedades linguísticas interessantes são trabalhadas em sala de aula.

Doutorado: a noção “caipira”

Nossa pesquisa de doutorado intitula-se “Relações parafrásticas? O léxico sob uma perspectiva enunciativa”, foi desenvolvida de 2008 a 2012, teve apoio da Fapesp ⁷, e também analisou produções textuais de estudantes.

Diferentemente do *corpus* de iniciação científica, em que uma vasta variedade de noções permeava o foco das análises, as redações do doutorado envolvem o trabalho com um termo central: discute-se especificamente a construção da noção “caipira”.

Em todos os textos que analisamos, observamos quais recursos léxico-gramaticais-discursivos estavam envolvidos na construção dessa noção a cada enunciação.

As análises mostram ângulos variados de focalização da noção “caipira” e uma grande mobilização de diversificados recursos linguísticos na construção do domínio nocional em questão.

Apresentamos aqui um trecho de uma redação que exemplifica a riqueza desse trabalho construído nas produções textuais. Vejamos ⁸:

O povo brasileiro não merece ser chamado de caipira, pois *se não é* culto, *ao menos* é discreto. (33a)

Como trabalhar em sala de aula a partir de excertos como esse?

Acreditamos que uma maneira de explorar esse texto seria escolher algumas marcas linguísticas e observar como elas concorrem para produção de significação na redação. Os alunos empregam muitos recursos para construir de maneiras diversas várias noções em suas produções textuais.

Especificamente no caso apresentado, destacamos as marcas “[...] *se não é* [...] *ao menos* [...]” empregadas na construção da noção “caipira”.

⁷ Processo Fapesp número 09/54893-0.

⁸ O número entre parênteses indica as produções textuais de nosso *corpus* de doutorado e os grifos são nossos.

Primeiramente é possível refletir sobre a produção de significação que acontece a partir da escolha dessas construções.

O emprego de “[...] se não é [...] ao menos [...]” apresenta ao leitor a ideia típica de caipira daquele que escreve. Pelo emprego das marcas escolhidas, é possível ser depreendido que o caipira que chamamos, a partir de nossa perspectiva teórica, de “tipo”, não é culto e não é discreto.

Se ficarmos atentos a todas as marcas que concorrem para a produção de significação no excerto, vemos que a seleção de “merecer” introduz uma modalização interessante na redação. É possível pensarmos em quais situações normalmente emprega-se o termo em questão. Consultando usos, vemos que geralmente “se merece” algo positivo (merecer reconhecimento, vitória, alegria, por exemplo), o que leva àquilo que “não se merece” costumar ser algo negativo (“não se merece sofrer, perder, morrer”, por exemplo).

A opção pelo uso de “não merecer ser chamado de caipira” leva-nos, então, a depreender uma apreciação negativa da noção “caipira” pelo aluno, que, na sequência do excerto, vai ser detalhada a nós. É quando, então, ele justifica que se “[o povo brasileiro] não é culto, ao menos é discreto”.

A maneira como a primeira ideia (“não ser culto”) nos é apresentada, por meio da marca condicional “se”, mostra que o julgamento da “não inteligência” dos brasileiros não parece ser uma informação que o aluno quer dar, mas uma constatação já apresentada por outros, que é compartilhada por seus leitores. É como se ele nos dissesse: “Não sou eu quem o julga não culto – diz-se que ele não é culto” e só então aí viria sua apreciação: “Está bem, com isso (brasileiro não ser culto) *até posso* concordar, mas ele é discreto”. Vale ressaltar o destaque que damos a “até posso” indicando mesmo uma concessão que, no texto do aluno, parece ser introduzida quando emprega as marcas “[...] se não é [...] ao menos [...]” que apresentamos inicialmente.

Se o aluno não quer que a primeira informação (“não ser culto”) seja atribuída a ele, embora a apresente como uma constatação e, como tal, algo que não seria passível de divergência, a segunda ideia (“ser discreto”) é introduzida de forma contundente por meio de uma asserção.

O fato dessa segunda informação vir precedida de “ao menos” confirma uma situação negativa do povo brasileiro, que é constatada pelo aluno, embora ele tente mostrá-la como “não tão ruim assim” como muitos a veem. “Ser discreto” amenizaria o aspecto negativo que a constatação de muitos de “não ser culto” daria aos brasileiros. Ainda assim, a escolha de construções que é feita mantém a associação de uma negatividade ao brasileiro. A posição do aluno que se elucida é a de que essa negatividade pode ser um pouco mais amena do que alguns buscam exaltar, mas não deixa de existir.

