



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

MECANISMOS ENUNCIATIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA:
ENTRE O ERRO E A CRIATIVIDADE

LARISSA DE OLIVEIRA BERTOLO

SÃO CARLOS

2009



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MECANISMOS ENUNCIATIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA:
ENTRE O ERRO E A CRIATIVIDADE

LARISSA DE OLIVEIRA BERTOLO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Blundi Onofre

São Carlos - São Paulo - Brasil
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B546me

Bertolo, Larissa de Oliveira.

Mecanismos enunciativos no ensino de língua : entre o erro e a criatividade / Larissa de Oliveira Bertolo. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

185 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Linguística. 2. Enunciação (Linguística). 3. Teoria das operações enunciativas. 4. Língua e linguagem - estudo e ensino. I. Título.

CDD: 410 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

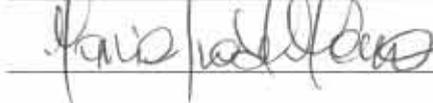
Profa. Dra. Marília Blundi Onofre



Profa. Dra. Leticia Marcondes Rezende



Profa. Dra. Maria Isabel de Moura



Aos meus queridos pais, que sempre fazem tudo por mim.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Marília Blundi Onofre, minha orientadora, pelo carinho, pela paciência e por ter acreditado na realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Cássia Regina Coutinho Sossolote, por ter me mostrado o caminho agradável das fábulas.

À Profa. Dra. Maria Isabel de Moura, que acompanhou o desenrolar do trabalho, além das palavras amigas.

Aos meus pais, Inês e Anísio, que me deram apoio, sempre, para cumprir os compromissos acadêmicos e pela dedicação voltada.

Ao Marcelo, meu adorado, por todo o amor e a quem pude confiar minhas preocupações.

À Raquel, minha amigona, pelo estímulo incansável no decorrer desta jornada e com quem compartilhei risos e ansiedades.

À Amanda, minha “irmã postiça”, com quem dividi alegrias nos momentos de pausa da pesquisa.

A todos os amigos que de alguma forma colaboraram no desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e de defesa da dissertação.

Aos professores e funcionários da Pós-Graduação, pela amizade e pelo auxílio prestado.

Assim, muitas vezes, pelas pequenas coisas se conhecem as grandes, e pelo que é visível, o que está escondido (Esopo, 2009, p. 39).

RESUMO

Este trabalho insere-se no âmbito da pesquisa linguístico-enunciativa. Buscamos construir uma relação entre análise linguística e práticas de ensino-aprendizagem de língua materna, pautando-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria das Operações Enunciativas desenvolvida por Antoine Culioli. A questão de pesquisa refere-se aos deslocamentos das marcas enunciativas de pessoa-espaco-tempo em produção de texto de alunos em processo de ensino-aprendizagem. Tais deslocamentos enunciativos, conforme observamos, podem provocar o comprometimento do texto do aluno. Considerando que o contexto em questão é de ensino-aprendizagem de língua, julgamos que tais ocorrências implicam o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno, fato que nos interessa como pano de fundo para as questões linguísticas aqui focalizadas. O corpus de análise é composto de redações e de textos fabulares. Nestes últimos, os deslocamentos enunciativos não comprometem a produção de sentidos do texto, ao contrário do que ocorre, em geral, em textos escolares. Para atingir os objetivos específicos, procuramos compreender o movimento de passagem entre as marcas de pessoa-espaco-tempo nos enunciados de textos escolares e de fábulas, concentrando nossas análises nas relações léxico-gramaticais que envolvem os deslocamentos enunciativos. Essas análises levaram-nos, como resultado, a reconhecer os deslocamentos das categorias enunciativas responsáveis por comprometer o texto de aluno, bem como identificá-los como recursos linguístico-enunciativos empregados na produção de sentido nos textos fabulares. Em resposta aos objetivos gerais, entendemos que a abordagem dessas questões no ensino/aprendizagem de língua pode indicar um caminho para que se efetivem as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, tarefa que se objetiva pela escola.

Palavras-chave: Linguística. Enunciação Linguística. Teoria das Operações Enunciativas. Ensino de língua.

ABSTRACT

This work falls within the scope of the enunciative-linguistic research. We want to build a relationship between linguistic analysis and practice of teaching and learning of mother language, speeded us on the theoretical and methodological perspectives of the Theory of Enunciative Operations developed by Antoine Culioli. The research question refers to the shifts of the enunciative marks of person-space-time in the textual production of the student in process of teaching and learning. Such enunciative shifts, as we have noted, can cause the student's textual compromise. Considering that the context in question is the teaching and learning language, we believe that such occurrences involve the cognitive-linguistic development of the student, a fact which interests us as a background for the linguistic issues focused here. The corpus of analysis is composed of assignments and fables texts. In the latter, the enunciative shifts do not compromise the production of meanings of the text, contrary to what occurs, in general, in school texts. To achieve the specific goals, we seek to understand the movement between the marks of person-space-time in the utterances of school texts and of fables, concentrating our analysis on the lexical-grammatical relations which involve the enunciative shifts. These analysis have led us, as a result, to recognize the shifts of the enunciative categories responsible for compromising the student's text, as well as to identify them as linguistic-statements resources used in the production of meaning in fables texts. In response to overall objectives, we believe that the approach of these issues in the teaching/learning of language can indicate a path so that the pedagogical practices accomplish, geared towards the development of students' discursive competence, a task that is objectified by the school.

Keywords: Linguistics, Linguistic Enunciation. Theory of Enunciative Operations, Language teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	15
1 QUESTÕES PRELIMINARES	15
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO	17
2.1 Das características gerais da escola.....	17
2.2 Do perfil do professor observado	17
2.3 Do perfil dos alunos.....	18
2.4 Da observação das aulas	18
3 O ENSINO DE LÍNGUA: AULAS DE GRAMÁTICA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO ...	19
3.1 A aula de gramática: apresentação	19
3.2 Amostra de uma aula de gramática da Língua Portuguesa: observações e indagações	20
3.3 Amostra de uma aula de produção de texto: observações e indagações	24
4 SOBRE AS AULAS DE GRAMÁTICA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: ALGUMAS CONCLUSÕES	28
4.1 A prática de ensinar gramática na escola.....	28
4.2 A prática de aprender gramática do aluno	29
4.3. A gramática na escola: modelo normativo	31
4.4 A prática de ensinar e de aprender produção de texto na escola.....	33
5 O ENSINO DE LÍNGUA: A DESARTICULAÇÃO ENTRE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO DE TEXTO	35
6 DOS OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA: UM DESCOMPASSO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	37
7 A ARTICULAÇÃO ENTRE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO DE TEXTO: PRESSUPOSTOS ENUNCIATIVOS	39
CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE LÍNGUA E A ENUNCIÇÃO LINGUÍSTICA.....	42
1 O ENSINO DE LÍNGUA: DA ATIVIDADE METALINGUÍSTICA À ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA.....	42
2 A NECESSÁRIA ARTICULAÇÃO ENTRE A LINGUAGEM E A LÍNGUA	45
3 DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS AOS PRESSUPOSTOS ENUNCIATIVOS	49
4 O ENFOQUE SOBRE O SUBSTANTIVO: O NOME.....	50
4.1 Dos pressupostos teóricos de Platão.....	51
4.2 Dos pressupostos teóricos de Aristóteles.....	53
5 O SIGNO LINGUÍSTICO PARA SAUSSURE E OS QUESTIONAMENTOS DE BENVENISTE SOBRE A NATUREZA ARBITRÁRIA.....	55
6 O PROGRAMA LINGUÍSTICO DE BENVENISTE	57
6.1 Benveniste e a questão da comunicação intersubjetiva	57
6.2 O programa linguístico de Culioli	59
6.2.1 Sobre o nível α	62
6.2.2 Sobre o nível β	63
6.2.3 Sobre o nível γ	65
7 O PROGRAMA DE CULIOLI: UM DIÁLOGO COM O CONSTRUTIVISMO	65
7.1 Dos pressupostos teóricos de Vigotskii	66
7.1.1 A pré-história da atividade linguística.....	66
7.1.2 Aprendizagem e desenvolvimento	67

7.1.3 Pensamento e linguagem: uma relação de interdependência.....	69
--	----

CAPÍTULO 3 - MECANISMOS ENUNCIATIVOS..... 72

1 OS FUNCIONAMENTOS LINGUÍSTICOS E OS PLANOS DE ENUNCIÇÃO	72
2 OS FUNCIONAMENTOS ENUNCIATIVOS	74
2.1 Funcionamento discreto.....	74
2.1.1 Da formatação intrínseca e padronização qualitativa	75
2.1.2 Do sujeito.....	76
2.1.3 Limite de acabamento / de cumprimento	76
2.2 Funcionamento denso	77
2.2.1 Da formatação extrínseca e padronização qualitativa	78
2.2.2 Do sujeito.....	78
2.3 Funcionamento compacto.....	79
2.3.1 Da encarnação do compacto	80
2.3.2 Da necessidade de um suporte.....	81
3 OS PLANOS DE ENUNCIÇÃO.....	81
3.1 Os planos de enunciação para Benveniste.....	82
3.1.1 Plano de enunciação histórico	83
3.1.2 Plano de Enunciação de Discurso.....	84
3.2 Os planos de enunciação para De Vogüé	85
3.2.1 Plano de Enunciação Histórico.....	86
3.2.2 Plano de Enunciação de Constatação	87
3.2.3 Plano de Enunciação de Discurso.....	88

CAPÍTULO 4 - ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E ANÁLISE DOS DADOS: UMA SUGESTÃO DIDÁTICA 89

1 OS DESLOCAMENTOS ENUNCIATIVOS DE PESSOA-ESPAÇO-TEMPO.....	89
2 REFERENCIAL METODOLÓGICO DA TOE	90
2.1 Esquema de léxis	91
2.2 Glosa.....	91
2.3 Reconhecimento das marcas de quantificação e de qualificação no enunciado.....	92
2.4 Os funcionamentos enunciativos e os planos de enunciação	92
2.5 Identificação das relações léxico-gramaticais	92
2.5.1 Tematização.....	92
2.5.2 Determinação/Indeterminação.....	93
2.5.3 Modalização	93
2.5.4 Aspectualização	93
3 PRODUÇÃO DE TEXTO DO ALUNO: OS DESLOCAMENTOS ENUNCIATIVOS DE PESSOA-ESPAÇO-TEMPO.....	94
3.1 Análise de uma produção de texto de aluno	96
3.2 Síntese da análise dos enunciados 1 e 2: entre os funcionamentos compacto, discreto e denso.....	114
4 DESLOCAMENTOS ENUNCIATIVOS: INADEQUAÇÃO ENUNCIATIVA OU MECANISMO ENUNCIATIVO PROVOCADO.....	115
5 OS DESLOCAMENTOS ENUNCIATIVOS: O GÊNERO FABULAR.....	117
5.1. Análise de uma fábula	119
5.2 Síntese da análise dos enunciados 1 e 2: entre os funcionamentos discreto e denso.....	133

6 OS DESLOCAMENTOS ENUNCIATIVOS: ENTRE A SUBJETIVIDADE E A OBJETIVIDADE LINGUÍSTICA	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	144
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

Um olhar sobre as aulas de Língua Portuguesa na escola revela o modo como o ensino-aprendizagem de gramática e de produção de texto realiza-se. Essas aulas caracterizam-se pela desarticulação do ensino-aprendizagem de gramática e de produção de texto: de um lado, o estudo de gramática apresenta-se sob os métodos tradicionais de ensino e, de outro lado, a produção de texto é tida como prática das normas do “bem falar e escrever”.

Apesar de encontrarmos hoje um número significativo de trabalhos publicados acerca do ensino-aprendizagem de gramática e de produção de textos e depararmos-nos com inúmeras pesquisas em andamento, a Linguística tem ainda muitas reflexões a fazer nesta área de modo a contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de língua materna.

As práticas escolares (tradicionais) de ensinar e aprender língua são de nosso interesse uma vez que pretendemos compreender o modo como o aluno coloca a linguagem em atividade ao produzir textos. Assim, coletamos um conjunto de redações de escolas de Rede Pública e Rede Particular de ensino para atingir nosso intuito.

Dentre tal conjunto, observamos uma questão linguístico-enunciativa que se faz constante nas redações: os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaco-tempo. Estes dizem respeito à transferência do eixo da enunciação do eu-aqui-agora para o do ele-lá-então e vice-versa que pode implicar o comprometimento do discurso.

Nos textos de alunos em que observamos tal transferência do eixo enunciativo, o sujeito-enunciador realiza movimentos inadequados entre as categorias de pessoa-espaco-tempo, o que gera rompimentos, alterações da produção de sentidos. Em vista disso, o sujeito-enunciador ora se distancia, ora se aproxima da situação de enunciação.

Nesse sentido, optamos por analisar os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaco-tempo nas produções textuais de alunos. Essa escolha justifica-se, portanto, pelos problemas linguístico-enunciativos que a mudança entre uma categoria e outra pode provocar na produção de sentidos dos textos. O trabalho proposto não se limitará a observar tais deslocamentos, mas procurará investigar o movimento entre os mecanismos enunciativos (categorias enunciativas) e os sentidos que destes geram nos textos.

Nossa pesquisa pauta-se na fundamentação teórica e metodológica da Teoria das Operações Enunciativas (TOE), desenvolvida por Antoine Culioli e seus colaboradores.

Tal arcabouço teórico envolve princípios dialógicos da construção de significados dos textos por meio da relação entre sujeitos (enunciador e coenunciador). Essa relação compreende as operações de linguagem que permitem a geração de sentidos nos enunciados.

Tendo em vista nossos objetivos e os pressupostos teóricos pelos quais nos orientamos, nosso trabalho consta de quatro capítulos.

No primeiro capítulo, abordamos o ensino de Língua Portuguesa na escola. Para tanto, observamos o modo como se ensina-aprende gramática e produção de texto por meio do contato que tivemos com salas de aula do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Uma vez que não queríamos tornar nossas observações exaustivas, consideramos, então, uma determinada escola para falarmos sobre o ensino de Língua Portuguesa, pois esta representa o exemplo típico do modelo tradicional apresentado nas salas de aula.

Dentre as séries observadas nessa escola, apresentamos amostras de uma aula de gramática e de uma aula de produção de texto. Tratamos de colocar tais amostras, pois a prática docente observada nessas aulas servir-nos-iam de suporte para o direcionamento de nossa questão de pesquisa.

A amostra da aula de gramática levou-nos a discutir a prática de ensinar e de aprender gramática na escola, o modelo normativo de ensino de língua adotado e a atividade metalinguística como atividade norteadora do processo de ensino no modelo tradicional. A amostra da aula de produção de texto levou-nos a discutir: a ausência de um trabalho articulado entre o sistema linguístico (marcas léxico-gramaticais e discursivas) e a produção de texto; a identificação de regras gramaticais normativas da língua como as de ortografia e de sintaxe consideradas “problemas” recorrentes nos textos dos alunos, ao invés de se pontuarem ocorrências linguísticas que podem resultar em um baixo desempenho discursivo.

Das observações realizadas foi possível verificar que há um descompasso entre teoria e prática de ensino. Tal descompasso explica-se pelo fato da escola adotar princípios normativos com o objetivo de desenvolver a capacidade linguístico-cognitiva do aluno, o que é inviável, uma vez que essas questões não se articulam.

No segundo capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre a linguagem. Iniciamos com os pressupostos filosóficos, que explicam a abordagem do modelo tradicional de ensino de língua, caracterizada pelo ensino de categorização das representações dos objetos

do mundo (classes de palavras). Em seguida, discutimos os pressupostos enunciativos, em que nos pautamos para pensar o ensino de língua enquanto atividade significativa, o que envolve o aluno operar os mecanismos linguístico-enunciativos para produzir sentido em textos orais/escritos.

Desse modo, falamos sobre os princípios teóricos-filosóficos de Platão e de Aristóteles que envolvem a questão do *nome*, pois encontramos, no capítulo 1, ao discutirmos sobre a amostra da aula de gramática, que as classes de palavras se confundem com os *nomes* que se dá às representações dos objetos do mundo. Confrontando tais princípios, apresentamos o programa linguístico de Benveniste que traz a questão da comunicação intersubjetiva: linguagem e homem são indissociáveis; por meio da linguagem, o homem constitui-se como sujeito e, ao se reconhecer como tal (eu), coloca o “outro” (tu) diante de si (na troca de turnos, o “eu” da enunciação será o “tu” e vice-versa). Tal programa se difere do de Culioli, uma vez que, embora este considere os enunciadores no processo gerador de significação, seu objeto de estudo é o enunciado, especificamente os arranjos léxico-gramaticais em textos orais/escritos.

Apresentamos, então, o programa linguístico de Culioli sobre o qual nossas reflexões se sustentam. Para o teórico, os enunciados compreendem a materialidade da língua (textos orais/escritos), ou seja, a produção dos arranjos léxico-gramaticais realizada pelo sujeito (atividade linguística). Tal produção envolve as operações de representação mental, referenciação e regulação que estão na base da concepção de *noção*, sendo esta construída anteriormente à relação léxico-gramática.

O programa linguístico de Culioli estabelece um diálogo com os pressupostos construtivistas de Vigotskii, uma vez que ambas as teorias consideram que o sujeito constrói a representação do mundo físico-cultural por meio de relações dialógicas com o *outro*.

Nesse sentido, Vigotskii compreende a atividade linguística como sendo anterior à prática de escrita - a pré-história da escrita; à medida que o sujeito passa por processos de construção de suas funções sócio-cognitivas, seu desenvolvimento segue a aprendizagem (no caso, linguística). Da relação desenvolvimento-aprendizagem, outra relação se estabelece, a de pensamento e linguagem, que mantém uma interdependência e constitui um bloco de significados da palavra cuja natureza é dinâmica.

No terceiro capítulo, focalizamos os planos enunciativos articulando-os à organização, nos enunciados, dos arranjos léxico-gramaticais. Observamos que a relação entre os processos de predicação e a enunciação caracteriza os planos de enunciação, e por sua vez,

configuram uma certa estabilização no discurso. Para tanto, consideramos o trabalho de Benveniste e o de De Vogüé, tomando essa última como referência à abordagem de Culioli.

No quarto capítulo, trabalhamos com análises de texto de aluno e de texto fabular a partir do referencial metodológico da Teoria das Operações Enunciativas.

Dentre as redações de alunos que coletamos nas escolas, selecionamos algumas em que observamos os deslocamentos enunciativos de pessoa-espço-tempo. Uma vez que as análises tornar-se-iam exaustivas caso utilizássemos um dado número de redações onde se poderiam observar tais deslocamentos, selecionamos apenas um texto de aluno para trabalharmos com essa questão. Além disso, a análise que realizamos nesse texto pode ser tomada como exemplo para outras análises que poderíamos realizar em outras redações que apresentassem a mesma “problemática”.

Os deslocamentos enunciativos produzidos nas redações caracterizam-se pela passagem de determinadas categorias enunciativas para outras. Ao operar com o jogo de enunciados no processo de predicação, os alunos mesclam as marcas de pessoa-espço-tempo. Isso provoca a produção de sentidos alterados, distorcidos, em uma mesma situação de enunciação dada, o que compromete o desenvolvimento do discurso.

Observamos que os deslocamentos de pessoa-espço-tempo podem ser encontrados em quaisquer gêneros textuais. Dentre estes, ocupamo-nos das fábulas (de uma, no caso) para realizarmos análise, pois entendemos que os deslocamentos das categorias enunciativas e dos planos enunciativos podem ser “observáveis” pelo leitor logo na narrativa e na moral.

Entretanto, enquanto a produção dos deslocamentos de pessoa-espço-tempo compromete o discurso do aluno, o mesmo não ocorre no discurso fabular. Em vista disso, discutiremos as razões de a transferência entre as categorias enunciativas gerar inadequações em texto de aluno e servir de mecanismos enunciativos para a produção de sentidos em textos fabulares.

Nossas análises sobre os deslocamentos de pessoa-espço-tempo, no texto de aluno e na fábula, pretenderam ir além da identificação. Observamos o modo como os deslocamentos enunciativos ocorrem, ou seja, o modo como se dá a passagem de um plano enunciativo para outro e suas implicações discursivas. Falaremos, então, sucintamente, dos deslocamentos enunciativos associando-os à objetividade e à subjetividade linguísticas constatadas a partir de nossas análises. Os deslocamentos de pessoa-espço-tempo nas produções de texto de aluno e na fábula envolvem valores referenciais da ordem de

assunção/não-assunção nos enunciados. Esses valores compreendem ora a aproximação do sujeito-enunciador no discurso, ora o seu distanciamento, o que implica a construção da subjetividade e objetividade linguísticas.

Nas considerações finais do trabalho, apresentamos uma reflexão sobre algumas constatações a que chegamos com a nossa pesquisa.

Tendo em vista o modelo teórico-metodológico de Culioli, acreditamos na relevância de colocar o aluno em contato com os deslocamentos enunciativos, quer sejam considerados “erros” (inadequações), quer sejam mecanismos enunciativos geradores de sentidos (processos mais ou menos conscientes - fábulas).

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1 QUESTÕES PRELIMINARES

Nossa inquietação em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna na escola teve início em um período anterior a esta pesquisa. Ao longo do curso de graduação em Letras, especialmente no período referente aos estágios supervisionados que realizamos, foi-nos possível realizar algumas observações a respeito do modo como tal processo se apresenta. Demos continuidade a essas observações, agora, no curso de Mestrado. A questão que perseguimos, desde então, é a necessária articulação entre os itens léxico-gramaticais e discursivos para se promover o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, tal como objetiva o ensino de língua. Tal objetivo encontra-se presente nos documentos oficiais de ensino, dentre os quais destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), doravante PCNs.

Assim, pareceu-nos necessário realizar uma pesquisa de campo que nos permitisse observar cenas do cotidiano escolar em aulas de escolas da Rede Pública e da Rede Particular de Ensino, nas séries do Ensino Fundamental e Médio. Essa necessidade justificase pelo fato de minha pouca experiência em sala de aula, contexto a que tive acesso, principalmente, por meio de bibliografia sobre o assunto. Ainda que essa inserção tenha sido pequena, ofereceu-me maior segurança para abordar o assunto.

Nossas observações, reproduzidas parcialmente aqui, possibilitaram-nos tecer algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa. A nossa intenção foi discutir o modo como a escola propõe as atividades de ensino de língua, considerando-se, nesse cenário, o ensino de gramática e o de produção de texto. Tendo isso em vista, é possível recuperar as concepções de linguagem que subjazem o ensino de língua, ainda que tais concepções nem sempre sejam claras para o professor que as adota.

Inicialmente, atentamos para o fato de, em muitas matrizes curriculares, as aulas de gramática e de produção de texto apresentam-se quer separadamente, constituindo-se como disciplinas distintas, quer autonomamente, constituindo-se por conteúdos autônomos, o

que já indica uma concepção que despreza a articulação entre o ensino de língua (gramática) e o de produção de texto.

Consideramos que a coleta de amostras, tanto das aulas de gramática quanto das de produção de texto, pudesse nos oferecer um panorama sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua.

O acompanhamento das aulas de gramática e das aulas de produção de texto nos permitiu realizar um relato, agora sob nossa observação, sobre uma problemática muito discutida acerca do ensino de língua: a prática de ensinar do professor e a prática de aprender do aluno não têm resultado em um quadro satisfatório em relação ao desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno.

Dentre um conjunto de aulas de Língua Portuguesa a que assistimos, selecionamos uma de gramática (da 5ª série do Ensino Fundamental) e uma de produção de texto (da 1ª série do Ensino Médio), dadas em uma mesma escola, pois essas aulas nos forneceram material para observação e dados ¹ para análise de um cenário comum e típico do paradigma de ensino-aprendizagem de língua materna nas escolas.

Nossa investigação sobre as aulas de Língua Portuguesa envolveu um conjunto de escolas e de salas de aula. Optamos por pesquisar os processos de ensino-aprendizagem de uma determinada escola – o que incluiu as salas de aula, as aulas, e que envolveu alunos e o professor de Língua Portuguesa (materna). A observação das aulas de gramática e de produção de texto possibilitou-nos compreender o modo como aluno e professor atuam no processo de ensino-aprendizagem. Trabalhamos então, com a seguinte questão: É pertinente ensinar-se gramática e produção de texto, nos moldes em que essas frentes têm sido ensinadas, quando se tem como objetivo, para o ensino, o refinamento dos processos de linguagem dos alunos?

Essa questão pautou a nossa discussão sobre a aula de gramática e a aula de produção de texto, respectivamente.

Passemos, então, a tratar de nossas observações sobre as características da escola onde aconteceram a aula de gramática e a de produção de texto que selecionamos para discussão; sobre o perfil do professor que leciona tais aulas e sobre o perfil dos alunos que as assistem.

¹ Os dados obtidos e observados não são um estudo de caso à medida que nossa proposta não se propõe a essa investigação, mas pretende observar a prática docente na disciplina de Língua Portuguesa como um suporte para o encaminhamento das questões de pesquisa.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO

2.1 Das características gerais da escola

Observamos tanto a aula de gramática quanto a aula de produção de texto em uma escola da Rede Pública. Essa escola é uma antiga “Escola Normal” e está em atividade desde 1911.

A escola apresenta amplas dependências físicas: biblioteca, gabinete de orientação educacional, anfiteatro, quadra de esportes. Apresenta, também, salas de aula, e laboratórios de Física, Química e Biologia. Todos os ambientes estão conservados e proporcionam boas condições de aprendizado.

O quadro docente é composto por professores que cumprem as horas semanais de trabalho de acordo com a disciplina que lecionam, devem dispor de tempo para frequentar reuniões com a direção.

Dentre as disciplinas lecionadas, destacamos a de nosso interesse: a disciplina de Língua Portuguesa. Esta se divide em aulas de gramática e de produção de texto, reservando-se horários de aulas distintos para cada uma dessas matérias de ensino. Tendo em vista a divisão classificatória em duas matérias distintas, encontramos o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa baseado em meios tradicionais que levam os alunos a trabalhar de um lado gramática, e do outro, produção de texto.

2.2 Do perfil do professor observado

No tópico anterior, caracterizamos uma escola da Rede Pública onde observamos aulas de Língua Portuguesa. Dentre os professores dessa disciplina, podemos expor, em linhas gerais, o professor cujas aulas de gramática e de produção de texto selecionamos para observação e discussão.

O professor de tais frentes curriculares demonstra ser uma pessoa preocupada com o ensino-aprendizagem de língua materna, e consciente dos resultados que o tipo de ensino pode trazer para a vida do aluno.

Observamos que o professor possui um conhecimento linguístico em relação à gramática da modalidade culta e dispõe de um bom aparelho descritivo capaz de analisar expressões dessa modalidade e compará-la com outras.

Apesar dos cuidados que tem sobre a aprendizagem dos alunos, veremos, posteriormente, que as atividades propostas nas aulas de gramática e de produção de texto parecem desviar (ainda que involuntariamente) de seus objetivos enquanto educador.

2.3 Do perfil dos alunos

Por meio de conversas com o professor e com os alunos, observamos que a escola atende um público diversificado quanto a grupos sociais. A maior parte dos alunos é de classe média baixa, ou de camadas mais baixas da sociedade.

Para receber os estudantes, a escola parte de uma seleção baseada em critérios de disciplinaridade. Assim, o ingresso do aluno na escola deve contemplar um grau satisfatório de comportamento disciplinar em sala de aula, avaliado pelo professor e diretor ao longo de ano anterior, ou deve obedecer ao número de vagas restantes aos alunos ingressantes.

Em relação ao conhecimento aprendido na escola, os alunos apresentam um domínio sobre conceitos básicos da disciplina de Língua Portuguesa. Entretanto, ao serem solicitados a realizar atividades em que possam trabalhar com tais conceitos, observamos as dificuldades que os alunos têm em desempenhá-las, evidenciando-se as falhas de aprendizado. Apesar disso, demonstram empenho, dedicação e são solícitos.

2.4 Da observação das aulas

Observamos um conjunto de aulas de Língua Portuguesa na escola a que fizemos referência. Essas aulas têm seus conteúdos trabalhados separadamente em gramática, de um lado, e produção de texto, de outro, ainda que esses não se constituam, na matriz curricular, em diferentes disciplinas. Nossa assiduidade na escola permitiu-nos verificar que as aulas de gramática e de produção de texto apresentam cada qual problemas semelhantes de ordem linguística, senão, idênticos, em todas as séries escolares.

Na escola que relatamos (tópico 2.1), dentre as séries observadas, optamos por observar/discutir uma aula de gramática da 5ª série do Ensino Fundamental e uma aula de produção de texto da 1ª série do Ensino Médio.

Tendo em vista um detalhamento de nossas observações do modo como se ensina e aprende Língua Portuguesa na escola, utilizamos alguns instrumentos de trabalho:

diário de campo, gravação em áudio, transcrição de aula. Como participantes da pesquisa, citamos esta pesquisadora/observadora, o professor e os alunos da aula observada.

A seguir, apresentaremos a caracterização de uma aula de gramática, um trecho dessa aula transcrita (a íntegra, em anexo) e análises sobre a prática de ensinar e de aprender gramática na escola.

3 O ENSINO DE LÍNGUA: AULAS DE GRAMÁTICA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO

3.1 A aula de gramática: apresentação

Realizamos nossas observações/análises sobre uma aula de gramática em uma 5ª série do Ensino Fundamental que comporta aproximadamente 40 alunos. Esta sala de aula, como já dito anteriormente, se situa em uma escola da Rede Pública (tópico 2.1), e se passa em período matutino.

O professor destina à aula de gramática a apresentação das classes gramaticais da língua. Essa aula se organiza em torno de objetivos gerais e específicos em relação ao conteúdo ensinado. O objetivo geral da aula é levar o aluno a conhecer as categorias linguísticas, quer morfológicas quer sintáticas, como também a conhecer as normas que regem a língua culta padrão, única variedade reconhecida. Quanto aos objetivos específicos, podemos dizer que eles se explicitam quando o professor pede para o aluno reproduzir os conceitos e a metalinguagem apreendida.

Tais objetivos pautam-se pelos pressupostos da gramática normativa e, desse modo, o ensino de língua passa a ser o ensino das normas, estabelecidas a partir de princípios lógico-filosóficos.

Apresentados o conteúdo e os objetivos da temática do dia logo no início da aula, o professor questiona sobre as classes gramaticais ensinadas e os alunos fazem tentativas de reproduzir o conteúdo aprendido.

A nossa observação da aula de gramática, que descreveremos e comentaremos a seguir, possibilitou-nos compreender as palavras de Geraldi (1998, p. 133), quando afirma que:

Ora, as classes gramaticais lhe [ao aluno] são apresentadas a partir de definições, sem que os critérios de classificação sejam explicitados e sem que os objetivos da própria classificação sejam considerados. Aprende nomes de classes, definições, faz exercícios, mas não consegue entender a razão de tais classificações. Obviamente, a teoria gramatical tradicional que embasa os estudos escolares não tem critérios muito precisos – ora os critérios são morfológicos, ora semânticos, ora sintáticos. Além disso, toda classificação responde a algum objetivo teórico [...], e este objetivo nunca é explicitado no ensino da gramática (a classificação parece ter um valor em si).

Vejamos, então, um trecho da aula de gramática da 5ª série do Ensino Fundamental (aula na íntegra em anexo).

3.2 Amostra de uma aula de gramática da Língua Portuguesa: observações e indagações

Os dados que apresentamos aqui se referem ao diálogo instaurado entre o professor e seus alunos:

Professor (P): Já que vocês entregaram o trabalhinho de gramática [...], nós vamos tirar algumas dúvidas, tá bom? Só que eu quero que vocês participem, vamos ver se aprenderam mesmo, se guardaram. [...]. Quais são as classes gramaticais?

