

A VULGARIZAÇÃO CIENTÍFICA E SUAS RELAÇÕES COM TEORIAS DE NATUREZA ENUNCIATIVA

Cássia Regina Coutinho Sossolote¹

RESUMO: O artigo intitulado *A vulgarização científica e suas relações com teorias de natureza enunciativa* tem como objetivo demonstrar como os dados podem ressignificar e passar a constituir um novo corpus quando é analisado e interpretado com base em teorias, em teorias enunciativas que recortam o objeto língua e linguagem com base em concepções que definem o processo de referenciação pelos indivíduos a partir de diferentes paradigmas. Operando com os mesmos dados, buscou-se discutir os resultados de pesquisas realizadas a partir de três proposições diferentes: (1) a de que os sentidos são determinados historicamente, (2) a de que eles se constituem na instância da língua refletindo e refratando a realidade e (3) e a de que eles resultam de operações de representação, referenciação e regulação intersubjetiva de natureza psicossocial e cognitiva. Buscou-se refletir, no presente artigo, sobre os modos de leitura que podem ser feitos de documentos oficiais que instruem a prática do professor de Língua Portuguesa quando se mobiliza diferentes teorias enunciativas para validar, ou não, as concepções divulgadas em tais documentos. A legitimação, ou não, dos discursos oficiais, a partir de diferentes lugares, tem implicações tanto para o ensino de língua materna em contextos escolares quanto para os cursos de formação de professores. Afinal, como bem disse Saussure, "o ponto de vista cria o objeto", em nosso caso, "determina" os modos de leitura dos documentos oficiais.

Palavras-chave: vulgarização científica; vulgarização da Linguística em documentos oficiais; teorias enunciativas e modos de leitura; ensino de língua materna; formação de professores.

ABSTRACT: The aim of the article entitled *Scientific vulgarization and its relations with enunciation theories* is to demonstrate how data can have new meanings and form a new corpus when they are analyzed and interpreted based on theories, on enunciation theories that cut across the language object and speech based on concepts that define the referencing process by individuals from different paradigms. Using the same data, we attempted to discuss the results of research conducted from three different propositions: (1) that the meanings are historically determined, (2) that they are part of the language instance reflecting and refracting reality and (3) and that they result from representation operations, referencing and intersubjective regulation of a psychosocial and cognitive nature. In this article, we attempted to reflect on modes of reading that can be made from official documents that instruct Portuguese teachers' teaching practice when it mobilizes different enunciation theories to validate, or not, the concepts disclosed in such documents. The legitimacy, or not, of official speeches, from different places, has implications both for mother-tongue teaching in school settings and for teacher training courses. After all, as Saussure said, "the point of view creates the object", in our case, "determines" the modes of reading official documents.

Keywords: scientific vulgarization; linguistic vulgarization in official documents; enunciation theories and modes of reading; mother-tongue teaching; teacher training.

¹ Professor Assistente Doutor II. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Câmpus de Araraquara. sosso@fclar.unesp.br.

INTRODUÇÃO

Temos dois objetivos no presente artigo: 1) apresentar as circunstâncias que nos levaram a analisar textos a que a literatura se refere como se tratando de discursos de vulgarização científica bem como 2) refletir como, trabalhando com corpus representativos desse tipo de discurso, temos buscado nos aproximar de teorias enunciativas.

Para alcançar o primeiro objetivo, teremos de recuar no tempo, pois a nossa dissertação de mestrado tem como título *A vulgarização da Linguística no aparelho escolar*.

Em um segundo momento, o foco será outro. Demonstraremos como a docência no Ensino Superior colocou-nos a injunção de analisar os documentos oficiais que visam definir parâmetros para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esses documentos foram publicados pelo MEC – Ministério da Educação – e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS NA PESQUISA INTITULADA *A VULGARIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA NO APARELHO ESCOLAR*

O interesse pela análise de discursos assim denominados começou quando, no curso de Pós-Graduação, cursamos disciplinas definidas como obrigatórias pelo programa. A apropriação dos clássicos da Linguística, a leitura de textos de autores que marcaram e que marcam a história deste campo de conhecimento, nos fez problematizar documentos oficiais voltados para o ensino da Língua Portuguesa no sistema básico de ensino.