Temos, assim, a partir do excerto em questão, as seguintes noções envolvidas:

Caipira tipo: <não é culto, não é discreto>
Povo brasileiro: <não é culto, é discreto>

A partir dessas noções, chegamos à constatação de que, para o aluno, o povo brasileiro seria, então, “mais ou menos” caipira, um “meio-caipira”, um “caipira que é e não é caipira ao mesmo tempo”. Ele não merece ser chamado de caipira, mas tem algumas características típicas de um caipira (“não é culto”), enquanto aspectos que não poderiam ser associados ao caipira tipo (“ser discreto”). Ele fica, então, naquilo que, a partir de nossa perspectiva teórica, chamamos de “fronteira” entre “ser e não ser caipira”.

Casos fronteirios e a maneira como são construídos são muito interessantes para serem abordados em sala de aula.

Uma maneira de trabalhar na escola seria não só ir chamando a atenção dos estudantes a uma reflexão minuciosa sobre o emprego de cada marca e sua concorrência para a produção da significação em textos, como tentamos fazer na análise apresentada acima, mas também pensar em outras possibilidades de construção, a partir do material que nossos alunos nos fornecem em seus textos.

Assim, o trabalho defendido seria de duas ordens: não só um “Por que dada marca?”, mas também o questionamento “Por que não outra marca?” ou “Por que essa e não outra marca?” E a partir dessas interrogações, toda uma reflexão poderia ser promovida.

No caso do excerto de redação apresentado, poder-se-ia perguntar, por exemplo, por que os elementos da lista abaixo não foram a forma preferida pelo aluno e refletir sobre todas as implicações significativas envolvidas nessas diferentes opções de usos de marcas linguísticas ⁹.

O povo brasileiro não merece ser chamado de caipira, **pois** não é culto e é discreto.

O povo brasileiro não merece ser chamado de caipira, **pois** não é culto, **mas** é discreto.

O povo brasileiro **não é** caipira, pois se não é culto, ao menos é discreto.

Acreditamos que essas respostas já foram por nós dadas no momento das explicações sobre o excerto em questão.

⁹ Enunciados por nós produzidos a partir do fragmento construído pelo vestibulando.

Leitor e linguista: trabalhando produção de texto ¹⁰

Quando propomos essas reflexões sobre diferentes possibilidades de construção e suas implicações significativas, é com processos parafrásticos que estamos trabalhando, incitando uma discussão sobre o próximo e o diferente.

O conceito de atividade parafrástica aqui assumido faz-se em conformidade com os pressupostos da “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”, proposta pelo linguista francês Antoine Culioli, e consiste em um conjunto de famílias de enunciados que se identificam, à medida que são gerados à partir de uma mesma relação primitiva e, ao mesmo tempo, diferenciam-se pelas configurações enunciativas que os especificam.

Esse processo de identificação e, paralelamente, de diferenciação linguística corresponde à relação entre uma invariante linguística e suas variações tal como propõe Culioli ao explicar a articulação entre linguagem e línguas naturais.

A articulação entre língua e linguagem defendida pela perspectiva de análise culioliana implica uma articulação entre aquilo que varia (as marcas linguísticas) e um mecanismo invariante (a invariância da atividade de linguagem), o que seria da ordem do formal (a atividade de linguagem) e o que diz respeito ao empírico (as línguas naturais).

Essa articulação postulada seria promovida por meio de glosas.

As glosas são definidas por Culioli da seguinte maneira:

Nous appelons ainsi ces textes qu´un sujet produit lorsque, de façon spontanée ou en réponse à une sollicitation, il commente un texte précédent. (CULIOLI, 1999a, p.74) ¹¹

Segundo o autor:

[...] les gloses épilinguistiques forment une bonne partie de notre discours quotidien et jouent un rôle important dans le discours explicatif d´un informateur qui veut faire saisir le sens d´une phrase dans une langue étrangère ou la signification d´un énoncé mal interprété. (CULIOLI, 1999a, p.74) ¹²

¹⁰ Algumas reflexões propostas nesta seção estão presentes em: JORENTE, J. A atividade de “glosa” e a questão lexical no ensino e aprendizagem de línguas. In: XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2013, Uberlândia-MG. **Anais do SILEL**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2013, v.3. p.1-8.

¹¹ Nós chamamos assim esses textos que um sujeito produz quando, de maneira espontânea ou em resposta a uma solicitação, ele comenta um texto precedente. (CULIOLI, 1999a, p.74) *Tradução nossa*.

¹² [...] as glosas epilinguísticas formam uma boa parte de nosso discurso cotidiano e desempenham um papel importante no discurso explicativo de um informante que quer compreender o sentido de uma frase em uma língua estrangeira ou a significação de um enunciado mal interpretado. (CULIOLI, 1999a, p.74) *Tradução nossa*.