Aluno (A): Artigo.

P: Peraí! Artigo. (escreve na lousa a cada fala dos alunos considerada correta)

A: Substantivo.

P: Peraí um pouco.

A: Adjetivo.

A: Advérbio.

A: Verbo.

P: Ó, levanta a mão e cada um vai falando.

A: Ó, artigo.

A: Substantivo.

A: Verbo.

A: Numeral.

A: Advérbio.

P: Adjetivo.

A: Pronome.

P: Espera só um pouquinho.

A: Advérbio.

A: Interjeição. [...].

P: Quem falou o outro, advérbio?

A: Eu!

A: Preposição.

P: Advérbio.

A: Preposição.

A: Conjunção.

A: Interjeição.

P: Só um pouquinho.

A: Preposição...

P: Preposição nós já colocamos? Não. Preposição.

A: Interjeição.

A: Preposição.

A: Conjunção.

P: Interjeição e conjunção. Ô, Natália, Natália, como é que você descobre se a palavra é uma conjunção? [...]. Nós vamos tirar dúvidas, que a dúvida está no pronome, né? O pessoal errou muito nos pronomes, então, a gente vai tirar bastante as dúvidas dos pronomes. O que é substantivo?

A: É a palavra que nomeia seres reais ou imaginários.

P: Nomeia...?

A: Seres reais ou imaginários.

P: Fala, Jéssica?

A: O quê?

A: Fala alguma coisa, o que você ia falar?

A: Ué, eu ia falar o que ela falou.

P: [...]. Olha aqui, porque aquela dúvida que você tem, você vai tirar agora. Fala!

A: A classificação, então: substantivo... É...

P: Não, sem olhar no caderninho!

A: Substantivo concreto...

P: Mas é sem olhar no caderno, no trabalho.

A: Substantivo concreto, abstrato...

P: O que é concreto?

A: Concreto. professora. eu ACHO. o substantivo que dá pra você tocar. pegar...

P: Só isso?

A: Não. Mas eu ACHO que de cabeça não dá pra fazer isso.

P: Quem gostaria de falar outra coisa sobre substantivo concreto? Quem gostaria de falar outra coisa sobre o... sobre a existência? O que ele tem a ver com o concreto? Ele tem existência...?

A: Imaginária.

A: Real.

A: Imaginário.

P: Quando eu não preciso de ninguém, eu sou o quê? In-... Inde-...

A: Independente!

P: Ele é independente porque tem uma existência... própria! Ele não precisa de ninguém pra existir. Então, o que eu coloco no concreto? A palavra *homem*. Homem é homem.

A: *Vampiro*.

P: O *vampiro*. Por que ele não entra, o *vampiro*? Porque ele é o quê?

A: Imaginário.

P: Imaginário.

A: Abstrato.

P: Não, não é abstrato não. Não é abstrato. Por que não é abstrato? Porque ele não precisa de ninguém para existir. Embora ele esteja na imaginação, mas ele existe. Você toca. Por que não pode ser definido como substantivo concreto, quando toca?

A: Porque você não toca.

P: Né? Entendeu porque não pode definir o concreto como uma coisa que toca? Porque você não toca. Agora o abstrato...

A: *Beleza e amor*.

P: O que é substantivo abstrato? Por que a *beleza* e o *amor*? O que é substantivo abstrato?

A: Tem que ter uma pessoa pra existir.

P: Ele é dependente de alguém, de uma pessoa, de alguém pra existir. Agora, exemplos de substantivo abstrato: amor, beleza...

A: Coragem.

P: Coragem.

A: Amizade.

P: Amizade.

A: Medo.

A: Alegria.

P: Medo, alegria.

A: Amor.

P: O amor. Ninguém vê o amor andando.

A: Eu vejo!

P: Ninguém vê o amor andando por aí sozinho. Ele precisa de uma pessoa que ame, né? O óbvio que, a maioria dos conhecimentos aqui, ele é abstrato. Vamos para outro.

A: O próprio.

A: O comum.

P: Vamos para o próprio.

A: Brasil!

A: Mônica e Cebolinha!

P: Peraí, peraí!

A: Mônica e Cebolinha!

A: João, Jaqueline, Tatiana...

P: Ó, o importante quando você sabe se o substantivo é próprio, não é saber se é nome de pessoa, de cidade. Por que é próprio?

A: Porque próprio já diz: porque possui.

A: Porque é só ele! É... João, só ele é ele.

P: Tem vários Lucas na vida. Mas *aquela* Lucas é próprio. É próprio dele.

A: Natália.

P: Hã?

A: Natália.

P: Natália. *Essa* Natália aqui não vai existir outra, como ela, exatamente como ela. É próprio dela esse nome. Aí tem a outra Natália.

A: Depois tem o clone também.

P: Tá bom? Então, ó! É propriedade, né? Nomes de pessoas.

A: Ana Carolina.

P: Por exemplo: se eu coloco a palavra *supermercado*, olha aqui! Se eu coloco a palavra *supermercado*, ESSE aqui ele é comum. Ele é comum. Agora o que é próprio?

[...]

Esse exercício que observamos aponta-nos muitas questões que poderiam ser exploradas a respeito do trabalho realizado. Dentre as questões que se evidenciam por meio do diálogo instaurado entre professor e aluno, ressaltaremos algumas delas com vistas a discutir:

- o ensinar e o aprender gramática na escola;
- o modelo normativo de ensino de língua adotado pela escola e a concepção de linguagem nele implicada;
- a atividade metalinguística como atividade norteadora do processo de ensino nos moldes tradicionais.

Tais discussões serão focalizadas nos itens que se seguem.

3.3 Amostra de uma aula de produção de texto: observações e indagações

Na referida aula, o professor propõe a produção de um texto argumentativo. Para tal, o professor dita um texto (não sabemos a fonte de que o professor se utilizou), e os alunos o anotam em seus cadernos, que vem a servir de base para o desenvolvimento dos textos dos alunos e de proposta temática.

Segue, abaixo, o texto-base para a produção de texto:

Ensinar exige comprometimento

Paulo Freire

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala.

O espaço escolar é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e os educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

A partir do texto-base, o professor faz algumas considerações sobre o assunto tratado e os alunos colocam suas opiniões, participando da aula. O professor propõe, então, o tema da produção de texto que é o título do texto-base: *Ensinar exige comprometimento*.

Tendo em vista o texto-base, as considerações do professor e dos alunos sobre o tema da produção de texto do dia, os alunos iniciam a escrita de seus textos.

Ao longo das discussões propostas em sala de aula, nada é dito sobre as marcas léxico-gramaticais e discursivas responsáveis por gerar a significação. Embora a argumentação em torno do tema faz-se, necessariamente, por meio dessas marcas presentes no texto, elas não são explicitadas pelo professor. As questões abordadas voltam-se para “o que se diz”, o produto linguístico, e não se considera o processo que gera esse dizer, ou seja, como se constitui esse dizer. Esse processo deveria ganhar relevância uma vez que se trata de um contexto de ensino em que se objetiva o refinamento discursivo.

Segue, na próxima página, a produção de texto de um dos alunos.

Tema: "Ensinar exige comprometimento"

Atualmente [sabemos que] o compromisso de ensinar já existe mais, os professores vão às escolas dar aulas totalmente desinteressados, sem uma mínima vontade de ensinar.

Os educadores já não querem mais praticar a principal função que é a de educar. Chegam mal humorados, trazendo problemas pessoais para o trabalho. Já não avaliam mais os alunos com provas, seminários, mas sim pela aparência física. O preconceito também é grande, alguns professores não aceitam as dificuldades dos alunos e acaba criando um certo preconceito com o aluno que tem dificuldades na aprendizagem. Os alunos acabam ficando revoltados e assim acaba criando uma desavença entre o aluno e o professor.

[Acredito que] em parte da educação [veria] que os próximos profissionais da área da educação tiveram prazer em realizar as suas funções e não realizarem somente por obrigação.



1 [sem título]

2

3 Atualmente, sabemos que o compromisso de ensinar já existe mais, os
4 professores vão as escolas dar aulas totalmente desinteressados, sem uma mínima vontade de
5 ensinar.

6 Os educadores já não querem mais praticar a principal função que é a de
7 educar. Chegam mal humorados, trazendo problemas pessoais para o trabalho. Já não avaliam
8 mais os alunos com provas, seminários, mas sim pela aparências física. O preconceito
9 também é grande, alguns professores não aceitam as dificuldades dos alunos e acaba criando
10 um certo preconceito com o aluno que tem dificuldades na aprendizagem. Os alunos acabam
11 ficando revoltados e assim acaba criando uma desavença entre o aluno e o professor.

12 Acredito que um possível solução seria que os próximos profissionais da área
13 da educação tivessem prazer em realizar as suas funções e não realizarem somente por
14 obrigação.

Tomamos essa produção de texto para exemplificar o que consideramos “problema” nas aulas de produção de texto:

- por um lado, a ausência de um trabalho articulado entre o sistema linguístico (marcas léxico-gramaticais e discursivas) e a produção de texto, o que se revela problemático tendo em vista que vislumbramos que é por meio dessa articulação que os problemas deveriam ser abordados, e talvez suavizados;
- por outro lado, a ausência de uma identificação mais pontual de ocorrências linguísticas consideradas “problemas” recorrentes nos textos dos alunos e que podem resultar em um baixo desempenho discursivo; tais ocorrências deveriam, então, ser trabalhadas.

4 SOBRE AS AULAS DE GRAMÁTICA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: ALGUMAS CONCLUSÕES

4.1 A prática de ensinar gramática na escola

A aula que transcrevemos nos mostra que o professor exerce uma autoridade de ensino sobre a aprendizagem dos alunos. O professor aplica o seu saber, prescrevendo o modelo normativo que deve ser reproduzido pelos alunos.

A prática educacional, dentro de uma sala de aula, é vista sobre um lugar onde o professor se considera e é considerado como o detentor do saber. Partindo dessa premissa, o aluno, por sua vez, se considera e é considerado como o aprendiz que tem por obrigação saber a disciplina lecionada e dominá-la ativamente.

A noção de prática escolar carrega um sentido unilateral, isto é, tem origem em um só *eu*, sendo esse *eu* o professor, que se dirige ao *outro*, o aluno. Este, por sua vez, passa a ser um sujeito descaracterizado, destituído de valores e ações, em favor de um ensino regrado, regulado e sistemático.

A partir do conteúdo dado, o professor oferece ao aluno exercícios que visam ou ao reconhecimento da norma, observando a correção gramatical quer morfológica quer sintática, ou à aquisição da metalinguagem da gramática normativa.

Podemos notar um panorama dessa prática, ao longo da aula, retomando os diálogos:

P: [...] vamos ver se aprenderam mesmo, se guardaram. [...]. Quais são as classes gramaticais?

As classes gramaticais compreendem as classes de palavra listadas e a primeira delas, selecionada pelo professor, é o substantivo, considerado como principal da lista, seguido das demais classes:

P: [...]. O que é substantivo? O que é concreto?

Cada classe gramatical é definida com base na metalinguagem ensinada:

A: É a palavra que nomeia seres reais ou imaginários.

4.2 A prática de aprender gramática do aluno

Conforme observamos, por meio da aula que analisamos é possível verificar que a prioridade é, pode-se dizer, a atividade metalinguística. O aluno deve levar com ele o compromisso de reter em sua mente todos os conteúdos que o professor ensina nas aulas, como se sua mente fosse uma caixa de guardados.

O aluno comprova seu “domínio” sobre o conteúdo aprendido segundo definições *transmitidas* pelo professor sobre as classes gramaticais. O aluno segue com exatidão a fala do professor para conceituar substantivo:

P: [...]. O que é substantivo?

A: É a palavra que nomeia seres reais ou imaginários.

A aprendizagem do aluno fica restrita já que, além deste seguir um padrão como referência, também incorpora um conceito único sobre os elementos linguísticos:

P: Fala, Jéssica?

A: O quê?

P: Fala alguma coisa, o que você ia falar?

A: Ué, eu ia falar o que ela falou.

Saber definir as classes gramaticais implica saber identificá-las com base em uma lista. Essa lista inclui itens os quais seguem uma ordem a não ser desviada, começando pelo substantivo. Notamos toda a preparação do aluno para topicalizar todos os itens da lista:

A: A classificação, então: substantivo... É....

Em algum momento da aula, porém, o professor parece levantar um ponto curioso sobre o motivo que uma das sub-categorias de substantivo leva o nome de “próprio”:

P: Ó, o importante quando você sabe se o substantivo é próprio, não é saber se é nome de pessoa, de cidade. Por que é próprio?

Apesar de o propósito parecer interessante sob o ponto de vista de que se desvia minimamente da prática de ensino que vemos o professor adotar durante a aula, esse propósito esvazia-se no momento em que o aluno questiona a existência de clones a partir da definição dada sobre substantivo próprio:

P: Natália. Essa Natália aqui não vai existir outra, como ela, exatamente como ela. É próprio dela esse nome. Aí tem a outra Natália.

A: Depois tem o clone também.

O aluno aprende os conceitos abordando-os conforme um sistema isolado, impermeável a modificações e desvios. Não faz parte do seu aprendizado refletir sobre o processo de significação. Na aula, podemos exemplificar o momento em que o professor, ao citar o léxico *vampiro*, considera-o como substantivo concreto; este não pode ser concebido sob outra forma como a que o aluno coloca de substantivo abstrato.

As práticas de aprender parecem que trilham os mesmos caminhos em todas as salas de aulas ao longo dos anos, como se todos os alunos aprendessem os conteúdos plenamente e os desenvolvessem para a vida. Possenti (2004, p. 23) aborda esse assunto ao questionar o modo como o sujeito aprende: “[...] do ponto de vista do ensino (e do aprendizado) é apenas uma a questão verdadeiramente importante: como nós pensamos que os homens aprendem? [...] Então, a pergunta seria: será que tudo o que os seres humanos aprendem é resultado das mesmas estratégias?”.

A prática de aprender que o aluno cumpre na sala de aula pode ser resumida sobre os seguintes pontos:

- receber e reproduzir o conhecimento que lhe foi ensinado;
- dominar o conteúdo programático do professor.

Durante a aula, o professor faz tentativas de ensinar e o aluno de aprender as classes gramaticais por meio do modo tradicional de ensino de língua. Como vimos, o professor dá início à aula perguntando sobre as classes gramaticais, e solicita aos alunos os conceitos e exemplos de cada uma destas.

O substantivo, então, é considerado o primeiro item da lista das classes gramaticais, seguido das demais. Em momento depois, o professor aponta para todos os objetos da sala de aula para tentar definir “substantivo”:

P: *Ó, tudo o que você olha que ganha um nome é substantivo. Não é assim? Tudo! [...]. O que se tem mais no mundo é esse tudo, né? [...]. É tão fácil olhar um substantivo! Substantivo, substantivo, substantivo, caderno, você.*

A conceituação e exemplificação do “substantivo” como primeiro item da lista das classes gramaticais revela-nos concepções de categorias de língua que se confundem com os objetos que estas podem representar. Essa questão será retomada no item 3, do capítulo 2, sobre o nome e a noção.

4.3 A gramática na escola: modelo normativo

A gramática mais recorrente na escola, na fala dos professores, nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos é a gramática normativa. Essa constante se deve a uma determinada tradição de se ensinar e aprender o bom uso da língua (oral ou escrita) compreendido pelo falar e escrever de modo correto.

Para tanto, essa gramática apresenta, segundo Possenti (2004, p. 64), “um conjunto de regras *que devem ser seguidas*”. As regras tratam apenas de uma variedade da língua considerada norma culta-padrão. A fuga ou desvio dessas regras significa cometer erro ou pertencer ao vulgo.

Em razão de tais regras, a gramática normativa também é chamada de gramática prescritiva. Como o próprio nome sugere, essa gramática prescreve as normas, as fórmulas, que temos de aderir se quisermos nos expressar adequadamente.

O conteúdo das aulas de Português é ensinado a partir dessas normas que são repetidas ano após ano como leis a serem seguidas do que se deve ou não usar na língua. Esse modo de ensinar gramática tem por finalidade, segundo Neves apud Travaglia (1998, p. 102), promover o bom desempenho ativo aos alunos no tocante em aperfeiçoar a expressão, a comunicação, a compreensão; ampliar as questões normativas como o conhecimento do padrão culto; e, ainda, adquirir as estruturas da língua para melhor apreendê-la.

Diante de tais propósitos, o aluno vem a saber gramática, ou seja, de acordo com Franchi (2006) ao falar sobre o ensino de gramática normativa, isso significa que alguém adquire o domínio das normas da língua e está em condições para usá-las ativamente. Obedecendo a essas normas, configuram-se os atos de falar e escrever bem, o que caracteriza ser gramatical.

Observamos pela amostra de uma aula como o conteúdo gramatical se baseia em exercícios de metalinguagem dos conceitos teóricos gramaticais e de identificação e categorização de classes dos elementos linguísticos.

Porém, como assinala Franchi (2006, p. 65), “[...] o professor deve saber o limite de aplicação das noções assim definidas, para não generalizá-las a expressões e exemplos a que não se aplicam [...]”. Podemos recordar pela aula que expusemos a seguinte fala do aluno: “[...] eu ACHO que de cabeça não dá pra fazer isso...”, que nos faz atentar para uma limitação dos critérios para se ensinar gramática. Podemos perceber que esse ensino não dá conta de determinadas extensões da língua, resultando em restrições das situações que não se encaixam em nenhum dos critérios instituídos.

Em decorrência desse modelo de gramática não levar em conta a atividade de linguagem, afastando-se desta, temos alunos que aprendem apenas determinadas noções linguísticas e realizam exercícios classificatórios. Essas tarefas levam os alunos a se perderem em práticas que percorrem o eixo do certo/errado, na tentativa de atenderem as respostas esperadas pelo professor.

Nesse modelo, a linguagem é definida como expressão do pensamento e tem sua base nos princípios advindos da Lógica. Consideram-se, assim, os atos de conceber as coisas da natureza e de julgá-las, atos que estão representados linguisticamente pelos níveis morfológicos e sintáticos respectivamente.

Segundo Orlandi (2002), os estudos da linguagem marcados pelo racionalismo do século XVII tratam a clareza das ideias entre os falantes dever-se à existência de princípios gerais que regem as línguas. Tais princípios determinam a linguagem em geral, já que sendo esta representação do pensamento, cabe universalmente a todos os falantes se expressarem do modo como pensam. A linguagem determinada, o tratamento dado às línguas se confere como casos particulares daquela.

A linguagem e a língua entendidas sob essa óptica separam a língua ideal, como universal, de todas as outras línguas. A língua ideal tem como característica o máximo de excelência que os falantes podem atingir ao se comunicarem, um estado de clareza, de correção.

Os falantes devem aspirar por essa língua ideal e garantir a comunicação. Para tal, constroem uma gramática que separa aquilo que é válido e o que não é válido a fim de assegurarem a unidade da comunicação. Desse modo, as aulas de gramática trazem em seu bojo uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, e uma concepção de língua como ideal, e sendo assim, deve ser preservada.

4.4 A prática de ensinar e de aprender produção de texto na escola

Podemos observar, por meio da literatura sobre o ensino de produção de texto, que as atividades desenvolvidas, em geral, não têm cumprido com o papel ao qual se propõem, qual seja, a de desenvolver a competência discursiva do aluno.

Uma primeira questão a ser observada é que a prática de produção de texto, nos moldes tradicionais, estabelece o professor como único interlocutor do aluno, o que nos mostra uma artificialidade das aulas de produção de texto. Geraldi (2006, p. 65) enfatiza esse problema, dizendo que “[...] a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial”.

Nesse sentido, muitos professores de Português ao se depararem com uma produção de texto, como a nossa amostra, resignam-se perante um texto “mal escrito”. Conforme observa Geraldi (2006, p. 65): “para o professor [...] vem a decepção de ver textos mal redigidos [...]. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe”.

Tais anotações nos textos dos alunos, de que Geraldi discute, dizem respeito às regras gramaticais normativas da língua. Franchi (2006) pontua tais regras como sendo, em

especial, às regras de ortografia e de sintaxe. No caso de nossa amostra, pautamo-nos nessas considerações de Franchi (2006) para revelar os possíveis “erros” que o aluno produz no texto, levando em conta a visão que os professores de Português geralmente têm sobre o desempenho linguístico do aluno.

Apresentamos, então, alguns trechos da produção de texto do aluno em que constam os “erros” gramaticais, e levantamos as explicações de caráter normativo (e metalinguístico) para tais “erros”:

Linhas 3-4: *[...] o compromisso de ensinar já existe mais, os professores vão as escolas [...].*

“Erro” de ortografia: o aluno tem a noção do valor da conjunção adversativa “mas”. Porém, na visão do professor, ao colocar a letra “i” na conjunção, o termo muda seu valor para um advérbio que exprime aumento, grandeza.

Linha 12: *Acredito que um possível solução [...].*

“Erro” de concordância nominal: como “solução” é um substantivo feminino, o numeral que o acompanha deveria permanecer também no feminino “uma”.

Linhas 13-14: *[...] tivessem prazer em realizar as suas funções e não realizarem somente por obrigação.*

“Erro” de formas pronominais (os oblíquos): o aluno deixa em branco o objeto direto do verbo “realizar” que deveria vir precedido do pronome oblíquo “as”, referente ao termo “funções”.

“Erro” de tempo verbal: como o aluno coloca o tempo do enunciado no pretérito imperfeito do subjuntivo “tivessem”, todos os verbos deveriam estar conjugados no mesmo tempo “realizassem”.

Os exemplos acima nos revelam que a escola concebe a língua enquanto sistema normativo. Nosso interesse em mencionar tais exemplos não se deve ao exame sobre os “erros” dos alunos, mas à discussão a respeito de como as aulas de gramática (amostra) e de produção de texto (amostra) têm sido apresentadas nas salas de aula.

Notamos que essas aulas não se encontram intimamente ligadas, não mantêm uma relação de interdependência. As propostas de exercícios, cujos métodos adotados pelo professor partem da base tradicional de ensino, levam os alunos a trabalhar gramática e produção de texto de forma desarticulada. A desarticulação se dá entre a gramática, de um

lado, e o texto, de outro; ou seja, temos o ensino que se volta para a compreensão das estruturas linguísticas e que se distancia das questões que consideram a linguagem em sua totalidade.

Isso provoca um rompimento com os sentidos que se poderiam construir por meio da articulação entre as aulas de gramática e de produção de texto. A memorização de conceitos e exemplos das classes gramaticais, haja vista as condições que essa atividade é dada, de nada ou pouco resolvem os problemas que apontamos no texto do aluno. Segundo o professor Franchi (2006, p. 36), “[...] a “redação” não é tomada como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos, mas como instrumento de avaliação de questões normativas e de ortografia”.

A partir do enfoque dado à gramática e à produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa, reafirmamos nossas hipóteses iniciais:

- o trabalho com a gramática normativa (tradicional) não contribui para a produção textual do aluno, à medida que não lhe permite refletir sobre a atividade de linguagem;
- o professor elege as questões normativas como centrais para avaliar a produção de texto do aluno;
- as questões enunciativas/discursivas, responsáveis por construir o texto, quando reconhecidas pelo professor, são abordadas superficialmente.

5 O ENSINO DE LÍNGUA: A DESARTICULAÇÃO ENTRE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO DE TEXTO

A aula de gramática (amostra) e a de produção de texto (amostra), retiradas de uma mesma escola, são realidades da nossa prática escolar nas aulas de Língua Portuguesa. A nossa preocupação nessa exposição gira em torno de se discutir a respeito de como essas aulas têm sido apresentadas nas salas de aula, além de compreender a relação que se estabelece entre ambas.

A partir da exposição da produção de texto do aluno e da visão dos professores de Português sobre o desempenho linguístico da produção de texto, podemos responder à pergunta que lançamos anteriormente, qual seja: a aula de gramática de base tradicional objetiva ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno na produção de texto?

Notamos que a relação entre a aula de gramática e a aula de produção de texto não se encontram intimamente ligadas. Parece-nos que não há uma interdependência entre os dois conteúdos. A gramática está em um lugar da aprendizagem e a produção de texto está em outro.

A relação entre a aula de gramática e a aula de produção de texto é a correção dos “erros” morfo-sintáticos no texto do aluno. Ou seja, o conteúdo aprendido na aula de gramática supõe uma “aplicação” na produção de texto; caso não o seja, não houve a aprendizagem do conteúdo e nem um texto bem produzido, sendo o inverso disso verdadeiro.

À medida que o conteúdo da aula de gramática deve ser reproduzido fielmente na produção de texto, o aluno se prende às normas do *bem escrever*. Se por um lado o aluno retém (quando retém) um conhecimento da norma-culta da língua, suas estruturas-padrão, por outro lado apaga um todo de significação que poderia produzir no texto.

A escola não considera a relevância da articulação entre gramática e produção de texto. Esse trabalho contradiz a proposta dos PCNs que se refere ao texto como o lugar onde os aspectos gramaticais são considerados, mas há também outros aspectos da língua como as situações de discurso, a significação, e operações, que compõem a atividade de linguagem. Segundo os PCNs (1998, p. 78):

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

Por isso, não conseguimos visualizar a relevância em se aprender classes gramaticais sob o modo como são ensinadas, quando se objetiva ao desenvolvimento discursivo.

A tentativa de se aplicarem os conceitos gramaticais ao ensino de produção de texto não leva os alunos a operarem com a atividade de linguagem, com a geração de significados, o que resulta em atividades de aula que não trazem sentidos aos alunos e não influenciam em seu desempenho linguístico-discursivo. Os PCNs (1998, p. 79-80) tratam dessa questão, como se pode observar no seguinte excerto:

O estudo dos tópicos da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos, ampliando, efetivamente, os instrumentos expressivos de que dispõe para produzir textos adequados às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva. É importante reinvestir os conceitos estudados em atividades mais complexas.

Haja vista a problemática do modo de ensinar e aprender gramática e produção de texto na escola, discutiremos, a seguir, algumas questões que consideramos de investigação sobre essas práticas de ensino. Os pressupostos enunciativos nos auxiliam no levantamento dessas questões e na orientação de caminhos metodológicos a serem percorridos.

6 DOS OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA: UM DESCOMPASSO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A aula que observamos e sobre a qual discorremos aqui pode ser considerada uma prática típica nas escolas. Diante desse quadro em que se instala o ensino de língua, levantamos as seguintes questões:

- a) qual é o objetivo primeiro do ensino de língua?;
- b) o modelo de ensino de língua adotado, que é o modelo prescritivo, ou normativo, atende ao objetivo proposto?.

Podemos dizer que essas respostas, de certo modo, encontram-se nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes, ao tratarem sobre o compromisso da escola de ensinar Língua Portuguesa por meio de textos, trazem como orientação o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno. Segundo os PCNs (1998, p. 23):

um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Essa proposta dos PCNs diverge da prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que encontramos nas escolas onde realizamos nossas observações.

A aula de gramática na escola se direciona ao ensino da língua sob seus aspectos morfo-sintáticos, isto é, o propósito da aula é estudar as classificações de palavras e a organização das palavras em frases/orações e a das frases/orações no discurso. Tal propósito contradiz o papel da escola de realizar um trabalho satisfatório com a gramática e, conseqüentemente, com textos. De acordo com os PCNs (1998, p. 23):

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva.

Na escola, o modo de ensinar e aprender gramática corresponde a uma prática que não leva os alunos a se aproximarem de um conhecimento gramatical produzido por meio de textos. Ao invés disso, deparamo-nos com os tradicionais exercícios de definição, classificação e exemplificação dos elementos componentes da língua.

O ensino de língua na escola desconsidera que o aluno possa trazer para as aulas de gramática as suas experiências de mundo (empírico). É como dizer que, na escola, o aluno passa por um processo de aprendizagem da língua como se pouco (ou nunca) a tivesse colocado em suas atividades, e não como sujeito que atua na língua em uma relação com um *outro* (ou consigo próprio).

Vemos, então, que a tradição das aulas em sistematizar o conhecimento dos conteúdos gramaticais não tem trazido um quadro satisfatório no aprendizado do aluno. A aula que transcrevemos apresenta essa questão, pontuando a dificuldade que os alunos têm para compreender o funcionamento da língua, para assimilar os recursos que a língua oferece no sentido de construir diálogos adequados de acordo com uma determinada situação, pois, conforme afirma Geraldi (1998, p. 130):

[...] as atividades de ensino dos conteúdos gramaticais [...] se apresentam [...] como a verdadeira e única reflexão sobre os recursos expressivos de uma língua. [...] as análises resultantes das teorias gramaticais que inspiram os conteúdos ensinados são respostas dadas a perguntas que os alunos [...] sequer formularam. Em conseqüência, tais respostas nada lhes dizem e os estudos gramaticais passam a ser “o que se tem para estudar”, sem saber bem para que apreendê-los.

Na aula de gramática (amostra), a possibilidade de abertura para se *pensar* a língua é insuficiente. Em razão disso, nos deparamos com atividades que pouco exigem do aluno sua análise e reflexão sobre o funcionamento da língua como um todo.

Em sua condição de aprendiz em relação ao professor-escola detentor do saber, o aluno limita sua fala, suas reflexões, e passa a atuar apenas reproduzindo o que lhe é ensinado. Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta a aprendizagem da língua, já que a relação intersubjetiva entre aluno e professor é simulatória.

Diante das aulas de Língua Portuguesa com que nos deparamos e a incoerente prática de ensino-aprendizagem da língua em relação aos parâmetros (PCNs)² que norteiam a escola para uma prática distinta da clássica metodologia, fica claro o descompasso que há entre teoria e prática. Isso nos leva a afirmar que o ensino de língua tal como é abordado, pouco ou nada contribui para a produção e interpretação de texto, processo pelo qual se deflagra a competência discursiva.

Esse descompasso entre teoria e prática verificado nas aulas de língua (gramática) tem as mesmas implicações nas aulas de produção de texto. Da mesma forma que o trabalho com a gramática faz-se independentemente do texto, o trabalho com o texto faz-se desconsiderando a gramática. Essa falta de articulação pôde ser constatada na aula de produção de texto da 1ª série do Ensino Médio a que assistimos.

7 A ARTICULAÇÃO ENTRE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO DE TEXTO: PRESSUPOSTOS ENUNCIATIVOS

Ao contrário da escola que se orienta por princípios prescritivistas, compreendendo o aprendizado como sendo o estudo das normas gramaticais, consideramos que a produção de um texto distancia-se de práticas normativas. Nossa preocupação gira em torno dos processos de geração de significados nos textos, isto é, nas operações que subjazem a relação enunciado-enunciação.

Nesta pesquisa, concentramos nossa investigação sobre determinada questão linguística encontrada nos textos dos alunos. Essa questão se refere aos deslocamentos de pessoa-espaco-tempo que o aluno produz no texto. Uma vez que nossa proposta investigativa

² É importante ressaltar que não pretendemos afirmar que os PCNs ofereçam ao professor os caminhos para a articulação entre a teoria e a prática, conforme postulam. Em relação ao trabalho com a língua (gramática) fala-se mais sobre “o que não se deve fazer”, porém pouco se diz sobre “como fazer”.

se pauta na análise desses deslocamentos, faremos apenas uma breve discussão do que nos traz inquietações no ensino-aprendizagem de produção de texto por meio da nossa amostra.

Apresentamos, então, alguns trechos da produção de texto do aluno em que constam os deslocamentos de pessoa-espaço-tempo entre um enunciado e outro:

Linha 3: *Atualmente, sabemos que o compromisso de ensinar já existe [...].*

Linhas 6-7: *Os educadores já não querem mais praticar a principal função que é a de educar.*

Linha 12: *Acredito que um possível solução seria [...].*

Esses enunciados, à primeira vista, não apresentam problemas linguísticos, pelo menos no que toca às normas gramaticais (com exceção da concordância nominal de *um possível solução* - acreditando-se que falta o domínio gramatical do aluno, e não que isso lhe tenha passado despercebido). Entretanto, os enunciados apresentam problemas de ordem discursiva: há uma quebra de continuidade dos planos enunciativos, em razão dos deslocamentos gerados nas categorias de pessoa-espaço-tempo.