Vale ressaltar que o nosso interesse pelo ensino da língua materna manifestou-se já na graduação, momento em que tivemos acesso ao Projeto denominado Ypê (SÃO PAULO, 1985a, b, c), escrito por professores do Ensino Superior por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENPE), órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Podemos dizer que o nosso objeto de pesquisa, durante o mestrado, foi ganhando contorno, no momento em que começamos a observar a distância existente entre a reflexão linguística tal como é realizada nos discursos originais que circulam no meio acadêmico, considerados textos primeiros, e os discursos escritos em larga escala para profissionais que não têm o estatuto de pesquisadores. Nesse segundo caso, os discursos têm o estatuto de textos segundos.

Como no programa em que fizemos o curso de Pós-Graduação em nível de mestrado, os professores, durante a discussão das leituras indicadas aos alunos, realizavam interessantes discussões com base na epistemologia da Linguística e na epistemologia da Linguagem, os alunos foram percebendo que as teorias nem sempre

são complementares. Há teorias cujos pressupostos sobre a relação entre o *sujeito* e o objeto *língua/linguagem* as tornam inconciliáveis.

O problema que nos colocamos, nessa altura, pode ser assim resumido. Enquanto no meio acadêmico, os professores manifestavam a preocupação em demonstrar os diálogos (im)possíveis entre as teorias que circulam no campo da Linguística, observamos, no caso do Projeto Ypê, alguns professores que tivemos vulgarizar, nesse documento composto de três fascículos, teorias incompatíveis.

Um dos problemas que, para nós, poderia resultar dessa prática enunciativa estava ligado ao seu poder de persuasão. Alguns interlocutores, professores do sistema básico de ensino, poderiam acreditar que o texto ali vulgarizado viesse a contribuir com o ensino da língua materna.

Não afirmaríamos hoje que algumas teorias vulgarizadas no Projeto Ypê nada têm a oferecer ao ensino da Língua Portuguesa. Faríamos uma única ressalva. Dadas as diferenças entre elas, as transposições didáticas não poderão ser as mesmas.

Outros problemas puderam ser discutidos em nossa dissertação.

O primeiro está relacionado ao fato de que, em se tratando de discursos de vulgarização científica, as teorias não são divulgadas na íntegra. Parece-nos hoje que não haveria espaço para esse modelo de vulgarização em processos de formação em serviço. O que observamos naquele momento diz respeito ao fato de que as teorias são sempre recortadas em função da problemática do ensino.

Além disso, é sabido que muitos teóricos não definiram a *língua* e a *linguagem* como objetos de pesquisa, tendo como escopo o ensino de línguas, no caso em questão, da língua materna. Apesar desse fato, o Projeto Ypê apoiou-se na teoria gerativa para ensinar aos professores que os falantes possuem uma *gramática interna*. Em outro fascículo, por exemplo, quando se tratava de fazer compreender os processos de leitura e escrita, parte-se, na vulgarização, da *Análise de Discurso de tradição francesa*. Pudemos afirmar sem medo de errar que o *Gerativismo* filiado a Noam Chomsky e a *Análise de Discurso de tradição francesa* que tem em Michel Pêcheux seu nome de referência constituem teorias antagônicas.

A questão que nos colocamos no momento em que fazíamos a nossa dissertação e que reafirmaríamos hoje diz respeito à impossibilidade de o professor que tem acesso a um discurso recortado ter consciência ou de que a teoria gerativa não tem nenhuma contribuição a dar ao ensino de línguas ou de perceber que os documentos oficiais dão um formato “coerente” a reflexões baseadas em quadros epistemológicos que não dialogam entre si.

Julgamos que o pior dos mundos, diante do problema que acabamos de expor, ocorreria se alguns professores acreditassem que não conseguiram transpor para a sala de aula as teorias vulgarizadas, devido a algum tipo de dificuldade de entendimento dos documentos oficiais ou por algum tipo de incompetência.

Visando a um aprofundamento da pesquisa, formulamos uma outra pergunta: “Por que as teorias são recortadas e os seus conceitos são apresentados de forma desarticulada?”