Elas seriam mecanismos de trabalhar um texto, que são capazes de deixar perceptíveis processos que de outra maneira não estariam acessíveis à observação. As glosas estariam ligadas à proliferação de enunciados, que são manipulados a fim de evidenciar operações linguísticas a que não temos diretamente acesso, e são centrais na metodologia de pesquisa culioliana.

São elas que são responsáveis por promover a articulação entre o formal e o empírico defendida pela teoria culioliana, uma vez que é por meio da manipulação de marcas linguísticas que se consegue chegar ao mecanismo invariante que constitui a atividade de linguagem. É trabalhando sobre enunciados que temos à nossa disposição que nós, linguistas, conseguimos acessar a invariância, que é a linguagem.

É preciso, no entanto, que façamos uma diferenciação entre glosa e paráfrase.

Em um de seus textos, Culioli faz uma distinção clara entre esses dois conceitos. Diz-nos ele:

Nous parlons de *glose* et non de *paraphrase*, afin de réserver ce dernier terme à une activité réglée, donc contrôlée par l'observateur [...], alors que la glose renvoie à la pratique langagière du sujet énonciateur. (CULIOLI, 1999a, p.74) ¹³

Vemos, por meio da citação, que, enquanto a glosa seria uma prática mais “natural”, característica do relacionamento do sujeito enunciador com a linguagem em seu dia-a-dia de produção de significação por meio das línguas naturais, a paráfrase seria uma atividade mais controlada, própria do analista.

Diante de tal distinção, acreditamos que o papel do professor seria, então, trabalhar de forma controlada as glosas, tornando-as paráfrases. Esse trabalho seria feito provocando a chamada atividade epilinguística, muito bem discutida por Rezende (2008) ao pensar este conceito no ensino e aprendizagem de línguas.

A atividade epilinguística é definida por Culioli como “atividade metalinguística não consciente” (CULIOLI, 1999a, p.19) ¹⁴. Em seus trabalhos, Rezende (2008) busca pensar esse conceito no ensino, propondo levar os alunos a “pensar o pensar” (REZENDE, 2008, p.96). Trata-se de um caminho de levar à reflexão que envolveria justamente o jogo que propusemos ¹⁵ de manipulação de enunciados visando a discutir a atividade de linguagem.

É preciso destacar que, quando se explora processos parafrásticos, como buscamos mostrar na apresentação de nossas pesquisas de iniciação científica e de doutorado, é um trabalho articulado de leitor e linguista que se faz presente.

¹³ Nós falamos de *glosa* e não de *paráfrase*, a fim de reservar este último termo a uma atividade regrada, portanto controlada pelo observador [...], enquanto a glosa remete à prática linguageira do sujeito enunciador. (CULIOLI, 1999a, p.74) *Tradução nossa*.

¹⁴ *Tradução nossa*.

“activité métalinguistique non consciente” (CULIOLI, 1999a, p.19).

¹⁵ Seções “Iniciação científica: imprecisões lexicais” e “Doutorado: a noção ‘caipira’” deste artigo.

A proposta de trabalho apresentada por Culioli é toda pautada em articulações. A partir de uma articulação central entre língua e linguagem, vê-se delinear toda uma variedade de outras articulações: estático e dinâmico, formal e empírico, léxico e gramática, e, especialmente, na perspectiva apontada por Rezende (2000) para o contexto do ensino e aprendizagem de línguas, uma não dissociação entre gramática e produção e interpretação de textos. A articulação entre leitor e linguista está ligada a uma associação entre um momento mais intuitivo e outro mais científico de lidarmos com a linguagem e as línguas naturais que possibilita ao professor promover exercícios de ampliação da acuidade linguística dos alunos, na medida em que permite conduzir um trabalho reflexivo por meio da exploração da atividade epilinguística na observação de processos parafrásticos.

Acreditamos que a paráfrase mostra-se, assim, em casos como os exemplificados neste artigo, como um bom mecanismo de trabalho diante da necessidade de promoção de uma ampliação da competência discursiva dos alunos, tal como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) sugerem como objetivo do ensino de Língua Portuguesa.

Conseguimos, por meio desse recurso, como esperamos ter podido mostrar, incitar uma reflexão acerca da relação entre escolhas linguísticas e produção de significação, que acreditamos que seja essencial no desenvolvimento de trabalhos com língua materna, uma vez que é capaz de aguçar a sensibilidade dos alunos para questões linguísticas fundamentais, essenciais para nossa atuação no mundo por meio da linguagem e das línguas naturais.

CONCLUSÃO

Este capítulo objetivou apresentar uma perspectiva de trabalho com produção textual no ensino e aprendizagem de língua baseada na “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”, do linguista francês Antoine Culioli.