A transferência de um plano enunciativo para outro implica o rompimento dos significados que o aluno intenciona produzir sobre os enunciados. Por exemplo: na linha 3, o aluno se aproxima do texto ao envolver-se no discurso e englobar um “todos”, portanto, há um “nós” sobre o compromisso de ensinar; nas linhas 6-7, o aluno se distancia do texto, ao colocar a responsabilidade de educar (de ensinar) sobre os professores, além de revelar, ao longo do texto outras funções que estes exercem como profissionais; na linha 12, já na parte conclusiva, o aluno volta a se aproximar do texto colocando o “eu” da enunciação no enunciado, comprometendo novamente o seu discurso.

O vai-vem entre os planos enunciativos provoca o comprometimento discursivo do texto. Os significados produzidos ora remetem ao aluno assumir o discurso de modo assertivo, ora remetem ao aluno se afastar do discurso de modo não-assertivo. Os trechos acima que selecionamos demonstram que, segundo Onofre (2007, p. 74):

[...] os alunos têm dificuldade para operar com o jogo de assunção/não assunção discursiva, e que acabam misturando esses valores, fazendo deslocamentos inadequados entre as categorias de sujeito-espaço-tempo, comprometendo o seu discurso.

Entendemos que o problema dos deslocamentos das categorias enunciativas demonstra ser relevante como questão investigativa para os estudos linguísticos. Diferentemente da proposta da escola em considerar o texto como o lugar de identificação do certo/errado com base nas normas gramaticais de falar/escrever, a nossa proposta objetiva uma reflexão sobre os processos enunciativos que levam o aluno a produzir os significados no texto.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE LÍNGUA E A ENUNCIÇÃO LINGUÍSTICA

1 O ENSINO DE LÍNGUA: DA ATIVIDADE METALINGUÍSTICA À ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA

A concepção de linguagem-língua que assumimos aqui coloca em questão a visão dos estudos linguísticos tradicional-empiristas que estabelecem a linguagem como sistema de comunicação e a língua como reflexo da realidade. Esses estudos realizaram um corte na relação língua e linguagem e trabalharam apenas sobre a primeira com o objetivo de estudá-la “enquanto domínio idealizado construído a partir de línguas específicas”³ (CULIOLI, 1990, p. 9)⁴.

Segundo Culioli (1990), a partir desse corte metodológico, a lógica formal concentrou-se nos estudos das estruturas das proposições e de meios pelos quais, com base nessa estruturas, se deduzem conclusões válidas. Desse modo, a Lógica afastou o jogo linguístico complexo que se estabelece entre os sujeitos em uma situação enunciativa e se aprofundou nas especificidades da língua em termos de categorias gramaticais tidas como puras e estáveis.

O trabalho desenvolvido na escola pelo professor se pauta em tais métodos. Nesse sentido, tal trabalho, geralmente, desconsidera o processo léxico-gramatical gerador da significação. Não tem sido feito, portanto, o trabalho de integração entre os dois domínios, ou seja, entre a análise linguística e a atividade de produção de textos.

A relevância de se abordar a articulação entre esses dois domínios é a questão que rege a Teoria das Operações Enunciativas, proposta por Antoine Culioli. Embora as discussões desse linguista não remetam especificamente às questões de ensino, apresentam-se como um referencial para se pensar sobre esse processo à medida que dialogam com princípios construtivistas e põem no centro as relações dialógicas que se constituem por processos linguístico-cognitivos. O diferencial do trabalho de Culioli, e que é o ponto crucial

³ As citações que foram traduzidas no corpo do texto são de responsabilidade da autora e estão apresentadas em nota na versão original.

⁴ "en tant que domaine idéalisé construit à partir de langues spécifiques" (CULIOLI, 1990, p. 9).

para o diálogo com o ensino/aprendizagem de língua, é a atividade epilinguística, que define como a atividade linguística não-consciente que se instala entre as atividades linguísticas e metalinguísticas.

Compreendemos a atividade epilinguística como a própria atividade de linguagem que, segundo Culioli (1990, p. 14), apenas pode ser estudada por meio das relações léxico-gramaticais da língua: “esta atividade [linguagem] nós somente podemos apreendê-la, a fim de estudar o funcionamento, senão através de configurações específicas, de arranjos em uma língua dada”⁵.

Tais arranjos são construídos pelo sujeito que realiza um trabalho de “procura”, baseado nos recursos linguísticos e no mundo extralinguístico (físico-cultural-mental), a fim de gerar significados sobre textos orais/escritos. Essa procura do sujeito por significados se refere ao seu exercício de reflexão (não-)consciente e às suas operações de linguagem na produção do discurso. Segundo Franchi (2006, p. 50), a partir de recursos expressivos da língua, o sujeito opta por aqueles que considera adequados para determinada situação enunciativa:

[...] é o sujeito que constrói, do modo que lhe convém, as múltiplas formas que vai compondo linearmente. [...]. Também porque, dentre os inúmeros recursos expressivos de que dispõe, o falante seleciona um ou outro segundo critérios de relevância que ele mesmo estabelece na medida em que interpreta, adequadamente ou não, as condições da produção de seu discurso [...].

Nesse sentido, em meio às diferentes possibilidades de realização de textos orais/escritos, o sujeito busca pela representação do mundo físico-cultural. Essa representação é dada na relação entre o linguístico e o extralinguístico e é nessa relação que os interlocutores instalam-se para dialogarem, para tanto há uma busca pela regulação entre eles. Na atividade de linguagem, na qual se opera a regulação, os sujeitos imprimem um “esforço” (procura) no trabalho de produzir/compreender os sentidos.

Esse esforço do sujeito para gerar significados diz respeito ao seu reconhecimento (ainda que seja na produção) de formas em textos orais/escritos e, portanto, à atividade de linguagem (CULIOLI, 1990). Segundo Culioli (1990, p. 14),

⁵ "cette activité nous ne pouvons l'appréhender, afin d'en étudier le fonctionnement, qu'à travers des configurations spécifiques, des agencements dans une langue donnée" (CULIOLI, 1990, p. 14).

“estas formas não podem ser estudadas independentemente de textos, e os textos não podem ser independentes das línguas”⁶.

Ao tratarmos de *forma* no ensino de língua, referimo-nos à configuração dos enunciados que o aluno produz, de acordo com seus “critérios de relevância” de significação. De outro modo, o tratamento da *forma*, conferido pelos estudos tradicionais, remete à etiquetagem dos elementos lexicais da língua. Segundo Culioli (2002, p. 186), “É necessário ocupar-se das formas, e por ocupar-se das formas, não falo simplesmente do fato que há a tal palavra a tal lugar, senão, retorna-se aos rótulos. Não, é necessário ver como isso tudo interage”⁷.

Quando pensamos no ensino de línguas, a partir das colocações de Culioli (2002), observamos que é preciso desenvolver um trabalho que leve em conta as marcas que nos indicam os sentidos que o aluno deseja alcançar em seus textos. Tal atitude implica distanciar-se do método tradicional que coloca as unidades linguísticas em um lugar classificatório, e leva a observar a produção do aluno sob a perspectiva do “acerto” e do “erro” em relação a esse lugar classificatório. É por meio das marcas que podemos analisar e refletir os problemas que o texto do aluno apresenta e propor, se possível, um trabalho com as glosas linguísticas, visando à (re)construção dessas operações como alternativas para tais inadequações discursivas.

As marcas podem referir-se a questões de diferentes naturezas discursivas veiculadas por diversas relações léxico-gramaticais. Para Culioli (2002, p. 172):

a marca pode ser partículas como “mas”, do léxico como “embora”, pode ser esquemas sintáticos: “que seja em maio ou que não seja em maio”, pode ser grupos do tipo “de qualquer modo... permanece que”, pode ser coordenativas, do tipo “no entanto”⁸.

Os alunos devem ser orientados pelo professor a colocarem em relação as marcas presentes nos enunciados que produzem. Dispomos, na língua, de uma multiplicidade

⁶ "ces formes ne peuvent pas être étudiées indépendamment des textes, et les textes ne peuvent être indépendants des langues" (CULIOLI, 1990, p. 14).

⁷ Il faut s'occuper des formes, et par s'occuper des formes, je ne parle pas simplement du fait qu'il y a tel mot à tel endroit, sinon, on revient dans les étiquettes. Non, il faut voir comment tout cela interagit (CULIOLI, 2002, p. 186).

⁸ "le marqueur, ça peut donc être des particules, comme « mais », du lexique comme « il a beau », ça peut être des schémas syntaxiques : « qu'on soit en mai ou qu'on ne soit pas en mai », ça peut être des groupes du genre « de toute façon... il reste que », ça peut être des coordonnants, du genre « pourtant »" (CULIOLI, 2002, p. 172).

de jogos que podemos construir por meio das marcas e gerar significados. Desse modo, segundo Culioli (2002, p. 184):

[...] a noção de marca [...] que faz que graças a uma atividade metalinguística, ou seja, de construção de uma linguagem explícita e tanto quanto possível dominada, esteja numa certa condição de exterioridade em relação a nós, nos permita simular o que se passa em nível dessas operações mentais. E, por conseguinte, nos permita construir uma analogia desses arranjos organizados de marcas que chamamos de enunciados ⁹.

Haja vista nossas observações/análises sobre o ensino-aprendizagem de gramática/produção de texto na escola no capítulo 1, passamos, agora, a tratar sobre o modo como os estudos linguísticos enunciativos concebem o termo “gramática” e a relação língua-linguagem.

2 A NECESSÁRIA ARTICULAÇÃO ENTRE A LINGUAGEM E A LÍNGUA

Diferentemente das teorias estruturalistas que buscam categorizar os elementos linguísticos e que os tornam elementos estáticos de um sistema fechado, a Teoria das Operações Enunciativas tem por princípios articular léxico-gramática de modo a dinamizar as relações entre os componentes que atuam no processo de predicação realizado pela atividade do sujeito. Segundo Rezende apud Onofre (2003, p. 64), a abordagem dinâmica supõe a ideia de que qualquer unidade lexical e gramatical é um quase-signo o qual se organiza em configurações específicas, construindo representações.

A concepção de gramática que orienta nossos estudos rompe com os critérios da gramática tradicional, ao contar com o sujeito que toma ativamente parte na construção do seu texto oral/escrito. O sujeito constrói, revê, reformula e conduz seu discurso de acordo com a situação enunciativa na qual está inserido.

⁹ "[...] la notion de marqueur [...] qui fait que grâce à une activité métalinguistique, c'est-à-dire de construction d'un langage explicite et autant que possible maîtrisé qui soit dans une certaine condition *d'extériorité* par rapport à nous, nous allons simuler ce qui se passe au niveau de ces opérations mentales. Et donc nous allons construire un *analogie* de ces agencements organisés de marqueurs que l'on appelle des énoncés" (CULIOLI, 2002, p. 184).

Tratamos a gramática como o resultado de uma reflexão teórica, uma abstração, que compreende a descrição de línguas e a resolução de problemas que surgem dessas descrições. Além disso, a gramática traça suposições com relação à natureza da linguagem, aproximando-a dos mecanismos linguísticos que participam de conteúdos.

Das suposições as quais a gramática projeta está envolvido um conjunto de operações de linguagem desenvolvidas pelo sujeito (aluno) o qual organiza o material extralinguístico (mundo físico-cultural e mental) no sistema de representação da língua.

Ao nos referirmos ao termo *gramática*, pressupomos uma inter-relação entre gramática e reconhecimento/produção de texto da qual se subentende uma articulação entre língua e linguagem.

A linguagem é concebida como atividade significativa que envolve a língua como uma de suas manifestações. Linguagem e língua se articulam no processo de significação efetuada por sujeitos.

A atividade de linguagem se encontra intimamente relacionada com o domínio da língua, como pertencentes a um mesmo todo. Para Culioli (1990, p. 11):

dar conta da atividade de linguagem é, necessariamente, construir um objeto complexo, heterogêneo, supõe a articulação de muitos domínios. Dar conta dos fenômenos das línguas é, necessariamente, colocar a questão do específico e do generalizável, do contingente e do invariante ¹⁰.

Dentre as diferentes possibilidades de realização do texto, o sujeito busca pela representação do mundo físico. As propriedades físicas que advêm da matéria, do visível, são percebidas pelo sujeito que as organiza em sua mente onde é o lugar do não-material, do invisível. Nesse sentido, o aluno constrói as representações de suas experiências de mundo, dos objetos que o cercam, para produzir sentido. Essas representações mentais são ligadas à nossa atividade cognitiva, ou seja, à nossa aquisição de conhecimento, de um conjunto de processos mentais no pensamento, na percepção, no reconhecimento dos objetos.

O sujeito desempenha a atividade de construir símbolos a partir do material extralinguístico (mundo físico-cultural e mental). Tal exercício da linguagem resulta na

¹⁰ "prendre en compte l'activité de langage, c'est nécessairement se construire un objet complexe, hétérogène, tel que sa modélisation suppose l'articulation de plusieurs domaines. Prendre en compte les phénomènes des langues, c'est nécessairement se poser la question du spécifique et du généralisable, du contingent et de l'invariant" (CULIOLI, 1990, p. 11).

língua como sistema de representação desse material, à medida que esta se caracteriza como um produto da relação forma-conteúdo e da transição de um determinado tempo-espço para outro.

A capacidade de representar os símbolos do mundo extralinguístico implica a interação entre sujeitos. Estabelece-se uma relação dialógica: ao se designar como *eu*, enunciador, em uma determinada situação enunciativa, o sujeito coloca na presença de si o *tu*, o outro, coenunciador, que passa também a ser enunciador conforme o jogo das formas específicas dos enunciados. Conforme Benveniste (1989, p. 84):

[...] desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário.

A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor.

Em uma relação fundamentalmente dialógica, os sujeitos constroem sentidos a partir da reciprocidade que se estabelece no exercício de interação entre um enunciador e um coenunciador. O sujeito produz textos com intenções significativas que, por meio de ajustamentos, serão identificados por outro sujeito. Conforme Culioli (1999, p. 11),

[...] o fato de que ela [linguagem] possa ter uma atividade de comunicação supõe ao contrário que haja ajustamento, [...] a saber, a produção por um sujeito de um arranjo textual tal que este último seja reconhecido por um outro sujeito como produzido a fim de ser percebido como interpretável e, no final do percurso, interpretado de uma maneira ou de outra¹¹.

A partir dessa relação dialógica, os sujeitos envolvidos operam de modo dinâmico com a língua e produzem significados. A natureza dinâmica da língua apresenta formas variáveis que permite a montagem do discurso, a reconstrução do discurso, o

¹¹ "[...] le fait qu'il puisse y avoir une activité de communication supposait au contraire qu'il y ait ajustement, [...] à savoir la production par un sujet d'un agencement textuel tel que ce dernier soit reconnu par un autre sujet comme ayant été produit afin d'être perçu comme interprétable et, en fin de parcours, interprété d'une manière ou d'une autre" (CULIOLI, 1999, p. 11).

emprego no discurso de marcas que exprimem desejos, intenções, escolhas, julgamentos do sujeito sobre determinado objeto.

Não temos acesso direto ao caminho pelo qual o aluno percorreu para construir um texto. Segundo Culioli (2002, p. 184), “Com efeito, tudo o que temos à nossa disposição, é a materialidade do texto”¹². Por isso, preocupamo-nos com o modo como o aluno pode operar sobre a linguagem por meio dos recursos expressivos de que a língua dispõe. Nossa inquietação se volta para o trabalho que se deve realizar sobre o ensino-aprendizagem de língua materna para que o aluno desenvolva suas experiências de língua e tenha o domínio quanto à modalidade padrão no momento da produção de texto.

O trabalho se refere às condições que o professor proporciona ao aluno de analisar e refletir sobre a linguagem. Dentre essas condições, os meios e as atividades significativas que o aluno pode realizar e que o faça ter acesso às diferentes expressões nas diferentes modalidades da língua para oferecer contornos ao seu discurso conforme lhe convier.

Franchi (1992, p. 25), ao falar sobre a linguagem, ressalta que:

[...] antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências.

Tratar da produção de texto do aluno tendo por base princípios lógicos da língua a serem seguidos ou como instrumento de comunicação que somente se identificam pelas normas de falar e escrever bem não se enquadram em um campo especificamente linguístico, ao se pensar no acesso ao dialeto culto. Parece que as escolas utilizam de critérios de natureza social, política, econômica, que apresentam elemento elitista.

A dificuldade de se considerar a articulação entre linguagem e língua, para Culioli (1990), corresponde ao fato de termos fenômenos heterogêneos que se relacionam. A escola fecha esses fenômenos em um sistema, homogêneo, e tenta dar conta de todos estes a

¹² "En fait, tout ce que nous avons à notre disposition, c'est la matérialité du texte" (CULIOLI, 2002, p. 184).

partir de um único critério. Temos, então, o ensino de Português com o qual nos deparamos e as implicações que dele deriva.

3 DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS AOS PRESSUPOSTOS ENUNCIATIVOS

No primeiro capítulo, realizamos uma discussão acerca do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola. Essa discussão teve como suporte uma aula de gramática e uma aula de produção de texto que assistimos em uma determinada escola. Tais aulas nos permitiram caracterizar o ensino-aprendizagem de gramática e de produção de texto e, em vista disso, caracterizar a escola, o perfil do professor e dos alunos envolvidos, e as próprias aulas.

A aula de gramática nos mostrou que o ensino-aprendizagem da língua é voltado para o estudo de normas, cujo objetivo é atingir o bem falar-escrever dos alunos. Essa aula de gramática nos levou ao questionamento da relevância do modo como esta é ensinada em relação ao ensino de produção de texto.

Ao analisarmos uma amostra de produção de texto, deparamo-nos com um ensino que considera o texto como um amontoado de frases que devem ser estruturadas de acordo com o bem-escrever; caso contrário, os alunos incorrem no erro.

A discussão sobre a aula de gramática e sobre a aula de produção de texto nos permitiram afirmar que há desarticulação entre ambas. De um lado, a gramática é ensinada de modo que o professor explica e exemplifica cada uma das classes gramaticais da língua; de outro lado, a produção de texto é vista como um lugar onde o aluno produz frases que devam obedecer à norma-culta-padrão aprendida na aula de gramática.

Essa problemática se relaciona com a categorização que o professor faz em torno das representações dos objetos do mundo. Para o professor, cada objeto corresponde a uma palavra que, por sua vez, corresponde a uma categoria de pensamento ou a uma classe gramatical.

Uma vez que as palavras são categorizáveis, então, o desencontro de uma palavra a uma dada categoria resulta em “erro”. Para o professor, as frases do texto que não estejam de acordo com a norma-culta-padrão significa esse desencontro, o que implica nos “erros” do aluno.

As classes de palavras na aula de gramática se confundem com os *nomes* que se dá às representações dos objetos do mundo. Encontramos essa questão no capítulo 1: trata-

se do enfoque dado sobre os *nomes*, na aula de gramática. Discutiremos os princípios teóricos que envolvem a questão do *nome* para, em seguida, apresentarmos a concepção de *noção* na qual nos pautamos em nossa pesquisa.

Podemos recapitular essa proposta de ensino no seguinte trecho:

P: *O que é substantivo?*

A: *É a palavra que nomeia seres reais ou imaginários.*

Dentre as classes gramaticais da lista, o professor escolhe o substantivo como ponto de partida para perguntar sua definição. Essa escolha não é produzida de modo aleatório. Ao escolher o substantivo como primeira classe gramatical a ser definida, o professor leva para o ensino de língua o conceito de *nome* que tem como base os pressupostos filosóficos antigos.

A definição de cada classe gramatical remete à tentativa dos filósofos da época de estabelecer a relação pensamento-realidade: a *coisa* da realidade (mundo físico) se relaciona à categoria de *substância* (mundo psíquico ou categoria de pensamento/língua).

Neste capítulo, veremos o modo como esses filósofos abordam a questão do *nome*, que se relaciona ao pensamento-realidade, a fim de compreendermos os pressupostos que subjazem o modelo tradicional de ensino.

Ainda neste capítulo, sob a mesma discussão em torno do *nome*, traremos o conceito de *noção* da Teoria das Operações Enunciativas, de Antoine Culioli. Pretendemos compreender os processos de linguagem que subjazem as produções orais/escritas do aluno em contextos de sala de aula (ou em diversos contextos). Acreditamos que o aluno constrói significados nos textos por meio de operações de linguagem, ao contrário de modelos de ensino que sugerem a reprodução de listas classificatórias ao aluno.

4 O ENFOQUE SOBRE O SUBSTANTIVO: O NOME

O enfoque sobre a classe gramatical substantivo, na aula de gramática, remonta a perspectiva tradicional sobre o conceito de *nome*. Ao considerar o substantivo como *nome*, assim como todos os outros termos (classes) que o acompanham (adjetivos, pronomes), estabelece-se o verbo como seu par opositivo.

A oposição nome/verbo, concebida como fato incontestável pelos estudos linguísticos tradicionais, repousa sobre bases filosóficas de épocas remotas. Faz-se necessário resgatar os princípios que norteiam a filosofia da linguagem antiga, para entendermos o modo como a gramática tradicional se apodera de uma parte da indagação dessa área do conhecimento.

Nossa pretensão de mencionar o pensamento que se tinha sobre a linguagem nessa época é a de compreender os processos de predicação, constituídos pelos elementos *nome* e *verbo*, que explicavam a realidade das coisas do mundo empírico. E a de compreender, também, os conceitos de linguagem naquele tempo que influenciaram o modelo tradicional de ensino de língua.

Assim sendo, excluimos de nosso interesse a realização de um percurso histórico sobre os estudos de linguagem produzidos pelos pensadores da época.

Estudos sobre a oposição nome/verbo aludem às reflexões dos filósofos gregos antigos. Fazemos menção a dois desses filósofos cujas reflexões sobre a linguagem mantêm estreita relação com a gramática tradicional de nossos dias e, portanto, do modo como se ensina gramática na sala de aula.

Um dos filósofos da linguagem que fazemos menção é Platão. Os estudos desse filósofo se voltam para o “discurso”, o *lógos*, que se divide em “nome”, *onoma*, e “verbo”, *rhema*. Analogamente, na gramática tradicional, o nome tem a função de *sujeito*, e o verbo de *predicado*, os quais constituem a oração.

O outro filósofo da linguagem que nos referimos é Aristóteles. Este considera o “discurso” composto por “partes” onde estabelece as palavras, resultando em “categorias de pensamento” as quais são definidas e atribuídas propriedades às coisas.

Passemos, então, a falar dos pressupostos teóricos de Platão e de Aristóteles que subjazem os estudos tradicionais de língua. Desse modo, podemos entender a base teórica que sustenta o ensino de língua (tradicional) na escola ao longo dos anos.

4.1 Dos pressupostos teóricos de Platão

Para explicar a dicotomia nome/verbo existente nos estudos gramaticais que temos hoje, citamos o filósofo grego Platão que concebe a linguagem sob a perspectiva Lógica de observar os constituintes de uma proposição.

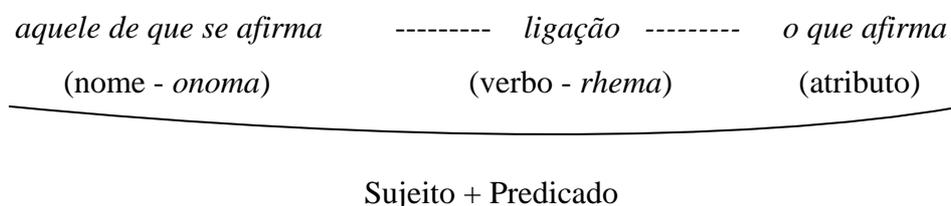
Os estudos de Platão partem da concepção de *lógos* para explicar os elementos que compõem os enunciados, o discurso. Assim, *lógos* é a estrutura básica da proposição que se constitui pelos elementos *onoma* e *rhema*.

O elemento *onoma* é o *nome*, a menor parte do discurso, é a denominação que se confere aos objetos. O elemento *rhema* tem o sentido próximo ao predicado, ou ao *verbo*, referindo-se ao que se pode dizer sobre determinada coisa.

Apesar de manterem relação de oposição de um para outro, o *nome* e o *verbo* se combinam, uma vez que, segundo Neves (1987), as coisas não são apenas nomeadas, mas também manifestam suas relações mútuas.

A combinação nome/verbo diz respeito à manifestação da natureza das coisas que demanda de: uma *coisa* que se designa pelo *nome* que é ligada à atribuição de uma propriedade dessa *coisa*. Conforme Neves (1987, p. 56), “Unindo um nome e um verbo, o falante liga um agente a uma ação, registrando nos sinais (o discurso) a comunhão existente nas coisas representadas por esses sinais”.

Levando em conta os pressupostos lógicos em que os estudos de Platão se fundamentam, podemos construir um pequeno esquema de suas observações sobre os constituintes de uma proposição:



Esse esquema nos proporciona uma visão do que temos na gramática tradicional: de um lado, os *nomes* como sujeitos de um predicado e, de outro lado, os *verbos* como aqueles que expressam a ação ou afirmam a qualidade.

Temos de deixar claro que, em suas reflexões, os estudos de Platão não tratam dos elementos da língua por meio de procedimentos de análises gramaticais, mas tratam de questionar a concordância entre tais elementos. Apesar de a concordância ser do tipo gramatical, o que está em jogo é a harmonia entre *nome* e *verbo*.

É justamente a combinação nome-verbo que surge o pensamento completo, o *lógos*, formado por informações de onde se afirma algo – sintagma nominal – sobre alguma coisa, pessoa - sintagma verbal. Nesse sentido, de acordo com Neves (1987, p. 55-56):

O *lógos* é sempre *lógos* de alguma coisa, isto é, um de seus elementos é o agente, o qual existe realmente. Ele não é, porém, simplesmente expressão de algo, mas também *sobre* algo, já que os gêneros [nome e verbo] estão em conexão mútua.

Os constituintes da proposição (*ônomá e rhema*) para Platão, que envolvem o significado de *lógos*, têm suas características desenvolvidas nas reflexões do filósofo Aristóteles.

4.2 Dos pressupostos teóricos de Aristóteles

O pensamento aristotélico considera o discurso composto por partes, chamadas de *partes do discurso*. Estas, quando tomadas fora da proposição, ou seja, não entrando em combinação umas com as outras, são distribuídas em dez partes (gêneros).

Ao elaborar uma lista das *partes do discurso*, Aristóteles organiza as palavras no interior de categorias definidas de acordo com critérios sintático-semânticos. Cada categoria de palavra (pensamento), portanto, tem seu **conceito** estabelecido e compreende o **modo de dizer** as coisas.

De acordo com Neves (1987), Aristóteles dispõe de dez gêneros que se seguem:

- a substância;
- o quanto;
- o qual;
- o em relação a quê;
- o onde;
- o quando;
- o estar em posição;
- o estar em estado;
- o fazer;
- o sofrer.

Aristóteles não desenvolveu estudos a respeito da língua, mas seu pensamento linguístico está difundido em algumas de suas obras.

Semelhante aos estudos de Platão que concebem o *verbo* como “atribuidor” de uma propriedade a um *nome*, os estudos de Aristóteles concebem as *categorias de pensamentos* dos enunciados como modos de atribuição de propriedades às *coisas*.

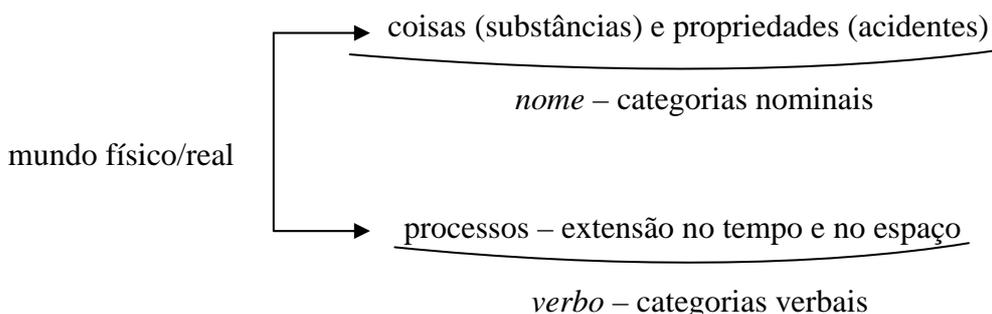
As categorias aristotélicas vão além de um sinal sonoro, e representam a expressão da natureza da *coisa*, a definição e o conceito. Segundo Neves (1987, p. 69), “Elas [as categorias] compreendem, portanto, todas as palavras possíveis ou declarações possíveis e, assim, correspondentemente, compreendem todos os conceitos e todas as coisas”.

Ainda segundo Neves (1987), existe um lugar entre as categorias que responde à pergunta “que é?”. Entendemos que esse lugar diz respeito à predicação dos elementos constituintes do discurso. No processo de predicação, a resposta da pergunta “que é?” corresponde à atribuição das propriedades às *coisas*, o que significa separar o *nome* (definição) e o *verbo* (identificador do *nome*).

Dado que, para Aristóteles, a categoria é um **modo de dizer** a “coisa”: a categoria “a substância” representa a *coisa*; a categoria “o fazer” representa a *ação* (ativo); e a categoria “o estar em estado” representa o *atributo* (perfeito). Então, valendo-se de princípios lógicos, é possível dizer que, por exemplo, a predicação “João é um bom jogador” tem suas categorias do discurso divididas em *nome* “João” (a *coisa* de definição) e *verbo* “é um bom jogador” (o que identifica “João”).

De acordo com Neves (1987), o pensamento aristotélico de classificar os modos de predicação está relacionado com o conceito de o mundo físico/real envolver um conjunto de *coisas* (“substâncias”) que abrangem determinadas *propriedades* (“acidentes”), que entram em relações entre si, e que se estendem a uma certa localização no tempo e/ou no espaço. Para Neves (1987, p. 69), “O ponto fundamental da teoria aristotélica das categorias é o pensamento da estrutura da língua como correspondência da estrutura do mundo”.

Considerando o pensamento de Aristóteles de as categorias do discurso que explicam o mundo real, podemos traçar o seguinte esquema:



A relação linguagem-realidade defendida pelos filósofos é contestada pelo linguista Saussure (2001). Os filósofos concebem uma lista de classes de palavras as quais se justapõem no discurso, ao passo que Saussure (2001) concebe um conjunto de signos arbitrários (sistema da língua) que estabelecem relações.

Uma das contribuições de Saussure (2001) para os estudos linguísticos diz respeito à natureza arbitrária do signo: não há motivo de determinada *imagem acústica* se ligar a determinado *conceito*.

Isso significa que, ao contrário dos filósofos que estabeleciam uma ligação entre a *coisa* da realidade e a categoria de *substância* (classes de palavras), Saussure (2001) se distancia de reflexões sobre a realidade do mundo, uma vez que seu interesse é estudar os signos da língua (enquanto estruturas).

Em vista disso, traremos, brevemente, a discussão que Saussure (2001) faz em torno da arbitrariedade do signo linguístico. Tal discussão é questionada por Benveniste (1995) cujas reflexões também traremos para nosso texto.

5 O SIGNO LINGUÍSTICO PARA SAUSSURE E OS QUESTIONAMENTOS DE BENVENISTE SOBRE A NATUREZA ARBITRÁRIA

Para Saussure (2001), o signo consiste no elo de um significante (imagem acústica) e de um significado (conceito).