Naquele momento, apoiamos-nos em Michel Pêcheux que explicita o jogo de imagens que está presente na constituição de todo o discurso no qual estão envolvidos os interlocutores e o seu referente.

Defendemos a tese de que nos discursos de vulgarização funciona o seguinte jogo de imagens. No processo de escrita, o que está na base do funcionamento do discurso é a IA(IB)R, isto é, a imagem que A – o interlocutor que se apresenta como autor do discurso – tem da imagem que B – daquele que se apresenta como o interlocutor-leitor do discurso – tem de R – do referente, do objeto do discurso. Pareceu-nos, assim, que a imagem projetada na construção do Projeto Ypê foi o de que o discurso da ciência é inacessível ao professor, ao interlocutor a quem tal projeto foi destinado. Como o discurso científico é um discurso hermético para quem não pertence ao meio acadêmico (esta constitui a imagem que A tem de B a respeito de R), era preciso facilitá-lo para garantir a sua legibilidade. O discurso que resultou dessa tentativa de vulgarizar a Linguística por meio do Projeto Ypê tornou-se uma colcha de retalhos que só pode avaliar aquele que tem acesso aos textos originais.

Em virtude desse fato, passamos a defender uma outra posição: apesar das boas intenções em divulgar-se o saber produzido na universidade, os professores não conseguiriam transpor o discurso vulgarizado para a sala de aula.

Para buscar compreender com maior profundidade o processo de constituição do discurso relativo ao Projeto Ypê, buscamos recuperar as condições de produção do discurso primeiro e do discurso segundo, fato que nos fez explicitar algumas questões relativas à organização e ao funcionamento da universidade, de um lado, e do sistema básico de ensino, de outro, dando especial atenção para o fato de que há divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Não é à toa que os professores do sistema básico de ensino são considerados “dadores de aula”.

Buscamos entender também o modo de funcionamento do discurso de vulgarização científica. Naquele momento, propusemo-nos a compreendê-lo sem colocar como problema de pesquisa a questão dos gêneros discursivos tal como se costuma propor atualmente.

Tratava-se de identificar um conjunto de marcas que nos permitissem verificar como o autor traduzia o discurso científico no interior do discurso vulgarizado. A literatura mostrava, particularmente, os textos de Authier-Revuz que não tinham sido traduzidos para o Português naquela época que, no discurso de vulgarização, o vulgarizador colocava em cena marcas que mostravam como o discurso científico e o discurso vulgarizado eram colocados lado a lado. O que se mostrava relevante naquele

momento, então, era apreender a “mise-en-scène” mostrada no fio do discurso de vulgarização.

A análise do corpus revelou que, ao contrário do que nos mostra a literatura sobre a vulgarização científica, no caso do Projeto Ypê, o que ocorreu foi um processo de subversão às marcas tidas como prototípicas do gênero em questão.

Em relação às teorias enunciativas, julgamos nos aproximar delas, na medida em que constatamos que o fato de os sujeitos/de os interlocutores do discurso primeiro não serem os mesmos do discurso segundo alterava o quadro enunciativo, o que explicava as diferenças entre os enunciados do discurso científico e do discurso de vulgarização.

Contudo, relacionávamos a enunciação à situação imediata de ocorrência do discurso, defendendo a tese de que os sentidos dos discursos eram determinados pela ideologia, pelas formações discursivas e ideológicas, que se manifestavam na e pela enunciação.

3 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS RELATIVO AOS TEXTOS DE VULGARIZAÇÃO CIENTÍFICA EM RELAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Prática de Ensino de Língua Materna e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa constituem disciplinas pelas quais somos responsáveis desde que ingressamos no Ensino Superior. Vale ressaltar que elas compõem o rol das disciplinas obrigatórias da Licenciatura em Letras.

Se, no momento em que ingressamos no 3º grau, tivemos de acatar o programa de ensino das disciplinas em questão, cujo conteúdo programático foi proposto com base na *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas*, formulada pelo linguista francês Antoine Culioli, a partir da releitura feita pela Prof^{fa} Dr^a Letícia Marcondes Rezende, que conseguiu aproximar o programa de pesquisa culioliano de questões educacionais voltadas para o ensino da língua materna, constatamos hoje que a leitura que passamos a fazer dos documentos oficiais construídos segundo a lógica dos discursos de vulgarização científica segue uma nova orientação pelos motivos que passaremos a explicitar.