Para mostrarmos a abordagem que adotamos, foi preciso compartilhar o percurso de pesquisa que percorremos desde uma iniciação científica desenvolvida em 2007 até o doutorado defendido em 2012. Esses trabalhos, orientados respectivamente pelas professoras Marília Blundi Onofre, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e Letícia Marcondes Rezende, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) campus de Araraquara, permitem elucidar o caminho proposto por Rezende (2000) de aproximação entre a perspectiva teórica culioliana e o contexto educacional, complementado por reflexões promovidas por Onofre (2009) sobre produção de textos.

Destacamos que, no trabalho com produção de texto defendido pela aproximação entre a teoria enunciativa de Culioli e o ensino e aprendizagem de línguas, é essencial uma articulação entre leitor e linguista, que consiste na exploração

pelo professor de processos parafrásticos visando à ampliação da acuidade linguística dos alunos.

Quando leitor e linguista são tomados articuladamente em sala de aula, é possível promover atividades de reflexão que, partindo sempre das marcas linguísticas mobilizadas a cada enunciação, buscam elucidar o trabalho de seleção de recursos linguísticos para produção de significação. Esse tipo de prática leva a comentários como o de um aluno do Ensino Médio que, diante de um exercício que buscava seguir os princípios aqui levantados, afirmou: “a atividade foi um pouco difícil, porque é o caminho inverso, tem que pensar no que a pessoa pensou”¹⁶.

Levar a “pensar o pensar” (REZENDE, 2008, p.96), como Rezende (2008) sugere ao discutir uma exploração da atividade epilinguística em sala de aula deve, a nosso ver, ser o objetivo almejado na busca de uma ampliação da competência discursiva de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. v.2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations**. v.1. Paris: Ophrys, 1990.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage**. v.2. Paris: Ophrys, 1999a.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel**. v.3. Paris: Ophrys, 1999b.

_____. **Variations sur la linguistique**. Entretiens avec Frédéric Fau. Préfaces et notes de Michel Viel. Paris: Klincksieck, 2002.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MULLER, A. L. Organização de Sírio Possenti. **Mas o que é mesmo 'gramática'?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

_____. **Paraphrase et énonciation**. Paris: Ophrys, 1994.

GOURNAY, L. **Approche énonciative des catégories de marqueurs**. Document de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches - Université Paris VII - Denis Diderot, Paris, 2006.

¹⁶ Comentário realizado em sala de aula por um aluno da disciplina “Língua Portuguesa e Literatura” oferecida em 2015 ao terceiro ano do Ensino Técnico em Automação Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Salto, instituição em que lecionamos.

JORENTE, J. **Enunciação linguística e ensino: o léxico na produção de textos.** Iniciação científica. UFSCar, São Carlos-SP, 2007. Apoio: Fapesp.

_____. “Imprecisões lexicais”: da noção em construção à noção construída. In: ONOFRE, M. B. & REZENDE, L. M. (Org.) **Linguagem e línguas naturais. Clivagem entre o enunciado e a enunciação.** São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2009. p.141-161.

_____. **Relações Parafrásticas? O léxico sob uma perspectiva enunciativa.** Tese (Doutorado). UNESP, Araraquara-SP, 2012. Apoio: Fapesp.

_____. “Fronteiras” no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. In: **[Anais do] IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários** [recurso eletrônico] / Organização: Germana Sales; [et al.]. Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, 2013. p.502-510.

_____. A atividade de “glosa” e a questão lexical no ensino e aprendizagem de línguas. In: XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2013, Uberlândia-MG. **Anais do SILEL.** Uberlândia-MG: EDUFU, 2013, v.3. p.1-8.

_____. **Relações Parafrásticas e o ensino e aprendizagem de línguas.** Pós-doutorado. UFSCar, São Carlos-SP, 2014. Apoio: Fapesp.

ONOFRE, M. B. Gramática & Produção/Interpretação de texto no ensino de língua. In: XXVIII ESTUDOS LINGUÍSTICOS - GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo). **Anais do XXVIII Seminário do GEL.** Bauru-SP, 1999. p.577-583.

_____. Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico. **Versão Beta: sob o signo da palavra,** São Carlos-SP, ano II, nº. 22, p. 57- 67, 2003a.

_____. **Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se”.** Tese (Doutorado) – UNESP, Araraquara-SP, 2003b.

_____. A enunciação linguística: entre a estabilidade e a plasticidade linguística. In: ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. (Org.) **Linguagem e Línguas Naturais – Clivagem entre o enunciado e a enunciação.** São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2009. p.83-94.

REZENDE, L. M. **Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos com educacionais.** v.1. Tese (Livre Docência). Araraquara, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2000.

_____. Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa. In: **Revista do GEL,** São José do Rio Preto, v.5, n.1, p.95-108, 2008.

Recebido em: 10/08/2016. Aceito em: 21/10/2016.