Ao definir o signo linguístico, Saussure (2001) traz como proposta o rompimento da relação língua-realidade - considerando que tal relação diz respeito a princípios de outras ciências (de ordem filosófica). Para tal, o teórico isola a linguagem de seus estudos, pois a considera como a realidade empírica do mundo.

Saussure (2001) confere ao signo uma natureza arbitrária, isto é, a escolha (acordo coletivo, fato social) de um determinado significante independe, é imotivado, para um determinado significado. Nesse sentido, a união entre significante e significado não se representa mutuamente na realidade, como no exemplo que Saussure (2001, p. 81-82) nos oferece:

Assim, a idéia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à seqüência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra seqüência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as

línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa *boeuf* (“boi”) tem por significante *b-ö-f* de um lado da fronteira franco-germânica, e *o-k-s* (*Ochs*) do outro.

Ainda que Saussure (2001) exemplifique a arbitrariedade do signo por meio da sequência de *sons* e da *ideia* em diferentes línguas, excluindo a realidade de suas considerações, Benveniste (1995) retoma tal conceito e discute a contradição em que aquele próprio linguista se deteve.

Para Benveniste (1995), o elemento fônico em diferentes línguas denota o fato de que o significante em questão se refere a uma mesma realidade envolvida, ou seja, a uma mesma *noção* do signo. Daí, então, Saussure (2001) se contradizer ao excluir a realidade da concepção de signo, já que a relação significante-significado depende desta (linguagem) para existir. Segundo Benveniste (1995, p. 54-55):

Quando fala da diferença entre *b-ö-f* e *o-k-s*, refere-se, contra a vontade, ao fato de que esses dois termos se aplicam à mesma realidade. [...]. Ora, é somente se se pensa no animal “boi” na sua particularidade concreta e “substancial” que se tem base para julgar “arbitrária” a relação entre *boi* de um lado, *oks* do outro, com uma mesma realidade. Há, pois, contradição entre a maneira como Saussure define o signo lingüístico e a natureza fundamental que lhe atribui.

Desse modo, Benveniste (1995) constata que o laço que une significante ao significado não é arbitrário, mas é condição necessária. O teórico considera que o conjunto fônico e o conceito de determinado signo são impressos no espírito de modo idêntico; ambos se incitam reciprocamente, um correspondendo ao outro sob uma mesma noção. De acordo com Benveniste (1995, p. 56):

O significante e o significado, a representação mental e a imagem acústica são, pois, na realidade as duas faces de uma mesma noção e se compõem juntos como o incorporante e o incorporado. O significante é a tradução fônica de um conceito; o significado é a contrapartida mental do significante.

Por arbitrariedade do signo, portanto, Benveniste (1995) entende que para um signo, e não para outro, se aplica uma realidade, e não outra. Isso significa que a relação entre o signo - o representante da realidade - e a realidade - o representado do signo - é arbitrária.

A proposta de Benveniste (1995) de incluir a linguagem nos estudos linguísticos, e não apenas a língua (como o faz Saussure (2001)), conduz a caminhos reveladores para a Linguística da Enunciação.

Podemos delinear duas questões sobre os estudos benvenistianos que merecem considerações: a comunicação intersubjetiva e o programa semiológico. Discuti-las-emos brevemente e em linhas gerais, trazendo as reflexões de De Vogüé (1992) sobre tais questões.

Assim como Benveniste, o teórico Culioli também contribuiu de modo significativo para os estudos linguístico-enunciativos. Entretanto, é preciso deixar claro que esses teóricos apresentam projetos linguísticos diferenciados. Abordaremos, então, algumas diferenças entre os estudos de Benveniste e os de Culioli, também refletidos por De Vogüé (1992). Por último, discutiremos a respeito do programa culioliano, em especial, o conceito que permeia toda sua teoria: a noção linguística.

6 O PROGRAMA LINGUÍSTICO DE BENVENISTE

6.1 Benveniste e a questão da comunicação intersubjetiva

Benveniste (1995) contesta a concepção de linguagem como instrumento de comunicação na qual se baseiam os estudos estruturalistas. Segundo Benveniste (1995), as razões que o levam a fazer essa contestação são: uma porque a linguagem é o melhor meio de os homens se comunicarem e, como tal, não se pode negar que seja um instrumental; outra porque a linguagem serve de instrumento para transmitir aquilo que se deseja, provocando um determinado comportamento no interlocutor.

A contestação de Benveniste (1995) sobre a linguagem ser concebida como instrumento relaciona-se à contestação da linguagem vista como fabricação, o que leva à oposição entre homem e natureza, pois o instrumento não é encontrado na natureza e precisa ser fabricado pelo homem.

Benveniste (1995, p. 285) mostra-nos, no texto *Da subjetividade na linguagem*, que “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”. A linguagem está na fala

dos homens os quais não se separam desta ou a inventam. Por meio da linguagem, os homens se constituem como sujeitos e se propõem como tais.

Ao se reconhecer como sujeito, o homem instaura-se como o *eu* da enunciação. Em uma relação dialógica, o “eu-sujeito” chama diante de si um *outro*, o “tu-sujeito”. Essa relação implica uma reciprocidade de turnos, pois na troca de um turno para outro o “eu-sujeito” se torna o “tu-sujeito” e vice-versa.

O *eu* diz respeito ao ato de discurso individual na enunciação e lhe designa o locutor (homem) que se enuncia como o “eu-sujeito”. A linguagem, então, permite que o locutor se aproprie da língua para designar-se como *eu*.

No texto *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste (1989) retoma suas questões sobre a linguagem e a relação intersubjetiva, de modo a explicitar o quadro formal de realização da enunciação. Nesse quadro, o teórico considera o ato de discurso individual, as situações em que este ato se produz, e as condições que regem o mecanismo de referência em tal processo. Benveniste (1989) ressalta que, antes da enunciação, a língua é apenas possibilidade de língua. A língua se realiza na instância de discurso, após a enunciação.

Benveniste (1989, p. 84) define, então, a enunciação como um processo de apropriação: “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor [...]”; e como uma alocução: “[...] desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro”.

As condições de apropriação da língua determinam a possibilidade de o locutor referir-se pelo discurso e de o outro correferir-se, considerando que o locutor também é o colocutor em uma enunciação de retorno.

A partir da relação dialógica entre locutor e colocutor, Benveniste (1989) trata a enunciação sob o ponto de vista de esta proporcionar as condições às funções sintáticas, já que a situação de alocução dispõe de um aparelho de funções. Assim, baseado nas formas da língua, Benveniste (1989) organiza essas funções, a saber: interrogação, intimação, asserção/negação e demais modalidades.

De Vogüé (1992) discute a questão da comunicação intersubjetiva da teoria de Benveniste. Segundo De Vogüé (1992), o problema de um sujeito se enunciar para um *outro* sujeito se relaciona ao modo como o “eu” (ou o “tu” que se coloca como o “eu” em seu turno na enunciação) se enuncia.

De acordo com Benveniste (1989), o sujeito se apropria da língua para produzir enunciados. De Vogüé (1992) compreende que essa concepção de enunciação trazida por

Benveniste busca analisar a língua (objeto pelo qual o sujeito se enuncia), para poder examinar o processo de produção de enunciados. Essa análise da língua se dá por meio do próprio enunciado, o que permite dizer que este é entendido como o produto da enunciação. Segundo De Vogüé (1992, p. 81):

[...] é certo que a partir dos enunciados, ou pelo menos das unidades de língua que as constitui, que Benveniste ele-mesmo procede em inferir os mecanismos de apropriação da língua que ele chama enunciativos¹³.

Essa constatação leva De Vogüé (1992, p. 81) a concluir que na comunicação intersubjetiva (na enunciação) “haveria, então, dois caminhos simétricos (do sujeito ao enunciado, e do enunciado ao sujeito) que seriam equivalentes”¹⁴.

Apesar de Benveniste voltar sua preocupação sobre o modo como o sujeito se enuncia, as reflexões de De Vogüé (1992) nos revelam que há vestígios de fundamentos estruturalistas na teoria benvenistiana.

Segundo De Vogüé (1992), ao definir o aparelho formal da enunciação, Benveniste abrange um conjunto de elementos da língua e os estrutura a fim de compor um todo. De Vogüé (1992, p. 86) compreende essa definição como um *aparelho de formas*, pois “Benveniste estuda como os marcadores temporais constroem a categoria do tempo”¹⁵, por exemplo.

6.2 O programa linguístico de Culioli

Culioli compreende que a enunciação é um processo gerador de significação a partir de enunciados produzidos por enunciadores.

O objeto em questão nesse processo se diferencia do objeto que Benveniste considera como sendo o sujeito enunciar algo e o enunciado como o produto. Apesar de

¹³ “[...] c’est bien à partir des énoncés, ou du moins d’unités de langue les constituant, que Benveniste lui-même procède pour inférer les mécanismes d’appropriation de la langue qu’il appelle énonciatifs” (VOGÜÉ, 1992, p. 81).

¹⁴ “il y aurait ainsi deux chemins symétriques (du sujet à l’énoncé, et de l’énoncé au sujet) qui seraient équivalents” (VOGÜÉ, 1992, p. 81).

¹⁵ “Benveniste étudie comment les marques temporelles construisent la catégorie du temps” (VOGÜÉ, 1992, p. 86).

Culioli considerar os enunciadores nesse processo, o objeto em questão é o enunciado, especificamente o arranjo léxico-gramatical que gera significados em textos orais/escritos.

Os enunciadores, nesse caso, não são a origem da enunciação, como na teoria de Benveniste. Os enunciadores são sujeitos que operam com a linguagem-língua em um processo de apreender o mundo extralinguístico (físico-cultural e mental), representá-lo por meio de processos de referenciação, e regulá-lo frente a outro enunciador. Essas operações referem-se ao que Culioli (1990) chama de operações de representação mental, referenciação e regulação e constituem-se no eixo norteador de sua teoria, uma vez que é por meio desses processos que conseguimos ver a articulação entre o psicológico e o sociológico, que se faz por meio da articulação entre os valores semânticos e discursivos.

De acordo com De Vogüé (1992, p. 81), “[...] a teoria culioliana demonstra que as estruturas não elevam da matriz do locutor. Há uma ordem de determinação, que é a ordem da linguagem”¹⁶.

Ao confrontar as duas teorias – de Benveniste e de Culioli -, De Vogüé (1992, p. 81) diz que “os dois conceitos de enunciação não se coincidem: um é do registro da linguagem, o outro é o ato pelo qual um locutor se apropria daquela”¹⁷.

Além disso, um outro ponto a ser ressaltado é o fato de Culioli não se prender às estruturas das formas da língua como Benveniste. Para Culioli, o tratamento das formas linguísticas deve ser dado sobre o modo como se comportam na enunciação, à produção de significados. Trata-se, portanto, dos mecanismos enunciativos, e não de formas delimitadas. Conforme De Vogüé (1992, p. 85), “as formas (todas as formas; a língua inteira) são apenas a aparelhagem, o aparelho (a estruturação) está nos mecanismos que as subjazem”¹⁸.

Nesse sentido, Culioli compreende a língua enquanto sistema de representação que se liga às operações de linguagem, gerando significação.

Tendo em vista tais operações de que a Linguística deve se ocupar, Culioli (1995) apresenta o conceito de *noção* a fim de se compreender a relação língua-linguagem na atividade do *eu* com o *outro* (ou mundo).

Culioli (1995) concebe a noção como um conjunto de representações do mundo físico-cultural e mental as quais não são necessariamente universais, pois podem variar de acordo com a cultura e o material. Portanto, uma noção “*x*” terá uma representação

¹⁶ “[...] la théorie culiolienne démontre qu’elles ne relèvent pas de la seule maîtrise du locuteur. Il y a un autre ordre de détermination, qui est l’ordre du langage” (VOGÜÉ, 1992, p. 81).

¹⁷ “les deux concepts d’énonciation ne coïncident pas: l’un est du registre du langage, l’autre est l’acte par lequel un locuteur s’approprie (met en oeuvre) le premier” (VOGÜÉ, 1992, p. 81).

¹⁸ “les formes (toutes les formes; la langue entière) ne sont que l’appareillage, l’appareil (la structuration) est dans les mécanismes qui les sous-tendent” (VOGÜÉ, 1992, p. 85).

para uma determinada cultura, e pode ter (ou não) uma outra representação para uma outra cultura.

A representação de uma noção, em uma determinada cultura, se relaciona às diversas propriedades que regem seu domínio. Essas propriedades da noção se referem à construção de “ser x ” (P) ou “não-ser x ” (P’); há, ainda, uma construção “intermediária” da noção que está “entre ser x e não-ser x ”. Isso permite inúmeras possibilidades de o sujeito construir representações do mundo extralinguístico.

As noções não correspondem a um conjunto de léxico de uma língua dada. Segundo Culioli (1995, p. 40):

O problema é procurar pelo estável, propriedades gerais que são encontradas, em qualquer caso, por meio do estudo de fenômeno observado sempre em um contexto de línguas específicas e também sempre por meio de conjuntos lexicais¹⁹.

Esse contexto a que Culioli se refere, diz respeito aos textos orais e escritos, em uma determinada situação enunciativa. Temos acesso às noções por meio da materialidade do texto, das relações léxico-gramaticais. Para Culioli (1995, p. 41), “tem-se somente acesso à noção por meio de texto e mais especificamente por meio de palavras, mas, por outro lado, não há relação entre uma-noção e uma-palavra. Há sempre uma falta de equivalência”²⁰.

A partir dos textos, podemos construir um sistema metalinguístico que nos permite compreender os processos enunciativos que geram significados.

Segundo Culioli (1995, p. 33), há três setores/tipos de noções que se encontram no domínio representacional, que são:

- Nível α : domínio lexical, “definido em termos de extensão e de um caráter predicativo”²¹.
- Nível β : categorias gramaticais, “como o aspecto, modalidade”²².
- Nível γ : conteúdo de pensamento, “relações entre noções do nível α ”²³.

¹⁹ “The problem is to look for stable, general properties that are found, in any case, through the study of phenomena observed always in the context of specific languages and so always through lexical sets” (CULIOLI, 1995, p. 40).

²⁰ “One only has access to the notion through text and more specifically through words, but on the other hand, there is no one-notion/one-word relationship. There is always a lack of equivalence” (CULIOLI, 1995, p. 41).

²¹ “defined in terms of extension and of a predicative character” (CULIOLI, 1995, p. 33).

²² “such as aspect, modality” (CULIOLI, 1995, p. 33).

²³ “relations between type α notions” (CULIOLI, 1995, p. 33).

Culioli elenca os três níveis de noções por motivos didáticos, e não classificatórios. Além disso, como dissemos, as propriedades das noções não são universais e, por isso, Culioli ressalta tal pressuposto.

Vejamos, então, cada um desses níveis.

6.2.1 Sobre o nível α

O nível α se refere a um conjunto de representações das propriedades do mundo físico-cultural que o(s) sujeito(s) representa(m) em um sistema linguístico. As representações são operadas pelo(s) sujeito(s) de acordo com a língua natural que fala(m), ou seja, as representações variam de língua para língua.

É de hábito considerar a palavra como o caminho de se construir a representação do mundo (como aborda a orientação filosófica nos estudos linguísticos tradicionais). Contudo, a palavra não é “tradução” de *noção*. Segundo Culioli (1995, p. 35), este é o primeiro “perigo” que deve ser evitado ao se falar de noções lexicais:

palavras são um tipo de *sumário* do sistema nocional de representação. Elas são coletoras: com uma palavra pode-se referir a uma noção. Isso evoca toda a noção, mas a relação não é simétrica: a noção apenas estará parcialmente contida na palavra²⁴.

Culioli (1995) diz que ao se trabalhar com uma forma de semântica geral, ocorre a abertura de movimento entre os termos no sistema de representação, no sentido de este trabalho compreender um lugar comum para as representações que os homens (sujeitos) elaboram.

Para evitar tal “perigo”, Culioli (1995) considera que a construção de um sistema de representação está em consonância com critérios nocionais de estabilidade (baseados nos feixes de propriedades físico-culturais). Desse modo, há uma abertura de movimento entre termos, mas há também graus de limitação, e ambos (a abertura e a limitação) permitem a construção de enunciados.

²⁴ “words are a kind of *summary* of these notional systems of representation. They are collectors: with a word one can refer to a notion. It evokes all the notion, but the relationship is not symmetrical: a notion will only be partially contained in a word” (CULIOLI, 1995, p. 35).

Um segundo “perigo” a ser evitado ao se falar de noções lexicais, segundo Culioli (1995), se refere ao trabalho com unidades totalmente constituídas sob categorizações sintáticas em nome, verbo, advérbio, etc. Embora a categorização tenha uma base histórica evidente, não se estabelece necessariamente uma relação com os fenômenos observados no mundo.

Para Culioli (1995, p. 37), as palavras são um tipo de captor do significado que os sujeitos pretendem exprimir, já que “[...] elas [as palavras] estão ligadas com a história e a cultura de uma comunidade falante de uma língua dada [...]”²⁵.

Em razão de a palavra não ser considerada na teoria culioliana como unidade pré-constituída, Culioli trata da construção de *noções* que geram significados. As noções subjazem a diversidade de textos (orais e escritos) encontrados nas línguas naturais; a produção de significação dos textos (das noções) se dá por meio da atividade de linguagem que envolve os sujeitos e as propriedades físico-culturais do mundo (extralinguístico).

6.2.2 Sobre o nível β

O nível β diz respeito às categorias gramaticais.

Segundo a tradição dos estudos linguísticos de base europeia, as categorias gramaticais se referem às categorias de tempo, modalidade, aspecto, número, determinação, etc. Tal categorização abrange a universalidade de agrupamento das propriedades em comum de termos de uma língua natural; desse modo, a categoria de um termo em uma dada língua é a mesma categoria de um termo em outra língua – exemplo: a categoria de *la maison* (*casa* em francês) é substantivo e a categoria de *house* (*casa* em inglês) também é substantivo.

Segundo a teoria de Culioli (1995), o tratamento de categorias por meio de princípios gerais que englobam todas as línguas incorre em problemas. Ao se considerar as categorias gramaticais apenas como de natureza morfo-sintática, apagam-se os processos de significação construídos por sujeitos em uma dada cultura, sobre uma diversidade de matéria física.

A propósito ainda do problema da correlação entre as categorias gramaticais de uma língua para outra, Benveniste (1995) recorre à relação nome/objeto e verbo/processo estabelecida pelos estudos linguísticos tradicionais. Por meio de pesquisas sobre diversas línguas, o teórico nos revela que a correspondência categoria/termo se rompe, em razão de

²⁵ “[...] they are linked to the history and culture of a community speaking a given language [...]” (CULIOLI, 1995, p. 37).

nem todo objeto pertencer a um determinado nome e nem todo processo pertencer a um determinado verbo, o mesmo ocorrendo com a correspondência entre as demais categorias-termos. De acordo com Benveniste (1995, p. 165):

Em zuñi, o nome *yätokä*, “sol”, é uma forma verbal de *yäto-*, “atravessar”. Inversamente, podem constituir-se formas verbais sobre noções que não correspondem àquilo a que chamaríamos processos. Em siuslaw (Oregon), partículas como *wahá*, “de novo”, *yá^axa*, “muito”, conjugam-se verbalmente. A conjugação dos adjetivos, dos pronomes interrogativos e sobretudo dos numerais caracteriza um grande número de línguas ameríndias.

Para Culioli (1995), no nível β da *noção*, há uma relação entre categorias nocionais e categorias gramaticais.

Nesse sentido, o sujeito opera com noções, levando em conta o mundo extralinguístico, e as representa na língua (falada/escrita). Dentre inúmeras possibilidades de arranjos das noções em enunciados (léxico-gramática), a escolha de uma noção P’ e não de uma noção P’’ (P’/P’’), tendo em vista a representação no sistema linguístico, depende da situação enunciativa em questão. A representação das noções na língua se realiza por meio de marcadores léxico-gramaticais.

Uma vez que nosso trabalho, enquanto linguistas, volta-se para os textos orais/escritos, levamos em consideração as categorias gramaticais representadas pelos marcadores léxico-gramaticais - “elas próprias [categorias] são um tipo de representação” (CULIOLI, 1995, p. 35)²⁶.

Isso não significa a exclusão das categorias nocionais, mas estas compreendem um lugar que não nos é visível nos textos, encontram-se nos processos mentais do sujeito cujos jogos de noções não temos acesso direto. Diante disto, observamos os jogos de marcadores encontrados nos textos: categorias de tempo, modalidade, aspecto, número, determinação, etc.

Portanto, ao tratarmos dos marcadores léxico-gramaticais, não encontramos a ligação direta da “noção-mente” para a “noção-texto”. Por isso nos referimos às *representações* das noções nos textos: os marcadores léxico-gramaticais nos oferecem os caminhos para as possíveis operações de linguagem que o sujeito realiza para produzir significados. De acordo com Culioli (1995, p. 39-40):

²⁶ “they are themselves a kind of representation” (CULIOLI, 1995, p. 35).

Trabalharemos com categorias gramaticais, tendo por base o jogo de marcadores, e isto vai-se dar em uma relação não trivial de correspondência (i.e., não termo-para-termo) com noções que são representações da ordem da atividade do corpo ²⁷.

6.2.3 Sobre o nível γ

O nível γ se refere à combinação das noções do nível α que pode se tornar um enunciado.

Culioli (1995) oferece como exemplo as noções <meu irmão – vir – amanhã>. A partir dessas noções, podemos operar com um número de possibilidades de enunciados: “meu irmão virá amanhã”; “meu irmão virá amanhã?”; “meu irmão não virá amanhã”; “é possível que meu irmão virá amanhã”; “é certo que meu irmão virá amanhã”, etc. Segundo Culioli (1995, p. 40):

com o “conteúdo de pensamento” tem-se um conjunto de termos constituintes para ser processado, ou a proposição inteira será processada, ao perguntar, ao rejeitar, ao desejar, ou afirmar-la ²⁸.

Dentre tais possibilidades, o sujeito designa um enunciado de acordo com a situação enunciativa do eu-aqui-agora em que se encontra.

7 O PROGRAMA DE CULIOLI: UM DIÁLOGO COM O CONSTRUTIVISMO

A concepção de noção de Culioli apresenta características que se aproximam do modelo construtivista, no sentido de o sujeito construir a representação do mundo físico-cultural por meio de relações dialógicas com o *outro*.

Isso nos faz pensar (e discordar) sobre o modo como a escola direciona o ensino de gramática e de produção de texto, haja vista que nessas aulas o dialogismo entre aluno-professor e aluno-aluno se apresenta de forma aparente.

²⁷ “We are going to work on grammatical categories based on marker interplay and this will be in a non-trivial relationship of correspondence (i.e., not term-for-term) with notions which are representations of the order of body activity” (CULIOLI, 1995, p. 39-40).

²⁸ “with “thought content” one has a set of constituent terms to be processed, or the whole proposition will be processed, by asking a question, by rejecting, or wishing, or by asserting it” (CULIOLI, 1995, p. 40).

O construtivismo a que nos referimos diz respeito à teoria de Vigotskii que traz as seguintes reflexões (dentre outras): o aluno não é desprovido do conhecimento de língua; ele traz seu conhecimento de mundo (e de língua) para a sala de aula. O aluno, ao aprender a língua, desenvolve-se em termos linguísticos e cognitivos. Trataremos sobre tais questões no tópico seguinte.

7.1 Dos pressupostos teóricos de Vigotskii

7.1.1 A pré-história da atividade linguística

O aluno não se encontra desprovido de um aparato linguístico para realizar suas atividades escolares em sala de aula. Ao contrário, ele traz consigo toda uma bagagem de língua/linguagem encontrada, segundo as orientações tradicionalistas, no “ensino informal”.

A aprendizagem pré-escolar remonta às experiências de mundo do aluno. Estas repousam sobre um tripé histórico-cultural-educacional: histórico pelo fato de sempre existir um conjunto de conhecimentos adquiridos por meio de quaisquer circunstâncias ao longo dos anos; cultural, porque o aluno como sujeito se insere, em um dado tempo-espaço, em uma determinada cultura da comunidade linguística a qual pertence, sendo influenciado por esta; educacional, em termos de escola, devido a anos de aprendizagem pautados em um ensino de base tradicional.

Ao experienciar o que há no mundo, o aluno faz reflexões a respeito do que o cerca por meio de montagens, contextualizações, seleções, organizações, apagamentos, etc. Nesta atividade de constantes modificações em suas reflexões, o aluno se constitui como sujeito e relaciona seu conhecimento de mundo com a linguagem que permeia todo o processo.

A relação entre conhecimento de mundo e linguagem se realiza devido ao diálogo que se estabelece entre um *eu* e um *outro*, como elementos constitutivos e indispensáveis na totalidade da interação. Ambos elementos, em relação dialógica, implica um falar de um *eu* com um *tu* que, por sua vez, passa a ser um *eu* no seu turno de fala, em um determinado tempo e espaço.

Nesse sentido, o diálogo entre o aluno-locutor e seu professor-interlocutor promove a determinação dos papéis que cada sujeito exerce nos contornos comunicativos, a construção dos objetos do mundo físico e as categorias de língua manifestadas pela atividade de linguagem.

No interior da configuração da prática educacional, todo o conceito de *teoria educacional* se perde em face da ausência do dialogismo entre dois sujeitos imprescindíveis à relação mútua no processo de interação, professor e aluno. Assim como Vigotskii, Luria (1992, p. 144) também apresenta de modo similar a visão do aluno entrar em contato com a escrita e estar ligado a esta antes de se encontrar na escola; ressalta ainda que a escola (professor) não considera a experiência de mundo do aluno, como se este iniciasse seu aprendizado do “zero”:

[...] esta “pré-história individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado. Estas técnicas primitivas, porém, serviram como estágios necessários ao longo do caminho.

A partir da experiencição do aluno, de seu aprendizado de novos conhecimentos ou na re-elaboração de antigos que se acoplam aos novos, há um desenvolvimento de seus níveis psico-intelectuais cognitivos. Isto quer dizer que, apesar de a aprendizagem e o desenvolvimento estarem intimamente relacionados, eles não se produzem de modo harmonioso, correspondente. Para Vigotskii (1992), o processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem, e especifica este olhar sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

7.1.2 Aprendizagem e desenvolvimento

Visto que o desenvolvimento passa por diferentes níveis de acordo com o caminho que a aprendizagem percorre, Vigotskii (1992) determina dois desses níveis no sujeito: desenvolvimento efetivo (real) e desenvolvimento potencial.

O desenvolvimento efetivo diz respeito às disposições das funções psicointelectuais em que o sujeito se encontra, após um longo processo de etapas já alcançadas e conquistadas por ele (sujeito-aluno). Ou seja, em um determinado nível de desenvolvimento, o sujeito atinge estágios completados, estabelecidos, e pode praticar, sem auxílio de outros, uma atividade independente.

O desenvolvimento potencial se volta para as atividades dinâmicas que serão produzidas durante o processo de amadurecimento do sujeito, dessa vez com a ajuda de outros. Essa ajuda favorece o desenvolvimento psicointelectual à medida que seja compatível com o nível de desenvolvimento atingido pelo sujeito e que proporcione as condições para avançar para um nível seguinte. Isto é, o sujeito se beneficia com o auxílio do *outro* de acordo com o quê e o modo como este último colabora no seu nível de desenvolvimento (nem antes e nem depois do nível de desenvolvimento em que o sujeito se encontra). Trata-se de etapas posteriores do desenvolvimento efetivo e, sendo um sujeito que interfere em tal processo em um *outro* sujeito, resultados significativos surgem.

Vigotskii (1992) se baseia nesses dois níveis, de desenvolvimento efetivo e de desenvolvimento potencial, para falar da zona de desenvolvimento proximal conceituada como a distância entre tais níveis. Essa distância compreende o caminho que o sujeito faz para desenvolver suas funções psicointelectuais de amadurecimento no nível de desenvolvimento potencial à “consolidação” no nível de desenvolvimento efetivo.

Por isso, o desenvolvimento segue a aprendizagem, no sentido de que o sujeito experiencia um conjunto de matérias do mundo empírico para posteriormente, então, realizar contornos ao já-conhecido. Na verdade, ao dizermos que o desenvolvimento “segue” a aprendizagem, não queremos dizer que são etapas completamente distintas, como dois blocos separados; ambos se encontram inter-relacionados, operando globalmente no psíquico do sujeito, de modo que ao tomar conhecimento do novo, ele recupera e reformula o todo que já possuía anteriormente, num processo de reorganização entre o recente e o antigo. Sobre isso afirma Vigotskii (1992, p. 116-117): “Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem [...]”.

A zona de desenvolvimento proximal prende nossa atenção em virtude de esta estabelecer uma relação com a escola, lugar onde sujeito (aluno) aprende o novo, impulsiona a construção do ser psicológico. O aluno cresce intelectualmente ao se deparar com situações vistas pela primeira vez as quais incorporem seu conhecimento já-conquistado. A aprendizagem, pois, se inicia no nível de desenvolvimento efetivo do aluno e caminha para os objetivos pretendidos pela escola.

Em razão de a escola interferir no processo psicopedagógico no sujeito, voltamos à concepção anteriormente referida do papel que o *outro* move na construção do aprendiz. A interação social nesse processo é fator fundamental e determinante na teoria vigotskiana, pois o desenvolvimento cognitivo do sujeito supõe uma relação dialógica entre um *eu* e um *tu* em diversos campos e situações discursivas da atividade de linguagem. Essa

interação implica a produção interior que o sujeito em sua formação realiza, todos os processos íntimos e particulares que percorrem dentro de seu *eu*. Conforme Vigotskii (1992, p. 114) trata tal questão:

todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Contudo, encontramos geralmente propostas de ensino voltadas para matérias cujo aprendizado para o aluno não o capacita de modo relevante. A escola não contempla os conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula, como se ele nunca houvesse experienciado, vivido realidades do mundo. A intervenção da escola sobre a aprendizagem do aluno toma como ponto de partida o ponto de chegada. Segundo Vigotskii (1992, p. 114), “a teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*”.

O desenvolvimento “global” do aluno combinado com a aprendizagem estabelecida pela escola subentende a ativação de propriedades psicointelectuais promovidas pela relação entre pensamento e linguagem intrínseca ao sujeito.

7.1.3 Pensamento e linguagem: uma relação de interdependência

Pensamento e linguagem envolvem uma relação direta com pensamento e palavra. Essa concepção de Vygotsky (1991) constitui uma oposição em relação aos trabalhos em geral que consideram pensamento e palavra como sendo partes distintas e que dispõem de funções isoladas. Segundo Vygotsky (1991, p. 103):

A ineficácia da maior parte das investigações anteriores deveu-se, em grande parte, ao pressuposto de que o pensamento e a palavra são elementos isolados e independentes, e que o pensamento verbal resulta da união externa entre eles.

O teórico propõe uma nova análise da discussão, voltando a atenção para o significado. A união entre pensamento e linguagem constitui um bloco tomado no significado da palavra. Desse modo, o significado da palavra passa a ser ao mesmo tempo um fenômeno do pensamento e um fenômeno da linguagem. De acordo com Vygotsky (1991, p. 104):

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal [...] - uma união da palavra e do pensamento.

A teoria vigotskiana se vale da relação linguagem e pensamento por meio de uma análise semântica. Essa análise leva em conta que o significado da palavra deve ser entendido dentro de um plano maior que não apenas contedista, isto é, “não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (VYGOTSKY, 1991, p. 105).

Nesse sentido, Vygotsky (1991) propõe que o significado da palavra traz uma natureza dinâmica que se estabelece entre pensamento e linguagem. Essa dinâmica remete ao processo do pensamento verbal: ao primeiro estímulo do pensamento até sua verbalização por meio das palavras, o pensamento passa por transformações, se desenvolve, tendo em vista o movimento que os significados percorrem nesse processo.