As disciplinas *Prática de Ensino* e *Estágio Supervisionado* colocam ao professor da Licenciatura problemas que não se reduzem à apresentação de conteúdos para a aquisição de habilidades e competências pelos alunos que se encontram na parte II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para que adquiram proficiência na leitura e na escrita, de um lado, e na escuta e na fala, de outro.

Nesse último caso, esperar-se-ia que o professor conseguisse, de alguma forma, modelar a fala do aluno de acordo com a variante padrão bem como levá-lo a planejar a sua fala de forma a que se aproximasse da escrita.

Como a questão do **método** é central nas disciplinas *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*, algumas possibilidades apresentam-se aos professores que as ministram: apresentar conteúdos e metodologias legitimados ao longo do tempo pelas instituições de ensino com a chancela de instâncias superiores às escolas para onde os nossos graduandos dos cursos de Letras são encaminhados para a realização de estágios ou buscar compreender os processos que estão envolvidos na aquisição de uma língua para poder explicitar aos graduandos como a sua compreensão oferece elementos para entender como o aluno aprende.

Sem desconsiderar a importância de recuperar-se a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, os conteúdos das disciplinas já mencionadas nos colocaram diante da seguinte questão.

Os conteúdos a ensinar não podem ser uma réplica dos conteúdos que o sistema básico de ensino legitimou ao longo do tempo inspirados nas gramáticas pedagógicas nem tampouco poderiam ser conteúdos que constituem um decalque dos quadros hegemônicos da Linguística, pois não se trata de ensinar o discurso dos especialistas em “linguagem” aos alunos da parte II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Com os graduandos, é necessário discutir a capacidade de linguagem que os indivíduos manifestam que se materializa por meio de textos orais e de textos escritos em uma dada língua, em nosso caso, a Língua Portuguesa que constitui língua materna para os nossos falantes.

O problema da produção de textos por alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não se resolve, se partirmos da tese com os alunos da Licenciatura de que os indivíduos possuem uma dotação biológica ou antropológica responsável pela aquisição das línguas naturais, de um lado, fato que daria um outro estatuto ao sujeito, e continuarmos operando com as categorias de língua, de outro lado.

É preciso radicalizar a discussão demonstrando que o texto não resulta da soma das categorias linguísticas herdadas da tradição greco-latina que os linguistas revisitaram a partir de teorias mais recentes. Embora não se possa negar a existência das categorias gramaticais, elas constituem somente a ponta do iceberg.

À luz da *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas* (TOPE), o que interessa aos seus pesquisadores é compreender os processos envolvidos na construção do *signo*, que, no estruturalismo de Saussure, constituía um dado de língua, externo, portanto, aos indivíduos.

As contribuições da TOPE para o ensino de línguas consiste em nos oferecer a possibilidade de apreender as operações sociocognitivas responsáveis pela constituição do signo. Será preciso, neste sentido, refletir com os graduandos a respeito da distinção feita por CULIOLI entre *língua* e *linguagem*, entre *as atividades de representação, referenciação e regulação intersubjetiva*, sobre a relação entre os

níveis I, II e III que correspondem *a léxis, a operação de predicação e a operação enunciativa* entre outros conceitos articulados em torno TOPE. É necessário tematizar sobre o que é de natureza mental e, portanto, processual e o que é da ordem da língua que nos permite vislumbrar o trabalho interno dos sujeitos por meio da apropriação da TOPE. Por isso, a necessidade de operar, de um lado, com as *noções* e de outro, com o *signo* que resulta de operações mentais.

Compreendemos que se não levamos em consideração o estatuto que a TOPE atribui aos indivíduos, dotados da capacidade linguagem que se manifesta por meio da produção de textos orais e de textos escritos em uma língua determinada, a questão do método acaba se confundindo com técnicas que, certamente, tornariam o ensino de línguas, para muitos professores universitários, mais atraente.