Existe um movimento mútuo entre pensamento e linguagem. É um processo que se caracteriza pelo pensamento existir em razão das palavras que o expressam e pela palavra representar além de expressão, sua realidade e sua forma. De acordo com Vygotsky (1991, p. 108):

O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas.

Ainda, segundo Vygotsky (1991, p. 109):

A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se podem vestir as palavras com o pensamento, como se este fosse uma peça de

vestuário. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala.

A interdependência entre linguagem e pensamento (duas faculdades inerentes ao sujeito) subjaz o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Conforme aprendemos e nos desenvolvemos, atribuímos diferentes significados ao mundo de acordo com a situação de interlocução em que estamos inseridos.

A partir dessa concepção, então, cada etapa do desenvolvimento do significado das palavras está em correspondência com a relação entre linguagem e pensamento. Isso remete ao fato de que à medida que o significado das palavras se altera e evolui, essa relação se modifica e, por conseguinte, o desenvolvimento psicointelectual do aluno também se transforma.

As reflexões de Culioli e Vigotskii aproximam-se, à medida que é possível reconhecer, nas discussões de ambos, o conceito de noção (embora não explicitamente no último) sustentando às operações primitivas originárias do processo de significação linguística.

Pautando-nos nessas considerações acerca dos processos de significação, retomaremos o conceito de noção de Culioli (1990), focalizando-o nas operações de representação mental, referenciação e regulação, para observar as implicações dessas reflexões na concepção dos processos de predicação. Essa questão, ao mesmo tempo, envolve a concepção de planos de enunciação e suas respectivas marcas linguísticas que os caracterizam como tal. Essa relação, plano de enunciação e marcas linguísticas, também abordada por Benveniste (1995), será revista por Culioli (1999) a partir do conceito de funcionamento discreto, denso e compacto, que passamos a discutir no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 3

MECANISMOS ENUNCIATIVOS

1. OS FUNCIONAMENTOS LINGUÍSTICOS E OS PLANOS DE ENUNCIÇÃO

No capítulo anterior, procuramos realizar uma discussão a respeito do processo de predicação das línguas naturais de base tradicional, bem como de base enunciativa (em especial, do modelo culioliano), contrapondo-as.

Para tanto, abrimos essa discussão falando sobre o ensino de língua materna na escola, pautado no modelo tradicional, que trata a predicação como sendo a atribuição de *nomes* a objetos e de *verbos* a processos, tendo-se em vista a boa formação de frases. Compreendemos que essa prática de ensinar língua traz em seu bojo pressupostos teórico-filosóficos que a explicam.

Na mesma discussão sobre o tratamento dado à predicação, abordamos os programas linguísticos de Benveniste e de Culioli que, embora distintos, apresentam conceitos fundamentais para a Linguística da Enunciação, abrindo possibilidades e caminhos diferenciados.

Nesse sentido, passamos a fazer alguns apontamentos sobre tais programas no que concerne à grande contribuição de Benveniste para os estudos linguísticos e o conceito de noção de Culioli, central em suas reflexões, e as operações de linguagem que a envolvem.

Em seus estudos, Benveniste coloca a necessidade de se elaborar um construto teórico que evidencie as operações que o sujeito realiza de modo inconsciente na atividade linguagística (CULIOLI apud ONOFRE, 2009, p. 84). A re-construção dessas operações, na teoria de Culioli, remete à procura do linguista por marcas que possibilitam inferir (uma vez que não se pode ter o acesso) o modo como o sujeito constrói os textos (orais e escritos).

As operações subjacentes de linguagem são denominadas por Culioli (1990) de “representação mental”, que compreende o conjunto de processos mentais (cognitivos) do sujeito que, mediado por fatores físico-culturais, operam com noções. Assim sendo, o sujeito constrói a representação do mundo a partir de um conjunto aberto de possibilidades de noções, organizando-as de acordo com o eixo “*ser X*”, “*não-ser X*”, “*nem ser X, nem não-ser X*”.

A construção de representação do mundo envolve a atividade epilinguística que diz respeito ao “esforço” que o sujeito emprega para determinar uma relativa estabilidade sobre dada noção. Essa estabilidade ganha contornos na predicação, a partir da relação dialógica entre sujeitos.

O sujeito busca pela materialidade da língua, isto é, busca produzir enunciados que representem a apreensão de mundo por ele construída. Isso se dá por meio da produção de marcas linguísticas colocadas em relação pelo sujeito nos enunciados, o que gera a operação de referenciação. Esta, portanto, consiste na localização das noções sobre o mundo (extralinguístico) pelo sujeito, em um determinado tempo e espaço; essa localização consiste em o sujeito operar com a identificação e a alteridade entre as noções.

Desse modo, a materialidade da língua se manifesta nos diálogos travados pelos sujeitos que fazem os ajustamentos necessários das propriedades formais da língua (texto oral ou escrito). Trata-se, então, da operação de regulação, compreendida como sendo a relação intersubjetiva (eu e o *outro*) que instala processos de significação a partir dos ajustamentos da língua. A construção de tal sistema de referência não implica que as formas linguísticas “ajustadas” representem classes pré-configuradas, fechadas, uma vez que a linguagem se caracteriza por sua natureza simultaneamente estável e instável.

Tendo em vista a atividade de linguagem, que envolve as operações de representação mental, referenciação e regulação, é possível dizer que os enunciados, materializados nos textos (orais e escritos) e expressos pelas variantes linguísticas (produção/interpretação de textos), trazem subjacente uma invariância linguística. Esta possibilita que o sujeito opere com as noções, de modo a relacionar suas operações cognitivas a fatores psicossociológicos (intralinguístico), sendo tal trabalho imbricado na representação de tais noções no sistema da língua por meio da construção de diálogos com o outro (interlinguístico).

Observamos, assim, que a *noção* tem papel central nos mecanismos invariantes e nas variantes linguísticas e na articulação de ambos. Essa consideração envolve a construção da noção pelos sujeitos, realizada, segundo Onofre (2009, p. 89), “a partir das relações de quantificação e qualificação, de transitividade (implicação, causalidade), de modalização, de temporalidade e aspectualidade”. Tais relações manifestam marcas linguísticas que caracterizam os funcionamentos da linguagem, sendo estes discreto, denso e compacto, e, por conseguinte, caracterizam os planos de enunciação.

Neste capítulo, abordaremos os funcionamentos da linguagem proposto por Culioli (1999), os planos de enunciação de Benveniste (1995) e as reflexões de De Vogüé

(1989) sobre tais planos, cujo estudo se orienta na proposta de Culioli (1999) sobre os funcionamentos enunciativos.

2. OS FUNCIONAMENTOS ENUNCIATIVOS

A produção de um texto (oral e escrito) compreende a organização das relações léxico-gramaticais dos enunciados. Isso implica em trazer o empírico que se apresenta por suas características físico-culturais para o texto, à medida que as noções vão sendo construídas pelo sujeito e reguladas na relação com o *outro*. Para definir as propriedades do mundo físico-cultural, Culioli (1999) trata o funcionamento da linguagem em discreto, denso ou compacto.

As relações léxico-gramaticais vão compor as ocorrências linguísticas. Estas se relacionam à categoria de número, o que abre as possibilidades dos grupos de termos se manifestarem como “quantificáveis” (QNT) e “qualificáveis” (QLT). Tais grupos de termos têm sua origem nos modos de funcionamentos da linguagem – discreto, denso e compacto. Culioli (1999, p. 14) coloca que para cada funcionamento há diferentes ponderações sobre QNT e sobre QLT:

Essas ponderações mantêm as operações de determinação em interação com as propriedades lexicais dos termos concernidos. **Discreto, compacto e denso** correspondem aos tipos de ponderações diferentes, que se pode representar assim:

$\frac{QNT}{discreto} \frac{QLT}{discreto}$	$\frac{QLT}{compacto}$	$\frac{QNT}{denso} \frac{QLT}{denso}$ ²⁹ .
---	------------------------	---

Haja vista essas considerações, passamos, então, a abordar cada funcionamento enunciativo.

2.1 Funcionamento discreto

²⁹ "Ces pondérations tiennent aux opérations de détermination en interaction avec les propriétés lexicales des termes concernés. **Discret, compact, dense** correspondent à des types de pondération différents, que l'on peut ainsi représenter :

$\frac{QNT}{discret} \frac{QLT}{discret}$	$\frac{QLT}{compact}$	$\frac{QNT}{dense} \frac{QLT}{dense}$ " (CULIOLI, 1999, p. 14).
---	-----------------------	---

O funcionamento discreto traz a ponderação QNT sobre um grupo de termos. Culioli (1999) exemplifica esse funcionamento por meio do grupo de termos “eis aqui um” (“*en voilà un*”) que evidencia a quantidade de um determinado termo (“um”) em um dado tempo (“eis”, presente da enunciação) e um dado lugar (“aqui”, lugar da enunciação). Desse modo, a estabilidade da ocorrência desse grupo de termos vem da quantificação do formato-tipo da noção (e.g. “eis aqui... uma mesa, um cavalo”) em relação a um determinado tempo-espaco (e.g. “aqui-agora”).

A ponderação QNT sustenta-se nas seguintes características do funcionamento discreto: a formatação das ocorrências de modo intrínseco – o que implica padrões qualitativos (e quantitativos) -, apresentação do sujeito como categoria de agentividade, e predicação que remete a um estado resultativo.

Abordaremos, pois, o modo como tais características (referentes às noções) se comportam nos nomes ou nos processos.

2.1.1 Da formatação intrínseca e padronização qualitativa

Dada uma ocorrência, esta atende a um formato pré-determinado pela noção da classe dos “ x ser x ”, o que vai indicar uma medida padrão (tipo). O formato-tipo é, então, intrínseco à ocorrência. Isso significa que o formato-tipo permite identificar, por comparação, qualquer ocorrência como sendo aquela dada. De Vogüé (1989, p. 6) nos esclarece todo o conceito de formatação intrínseca por meio do exemplo da ocorrência “cão”:

uma ocorrência de *cão*, por exemplo, tem um formato pré-determinado (determinado de antemão ao pré-levantamento desta ocorrência) por uma espécie de "**formato-tipo**", de **padrão**, a saber, o formato do cão-tipo. Qualquer que seja esse formato, mesmo caso se corra o risco de variar (fox-terrier ou cão-lobo) de um indivíduo ao outro: conta apenas a forma geral que faz desta ideia de cão o "cão-tipo", e que permite por comparação de identificar uma ocorrência qualquer como sendo uma ocorrência de cão³⁰.

³⁰ "une occurrence de *chien* par exemple a un format prédéterminé (déterminé préalablement de cette occurrence) par une sorte de "**format-type**", d'**étalon**, à savoir le format du chien-type. Ce quelque soit ce format, même s'il risque de varier (fox-terrier ou chien-loup) d'un individu à l'autre : ne compte que la forme générale qui fait de cette idée de chien le "chien-type", et qui permet par comparaison d'identifier une occurrence quelconque comme étant une occurrence de chien" (VOGÜÉ, 1989, p. 6).

A partir das propriedades físico-culturais da noção “cão”, temos seu formato definido em “ser cão” versus “não ser cão”. Tendo em vista que o formato atende a um padrão (cão-tipo) dentro de tais noções, podemos gerar uma predicação como “X ser cão”.

Tal predicação remete a “cão” pertencer à classe dos cães, sendo, portanto, qualificável - Qlt. Também podemos dizer que a predicação se refere à classe dos contáveis “um cão”, “dois cães”, “*n* cães”, logo, quantificável – Qnt.

Assim, o processo discreto revela como traços o de estabilização qualitativa Qlt e quantitativa Qnt. Tal estabilização relaciona-se com o caráter intrínseco que a medida padrão se concebe.

2.1.2 Do sujeito

O *sujeito* do funcionamento discreto diz respeito ao “localizador” de uma ocorrência. Ao mesmo tempo, também diz respeito ao “recedor” do processo. Tanto “localizador” quanto “recedor”, o sujeito confere um estatuto das categorias de agentividade.

Tal estatuto se deve ao sujeito se encarregar por colocar em realização o trabalho de uma finalidade. Ou seja, o sujeito oferece as condições para que se dê, na ocorrência, a *causa* dos acontecimentos que seguem uma *direção* rumo às *consequências*.

Desse modo, o estatuto do sujeito como *localizador*, *recedor*, *agente*, *tema* varia de acordo com o processo que está em jogo. Esse processo remete ao caminho que a ordem das noções na ocorrência percorre e que culmina em um estado resultante (limite).

2.1.3 Limite de acabamento / de cumprimento

O processo em jogo da predicação dispõe de um padrão-tipo intrínseco da ocorrência. Essa padronização de caráter qualitativo (e quantitativo) se volta para o sentido de o que pode ser validado como ocorrência verdadeira de tal processo. A validação se dá à medida que o processo chega ao ponto de seu acabamento, ao perfazer seu cumprimento final. Esse ponto tem seu limite alcançado na *materialização* do processo, para que se defina um estado resultante.

De Vogüé (1989, p. 27-28) elucida o conceito de limite de acabamento / cumprimento por meio da apresentação do seguinte exemplo:

*Ele quebrou a xícara, a passagem ao estado resultante ([...] na medida em que quebrar tem o comportamento de um discreto), é por dizer a: A xícara quebrou é efetivamente a passagem de uma simples verificação de "quebra" (há a "quebra") à validação da propriedade ser quebrada*³¹.

A noção “quebrar xícara” tem seu formato definido na classe dos “quebráveis” versus dos “não-quebráveis”, dada pelas propriedades físico-culturais. O formato-tipo (intrínseco) da “xícara que se deixa quebrar” será o ponto a partir do qual o processo pode ou não efetivar a “quebra”. Caso o processo passe de uma verificação a um estado resultante, ou seja, indique que “houve quebra” e houve a validação da ocorrência tida como verdadeira, podemos dizer que se coloca em relação o funcionamento discreto da linguagem.

Podemos considerar, então, que há em “xícara quebrada” uma estabilização qualitativa Qlt por incluir-se na classe dos “quebráveis” e quantitativa Qnt em “uma xícara quebrada”, “duas xícaras quebradas”, “n xícaras quebradas”. Nessa estabilização, encontra-se um limite de acabamento materializado em um resultado final de um processo.

2.2 Funcionamento denso

O funcionamento denso não traz a ponderação QNT nem a ponderação QLT. Isso se deve ao fato de que não há um formato-tipo que estabilize determinadas ocorrências. Há, entretanto, formas de pré-construção que quantifica um grupo de termos. Culioli (1999) exemplifica esse funcionamento por meio do grupo de termos “eu bebi leite” (“*j’ai bu du lait*”) que não evidencia a quantidade de “leite” bebido, mas que pode ser determinada por causa de demarcadores como “um pouco”, “muito”, etc.

Desse modo, a estabilidade da ocorrência desse grupo de termos vem da medida-padrão extrínseca ao objeto (“um copo de leite”) em relação ao objeto qualificado na classe dos “bebíveis”.

A não-ponderação QNT QLT sustenta-se nas seguintes características do funcionamento denso: a formatação das ocorrências de modo extrínseco – o que implica padrões qualitativos (e não-quantitativos) - e apresentação do sujeito como localizador à ocorrência.

³¹ *“Il a cassé la tasse, le passage à l’état résultant ([...] dans la mesure où casser y a le comportement d’un discret), c’est-à-dire à : La tasse est cassée est bien le passage d’une simple vérification de “cassage” (il y a du “cassage”) à la validation de la propriété être cassé” (VOGÜE, 1989, p. 27-28).*

Passemos a examinar o modo como tais características se estendem nos nomes ou nos processos.

2.2.1 Da formatação extrínseca e padronização qualitativa

Ao contrário do funcionamento discreto que se apresenta sob uma formatação intrínseca e um padrão qualitativo e quantitativo, no caso dos densos, a formatação é extrínseca às ocorrências dadas e o padrão que as envolve se dá apenas qualitativamente.

Tem-se que no funcionamento denso a construção das ocorrências depende de um fator externo o qual torne possível o pré-levantamento de determinadas noções. Fala-se, então, da formatação produzida em torno das noções, de modo extrínseco. Isso se dá por meio de demarcadores ou de partitivos. Segundo De Vogüé (1989, p. 6):

[...] ele [o resultado do pré-levantamento] não terá qualquer formato que seja pré-determinado em relação à ancoragem da noção em questão em uma situação dada: o único formato será, então, aquele da quantidade que se encontra efetivamente atestada nessa situação dada ³².

Para ampliar esse conceito de denso, podemos tomar o exemplo de Culioli (1999) sobre a noção “leite”. Tal noção terá sua ocorrência produzida ao considerar fatores externos como o caso dos demarcadores “uma colher de”, “uma garrafa de” ou dos partitivos “um pouco de”. Ou seja, “leite” terá seu formato-tipo extrínseco à sua ocorrência.

Ao recorrer à medida-padrão extrínseca ao objeto, temos a estabilização do processo. Essa estabilização ocorre em razão das marcas de qualificação das ocorrências em questão. Para “leite”, temos a noção de “ser leite” em oposição a “não-ser leite”, o que a qualifica dentro da classe dos “bebíveis”.

Tendo em vista que a intenção de significação se volta para a qualificação da ocorrência, o caráter estável se dá por meio de marcas que mantêm o processo denso. Para tal, recorre-se às marcas externas de tempo e de espaço.

2.2.2 Do sujeito

³² “[...] il n’y aura aucun format qui soit prédéterminé par rapport à l’ancrage de la notion en question dans une situation donnée : le seul format sera donc celui de la quantité se trouvant effectivement prélevée dans cette situation” (VOGÜÉ, 1989, p. 6).

As marcas espaço-temporais que estabilizam o processo dizem respeito ao sujeito do funcionamento denso. O *sujeito* remete a “localizar” uma ocorrência, dadas as coordenadas de espaço e tempo da predicação.

De Vogüé (1989) abre a discussão dos densos a partir do exemplo “Pierre leu” (“*Pierre a lu*”). Temos, aí, o processo de leitura que foi realizado por Pierre, ou seja, em um determinado tempo e espaço, Pierre iniciou uma leitura e completou a leitura.

Se ampliarmos o enunciado para “Pierre leu ontem / no quarto”, temos a marca de qualificação de leitura (“ler” X “não ler” – dentro da classe “aquilo que se pode ler - *lível*”) Qlt e não quantificação (Qnt), já que não se especifica o objeto lido ou quantos objetos foram lidos. O enunciado se estabiliza ao marcarmos-lo com um tempo “ontem” e um espaço “no quarto”. Assim esclarece De Vogüé (1989, p. 31):

mais precisamente, no caso do denso, parece que o sujeito seja interpretado simplesmente como uma das coordenadas espaço-temporais (com o lugar e o tempo [que podem ser] subentendidos pelo enunciado) que servem de **localizadores** à ocorrência do processo construído: houve a leitura a um momento dado t, num lugar dado l, determinado em relação ao sujeito Pierre³³.

2.3 Funcionamento compacto

O funcionamento compacto traz a ponderação QLT sobre um grupo de termos. Culioli (1999) exemplifica esse funcionamento por meio do grupo de termos “ele tem uma paciência de anjo” (“*Il a une patience d’ange*”) que não evidencia a quantidade de “paciência” do “sujeito”, pois “paciência” não é quantificável e não há um demarcador (para este caso) que quantifique esse termo; “paciência” é qualificável graças à operação de localização de “é paciente” pelo localizador “ele”, isto é, “ele” ancora a noção “ser paciente” na ocorrência.

Desse modo, a estabilidade da ocorrência desse grupo de termos vem da qualificação de uma predicação a um determinado localizador da noção (e.g. “ele é feliz”).

A ponderação QLT sustenta-se nas seguintes características do funcionamento compacto: a formatação das ocorrências não ocorre, a menos por meio do formato espaço-

³³ "plus précisément, dans le cas du dense, il semble que le sujet soit à interpréter simplement comme l'une des coordonnées spatio-temporelles (avec le lieu et le temps qui sont sous-entendus par l'énoncé) qui servent de **localisateurs** à l'occurrence de procès construite : il y a eu de la lecture à un instant donné t, en un lieu donné l, déterminé par rapport au sujet Pierre" (VOGÜÉ, 1989, p. 31).

temporal e do suporte encarnado – o que implica padrões qualitativos (e não-quantitativos) – e a indivisibilidade do processo.

Vejamos o modo como tais características atendem aos nomes ou aos processos.

2.3.1 Da encarnação do compacto

Os compactos se apresentam de modo a não se combinarem com demarcadores. Segundo De Vogüé (1989), isso não quer dizer que estes repelem a determinação, a formatação ou a quantificação.

No caso dos determinantes, há aqueles que são compatíveis com os compactos, sendo o(s) / a(s). A compatibilidade se dá em razão de os determinantes operarem sobre as noções sem ancorá-las e, também, não operarem nenhuma determinação. A não-determinação está no fato de haver um “localizador” que abrange o sentido de formatar o suporte sobre o qual a predicação se encarna. De Vogüé (1989, p. 8) esclarece-nos essa questão por meio de um exemplo:

[...] o caráter próprio deste determinante [o(s) / a(s)] é não ancorar a noção sobre a qual opera [...], e em especial de não operar nenhuma determinação. É naturalmente possível operar certas delimitações sobre um compacto determinado por o / a (ex: a felicidade de Paulo), mas precisamente essas delimitações não constituem uma determinação: não se trata de identificar uma parcela de felicidade pela sua localização sobre Paulo: Paulo é interpretado aí como o suporte sobre o qual a felicidade se encarna (cf. Paulo é feliz)³⁴.

Temos, assim, a partir da predicação “Paulo é feliz”, a operação de localização do objeto “é feliz” pelo localizador “Paulo”. A noção de “ser feliz” se encontra, pois, ancorada à formatação espaço-temporal de “Paulo”.

Ao atribuir uma predicação a um determinado suporte, estamos tratando de qualificação do enunciado. Ocorre que, no momento em que se dá a qualificação, há uma validação na relação suporte-predicação e, portanto, sua estabilização.

³⁴ “[...] le propre de ce déterminat est de ne pas ancrer la notion sur laquelle il opère [...], et en particulier de n’opérer aucun prélèvement. Il est bien entendu possible d’opérer certaines délimitations sur un compact déterminé par *le* (ex : *le bonheur de Paul*), mais précisément ces délimitations ne constituent pas un prélèvement : il ne s’agit pas d’identifier une parcelle de bonheur par sa localisation sur Paul ; Paul est là interprété comme le support sur lequel le bonheur s’incarne (cf *Paul est heureux*)” (VOGÜÉ, 1989, p. 8).

Poderíamos pensar sobre *tipo* de quantificação em partitivos como “um pouco de / muito de felicidade”, porém não remetem a quantidades e sim a graus de intensidade. Além disso, tais partitivos em relação à predicação apresentam caráter mais qualitativo que quantitativo, e não determinam nenhum formato a esta.

2.3.2 Da necessidade de um suporte

Os nomes compactos necessitam de um suporte para significarem *estados*. Por isso, tratamos os processos pela constituição de predicado em ser + adjetivo.

Ao invés de pensarmos esse protótipo sobre categorias de *sujeito - verbo de ligação - predicativo do sujeito*, como os pressupostos teóricos tradicionais, tratamo-lo a partir de uma concepção enunciativa que traz o lugar de um suporte espaço-temporal dado e uma propriedade a ser predicada sobre este.

No exemplo dado por De Vogüé (1989) em “Pierre foi sábio” (“*Pierre a été sage*”), não temos o sujeito “Pierre” – verbo “ser” que liga o sujeito ao predicado – “sábio” complemento do sujeito como uma ocorrência de sabedoria. Temos a propriedade “sábio” que predica e se encarna no suporte espaço-temporal “Pierre” que, por sua vez, localiza a predicação.

Então, uma vez que os nomes compactos se encarnam pela mediação de um suporte, podemos dizer que tais processos são indivisíveis.

3. OS PLANOS DE ENUNCIÇÃO

A enunciação encontra na atividade de linguagem realizada pelo sujeito uma relação com os enunciados. Estes, ao serem produzidos, apresentam marcas léxico-gramaticais que justamente vão de encontro com a enunciação. Essa relação entre enunciação e enunciados caracteriza os planos de enunciação.

Assim, os planos de enunciação dispõem de uma organização léxico-gramatical dos enunciados de modo que haja certa estabilização no discurso. Este, por sua vez, estende seus domínios para uma determinada intenção significativa.

Nossa preocupação gira em torno do modo como os sujeitos realizam os arranjos léxico-gramaticais nos enunciados, a partir do jogo intersubjetivo, e o processo de estabilização destes. Isso vai além de apenas observar tipologias de estruturas e examiná-las

de acordo com uma pré-determinação de estas pertencerem a um determinado plano enunciativo.

O enfoque dado sobre os planos de enunciação em Benveniste (1995) traz uma perspectiva enunciativa ao reconhecer os enunciados como processos dinâmicos, porém ele se limita a rotulá-los como categorias verbais estáticas. Culioli (1999) amplia o enfoque de Benveniste (1995) para uma proposta de os planos de enunciação atender a determinados funcionamentos linguísticos. De Vogüé (1989) retoma estes funcionamentos e abre a discussão dos planos enunciativos.

Observaremos, a seguir, as reflexões de Benveniste (1995) e de De Vogüé (1989) acerca dos planos enunciativos, e para esta última, a relação que tais planos estabelecem com o funcionamento linguístico.

3.1 Os planos de enunciação para Benveniste

Os pressupostos teóricos de Benveniste (1995) trazem a distinção entre dois planos enunciativos, a saber, o Plano de Enunciação Histórico e o Plano de Enunciação de Discurso. Essa diferenciação de planos se deve ao modo como as categorias enunciativas de pessoa, espaço e tempo se relacionam nos enunciados.

Benveniste (1995) volta seu olhar, em especial, para as relações temporais, ao mesmo tempo em que engloba as outras de pessoa e espaço, já que “não encontramos apenas na noção de tempo o critério que decidirá a posição ou mesmo a possibilidade de uma forma dada no seio do sistema verbal” (BENVENISTE, 1995, p. 260).

A partir, então, das relações temporais, Benveniste (1995) considera que as formas pessoais do verbo distribuídas tradicionalmente em paradigmas temporais e em categorias de tempo não são suficientes para compreender a organização da enunciação entre sujeitos. Por isso, Benveniste (1995, p. 261) abre essa discussão ao tomar o problema como sendo “(...) toda a estrutura do verbo que se encontra submetida a um novo exame. Pareceu-nos que a descrição das relações de tempo constituía a tarefa mais necessária”.

Desse modo, o teórico estende os tempos do verbo em “dois sistemas”, ao invés de um único como são tradicionalmente colocados. Esses sistemas se apresentam em *planos* que se encontram disponíveis aos sujeitos. Vejamos, pois, as características de cada um desses planos, Histórico e de Discurso.

3.1.1 Plano de Enunciação Histórico

Este plano se apresenta como um sujeito que leva em conta uma *história* cujos fatos se desenrolaram em um determinado tempo decorrido. O sujeito-historiador não intervém na narrativa dos fatos em nenhum momento; apenas narra os acontecimentos de um tempo que pertence ao passado. Conforme atesta Benveniste (1995, p. 262), tomando por base textos escritos:

a enunciação histórica, hoje reservada à língua escrita, caracteriza a narrativa dos acontecimentos passados. [...]. Trata-se da apresentação dos fatos sobrevividos a um certo momento do tempo, sem nenhuma intervenção do locutor na narrativa. Para que possam ser registrados como se tendo produzido, esses fatos devem pertencer ao passado.

Ao dispormos de enunciados sob o plano histórico, portanto, temos a exposição de uma sucessão de eventos os quais têm seu tempo decorrido anteriormente ao momento da enunciação.

No plano de enunciação histórica, Benveniste (1995) situa “narrativa histórica”, em sua teoria. Apesar de não fazer uma distinção entre um e outro, como o faz De Vogüé (1989) (veremos tais planos mais adiante), ele traz em suas reflexões sobre narrativa histórica algumas definições que se relacionam com o plano histórico.

A narrativa histórica é o modo de enunciação que exclui o aparelho formal do discurso, sendo este o colocar de um “eu” que se enuncia a um “tu” (por conseguinte se torna um “eu” em seu turno de fala) em um determinado espaço “aqui” e um determinado tempo “agora”. Ou seja, é excluída, segundo Benveniste (1995), toda forma linguística ‘autobiográfica’.

A forma linguística privilegiada é a de terceira pessoa – “ele”. Porém, como a terceira pessoa não se opõe a nenhuma outra, como o “ele” se opor ao “eu/tu” e vice-versa, já que não há o aparelho formal, dizemos que há uma ausência de pessoa.

Quanto ao narrador que elucida os fatos passados, pode-se dizer que apenas não é igualmente excluído como a forma linguística de terceira pessoa, em razão de haver um sujeito que se coloca na posição de narrador e reproduz a função de exhibir a *história* de um passado. O narrador existe, porém há o seu apagamento diante dos acontecimentos que vão

sendo exibidos de acordo com o modo pelo qual foram se constituindo na *história*. Assim, para Benveniste (1995, p. 266-267):

É preciso e é suficiente que o autor permaneça fiel ao seu propósito de historiador e que proscra tudo o que é estranho à narrativa dos acontecimentos (discursos, reflexões, comparações). Na verdade, não há mais, então, nem mesmo narrador. Os acontecimentos são apresentados como se produziram, à medida que aparecem no horizonte da história. Ninguém fala aqui; os acontecimentos parecem narrar-se a si mesmos.

O plano de enunciação histórico imprime determinadas marcas formais as quais Benveniste (1995) delimita em pessoalidade e temporalidade. Assim sendo, a enunciação histórica comporta as seguintes marcas:

- marcas de pessoa: terceira pessoa;
- marcas de tempo: aoristo, imperfeito, mais-que-perfeito e prospectivo.

As marcas de primeira e segunda pessoa não entram na delimitação das formas da enunciação histórica, pois como a história é narrada em terceira pessoa sobre os fatos que ocorreram, esta é extremamente desenvolvida. Ou, como os fatos se narram por si próprios, dizemos que a pessoa, na verdade, está ausente.

As marcas de tempo presente não entram na delimitação das formas da enunciação histórica, haja vista os fatos da *história* serem narrados em um passado. Isso também se dá com o tempo futuro, pois se apresenta como possibilidades (máxima e mínima) de modalização de um presente ocorrer em um tempo que ainda há de vir. Segundo Benveniste (1995, p. 271):

um acontecimento, para ser apresentado como tal na expressão temporal, deve ter cessado de ser presente, deve não poder mais ser enunciado como presente. Pela mesma razão o futuro é excluído; não é mais que um presente projetado para o porvir, implica prescrição, obrigação, certeza, que são modalidades subjetivas, não categorias históricas.

3.1.2 Plano de Enunciação de Discurso

Este plano se apresenta como um sujeito que produz enunciados – enunciador - , e se situa diante de um outro sujeito - coenunciador -, que também produz enunciados, em

uma determinada situação. Essa relação dialógica entre sujeitos supõe que ambos possuem intenções de significação, isto é, possuem o propósito de sugerir, ordenar, pedir, questionar, suscitar ou incutir algo no “outro”. Benveniste (1995, p. 267) pontua este conceito de discurso, tomando por base textos orais ou escritos, do seguinte modo:

é preciso entender discurso na sua mais ampla extensão: toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro. É em primeiro lugar a diversidade dos discursos orais de qualquer natureza e de qualquer nível, da conversa trivial à oração mais ornamentada. E é também a massa dos escritos que reproduzem discursos orais ou que lhes tomam emprestados a construção e os fins [...].

Ao contrário da enunciação histórica que exclui o aparelho formal, a enunciação de discurso o privilegia. A partir da categoria de pessoa, o sujeito se coloca como enunciador e se volta para um outro sujeito, coenunciador, que por sua vez se torna o enunciador no momento da enunciação. Conforme Benveniste (1995, p. 267), “[...] alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria da pessoa”.