Para introduzir os graduandos à teoria culioliana, temos explorado os dados relativos à aquisição da língua oral pelos indivíduos cujo corpus mostra, em muitos contextos, processos analógicos implicados na aquisição de valores estabilizados no sistema bem como temos trabalhado com produções de textos de alunos que apresentam erros de natureza linguístico-enunciativa. O esforço consiste em demonstrar que as mesmas operações responsáveis pela aquisição dos signos que correspondem à língua adquirida estão presentes também nos processos de aquisição do texto oral e do texto escrito quando se encontram fora do diapasão, em desacordo com os valores consensuais.

No entanto, um dos conteúdos das disciplinas *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado* nos obriga a refletir sobre os documentos oficiais que instruem a prática do professor de Língua Portuguesa, pois, no momento atual, um professor, para participar do processo de atribuição de aulas, é obrigado a fazer uma prova cujo conteúdo é formulado com base nos documentos publicados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Nesse sentido, não há como deixar de discutir *Propostas e Currículos* para, de uma perspectiva longitudinal, demonstrar a mudança, ou não, de paradigmas no ensino da Língua Portuguesa no sistema básico de ensino.

É importante destacar que tais documentos pelas próprias discussões que realiza sinaliza que eles também estão preocupados em operar em sala de aula com uma teoria de natureza enunciativa.

Colocamo-nos como objetivo em projeto de pesquisa intitulado *Conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: concepções e formas de abordagem*, financiado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em 2014 e 2015, analisar um conjunto de documentos já publicados com o objetivo de vir a traçar fronteiras entre teorias que se apresentam sob a rubrica da enunciação.

Deixaremos de lado os objetivos desse projeto que constitui uma atividade de extensão para mostrar os ganhos que também tivemos em relação à disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*.

Começaremos, então, apresentando, o resultado da análise de um dos documentos analisados por duas bolsistas sob nossa orientação. Trata-se da *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*, publicada em 1993.

Citaremos o modo como se concebe a linguagem nessa proposta. “A linguagem é atividade humana, histórica e social” e “não uma atividade escolar” (SÃO PAULO: SE/CENP, 1993, p. 16). Essa última forma de concebê-la corresponderia à concepção hegemônica que circula em contexto escolar a qual se busca negar.

Vale ressaltar, na sequência, os sistemas que, segundo a *Proposta* em análise, constituem-se na linguagem.

O conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade. (ibid., p. 16)

O sistema estruturado, antropológico, de representação da realidade, em que as expressões da língua podem ser interpretadas. (ibid., p. 16)

Os meios linguísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas. (ibid., p. 16)

Muito embora essa *Proposta* chame a atenção para o fato de a língua não ser um código,

[...] Não devemos confundir as línguas naturais com um “código”, supondo que as expressões por si só, contenham todas as indicações necessárias para a interpretação. (ibid., p. 19)

tese que ninguém negaria no momento atual, já que constitui um das posições consensuais no campo de conhecimento da Linguística, essa afirmação abre caminho para que se afirme nessa *Proposta* que,

[...] As expressões da língua são parcialmente indeterminadas. (ibid. p. 16)

Dito de outra forma,

[...] Para compreender o que contribui para que as expressões signifiquem aquilo que significam é preciso considerá-las parcialmente indeterminadas e vagas. (ibid., p. 16)

Contudo, tais afirmações constam do documento para reafirmar-se o valor da situação de enunciação em sentido imediato e em sentido histórico, a importância dos

interlocutores – das relações que eles estabelecem entre si, da imagem que fazem um do outro, dos conhecimentos que partilham e dos fatores culturais.

O fato que nos parece problemático, contudo, está ligado ao modo como se concebe o funcionamento da linguagem em virtude de seus desdobramentos em termos de concepção de língua.

Em relação ao seu funcionamento, a concepção que refutamos e que compromete todo o trabalho do sujeito em processos formais de ensino está relacionada ao enunciado assertivo que nos parece ter valor prescritivo. Apresentaremos a seguinte citação a respeito do funcionamento da linguagem, segundo a qual

Há de se levar em consideração seu caráter histórico, que faz dela uma atividade sujeita a regras [...] e faz depender sua interpretação de sistemas mais ou menos estáveis de representação. (ibid., p. 16)

Na medida em que os sistemas de representação estabelecem com a língua relações de exterioridade, os sujeitos, na construção do texto, revelarão por meio da linguagem, atividade humana, a capacidade de selecionar as unidades lexicais, de ordenar os elementos de sua expressão de um modo determinado, de “modular a fala com uma certa entonação com base nos elementos constitutivos da linguagem.

No enunciado que segue, podemos constatar que a língua é considerada um sistema abstrato com o potencial para realizar-se em situações imediatas e históricas de enunciação.

Interpretar, em um sentido amplo, é isso: relacionar as expressões a uma situação de fato, na **dimensão discursiva** ou **pragmática** da linguagem (ou seja, considerando as condições da situação contextual que **contribuem**² para que se dê a expressão o seu sentido, em vez de se fixar exclusivamente em seu sentido literal) (São Paulo 1993: 16, grifo do autor).

Fica por explicar, no entanto, a capacidade que os indivíduos manifestam de operar com a gramática e para selecionar unidades lexicais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faremos nessa seção alguns comentários sobre o documento oficial que está sendo analisado e as 4 contribuições da TOPE para as disciplinas *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*.

Dizer que o trabalho do sujeito, do ponto de vista linguístico, restringe-se à ordenação dos constituintes de sua língua e à seleção das unidades lexicais coloca os

² A afirmação de que a dimensão discursiva e pragmática contribui para que o interlocutor relacione as expressões a tais dimensões implica dizer também que a língua constitui um sistema formal por meio do qual é possível refletir ou refratar a realidade.

indivíduos, particularmente, os estudantes do sistema básico de ensino, diante de um sistema pronto e acabado, com valores definidos.

Do ponto de vista da docência, ficará por explicar aos graduandos os processos de aquisição da língua oral e da língua escrita que envolvem sempre o trabalho do sujeito nas atividades de representação, de referenciação e de regulação intersubjetiva.

Representações, do ponto de vista da TOPE, constituem objeto de construção pelos indivíduos, um processo, diríamos nós, de nunca acabar.

Para Culioli (1990, p. 21, tradução nossa),

[...] O nível 1 é um nível de representação, em que representação remete à representação mental [...]. Trata-se, portanto, nesse nível, de representações que organizam experiências que nós elaboramos desde nossa infância mais remota, que nós construímos a partir de nossas relações com o mundo, com os objetos, com o outro, de nossa pertença a uma cultura, do interdiscurso nos quais nos banhamos. Nesse nível também se realizam operações relacionais, de encadeamento, de construção de propriedades compostas.³

Observe o leitor que estamos sempre diante da possibilidade de chegar a um conjunto de propriedades generalizáveis do ponto de vista sociocognitivo – a que só se pode chegar a partir de intensa atividade de teorização – mas também estamos diante de uma atividade singular, de natureza experiencial.

O processo de referenciação que corresponde aos fenômenos que são da ordem da língua pressupõe igualmente um sujeito que se encontra entre um sistema adquirido e um sistema que está na iminência de vir a ser para o sujeito um sistema relativamente estabilizado.

Diríamos que o conceito de *noção linguagística* formulado por Culioli, que envolve a construção das representações, é de grande alcance por ser anterior ao *signo* e por revelar o trabalho do sujeito. O fato de a noção ser anterior ao signo, definida como “um complexo de representações físico-culturais que não poderia ser comparado com etiquetas lexicais”, revela o peso atribuído ao trabalho mental.

Com efeito, como as *noções* são construídas?

Notions are apprehended and established through occurrences (enunciative events) which involve: distinguishing phenomenal instances, identifying properties and assessing their distance from one another, gauging the degree and the kind of similarity, deciding whether to keep the occurrences qualitatively separate or to categorize

³ « [...] le niveau 1 est un niveau de représentation, où représentation renvoie à la représentation mentale [...]. Il s'agit donc, à ce niveau, de représentations qui organisent des expériences que nous avons élaborées depuis notre plus jeune enfance, que nous construisons à partir de nos relations au monde, aux objets, à autrui, de notre appartenance à une culture, de interdiscours dans lequels nous baignons. A ce niveau aussi s'effectuent des opérations de mise en relation, d'enchaînement, de construction propriétés composées ».

them as equivalent relative to a type (typification is not restricted to the human species) [...].⁴ (Culioli 1990: 69).