Podemos dizer que, havendo um (co)locutor designado por “eu/tu”, há algo ou alguém de quem se fala, o “ele”. Assim, Benveniste (1995, p. 268) trata as marcas de pessoalidade na enunciação de discurso, ao dizer que “o discurso emprega livremente todas as formas pessoais do verbo, tanto *eu/tu* como *ele*. Explícita ou não, a relação de pessoa está presente em toda parte”. Tendo isso em vista, o locutor “eu/tu” se opõe, então, a “ele” marcado como a não-pessoa, na enunciação.

Tal como o plano de enunciação histórico, Benveniste (1995) também delimita marcas formais de pessoalidade e de temporalidade no plano de enunciação de discurso. Assim sendo, a enunciação de discurso comporta as seguintes marcas:

- marcas de pessoa: todas as pessoas: “eu”, “tu” e “ele”;
- marcas de tempo: presente, perfeito, mais-que-perfeito, imperfeito, futuro.

As marcas de tempo do aoristo não entram na delimitação das formas da enunciação de discurso já que, segundo Benveniste (1995), é um tempo histórico por excelência.

3.2 Os planos de enunciação para De Vogüé

Os planos de enunciação que Benveniste (1995) apresenta em seus pressupostos teóricos são retomados por Sarah de Vogüé (1989) sob uma outra perspectiva. Apesar de haver uma correspondência entre as reflexões dos teóricos, esta última propõe uma continuidade às discussões de Culioli (1999) sobre os funcionamentos da linguagem.

De Vogüé (1989), então, diferencia suas propostas das de Benveniste (1995) nos seguintes pontos:

- apresenta três planos de enunciação, a saber, histórica, de constatação e de discurso;
- relaciona os planos de enunciação com as marcas léxico-gramaticais que os caracterizam, ao invés de associar os planos com apenas marcas de tempos verbais como o faz Benveniste.

Vejamos, então, as reflexões de De Vogüé (1989) a respeito de cada um dos planos de enunciação, suas características e a relação que estabelecem entre os funcionamentos linguísticos (discreto, denso e compacto).

3.2.1 Plano de Enunciação Histórico

Os enunciados se produzem de modo a apresentarem um sujeito como sendo o agente de um processo que culmina em uma finalidade. A partir de uma causa, o sujeito desencadeia uma sucessão de fatos que vão chegar a um estado resultante.

De Vogüé (1989) fala de agente (causa) / processos / finalidade (padrão) na enunciação histórica, que estabelecem relação com o funcionamento discreto da atividade de linguagem (como já especificado neste capítulo, item 2.1).

Tendo em vista os enunciados que compreendem o plano histórico e o funcionamento discreto, podemos, por meio de uma glosa, dizer que “houve um processo”. Isto é, o sujeito assume sua função de causativo de um processo que atinge seu ponto limite de acabamento, e não resta nada a dar continuidade.

A enunciação histórica de De Vogüé (1989) converge, em partes, para a enunciação histórica de Benveniste (1995) no que concerne à narrativa se desenrolar conforme os acontecimentos forem aparecendo na *história*. Por um outro lado, De Vogüé (1989) abre a reflexão desse plano ao considerar que os acontecimentos, além de poderem ser narrados, também manifestam uma série de situações que atingem um ponto de cumprimento. Segundo De Vogüé (1989, p. 35), “os acontecimentos que não são mais apenas fatos a contar

(o que daria a narrativa), que tomam um sentido, se inscrevem num desenrolar o qual não é qualquer um (fala-se de cadeias causais)”³⁵.

3.2.2 Plano de Enunciação de Constatação

Os enunciados se produzem de modo a apresentarem um sujeito que localiza noções de uma determinada situação onde se dá um processo.

Tal processo se caracteriza, segundo De Vogüé (1989), como sendo parte de um “todo maior”, e se manifesta em estrutura narrativa. A narração, aqui, atende a uma *história* contada por um sujeito-locutor que não se coloca, não se posiciona; os acontecimentos registrados se “auto-narram”, e não há um sujeito que assume seu discurso.

Tendo em vista o processo como parte de um todo maior, encontramos noções (densas) que se relacionam com o extrínseco (todo maior), ou os partitivos “um pouco de”, “muito de”, para serem validadas na ocorrência.

De Vogüé (1989) fala de localizadores / processo na enunciação de constatação, que estabelecem relação com o funcionamento denso da atividade de linguagem (como já especificado neste capítulo, item 2.2).

Os enunciados que compreendem o plano de constatação e o funcionamento denso apresentam, pois, o sujeito que assume sua função de localizador de noções, em uma dada situação enunciativa, cujo processo da ocorrência depende de um *externo*.

A enunciação densa de De Vogüé (1989) não apresenta nenhum correlato com os planos de enunciação de Benveniste (1995), visto que este último propõe os planos histórico e de discurso. Apesar de não haver uma correspondência do plano de constatação entre as reflexões dos teóricos, De Vogüé (1989, p. 35) faz referências da categoria da narração (“*récit*”) em uma passagem da teoria de Benveniste:

Trata-se, então, do que se pôde chamar, sempre seguindo Benveniste, embora não houvesse ele mesmo [...] empregado este termo, a categoria da narrativa, onde nada é dito pela pessoa (“Ninguém fala aqui”), nada é comentado³⁶.

³⁵ “des événements qui ne sont plus seulement des faits à raconter (ce qui donnerait le récit), qui prennent un sens, s’inscrivent dans un déroulement qui n’est pas quelconque (on parle de chaînes causales)” (VOGÜÉ, 1989, p. 35).

³⁶ “Il s’agit alors de ce que l’on a pu appeler, toujours à la suite de Benveniste quoiqu’il n’ait pas lui-même [...] employé ce terme, la catégorie du *récit*, où rien n’est dit par personne (“Personne ne parle ici”), rien n’est commenté” (VOGÜÉ, 1989, p. 35).

3.2.3 Plano de Enunciação de Discurso

Os enunciados se produzem de modo a apresentarem um sujeito como sendo o tema em que a predicação se ancora. Esta atribui uma propriedade ao sujeito selecionado.

Na enunciação de discurso, os enunciados se constroem a partir do *ser* + *adjetivo* que se encarna no tema e toma-o como o suporte da predicação.

De Vogüé (1989) fala de tema / proposição na enunciação de discurso, que estabelecem relação com o funcionamento compacto da atividade de linguagem (como já especificado neste capítulo, item 2.3).

A enunciação de discurso de De Vogüé (1989, p. 35) encontra o seu correspondente na enunciação de discurso de Benveniste (1995), ao explicar essa tipologia de plano como “[...] um enunciador predica a propriedade em jogo a propósito do que serve de tema ao seu discurso”³⁷.

A partir da predicação que se elabora sobre um determinado tema selecionado, temos um colocar em trabalho o discurso. Isso significa que há sujeitos envolvidos nessa atividade, em relação dialógica, e que, ao desenvolverem os enunciados, atribuindo-os uma predicação ao que serviu de proposição, garantem sua enunciação. Assim, para De Vogüé (1989, p. 35), “fazendo isso [o enunciador pregar o tema], leva-se a responsabilidade de seu dizer; e por lá mesmo ele se expõe face a um interlocutor: todo o universo do discurso é colocado em trabalho lá”³⁸.

³⁷ “[...] un énonciateur predique la propriété en jeu à propôs de ce qui sert de thème à son discours” (VOGÜÉ, 1989, p. 35).

³⁸ “ce faisant il se porte garant de son dire; et par là-même il s’expose face à un interlocuteur : tout l’univers du discours est là mis en oeuvre” (VOGÜÉ, 1989, p. 35).

CAPÍTULO 4

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E ANÁLISE DOS DADOS: UMA SUGESTÃO DIDÁTICA

1 OS DESLOCAMENTOS ENUNCIATIVOS DE PESSOA-ESPAÇO-TEMPO

Neste capítulo, desenvolveremos um trabalho de análise sobre uma ocorrência linguístico-enunciativa que compreendemos como um problema específico encontrado nas produções textuais dos alunos. Trata-se dos deslocamentos enunciativos de pessoa-espaço-tempo que podem comprometer o discurso, quando esses são produzidos de modo “não-provocado” pelo aluno.

Antes de abordarmos tal ocorrência, retomaremos algumas questões levantadas no capítulo 1 deste trabalho, em razão de estas nos terem levado a realizar análises linguísticas que serão exploradas adiante. Essas questões referem-se ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola que abrange o tratamento dado ao estudo de gramática e de produção de texto.

Das questões relacionadas ao estudo de gramática na escola, observamos que:

- o trabalho com a gramática normativa (tradicional) não contribui para a produção textual do aluno, à medida que não lhe permite refletir sobre a atividade de linguagem;
- o professor elege as questões normativas como centrais para avaliar a produção de texto do aluno;
- as questões enunciativas/discursivas, responsáveis por construir o texto, quando reconhecidas pelo professor, são abordadas superficialmente.

Das questões relacionadas ao estudo de produção de texto na escola, observamos que:

- por um lado, a ausência de um trabalho articulado entre o sistema linguístico (marcas léxico-gramaticais e discursivas) e a produção de texto, o que se revela problemático tendo em vista que vislumbramos que é por

meio dessa articulação que os problemas deveriam ser abordados, e talvez suavizados;

- por outro lado, a ausência de uma identificação mais pontual de ocorrências linguísticas consideradas “problemas” recorrentes nos textos dos alunos e que podem resultar em um baixo desempenho discursivo; tais ocorrências deveriam, então, ser trabalhadas.

As observações que fizemos sobre o estudo de gramática e de produção de texto levaram-nos a constatar que há um descompasso entre teoria e prática nessas aulas. Da mesma forma que o trabalho com a gramática faz-se independentemente do texto, o trabalho com o texto faz-se desconsiderando a gramática.

Paralelamente a essas observações, colocamos nossa proposta de articular gramática e produção de texto, sob o modelo apresentado pela Teoria das Operações Enunciativas (TOE), como um caminho para desenvolvermos o trabalho que almejamos. Desse modo, desenvolveremos nossas análises pautando-nos nessa articulação que envolve a relação léxico-gramática.

Os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaco-tempo encontrados nos textos dos alunos compreendem a relação léxico-gramática a ser trabalhada no ensino de língua. Nesse sentido, acreditamos que nossas análises possam contribuir para esse trabalho da escola e, assim, para o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno, tal como objetiva o ensino de língua.

A partir das considerações que fizemos, passamos a apresentar o referencial metodológico da TOE pelo qual nos pautamos para construir nossas análises. Esse referencial orientar-nos-á na análise de produção textual de aluno bem como de fábula³⁹, textos que selecionamos dentre um conjunto. Tais textos apresentam os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaco-tempo cujos funcionamentos linguísticos circulam entre a inadequação enunciativa e o mecanismo enunciativo provocado.

2 REFERENCIAL METODOLÓGICO DA TOE

³⁹ Compreendemos que, além da fábula, poderíamos observar os deslocamentos de pessoa-espaco-tempo em qualquer gênero textual. Optamos pelo gênero fabular em razão de essa ocorrência linguístico-enunciativa parecer “notável” ao leitor (aluno), ao menos nos planos distintos da narrativa e da moral e, assim, possibilitando realizar um trabalho no ensino de língua (léxico-gramática) que parta desses planos para observar outros na mesma fábula (e em outras).

A análise dos dados coletados em nossa pesquisa respalda-se no referencial metodológico da Teoria das Operações Enunciativas, desenvolvida por Culioli e seus colaboradores. A partir desse referencial, acreditamos encontrar o caminho pelo qual podemos investigar os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaco-tempo em produções de textos escolares e em textos fabulares.

À medida que essa questão de pesquisa nos traz inquietações, analisamos um conjunto desses textos. Apresentaremos, de modo geral, o modo como procederemos para realizar nossas análises.

2.1 Esquema de léxis

O esquema de léxis confere três lugares na relação primitiva: o relator (R) e os dois argumentos (x , y). A partir das propriedades de cada um desses lugares (termos), teremos uma noção de orientação que se abstrai sob a forma de x ser a origem (ponto de origem) de R e y ser o objetivo (ponto de chegada) de R . Desse modo, o estabelecimento da relação entre os termos do enunciado se produz sob a forma da tripla $\langle x R y \rangle$.

2.2 Glosa

Nosso trabalho de manipulação do enunciado será efetuado por meio do *colocar em relação* os elementos léxico-gramaticais. O enunciado, tomado como construto teórico, nos permite determinar as relações entre um elemento e outro, e efetuar as possíveis disposições que os elementos estabelecem.

Para tal, parece-nos necessário reconstruir o contexto explícito (o texto). O trabalho sobre o enunciado e sua interpretação pauta-se sobre as condições que o contexto oferece.

Assim sendo, orientamo-nos pelos trabalhos de Culioli (1982), em particular pelos exercícios de glosa, e seguiremos os mesmos procedimentos. Para tanto, trabalharemos com exercícios que se pautam na noção de pré-construído (texto anterior), noção essa que suscita o que é dito em seguida (texto posterior). A partir dessa relação dialógica, que põe em relação o contexto anterior e o atualizado, constituir-se-á o exercício metalinguístico resultante dessa análise.

2.3 Reconhecimento das marcas de quantificação e de qualificação no enunciado

Ao considerarmos as glosas em nosso trabalho de análise, temos em vista as noções (predicáveis), que as constituem, como uma relação predicativa não-saturada (P', P''). Essa relação nos permite demarcar as operações de quantificação e de qualificação nas ocorrências que selecionamos dos textos de redação e de fábulas.

A quantificação diz respeito à operação de o sujeito (no nosso caso, aluno-produção de texto / sujeito-enunciador da fábula) construir uma representação de ocorrências de modo que ele possa percebê-las, discerni-las e situá-las em um espaço de referência. A qualificação corresponde à operação de identificação/diferenciação sobre o modo como esse sujeito compreende as ocorrências em questão.

2.4 Os funcionamentos enunciativos e os planos de enunciação

Haja vista nossa intenção de pesquisa se voltar para os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaço-tempo, tratamos sobre o modo como as categorias enunciativas transitam de um plano enunciativo para outro nos enunciados. Além disso, identificamos seus funcionamentos enunciativos sob o mesmo olhar reflexivo.

Isso nos leva a compreender as razões de os deslocamentos enunciativos de um lado comprometerem os sentidos pretendidos pelos alunos em suas produções textuais, e por outro lado favorecerem os sentidos pretendidos nos textos fabulares.

2.5 Identificação das relações léxico-gramaticais

Propomos investigar o modo como são construídas as categorias enunciativas de pessoa-espaço-tempo no texto do aluno e no texto fabular. Essas categorias enunciativas constituem determinadas relações as quais possibilitam o estabelecimento de marcadores léxico-gramaticais. Dentre tais relações, encontramos:

2.5.1 Tematização

A partir da construção de glosas no enunciado, pretendemos chegar ao tema selecionado pelo aluno (ao produzir o texto) e pela fábula (construção do texto). Nossas

análises giram em torno desse tema, ou seja, da apresentação de um enunciado cuja proposição se estende ao longo do texto.

2.5.2 Determinação/Indeterminação

É uma operação que diz respeito à determinação/indeterminação do enunciado predicado pelo sujeito-enunciador. Este serve-se das marcas léxico-gramaticais, que constituem a relação de determinação/indeterminação, para se colocar/não se colocar em determinadas situações enunciativas.

Nesse sentido, podemos observar o movimento entre a determinação e a indeterminação entre os enunciados a partir do modo como o sujeito-enunciador trata o tema proposto e a quem se enuncia.

Tratamos dessa questão por base em valores de maior ou de menor grau de determinação/indeterminação dos enunciados.

2.5.3 Modalização

Deparamo-nos com determinados valores modais sobre os enunciados nos textos dos alunos e nas fábulas. Tais valores dizem respeito ao modo como o tema pretendido nos textos é colocado em perspectiva em uma relação de predicação. Entre os valores modais da teoria culioliana, fazemos referência a:

- a) categorias de asserção (afirmação, negação, interrogação);
- b) categorias do certo/não certo, provável, necessário, possível, contingente;
- c) categorias de apreciação – valor que depende do posicionamento do sujeito enunciador;
- d) categorias de injunção - valores que dependem da relação entre sujeitos ao centrar a enunciação sobre estes.

Observamos a construção desses tipos de modalização nos enunciados do aluno e da fábula.

2.5.4 Aspectualização

Procuramos observar nos textos dos alunos e nas fábulas o modo como os enunciados se desenrolam no *tempo*. Tal procedimento de análise é possível, em razão das

operações aspectuais enunciativas. Estas organizam os acontecimentos em uma determinada situação de enunciação, tendo em vista as referências espaço-temporais.

Desse modo, os enunciados dos textos (espaço construído) situam o jogo dos valores aspectuais que, por sua vez, projetam tal espaço sobre um eixo temporal. Esse movimento entre os enunciados e os valores aspectuais possibilita que o sujeito-enunciador do texto determine a representação pretendida (ou não, uma outra representação).

Para compreendermos a questão dos deslocamentos enunciativos de pessoa-espaço-tempo em produções textuais de aluno, promoveremos uma breve discussão acerca dessa ocorrência em tais textos e, em seguida, realizaremos análises de um destes, tomando por base o referencial metodológico que adotamos.

3 PRODUÇÃO DE TEXTO DO ALUNO: OS DESLOCAMENTOS ENUNCIATIVOS DE PESSOA-ESPAÇO-TEMPO

As páginas que se seguem deste trabalho se referem às análises do *corpus* que coletamos. Lembramos que nosso *corpus* consiste em um conjunto de redações coletadas nas escolas de Rede Pública e Particular, entre as séries do Ensino Fundamental e Médio. A determinação desse *corpus* se deve ao fato de observarmos que as redações apresentam determinados problemas linguístico-discursivos que perpassam essas séries escolares.

Esse conjunto de redações nos levaria a realizar análises exaustivas. Tendo em vista que nosso objetivo é analisar problemas específicos nestas redações e sugerir encaminhamentos, selecionamos algumas delas que nos parecem fornecer o material linguístico necessário para nossa questão de pesquisa.

Tratamos, pois, sobre os deslocamentos das categorias enunciativas que comprometem a intenção de significação do aluno ao produzir os textos. Tais deslocamentos demonstram, segundo Onofre (2007, p. 74), “a dificuldade que os alunos têm de operar com as categorias de sujeito-tempo-espaço”.

Essa dificuldade se relaciona à inadequação dos agenciamentos léxico-gramaticais que o aluno gera nos enunciados em virtude de ele se colocar ora próximo, ora distante do discurso. Isso se dá em diferentes situações enunciativas, tidas nas redações como modos de organização discursiva distinguidos em descrição, narração e dissertação.

As situações enunciativas apresentam determinadas marcas linguísticas que delimitam certa estabilização nos diferentes discursos, caracterizando os planos de enunciação. Essa estabilidade dos planos torna-se aparente no discurso do aluno, pois as marcas que ele gera nos enunciados não estão em consonância com o plano de enunciação em questão.

O jogo entre a estabilidade e a instabilidade linguística nos planos de enunciação produz um movimento entre as categorias enunciativas de pessoa-espço-tempo. Movimento este que promove o cruzamento de valores semântico-discursivos nos enunciados, levando a significações distorcidas do que o aluno se propõe. Nesse sentido, nossa análise se volta para o movimento entre um plano enunciativo e outro que o aluno gera nos enunciados.

Para tanto, a partir da seleção de uma redação que apresenta os deslocamentos enunciativos de pessoa-espço-tempo, contemplamos dois aspectos de nossas reflexões:

- análise isolada das ocorrências, com vistas a compreender o modo como o aluno produz as relações léxico-gramaticais de cada uma;
- análise das marcas léxico-gramaticais entre uma ocorrência e outra, a fim de compreender o movimento que o aluno faz entre as categorias enunciativas em jogo.

Consideramos que essas análises nos permitem o estudo acerca dos processos geradores de significação nos textos dos alunos. Interessa-nos, pois, ir além de identificar e descrever os deslocamentos das categorias enunciativas, mas de refletir sobre as operações que subjazem a atividade de linguagem na relação entre reconhecimento e produção de texto no ensino-aprendizagem de língua.

3.1 Análise de uma produção de texto de aluno

tema

Ensinar exige comprometimento
 O professor com o aluno

A unica diferença entre o
 aluno e o professor e que
 o aluno e aprendendo e o
 professor e ensinando.

Sai que mesmo sempre a
 escola tem professores que
 nem prece que ensinam
 como faz modo e o aluno
 fica bagunçando.

O problema e que mesmo
 o professor e o aluno
 e que ninguém responde
 um ou outro com uma
 boa explicação.

Os alunos tem problema
 ninguém faz nada mas
 realmente ninguém presta
 atenção e o resultado

[Eu acho que preciso
 um e responde depois
 de cada um e um do
 outro e ninguém presta
 atenção nem quem faz a
 sua]



Carinho www.eclogica.org.br

O problema com Professor e alunos

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15

A unica diferença entre os alunos e o professor é que o aluno ta aprendendo e o professor ta ensinando.

Só que nem sempre é assim tem professor que vem prada aula mais não faiz nada e o aluno fica bagunsando.

O problema hoje com o professor e o aluno é que ninguem respeita um ao outro cada um fica discutindo.

Os aluno tem problema ninguem fica quieto na carteira ninguém presta mais a atenção.

Eu acho que pra cada um se respeita depende de cada um e eu to fazendo minha parte e cada um tem que faze a sua.

Redação de aluno do 1º ano do Ensino Médio

EXEMPLO 1:

Dado o enunciado 1 (linhas 3-4): “A única diferença entre os alunos e o professor é que o aluno ta aprendendo e o professor ta ensinando.”

Dado o enunciado 2 (linha 11): “Eu acho que pra cada um se respeita depende de cada um [...].”

Considerando esses dois enunciados, é possível observar que há entre eles a não-coincidência entre os eixos de pessoa, espaço e tempo, a que chamamos de deslocamento, e para o qual faremos a seguinte representação, tomando como referência a marca de pessoa:

Considerando:

Enunciação = Locutor = So = Eu digo que -

Enunciado = Sujeito Enunciador = S1 = Eu (So = S1), S2 = Ele etc (So ≠ S1),

Verificamos, no enunciado 1 e 2, os seguintes deslocamentos nas marcas de pessoa:

Enunciado 1 = So ≠ S1

So = Eu digo que ≠ S1 = Alguém diz que

Enunciado 2 = So = S1

So = Eu digo que = S1 = Eu acho que

Os deslocamentos fazem-se por diferentes marcas léxico-gramaticais, que passamos a analisar, mais detalhadamente, nos quadros que se seguem.

Trabalhamos nossa análise a partir das seguintes relações que estabelecem as marcas léxico-gramaticais nos enunciados:

Os alunos e o professor: entre a determinação e a indeterminação	
Relações de determinação	
<p>Aluno/Professor</p> <p><u>são diferentes</u> $\left\{ \begin{array}{l} \text{o aluno aprende} \\ \text{o professor ensina} \end{array} \right.$</p> <p><u>são iguais</u> $\left\{ \begin{array}{l} \text{o aluno não aprende} \\ \text{o professor não ensina} \end{array} \right.$</p>	
Relações de indeterminação	
aluno que é aluno <todo aluno> aprende presta atenção respeita	professor que é professor <todo professor> ensina dá aula respeita

Alunos	Professor
Relações de implicação causa/consequência	
ser aluno implica aprender ser aluno faz que aprenda	ser professor implica ensinar ser professor faz que ensina
implicação concessiva	
<embora aluno deva aprender> ser aluno não faz que aprenda	<embora professor deva ensinar> ser professor não faz que ensina

Possibilidade (ordem do dever)	
aluno <verdadeiro aluno> precisa aprender tem de aprender deve aprender	professor <verdadeiro professor> precisa ensinar tem de ensinar deve ensinar

Apreciação	
eu acho que aluno tem de respeitar o professor	eu acho que professor tem de respeitar aluno

DADO O ENUNCIADO 1 (linhas 3-4):

“A única diferença entre os alunos e o professor é que o aluno ta aprendendo e o professor ta ensinando.”

observamos as marcas das categorias enunciativas e, portanto, dos planos enunciativos, a partir de:

1) O estabelecimento do esquema de léxis (x R y)

Sendo a relação entre as noções

$$\frac{\text{A diferença entre alunos e professor}}{x} \quad \frac{\text{ser}}{R} \quad \frac{\text{aluno aprender e professor ensinar}}{y}$$

podemos dizer que o sujeito-enunciador (aluno) organiza o enunciado a partir do marco *zero da enunciação*, que é *Sujeito – S₀, Espaço - E₀, Tempo - T₀*. Assim, considerando-se esse eixo primeiro, podemos dizer que nesse enunciado não há determinação desses lugares de pessoa, espaço e tempo.

2) O enunciado-enunciado

A partir do enunciado selecionado, de modo a não alterar seu significado, passamos a construir as seguintes glosas:

2.a *Há diferença entre alunos e professor, os primeiros aprendem e o último ensina.*

2.b *Alunos e professor têm diferença, este ensina e aqueles aprendem.*

2.c *O ensinar e o aprender têm sua diferença (que é) entre alunos e professor.*

2.d *Há ensinar e aprender, alunos e professor, eles são diferentes.*

2.e *Quanto a ensinar e aprender, alunos e professor, eles são diferentes.*

2.f *Aprender e ensinar, alunos e professor, eles são diferentes.*

2.g *Alunos e professor são diferentes.*

Passamos, a partir de agora, a trabalhar com a glosa em negrito.

O eu-aqui-agora, já enunciado, pertence à categoria enunciativa *um* – S₁-E₁-T₁. Assim, temos:

- **S₁ (ele/eles):** alunos e professor.
- **E₁ (lá):** o espaço educacional como um todo.
- **T₁ (então):** atual, hoje.

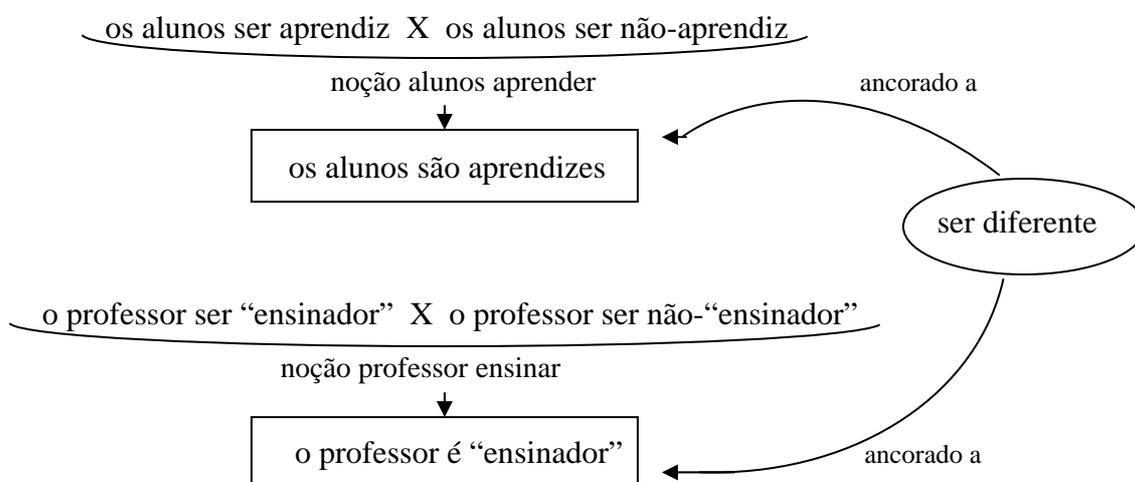
3) Reconhecimento das marcas de quantificação e de qualificação no enunciado

- **Quantificação:**

Não-quantificado - (Qnt) - em *alunos* e não-quantificado - (Qnt) - em *professor*; o aluno-enunciador não determina de quais alunos e de qual professor enuncia.

- **Qualificação:**

Qualificado – Qlt – em *alunos* e qualificado – Qlt - em *professor*; o aluno-enunciador predica o “ser diferente” que se encontra ancorado à formatação espaço-temporal das noções de *os alunos aprender e o professor ensinar*:



Se *os alunos são aprendizes* e *o professor é “ensinador”*, logo:

Alunos e professor são diferentes.

Então: (Qnt) Qlt.

4) Os funcionamentos enunciativos e os planos de enunciação

- **Funcionamento compacto:**

A ocorrência *alunos e professor são diferentes* apresenta a operação de localização do “são diferentes” pelo “alunos e professor”. Em outras palavras, o objeto localizado, “são diferentes”, se ancora à formatação espaço-temporal de “alunos e professor”.

Esse formato espaço-temporal atende à designação de *localizador* do funcionamento denso, o que significa este conferir um estatuto de localizar o objeto em jogo da ocorrência em questão.

Então,



Temos, assim, um tempo “agora” e um espaço “aqui” de *alunos e professor* como localizadores do objeto “são diferentes” que, por sua vez, se ancora aos primeiros.

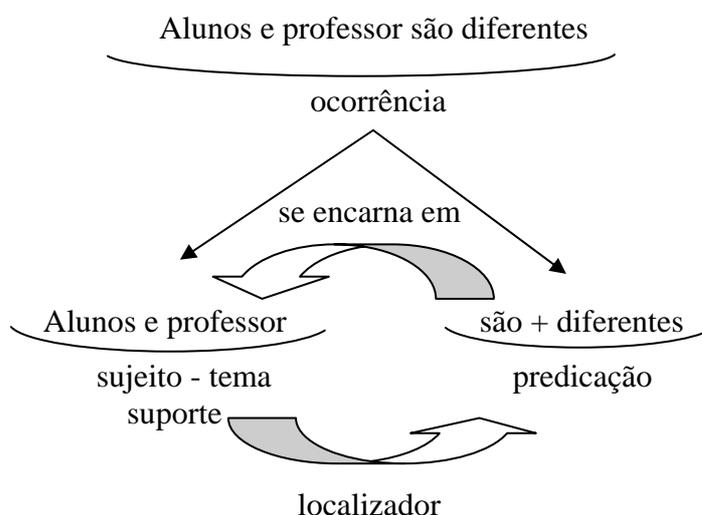
- **Plano enunciativo de discurso:**

O enunciado apresenta um sujeito, *alunos e professor*, como sendo o tema em que a predicação, *são diferentes*, se ancora. A ocorrência se constrói a partir do *são* (“ser”) + *diferentes* (“adjetivo”), cujos nomes significam “estados”.

À vista disso, o aluno-enunciador predica tais nomes a respeito do que lhe serve de tema ao seu enunciado.

A predicação atribui uma propriedade ao sujeito-tema, além de tomá-lo como suporte e de se encarnar neste. O sujeito-tema, por sua vez, localiza a predicação.

Então,



5) Identificação das relações léxico-gramaticais

As marcas S_1 - E_1 - T_1 instauram processos de significação no enunciado. Tal processo se dá por meio das relações de:

- **Indeterminação do sujeito-enunciado:**

Ao predicar *alunos e professor*, o aluno-enunciador não se compromete totalmente com seu enunciado, pois se afasta e dá lugar a um sujeito geral, abrangente. Trata-se, portanto, de um sujeito-enunciado não especificado.

O sujeito *alunos e professor* pertence à categoria *um* da enunciação e se refere a *todos aqueles que são diferentes*. Esse sujeito se difere, então, do sujeito da enunciação:

$$\underbrace{\text{alunos e professor}}_{S_1} \neq \underbrace{\text{eu da enunciação}}_{S_0}$$

- **Tematização:**

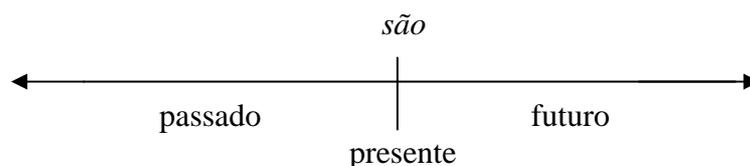
O enunciado traz *alunos e professor* como temas da proposição *são diferentes*. Essa proposição se expõe aos pormenores à medida que o aluno-enunciador especifica as diferenças entre alunos e professor nos enunciados subsequentes.

- **Aspectualização:**

Observamos no enunciado um espaço nocional de tempo simultâneo ao tempo da enunciação:

$$\begin{array}{ccc} \underbrace{\textit{são}} & = & \underbrace{\textit{é / está}} \\ \text{tempo atual, hoje} & & \text{tempo do } \textit{agora} \\ T_1 & = & T_0 \end{array}$$

Há também um espaço temporal construído sobre marcas de um presente do momento em que se enuncia:



- **Modalização:**

O aluno-enunciador organiza as marcas léxico-gramaticais de *alunos e professor são diferentes*, de modo a construir um enunciado que apresenta características de afirmação. Essas marcas geram uma modalização do tipo assertivo no enunciado.

Nesse sentido, *ser diferente* gira em torno da produção de uma afirmação que passa pelo eixo máximo / mínimo, de acordo com a delimitação das marcas que o aluno-enunciador dispõe no enunciado.

DADO O ENUNCIADO 2 (linha 11):

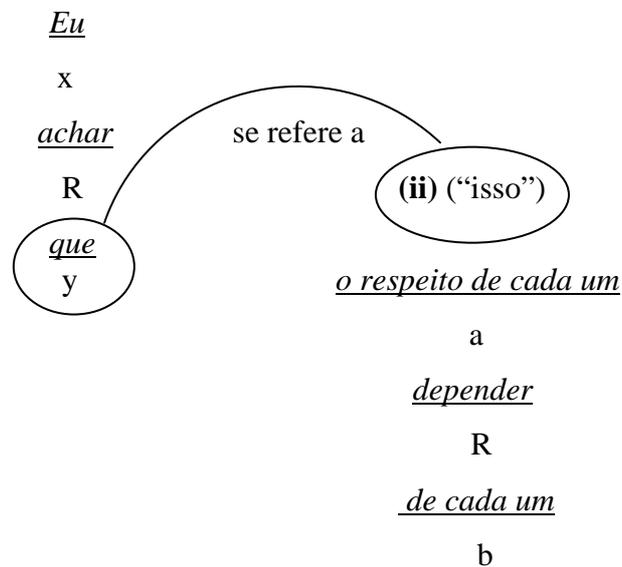
“Eu acho que pra cada um se respeita depende de cada um [...].”

observamos as marcas das categorias enunciativas e, portanto, dos planos enunciativos, a partir de:

1) O estabelecimento do esquema de léxis (x R y)

Sendo a relação entre as noções

(i)



podemos dizer que o sujeito-enunciador (aluno) organiza, em (i) e, por sua vez, em (ii), o enunciado a partir do marco *zero da enunciação*, que é *Sujeito – S₀, Espaço – E₀, Tempo – T₀*.

Passaremos a analisar cada uma dessas subdivisões do esquema de léxis, em (i) e (ii), respectivamente.

Em (i):

2) O enunciado-enunciado

A partir do enunciado selecionado, de modo a não alterar seu significado, passamos a construir as seguintes glosas:

2.a *Há o que eu acho, isso.*

2.b *Quanto ao o que eu acho, há isso.*

2.d *Há isso, no que concerne ao o que eu acho.*

2.e *Isso, o que eu acho.*

2.f *Isso, eu acho.*

2.g *Isso, acho.*

Eu acho isso.

O eu-aqui-agora, já enunciado, em (i), pertence à categoria enunciativa *um* – S_1 - E_1 - T_1 que coincide com o eu-aqui-agora *zeros* – S_0 - E_0 - T_0 – da enunciação. Assim, temos:

- S_0 (eu) = S_1 (ele): eu acho.
- E_0 (aqui) = E_1 (lá): o lugar/a posição que o sujeito ocupa enquanto aluno dentro do espaço educacional.
- T_0 (agora) = T_1 (então): atual, hoje.

3) Reconhecimento das marcas de quantificação e de qualificação no enunciado

- **Quantificação:**

Quantificado - Qnt – em *isso*.

O aluno-enunciador não determina com exatidão o(s) objeto(s) envolvido(s) no enunciado. Porém, “isso” remete a *cada um se respeita depende de cada um* (trecho que veremos a seguir – em (ii)), em que o aluno-enunciador especifica sua reflexão: a partir da classe dos “acháveis”, ele se refere a um determinado achar, a esse achar, a *isso*.

- **Qualificação:**

Qualificado – Qlt – em *acho isso*.

Esta ocorrência atende a um formato pré-determinado pela noção de “achar”:

$$\underbrace{\text{achar isso X não-achar isso}}_{\text{classe dos acháveis}}$$

Tais noções permeiam a classe dos “acháveis” que indica um padrão-tipo (aquilo que se acha), identificável à ocorrência.

Então: **Qnt Qlt**.

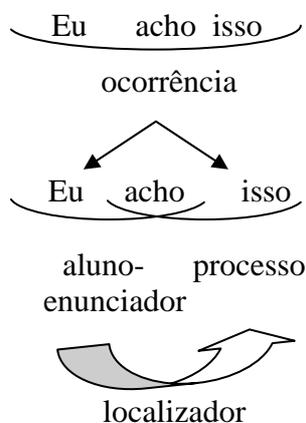
4) Os funcionamentos enunciativos e os planos de enunciação

- **Funcionamento discreto:**

O aluno-enunciador predica a ocorrência *acho isso*, colocando-se como o *eu* da enunciação, em um certo tempo-espaço não-marcados (mas a noção espaço-temporal existe).

Ao colocar-se na enunciação, o aluno-enunciador atende à designação de *sujeito* do funcionamento discreto, o que significa que ele confere um estatuto de agentividade do processo em jogo. Ou seja, no caso da ocorrência em questão, o sujeito diz respeito à localização do processo desta.

Então,



Um ponto a ser levantado é que, ao voltarmos nosso olhar para a noção “isso”, a ocorrência caminha em direção a uma densificação. Esta, que corresponde a um outro funcionamento da linguagem, terá sua análise detalhada em **(ii)**.

Temos, assim, *acho isso* que se nos apresenta como discreto, e tem seu funcionamento linguístico a caminho de se modificar em razão do *isso* (“que”, no texto do aluno). Este, por sua vez, se refere a uma outra ocorrência cujo o processo é localizado por um outro sujeito.

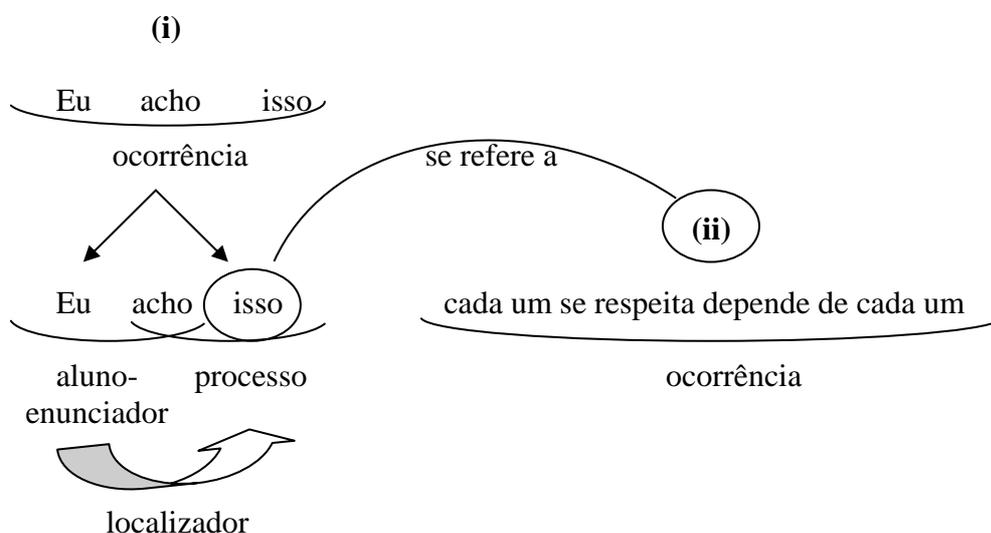
- **Plano enunciativo histórico:**

O sujeito *eu* aluno-enunciador, que coincide com o “eu” da enunciação, se apresenta como sendo o causativo do processo “achar isso”. Tal processo atinge uma finalidade no momento em que o sujeito enuncia *acho isso*. Podemos dizer que “houve um achar”, algo foi achado, isso foi achado.

Ao assumir sua função de causativo, o *eu* aluno-enunciador condiciona o processo em direção a uma finalidade a qual falamos de limite de cumprimento /acabamento. No caso da ocorrência *acho isso*, tal limite é, **em partes**, cumprido / acabado.

Isso se deve ao fato de que, por um lado, há esse limite, em razão de o processo chegar a um estado resultante, o *isso*. Por outro lado, o limite não é precisamente cumprido/acabado, uma vez que o *isso* se refere a um outro processo de uma outra ocorrência.

Então,



5) Identificação das relações léxico-gramaticais

- **Determinação do sujeito-enunciador:**

Em *Eu acho*, há um *eu* que se enuncia (enunciador), e se identifica com o *eu* da enunciação. Temos, assim, o sujeito “eu” enunciador – aluno-enunciador que produz o enunciado - que coincide com o sujeito “eu” da enunciação.

Assim:

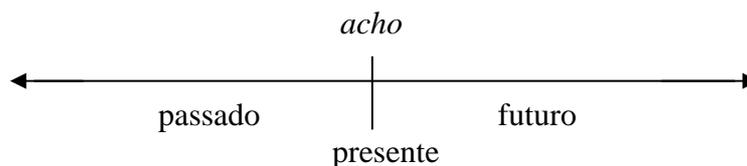
$$\underbrace{eu \text{ aluno-enunciador}}_{S_1} = \underbrace{eu \text{ da enunciação}}_{S_0}$$

- **Aspectualização:**

Observamos no enunciado um espaço nocional de tempo simultâneo ao tempo da enunciação:

$$\underbrace{acho}_{\text{tempo atual, hoje}}_{T_1} = \underbrace{é / está}_{\text{tempo do agora}}_{T_0}$$

Há também um espaço temporal construído sobre marcas de um presente do momento em que se enuncia:



- **Modalização:**

O aluno-enunciador organiza as marcas léxico-gramaticais de *eu acho*, de modo a se aproximar do enunciado. Essa aproximação pelo aluno-enunciador gera uma modalização no enunciado do tipo apreciativa.

Nesse sentido, a partir de suas reflexões, o aluno-enunciador se coloca na predicação do enunciado, ao se posicionar diante do problema educacional por ele apontado.

Em (ii):

2) O enunciado-enunciado:

A partir do enunciado selecionado, de modo a não alterar seu significado, passamos a construir as seguintes glosas:

2.a Há o respeito que depende de cada um e de cada um.

2.b Quanto a cada um e a cada um, há o respeito que depende.

2.c Há o respeito, no que concerne a cada um depender de cada um e vice-versa.

2.d O respeito depende de cada um e de cada um.

O respeito de cada um para cada um e vice-versa.

O eu-aqui-agora, já enunciado, pertence a categoria enunciativa *um* – S_1 - E_1 - T_1 - que coincide com a categoria enunciativa *um* – S_1 - E_1 - T_1 – de enunciado anterior. Assim, temos:

- S_1 (ele): *cada um / cada um* \approx S_1 (ele): *alunos e professor*.
- E_1 (lá) = E_1 (lá): o espaço educacional como um todo.
- T_1 (então) = T_1 (então): atual, hoje.

3) Reconhecimento das marcas de quantificação e de qualificação no enunciado

- **Qualificação:**

Qualificado – Qlt – em *respeito de cada um*.

Esta ocorrência depende de um fator externo (simulamos, aqui, *um tanto de*) que possibilita o pré-levantamento da noção de “respeito”:

$$\frac{[\text{um tanto de}] \text{ respeito } X [\text{um tanto de}] \text{ não-respeito}}{\text{classe dos “respeitantes”}}$$

Tais noções permeiam a classe dos “respeitantes” que indica um padrão-tipo (quem se respeita), identificável à ocorrência. O marcador “um tanto de” nos serve de uma medida-padrão extrínseca ao objeto “respeito”.

- **Quantificação:**

Não-quantificado – (Qnt) – em *cada um / cada um*.

O aluno-enunciador não determina com exatidão o(s) objeto(s) envolvido(s) no enunciado.

Apesar de *cada um* corresponder a “alunos” e *cada um* corresponder a “professor”, pois o aluno-enunciador produz seu texto em torno da noção de *a diferença entre alunos e professor*, temos que [*um tanto de*] *respeito de cada um* está localizado em uma noção espaço-temporal do processo de *respeito* realizado por “todos”, em geral.

Então: (Qnt) Qlt.

4) Os planos de enunciação e os funcionamentos enunciativos

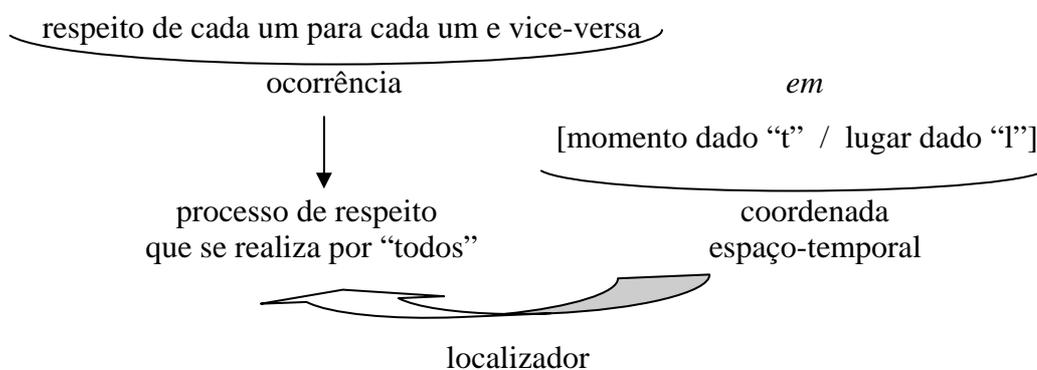
- **Funcionamento denso:**

A ocorrência *o respeito de cada um para cada um e vice-versa* é predicada sob uma orientação espaço-temporal (embora as marcas espaço-temporais não estejam delimitadas).

Essa orientação espaço-temporal atende à designação de *sujeito* do funcionamento denso, o que significa que este confere um estatuto de localizador do processo em jogo. Ou seja, o *sujeito* diz respeito às coordenadas espaço-temporais (um determinado tempo “t”, um determinado lugar “l”) que localizam o processo construído da ocorrência em questão.

Então,

(ii)



Temos, assim, o processo de leitura que se realiza por *cada um* e por *cada um*, isto é, em um tempo *agora* e um espaço *aqui*, “todos” iniciaram o processo de *respeito* e o realizam.

- **Plano enunciativo de constatação:**

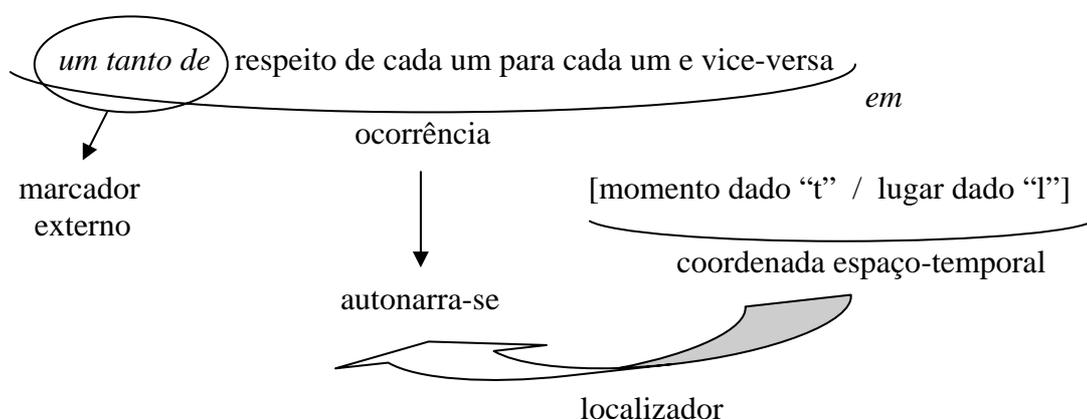
O aluno-enunciador produz o enunciado de modo a apresentar uma determinada ocorrência onde se dá um processo. Tal processo se realiza na ocorrência por meio de um marcador externo. Este torna possível a formatação que se produz em torno das noções.

No enunciado de que tratamos, temos a noção “respeito”. Esta terá sua ocorrência produzida devido ao partitivo “um tanto de” que simulamos como marcador externo. A noção “respeito”, pois, terá sua medida-padrão extrínseca à ocorrência *um tanto de respeito de cada um para cada um e vice-versa*.

Nesse sentido, o processo manifesta uma estrutura narrativa cujos acontecimentos registrados se “autonarram”. Isso significa que o aluno-enunciador não se coloca em seu discurso, ou seja, não observamos seu posicionamento no discurso por ele produzido.

Esses acontecimentos são localizados pelas marcas espaço-temporais da ocorrência. As marcas de um determinado tempo “t” e um determinado lugar “l” se apresentam como o *sujeito* do funcionamento denso, localizador do processo de *respeito que se realiza por “todos” (cada um e cada um)*.

Então,



5) Identificação das relações léxico-gramaticais

- **Indeterminação do sujeito-enunciador:**

Em *o respeito de cada um para cada um e vice-versa* o aluno-enunciador se afasta do enunciado, de modo a não se comprometer totalmente em seu discurso.

Nesse caso, o que observamos é a ocorrência do enunciado construída em torno da noção *respeito* por “todos”, sendo que esse *todos* se refere a *alunos* e *professor* de enunciado anterior. Podemos dizer, então, que *cada um / cada um* é aproximadamente igual a *alunos* e *professor*. Dizemos “aproximadamente” em razão de as noções não manterem uma relação de igualdade plena entre uma e outra.

Assim:

$$\underbrace{\text{cada um / cada um}}_{S_1} \approx \underbrace{\text{alunos e professor}}_{S_1}$$

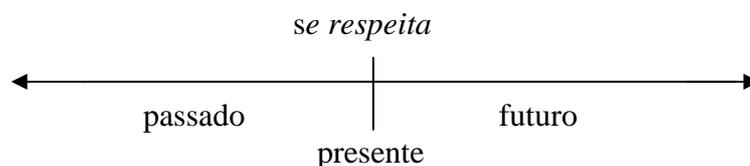
- **Aspectualização:**

Observamos no enunciado um espaço nocional de tempo simultâneo ao tempo da enunciação:

$$\underbrace{\text{se respeita}}_{T_1} = \underbrace{\text{é / está}}_{T_0}$$

tempo atual, hoje tempo do *agora*

Há também um espaço temporal construído sobre marcas de um presente do momento em que se enuncia:



- **Modalização:**

O aluno-enunciador organiza as marcas léxico-gramaticais de *o respeito de cada um para cada um e vice-versa*, de modo a se afastar do enunciado. Essas marcas geram uma modalização do tipo possibilidade no enunciado.

Nesse sentido, a realização do *respeito* gira em torno da possibilidade que passa pelo eixo máximo / mínimo de acordo com a disponibilidade de *cada um* e *de cada um* para uns com os outros.

3.2 Síntese da análise dos enunciados 1 e 2: entre os funcionamentos compacto, discreto e denso

Ao considerar as análises desenvolvidas, é possível observar que as ocorrências 1 e 2, quais sejam:

1. “A única diferença entre os alunos e o professor é que o aluno ta aprendendo e o professor ta ensinando”,
2. “Eu acho que pra cada um se respeita depende de cada um”, onde,
 - (2.1) “Eu acho que
 - (2.2) pra cada um se respeita depende de cada um”,

apresentam-se pela concorrência de três planos, que são:

- plano compacto, caracterizado pelas marcas léxico-gramaticais constituídas em (1) “Alunos e professor são diferentes”;
- plano discreto, caracterizado pelas marcas léxico-gramaticais constituídas em (2.i) “Eu acho”, e,
- plano denso, caracterizado pelas marcas léxico-gramaticais constituídas em (2.ii) “pra cada um se respeita depende de cada um”.

Essa questão põe-nos diante de outra, que é o fato de se pensar se essa concorrência constatada pode ser considerada uma inadequação enunciativa ou um mecanismo enunciativo provocado. Passamos a tal questão no tópico que se segue.

4 DESLOCAMENTOS ENUNCIATIVOS: INADEQUAÇÃO ENUNCIATIVA OU MECANISMO ENUNCIATIVO PROVOCADO

Haja vista nossas análises sobre os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaço-tempo no texto de aluno, poder-se-ia questionar se tais deslocamentos traduzem-se em “erros” que encontramos nesse texto. Compreendemos que não se trata de “erro” a produção de deslocamentos das categorias enunciativas, em razão de: 1. a questão do erro remete à atividade epilinguística já-discutida no capítulo 2, item 1; 2. o que se convencionou a chamar de “erro” pela abordagem tradicional, refere-se, na verdade, à inadequação enunciativa.

O texto do aluno compreende aquilo que comumente é denominado de dissertação. Esta envolve determinados “modos” de como se dá a construção do texto, diferentemente dos modos da descrição ou da narração. Dentre esses modos, as categorias de pessoa-espaço-tempo na dissertação caracterizam-se, geralmente, pela terceira pessoa (sujeito indeterminado, na sintaxe), por determinado(s) espaço(s) e por determinado(s) tempo(s) em uma dada situação de enunciação.

As categorias enunciativas, ao serem “deslocadas” de um lugar para outro no texto dissertativo, isto é, ao se passar de terceira pessoa para a primeira, de um determinado espaço para um outro e de um determinado tempo para um outro, podem comprometer o discurso. Entendemos que o movimento que o aluno faz entre uma categoria enunciativa e outra em seu texto pode gerar inadequações enunciativas.

Tais inadequações ocorrem devido a estes deslocamentos não produzirem sentidos que sejam coerentes ao discurso construído. Nesse sentido, podemos dizer, então, que caso os sentidos produzidos pelos deslocamentos enunciativos estejam em consonância com o discurso, não há problemas em realizar tais deslocamentos no texto dissertativo.

Fiorin (2002) trata de enunciados no que se refere à produção de sentidos que as marcas das categorias de pessoa-espaço-tempo podem gerar. A partir de exemplos em que o autor observa que uma determinada categoria - produzida no enunciado de modo a violar os parâmetros gramaticais - pode produzir sentidos bem como parecer que há “alguma coisa fora de lugar no texto”, ele conclui tratar-se de “transgressão por erro ou por projeto”. Segundo Fiorin (2002, p. 192):

A transgressão pode ser por erro ou por projeto. Esta é a infringência destinada a produzir um dado efeito de sentido; aquela é a infração que não gera um efeito de sentido, mas dá a impressão de alguma coisa fora de lugar no texto.

O termo “erro” usado por Fiorin (2002) não tem o mesmo significado de “erro” concebido pela abordagem tradicional; trata-se da inadequação enunciativa de que falamos. Esta envolve o que Fiorin conceitua como “alguma coisa fora de lugar no texto”, ou seja, uma determinada categoria colocada no enunciado que não esteja de acordo com a situação de enunciação envolvida pode gerar um “estranhamento” ao leitor no momento em que este produz sentidos.

A “transgressão por projeto” de que fala Fiorin (2002) envolve nossas observações sobre os deslocamentos enunciativos de pessoa-espço-tempo em textos fabulares. Ao contrário de “alguma coisa fora de lugar”, temos “efeitos de sentido” produzidos no texto.

Os diferentes planos enunciativos encontrados nas fábulas dizem respeito a mecanismos enunciativos provocados. O enunciador, ao “deslocar” as categorias de pessoa-espço-tempo no discurso, constrói arranjos léxico-gramaticais de modo que estes produzam determinados sentidos. Para tanto, o enunciador utiliza-se de recursos da língua que, no caso, compreendem as categorias enunciativas que este “movimenta/desloca” ao longo da fábula, por meio dos arranjos léxico-gramaticais.

Desse modo, a produção de deslocamentos de pessoa-espço-tempo nas fábulas envolve determinadas sutilezas dos arranjos léxico-gramaticais produzidos pelo enunciador. Este “provoca” tal mecanismo enunciativo de modo que não comprometa seu discurso, mas cuja produção gere determinados sentidos no texto.

Para compreendermos a questão da “transgressão por projeto” dos deslocamentos enunciativos de pessoa-espço-tempo em fábulas, promoveremos uma breve discussão acerca desses textos e, em seguida, realizaremos análises de um destes.

5 OS DESLOCAMENTOS ENUNCIATIVOS: O GÊNERO FABULAR

As páginas que se seguem desta pesquisa se referem às análises de um conjunto de textos composto por fábulas. Privilegiamos os textos fabulares que compreendem a estrutura discursiva tradicional, composta por enredo e moral.

As fábulas nos revelam que esses textos, mesmo que de autorias diferentes, carregam estruturas enunciativas semelhantes. Alguns textos, inclusive, apresentam a mesma categoria narrativa de enredo e, por isso, há um entrelaçamento entre um texto e outro. Segundo Lima (1984, p. 62), “as fábulas guardam em si, quer na sua própria estrutura, quer por meio do envio explícito, nominal, ao predecessor (caso das de Fedro, La Fontaine e Monteiro Lobato), relação intertextual”.

Apesar da relação intertextual, cada fábula remete a situações enunciativas específicas em que se organizam as diferentes marcas léxico-gramaticais responsáveis por gerar significação nos enunciados. Isso não significa que temos de esgotar as análises sobre todas as situações enunciativas das fábulas, já que estas apresentam pontos em comum de uma para outra. Portanto, exploramos os mecanismos enunciativos que, em geral, caracterizam as fábulas.

Referimo-nos aos mecanismos como sendo a interação entre a disposição das marcas léxico-gramaticais e a enunciação nas fábulas. Esta interação se relaciona com os planos de enunciação, haja vista a relação léxico-gramática se estabilizar nos enunciados.

Podemos perceber uma estabilização enunciativa no enredo e na moral das fábulas. As estruturas textuais que compõem o enredo e a moral são visíveis, no sentido de o bastante delimitadas, e pertencentes a diferentes planos de enunciação.

Entretanto, a passagem entre o enredo e a moral abre a possibilidade da existência de outro plano enunciativo diferente dos destas estruturas textuais. Isso não exclui o fato de que nesta passagem encontremos o mesmo plano enunciativo do enredo ou da moral.

Em meio às situações enunciativas das fábulas que revelam os diferentes planos enunciativos, observamos a presença de deslocamentos de pessoa-espaço-tempo no enredo, na moral e entre o enredo e a moral. Tais deslocamentos dos planos provocam ora uma estabilidade, ora uma instabilidade linguística no discurso.

Os agenciamentos léxico-gramaticais, que representam as situações enunciativas do texto, apresentam marcas que se relacionam com a enunciação. Essa

atividade de linguagem determina a estabilidade/instabilidade linguística dos planos enunciativos, o que implica no movimento entre as categorias enunciativas.

Ao traçarmos um paralelo entre os deslocamentos enunciativos observados nas redações escolares e os deslocamentos enunciativos nas fábulas, observamos o seguinte: apesar de objetivarem a uma determinada intenção significativa, os alunos sentem dificuldades em operar com as marcas léxico-gramaticais e produzem os deslocamentos que comprometem o discurso; já as fábulas se caracterizam por manifestar intenções de significação específicas (julgamento, advertência, ordem, etc.) em que se reconhecem os deslocamentos enunciativos para tal.

Nesse sentido, nossas análises sobre as fábulas se voltam para o movimento entre os deslocamentos de planos enunciativos que geram determinados sentidos no discurso.

Para tanto, a partir da seleção de uma fábula, contemplamos dois aspectos de nossas reflexões:

- análise isolada das ocorrências, com vistas a compreender o modo como se dá as relações léxico-gramaticais de cada fábula;
- análise das marcas léxico-gramaticais entre uma ocorrência e outra, a fim de compreender o movimento entre as categorias enunciativas em jogo da fábula.

Supomos que essas análises nos revelam determinadas operações, subjacentes à atividade de linguagem, que geram sentidos nos textos fabulares. Tendo em vista estas operações, interessa-nos o jogo das relações léxico-gramaticais que “permitem” os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaço-tempo de modo a não comprometer a significação no discurso.

5.1 Análise de uma fábula

— Obrigado, meu santo! — exclamou ele de mão postas. Nunca me hei de esquecer do grande socorro prestado, pois que sem ele eu ficaria aqui toda a vida.

O papagaio achou muita graça na ingenuidade do homem e papagueou, como despedida, um velho rifão popular:

Ajuda-te, que o céu te ajudará

— Como são sabidinhos esses bichos das fábulas! Este papagaio, então, está um suco!

— Suco de que, minha filha? — perguntou Dona Benta.

— De sabedoria, vovó! O meio da gente se sair duma dificuldade é sempre esse — lutar, lutar...

— Eu sei de outro muito melhor — disse Emília. Dez vezes melhor...

A menina admirou-se.

— Qual é, Emília?

— É quando todos estão desesperados e tontos, sem saber o que fazer, voltarem-se para mim e: "Emília, acuda!" e eu vou e aplico o faz-de-conta e resolvo o problema. Aqui nesta casa ninguém luta para resolver as dificuldades; todos apelam para mim...

— E você manda o Visconde. Sem o faz-de-conta e o Visconde ela não se arranja.

— Mas o caso é que os problemas se resolvem. É ou não?

Narizinho teve que concordar com ela.

O macaco e o gato

Simão, o macaco, e Bichano, o gato, moram juntos na mesma casa. E pintam o sete. Um furta coisas, remexe gavetas, esconde tesourinhas, atormenta o papagaio; outro arranha os tapetes, esfiapa as almofadas e bebe o leite das crianças.

Mas apesar de amigos e sócios, o macaco sabe agir com tal maromba que é quem sai ganhando sempre.

Foi assim no caso das castanhas.

A cozinheira pusera a assar nas brças umas castanhas e fora à horta colher temperos. Vendo a cozinha vazia, os dois

malandros se aproximaram. Disse o macaco:

— Amigo Bichano, você, que tem uma pata jeitosa, tire as castanhas do fogo.

O gato não se fez insistir e com muita arte começou a tirar as castanhas.

— Pronto, uma...

— Agora aquela de lá... Isso. Agora aquela gorducha... Isso. E mais a da esquerda, que estalou...

O gato as tirava, mas quem as comia, gulosamente, piscando o olho, era o macaco...

De repente, eis que surge a cozinheira, furiosa, de vara na mão.

— Espere aí diabada!...

Os dois gatunos sumiram-se aos pinotes.

— Boa peça, hein? — disse o macaco lá longe.

O gato suspirou:

— Para você, que comeu as castanhas. Para mim foi péssima, pois arrisquei o pêlo e fiquei em jejum, sem saber que gosto tem uma castanha assada.

O bom-bocado não é para quem o faz, é para quem o come.

— Quem é bobo, peça a Deus que o mate e ao diabo que o carregue — comentou Emília.

O Visconde vinha entrando. Ouviu a discussão e disse:

— Aqui está um que nunca jamais teve o gosto de comer o bom-bocado. Quando chega a vez dele, aparece sempre alguém que o logra.

Todos compreenderam a indireta...