Apesar de estarmos dando destaque à atividade de representação e de referenciação, para Culioli (1990, p. 79), é impossível dissociar as atividades envolvidas na construção da significação.

A threefold relationship between representation, referential processes and regulation, is a prerequisite to any symbolic conceptual activity mediated by text (and/or gesture) sequences that subjects produce and recognize as interpretable meaningful shapes [...].⁵

A TOPE tem, assim, contribuições a dar em relação ao processo de constituição de objetos discursivos, demonstrando como o sujeito está no centro da construção das unidades que resultam da articulação léxico-gramatical, especificamente, através da operação denominada léxis, operação de predicção e operação de enunciação.

Reduzir a constituição do significado pelos indivíduos à capacidade que eles manifestam de ordenar os constituintes e de selecionar unidades lexicais leva a perder de vista os mecanismos implicados na construção do signo que começa a ser construído por meio de um esquema triplo que constitui pré-requisito para a construção das *noções* que são entidades predicáveis.

A título de conclusão diríamos que a contribuição da TOPE para a leitura dos textos de vulgarização científica nos oferece elementos para questionar os discursos oficiais que operam com um sistema cujas unidades constituem um dado de língua, exteriores aos indivíduos.

Finalizamos essa reflexão afirmando que operar com os princípios da TOPE em disciplinas como a *Prática de Ensino* e o *Estágio Supervisionado* nos obriga a rever o modo como ensinamos. Não se trata de partir de conteúdos para, em um segundo momento, criar contextos para a produção de textos. O processo é inverso. São os textos produzidos pelos alunos que constituem o ponto de partida para o ensino. Como a TOPE constitui um programa de pesquisa de natureza processual que prioriza as relações que são construídas no interior do enunciado, será possível oferecer ao estudante em processo constante de aquisição de sua língua materna atividades que lhes permitam ajustar a parte ao todo em circunstâncias em que houver notas

⁴ “Noções são apreendidas e estabelecidas por meio de ocorrências (eventos enunciativos) que envolvem: distinção de ocorrências dos fenômenos, identificação de propriedades e avaliação de sua distância de uma outra; aferição do grau e do tipo de similaridade; decisão de manter ocorrências qualitativamente separadas ou de categorizá-las como equivalente relativamente a um tipo (tipificação não é restrita à espécie humana) [...]. (Culioli 1990: 69, tradução nossa).

⁵ “Uma relação tripla entre processos de representação, de referenciação e regulação é um pré-requisito para qualquer atividade conceitual simbólica mediada por seqüências textuais (e/ou gestos) que os sujeitos produzem e reconhecem como marcas significantes interpretáveis [...]” (Culioli 1990: 179, tradução nossa).

dissonantes na composição do enunciado que revelam, por sua vez, dificuldades dos alunos de manipular, conscientemente, mecanismos de natureza enunciativa.

REFERÊNCIAS

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

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria da Estudos e Normas Pedagógicas. *O ensino de língua portuguesa*. São Paulo: SE/CENP, 1985a. 22p. (Língua Portuguesa I)

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria da Estudos e Normas Pedagógicas. *Português e o ensino da gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1985b. 12p. (Língua Portuguesa, 2)

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria da Estudos e Normas Pedagógicas. *Texto, leitura e redação*. São Paulo: SE/CENP, 1985c. 12p. (Língua Portuguesa, 3)

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. 3.ed. São Paulo: SE/CENP, 1993.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997. v.2.

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

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de português: ensino médio*. São Paulo: SE/CENP, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Proposta curricular do estado de São Paulo: língua portuguesa*. São Paulo: SE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do estado de São Paulo: língua portuguesa. In: _____. *Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2 ed. São Paulo: SE, 2012. p. 27-106.

SOSSOLOTE, Cássia Regina Coutinho. *O discurso de vulgarização da lingüística no aparelho escolar*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial / UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000. 146p.

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