A mosca e a formiguinha

— Sou fidalga! — dizia a mosca à formiguinha que passava carregando uma folha de roseira. Não trabalho, pouso em todas as mesas, lambisco de todos os manjares, passeio sobre o colo das donzelas

O macaco e o gato

1
2
3 Simão, o macaco, e Bichano, o gato, moram juntos na mesma casa. E
4 pintam o sete. Um furta coisas, remexe gavetas, esconde tesourinhas, atormenta o
5 papagaio; outro arranha os tapetes, esfiapa as almofadas e bebe o leite das crianças.

6 Mas apesar de amigos e sócios, o macaco sabe agir com tal maromba que
7 é quem sai ganhando sempre.

8 Foi assim no caso das castanhas.

9 A cozinheira pusera a assar nas brasas umas castanhas e fora à horta
10 colher temperos. Vendo a cozinha vazia, os dois malandros se aproximaram. Disse o
11 macaco:

12 - Amigo Bichano, você, que tem uma pata jeitosa, tire as castanhas do
13 fogo.

14 O gato não se fez insistir e com muita arte começou a tirar as castanhas.

15 - Pronto, uma...

16 - Agora aquela de lá... Isso. Agora aquela gorducha... Isso. E mais a da
17 esquerda, que estalou...

18 O gato as tirava, mas quem as comia, gulosamente, piscando o olho, era o
19 macaco...

20 De repente, eis que surge a cozinheira, furiosa, de vara na mão.

21 - Espere aí diabada!...

22 Os dois gatunos sumiram-se aos pinotes.

23 - Boa peça, hein? – disse o macaco lá longe.

24 O gato suspirou:

25 - Pra você, que comeu as castanhas. Para mim foi péssima, pois arrisquei
26 o pêlo e fiquei em jejum, sem saber que gosto tem uma castanha assada.

27
28 Moral: O bom-bocado não é para quem o faz, é para quem o come.

EXEMPLO 2:

Dado o enunciado 1 (linhas 6-7): “[...] o macaco sabe agir com tal maromba que é quem sai ganhando sempre.”

Dado o enunciado 2 (linha 28): “O bom-bocado não é para quem o faz, é para quem o come.”

Considerando esses dois enunciados, é possível observar que há entre eles a não coincidência entre os eixos de pessoa, espaço e tempo, a que chamamos de deslocamento, e para o qual faremos a seguinte representação tomando como referência a marca de pessoa:

Considerando:

Enunciação = Locutor = S_0 = Eu digo que -

Enunciado = Sujeito Enunciador = S_1 = Eu ($S_0 = S_1$), S_2 = Ele etc ($S_0 \neq S_1$),

Verificamos, no enunciado 1 e 2, os seguintes deslocamentos nas marcas de pessoa:

Enunciado 1 = $S_0 \neq S_1$

S_0 = Eu digo que $\neq S_1$ = Alguém diz que

Enunciado 2 = $S_1 \neq S_2$

S_1 = Alguém diz que $\neq S_2$ = Alguém diz que

Os deslocamentos fazem-se por diferentes marcas léxico-gramaticais, que passamos a analisar, mais detalhadamente, nos quadros que se seguem.

Trabalhamos nossa análise a partir das seguintes relações que estabelecem as marcas léxico-gramaticais nos enunciados:

O macaco e o gato: entre a determinação e a indeterminação	
Relações de determinação (narrativa)	
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="margin-right: 20px;">Macaco/Gato</div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 10px;"> <i>são diferentes</i> </div> <div style="display: flex; gap: 20px;"> <div style="text-align: center;"> </div> <div style="text-align: left;"> <p>o macaco age com maromba</p> <p>o gato não age com maromba</p> </div> </div> <div style="margin-top: 10px;"> <i>são iguais</i> </div> <div style="text-align: left; margin-left: 20px;"> <p>o macaco e o gato são sócios</p> </div> </div> </div>	
Relações de indeterminação (moral)	
o(s) macaco(s) se torna(m) quem come	o(s) gato(s) se torna(m) quem faz

Relações de implicação causa/consequência
<ul style="list-style-type: none"> • ser amigos e sócios implica ganhar ou perder juntos • ser amigos e sócios faz que ganhem ou percam juntos <p style="text-align: center;"><u>mas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ser amigos e sócios <do macaco Simão> implica o macaco Simão ganhar sempre
implicação concessiva
<embora amigos e sócios> <ul style="list-style-type: none"> • o macaco Simão ganha sempre <pois age com maromba> • o gato Bichano perde

Modalização
Possibilidade <fazer pode implicar receber> <ul style="list-style-type: none"> • nem sempre fazer implica receber

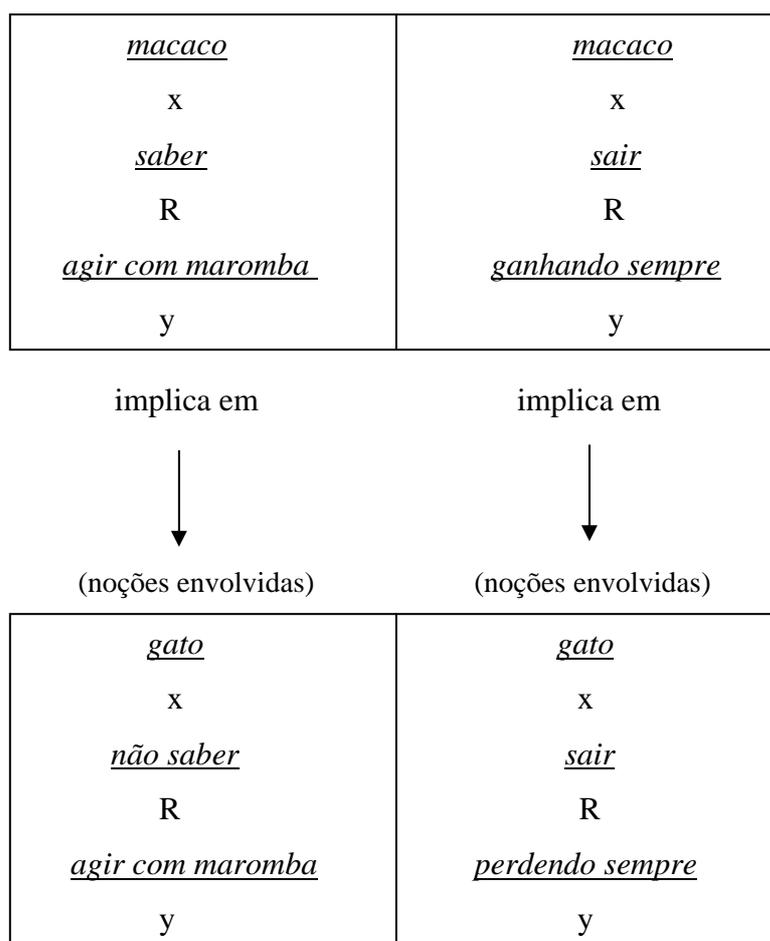
DADO O ENUNCIADO 1 (linhas 6-7):

“[...] o macaco sabe agir com tal maromba que é quem sai ganhando sempre.”

Observamos as marcas das categorias enunciativas e, portanto, dos planos enunciativos, a partir de:

1) O estabelecimento do esquema de léxis (x R y)

Sendo a relação entre as noções



podemos dizer que o sujeito-enunciador organiza o enunciado de acordo com um eu-aqui-agora *zeros* – S₀-E₀-T₀ – da enunciação.

2) O enunciado-enunciado

A partir do enunciado selecionado, de modo a não alterar seu significado, passamos a construir as seguintes glosas:

2.a Há o macaco que sabe agir com maromba e sai ganhando sempre.

2.b Há o macaco que sai ganhando sempre, o agir com maromba, ele sabe.

2.c Quanto ao macaco, ele sabe agir com maromba e sai ganhando sempre.

2.d O saber agir com maromba: o macaco sabe e sai ganhando sempre.

2.e O macaco, ao saber agir com maromba, sai ganhando sempre.

O macaco sabe agir com maromba e sai ganhando sempre.

O eu-aqui-agora, já enunciado, pertence a categoria enunciativa *um* – S₁-E₁-T₁. Assim, temos:

- **S₁ (ele):** o macaco, e o gato como noção envolvida.
- **E₁ (lá):** o espaço da casa onde moram o macaco e o gato.
- **T₁ (então):** atual, hoje.

3) Reconhecimento das marcas de quantificação e de qualificação no enunciado

- **Quantificação:**

Quantificado - Qnt – em *o macaco* (Simão), e *o gato* (Bichano) como noção envolvida no enunciado.

O sujeito-enunciador determina a propriedade do macaco, o Simão astuto. A partir da classe dos “sabedores de agir com maromba”, o sujeito-enunciador se refere ao macaco (não qualquer macaco, trata-se de Simão) que tem um determinado saber, tem este saber, tem o saber agir com maromba.

- **Qualificação:**

Qualificado – Qlt – em *o macaco* (Simão), e *o gato* (Bichano).

O sujeito-enunciador predica o enunciado sobre a propriedade diferencial entre o macaco e o gato. A ocorrência do enunciado atende a um formato pré-determinado pela noção de “saber agir com maromba”:

$\underbrace{\text{o macaco saber agir com maromba} \quad \text{X} \quad \text{o gato não saber agir com maromba}}_{\text{classe dos sabedores de agir com maromba}}$

Tais noções permeiam a classe dos “sabedores de agir com maromba” que indica um padrão-tipo (aquilo que se sabe agir com maromba), identificável à ocorrência.

Então: **Qnt Qlt.**

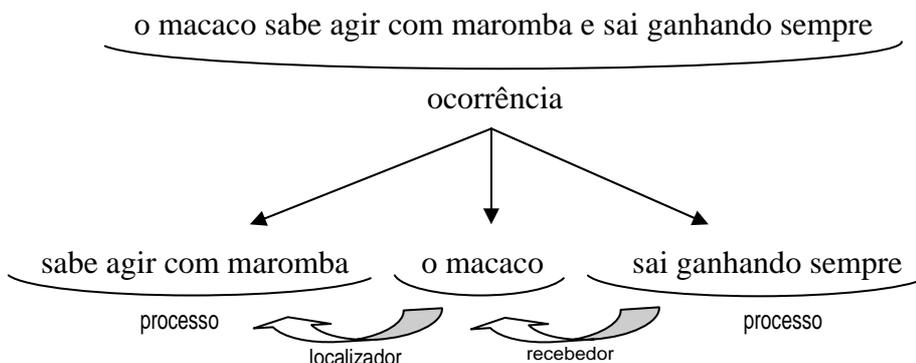
4) Os funcionamentos enunciativos e os planos de enunciação

- **Funcionamento discreto:**

Ao predicar a ocorrência *o macaco sabe agir com maromba e sai ganhando*, o sujeito-enunciador coloca *o macaco* como categoria de pessoa do enunciado, em um certo tempo-espaço não-marcados (mas a noção espaço-temporal existe).

O macaco atende à designação de *sujeito* do funcionamento discreto, ou seja, ele confere um estatuto de agentividade do processo em jogo. Isso quer dizer que o sujeito diz respeito tanto à localização do processo da ocorrência em questão, quanto ao recebimento do mesmo processo.

Então,

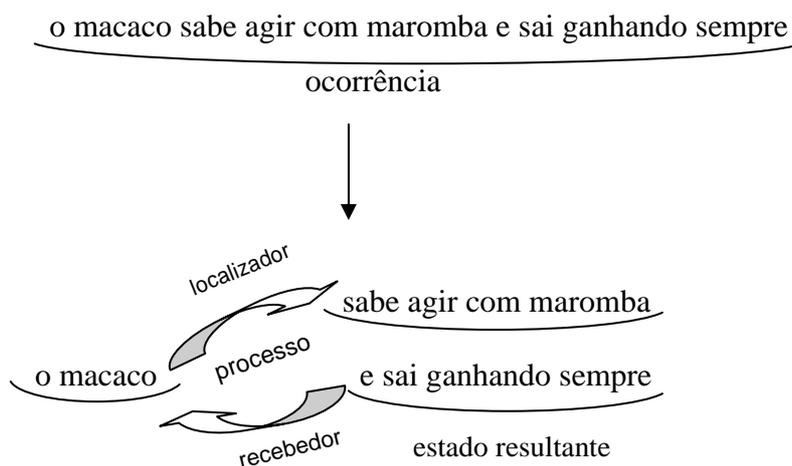


- **Plano enunciativo histórico:**

O sujeito-enunciativo *o macaco*, categoria de pessoa do enunciado, se apresenta como sendo o causativo do processo “sabe agir com maromba”. Tal processo atinge uma finalidade no momento em que o macaco “sai ganhando sempre”. Podemos dizer que “houve um ganhar”, algo foi ganho, isso foi ganho.

Em outras palavras, ao assumir sua função de causativo, *o macaco* sujeito-enunciativo localiza o processo “sabe agir com maromba” em direção a uma finalidade “sai ganhando sempre” a qual falamos de limite de cumprimento /acabamento. Além de sua função de causativo, o macaco também assume sua função de receptor do mesmo processo, ao receber “sai ganhando sempre” do estado resultante.

Então,



5) Identificação das relações léxico-gramaticais

- **Indeterminação do sujeito-enunciador:**

Em *o macaco sabe agir com maromba e sai ganhando sempre*, há um *eu* que se enuncia (enunciador) que se difere do *eu* da enunciação. Temos, então, o sujeito “eu” enunciador – que produz o enunciado - que não coincide com o sujeito “eu” da enunciação.

O sujeito “eu” enunciador coloca no enunciado o sujeito macaco e, como noção envolvida, o sujeito gato. Os sujeitos enunciados macaco e gato também não são coincidentes com o “eu” da enunciação.

Assim:

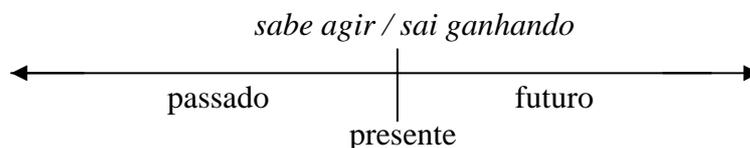
$$\underbrace{\text{macaco e gato-enunciados}}_{S_1} \neq \underbrace{\text{eu da enunciação}}_{S_0}$$

- **Aspectualização:**

Observamos no enunciado um espaço nocional de tempo simultâneo ao tempo da enunciação:

$$\underbrace{\text{sabe agir / sai ganhando}}_{\text{tempo atual, hoje}}_{T_1} = \underbrace{\text{é / está}}_{\text{tempo do agora}}_{T_0}$$

Há também um espaço temporal construído sobre marcas de um presente do momento em que se enuncia:



- **Modalização:**

O sujeito-enunciador organiza as marcas léxico-gramaticais de *o macaco sabe agir com maromba e sai ganhando sempre*, de modo a construir um enunciado que apresenta características de afirmação. Essas marcas geram uma modalização do tipo assertivo no enunciado.

Nesse sentido, *saber agir com maromba* gira em torno da construção de uma afirmação que passa pelo eixo máximo / mínimo, de acordo com a delimitação das marcas que o sujeito-enunciador dispõe no enunciado.

2.d O fazedor e o comedor: para este é o bom-bocado, para esse não é o bom-bocado.

2.e Para o fazedor, não tem bom-bocado; para o comedor, tem bom-bocado.

2.f Quanto ao bom-bocado, não é para o fazedor, e é para o comedor.

2.g O bom-bocado é do comedor, e não é do fazedor.

O bom-bocado do comedor, e não do fazedor.

Passamos, a partir de agora, a trabalhar com a glosa em negrito.

O eu-aqui-agora, já enunciado, pertence a categoria enunciativa *um* – S_1 - E_1 - T_1 . Assim, temos:

- **S_1 (ele):** o bom-bocado.
- **E_1 (lá):** o espaço da recompensa como um todo.
- **T_1 (então):** atual, hoje.

3) Reconhecimento das marcas de quantificação e de qualificação no enunciado

- **Qualificação:**

Qualificado – Qlt – em *o bom-bocado*.

Esta ocorrência depende de um fator externo (simulamos, aqui, *um tanto de*) que possibilita o pré-levantamento da noção de “respeito”:

[um tanto de] bom-bocado X [um tanto de] não-bom-bocado
 classe dos “bom-bocados”

Tais noções permeiam a classe dos “bom-bocados” que indica um padrão-tipo (de quem ser/não-ser o bom-bocado), identificável à ocorrência. O marcador “um tanto de” nos serve de uma medida-padrão extrínseca ao objeto “bom-bocado”.

- **Quantificação:**

Não-quantificado – (Qnt) – em *do comedor / e não do fazedor*.

O aluno-enunciador não determina com exatidão o(s) objeto(s) envolvido(s) no enunciado.

Apesar de *fazedor* corresponder a “aqueles que trabalham, que se esforçam para atingir certo objetivo e não são recompensados (não comem o bom-bocado)” e *comedor* corresponder a “aqueles que tiram vantagens das pessoas, aqueles que tiram proveito de situações e são recompensados (comem o bom-bocado)”, pois o enunciador produz seu texto em torno da noção de “*o macaco saber agir com maromba implica sair ganhando / o gato não saber agir com maromba implica sair perdendo*”, temos que [*um tanto de*] *bom-bocado* está localizado em uma noção espaço-temporal do processo de *comer/não-comer o bom-bocado* realizado por “todos”, em geral.

Então: (Qnt) Qlt.

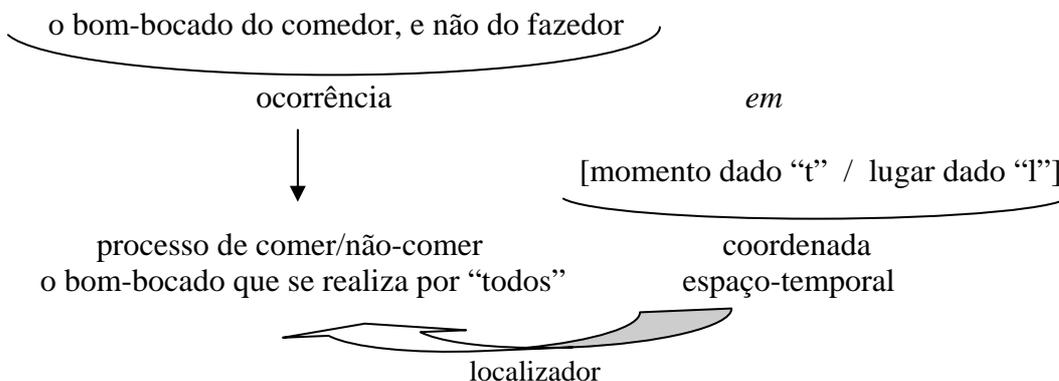
4) Os planos de enunciação e os funcionamentos enunciativos

- **Funcionamento denso:**

A ocorrência *o bom-bocado do comedor, e não do fazedor* é predicada sob uma orientação espaço-temporal (embora as marcas espaço-temporais não estejam delimitadas).

Essa orientação espaço-temporal atende à designação de *sujeito* do funcionamento denso, o que significa que este confere um estatuto de localizador do processo em jogo. Ou seja, o *sujeito* diz respeito às coordenadas espaço-temporais (um determinado tempo “t”, um determinado lugar “l”) que localizam o processo construído da ocorrência em questão.

Então,



Temos, assim, o processo de comer/não-comer o bom-bocado que se realiza por *comedor* e não se realiza por *fazedor*, isto é, em um tempo *agora* e um espaço *aqui*, “todos” iniciam o processo de *comer/não-comer o bom-bocado* e o realizam/não-realizam.

- **Plano enunciativo de constatação:**

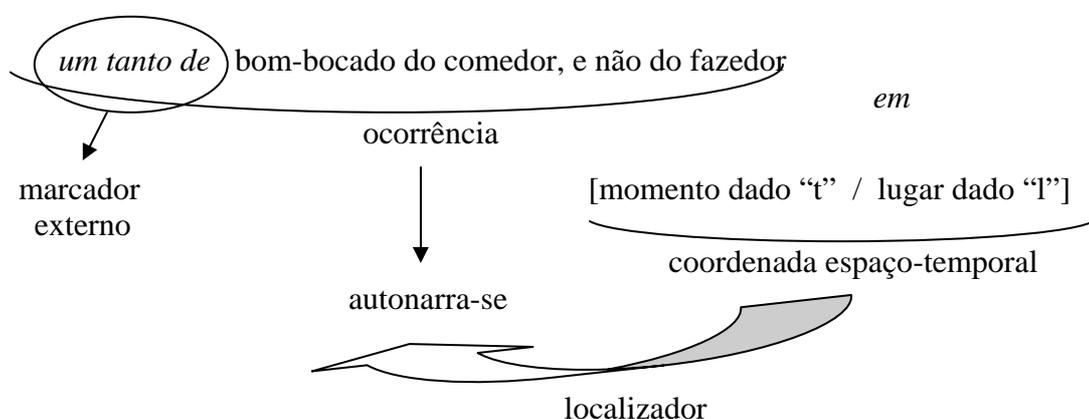
O enunciador produz o enunciado de modo a apresentar uma determinada ocorrência onde se dá um processo. Tal processo se realiza na ocorrência por meio de um marcador externo. Este torna possível a formatação que se produz em torno das noções.

No enunciado de que tratamos, temos a noção “bom-bocado”. Esta terá sua ocorrência produzida devido ao partitivo “um tanto de” que simulamos como marcador externo. A noção “bom-bocado”, pois, terá sua medida-padrão extrínseca à ocorrência *um tanto de bom-bocado do comedor, e não do fazedor*.

Nesse sentido, o processo manifesta uma estrutura narrativa cujos acontecimentos registrados se “auto-narram”. Isso significa que o enunciador não se coloca em seu discurso, ou seja, não observamos seu posicionamento no discurso por ele produzido.

Esses acontecimentos são localizados pelas marcas espaço-temporais da ocorrência. As marcas de um determinado tempo “t” e um determinado lugar “l” se apresentam como o *sujeito* do funcionamento denso, localizador do processo de *comer/não-comer o bom-bocado que se realiza/não-realiza por “todos” (fazedor e comedor)*.

Então,



5) Identificação das relações léxico-gramaticais

- **Indeterminação do sujeito-enunciador:**

Em *o bom-bocado do comedor, e não do fazedor*, o enunciador se afasta do enunciado, de modo a não se comprometer totalmente em seu discurso.

Nesse caso, o que observamos é a ocorrência do enunciado construída em torno da noção *comer/não-comer bom-bocado* por “todos”, sendo que esse *todos* se refere a *macaco* e *gato* de enunciado anterior. Podemos dizer, então, que *comedor / fazedor* é aproximadamente igual a *macaco / gato*. Dizemos “aproximadamente” em razão de as noções não manterem uma relação de igualdade plena entre uma e outra.

Assim:

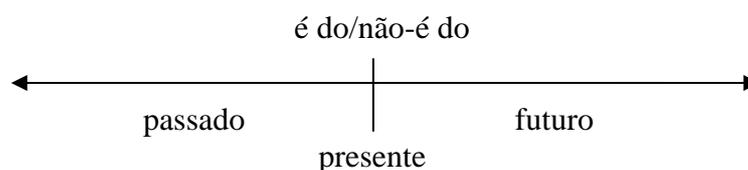
$$\underbrace{\text{comedor / fazedor}}_{S_1} \approx \underbrace{\text{macaco e gato}}_{S_1}$$

- **Aspectualização:**

Observamos no enunciado um espaço nocional de tempo simultâneo ao tempo da enunciação:

$$\underbrace{\text{o bom-bocado é/não-é}}_{\text{tempo atual, hoje}}_{T_1} = \underbrace{\text{é / está}}_{\text{tempo do agora}}_{T_0}$$

Há também um espaço temporal construído sobre marcas de um presente do momento em que se enuncia:



- **Modalização:**

O enunciador organiza as marcas léxico-gramaticais de *o bom-bocado do comedor, e não do fazedor*, de modo a se afastar do enunciado. Essas marcas geram uma modalização do tipo possibilidade no enunciado.

Nesse sentido, a realização do *comer/não-comer o bom-bocado* gira em torno da possibilidade que passa pelo eixo máximo / mínimo, de acordo com o *saber/não-saber agir com maromba do macaco e do gato*.

5.2 Síntese da análise dos enunciados 1 e 2: entre os funcionamentos discreto e denso

Ao considerar as análises desenvolvidas, é possível observar que as ocorrências 1 e 2, quais sejam:

1. “[...] o macaco sabe agir com tal maromba que é quem sai ganhando sempre.”,
2. “O bom-bocado não é para quem o faz, é para quem o come.”, onde,

apresentam-se pela concorrência de dois planos, que são:

- plano discreto, caracterizado pelas marcas léxico-gramaticais constituídas em (1) “O macaco sabe agir com maromba e sai ganhando sempre”, e,
- plano denso, caracterizado pelas marcas léxico-gramaticais constituídas em (2) “O bom-bocado do comedor, e não do fazedor”.

A questão dos deslocamentos enunciativos de pessoa-espaco-tempo põe-nos diante de outra, que é o fato de se pensar o modo como essa concorrência constatada (entre funcionamentos linguísticos) estabelece o jogo entre a subjetividade e a objetividade linguísticas. Passamos a tal questão no tópico que se segue.

6 OS DESLOCAMENTOS ENUNCIATIVOS: ENTRE A SUBJETIVIDADE E A OBJETIVIDADE LINGUÍSTICA

A reflexão sobre os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaco-tempo que contemplamos em nossas análises, tanto nas produções de textos dos alunos quanto dos textos fabulares, levanta a questão acerca dos valores referenciais da ordem de assunção/não-assunção que são gerados nos enunciados. Tais valores remetem à organização léxico-gramatical construída nos textos, umas vezes pela aproximação do sujeito-enunciador no discurso, outras vezes pelo seu distanciamento.

A transição entre aproximação e distanciamento nos enunciados se constrói por meio do jogo entre subjetividade e objetividade linguística. Ao selecionarmos determinados enunciados para análise, observamos que este jogo sustenta as relações léxico-gramaticais nas ocorrências, constituindo-as, então, por valores referenciais de assunção/não-assunção.

Uma vez que nossas análises se pautam na Teoria das Operações Enunciativas, proposta por Culioli, consideramos que a subjetividade e a objetividade nos textos se encontram articuladas nos enunciados. A partir dessa visão teórica, nosso interesse em discutir a subjetividade/objetividade nas redações de alunos e nas fábulas não consiste em realizar constatações teórico-metodológicas sobre tais textos. Pretendemos, pois, mostrar o modo como as marcas que compõem o jogo da subjetividade/objetividade entram nos deslocamentos enunciativos de pessoa-espaco-tempo.

Antes de pensarmos nos deslocamentos enunciativos evidenciados nos textos, temos de considerar a enunciação partindo da relação entre as categorias enunciativas de pessoa-espaco-tempo. Estas estabelecem a articulação entre a subjetividade/objetividade ao possibilitarem o movimento de aproximação (“eu” do enunciado que se aproxima do “eu” da enunciação) ou distanciamento (“ele” do enunciado que se distancia do “eu” da enunciação) umas das outras nos enunciados. Este distanciamento/aproximação entre as categorias enunciativas de pessoa-espaco-tempo provocam, então, os deslocamentos enunciativos nos textos que consideramos - de alunos e fabulares.

No caso dos textos dos alunos, os deslocamentos enunciativos promovem o comprometimento à intenção de significação discursiva. Isso ocorre devido ao modo

como os alunos organizam as marcas léxico-gramaticais nos enunciados, ora assumindo seu dizer (assunção), ora afastando-se deste (não-assunção).

Desse modo, o movimento entre as categorias de pessoa-espaço-tempo implica o movimento entre a subjetividade e a objetividade nos textos dos alunos. E estes movimentos, que permeiam os deslocamentos enunciativos, são pouco ou mais ou menos permitidos de serem produzidos, pois os textos dos alunos se sustentam sobre um determinado gênero discursivo (descritivo, narrativo, dissertativo).

Por outro lado, os textos fabulares também apresentam os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaço-tempo, mas que não comprometem os sentidos pretendidos. Isso se justifica pelas fábulas serem características de um gênero próprio que permite tais deslocamentos.

Podemos verificar, por meio das análises, que o movimento entre as categorias enunciativas é bem marcado em dois momentos distintos das fábulas: no plano da narração e no plano da moral (dissertação). A passagem de um plano para outro já implica, sem restrições, o movimento entre a subjetividade e a objetividade, respectivamente. Por isso, ao invés dos valores referenciais de assunção/não-assunção nos enunciados alterar a significação dos textos fabulares, geram os sentidos reais intencionados pelo sujeito-enunciador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Orientando-nos pela Teoria das Operações Enunciativas de Culioli e seus colaboradores que coloca a produção/o reconhecimento de textos (orais e escritos) relacionados à articulação léxico-gramática, propusemos estudar os deslocamentos das categorias enunciativas de pessoa-espaço-tempo em produções textuais. A escolha dessa marca justificou-se pela sua incidência nos textos de alunos (redações escolares) e em fábulas.

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola causou-nos inquietação à medida que constatamos, por meio de nossas observações de aulas, que o modo como se ensina e aprende gramática pouco contribui para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva (produção de textos) dos alunos. As aulas de gramática sob o modelo tradicional compreendem o estudo normativo da língua que se dá por meio de listas classificatórias de formas; as aulas de produção de textos compreendem a construção de frases que estejam de acordo com as normas-padrão da língua apreendidas. O estudo da língua, portanto, é destinado a momentos diferentes de aulas, uma para gramática e outra para produção de texto, o que se traduz pela desarticulação entre gramática e produção de texto.

Essa desarticulação implica, ainda, a desarticulação léxico-gramatical. Uma vez que a produção de enunciados no processo de predicação envolve a relação léxico-gramática, a desarticulação desta relação não contribui para o trabalho com a linguagem. A desarticulação gramática-produção de texto e, portanto, léxico-gramatical, no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola serviu-nos de suporte para o direcionamento da questão de pesquisa que levantamos.

Ao colocarem uma determinada situação enunciativa no texto, os alunos deslocam as categorias de pessoa-espaço-tempo de um plano enunciativo para outro. Essa ocorrência linguístico-enunciativa levou-nos a investigá-la, pautando-nos na teoria com a qual tivemos contato como pesquisadora.

A partir de uma redação de aluno que apresentava os deslocamentos de pessoa-espaço-tempo, procuramos trabalhar com os enunciados que envolviam a categoria do ele-lá-então e com os enunciados que envolviam a categoria do eu-aqui- agora. Desse modo, trabalhamos tais enunciados baseando-nos nas relações de determinação/indeterminação, de implicação causa/consequência, de concessão, de possibilidade e de apreciação que estabelecem as marcas léxico-gramaticais.

Nossas análises sobre dois dos enunciados do texto levaram-nos às seguintes constatações:

1. o reconhecimento das marcas de não-quantificação (**Qnt**) e de qualificação **Qlt** no enunciado cuja categoria de pessoa-espaco-tempo compreende o ele-lá-então, trata-se do funcionamento compacto da linguagem e do plano enunciativo de discurso;
2. o deslocamento do ele-lá-então para a categoria do eu-aqui- agora em outro enunciado do texto faz-nos reconhecer as marcas de quantificação **Qnt** e de qualificação **Qlt**, tratando-se do funcionamento discreto da linguagem e do plano enunciativo histórico;
3. dado que o estado resultante de um mesmo enunciado não tem seu limite cumprido/acabado e, por isso, refere-se a um outro processo, verifica-se o deslocamento do eu-aqui- agora para a categoria do ele-lá-então, porém diferente do ele-lá-então do primeiro enunciado que analisamos. Reconhecemos as marcas de não-quantificação (**Qnt**) e de não-qualificação (**Qlt**) no enunciado, tratando-se do funcionamento denso da linguagem e do plano enunciativo de constatação.

Nossas análises demonstram que os deslocamentos de pessoa-espaco-tempo produzidos pelos alunos nos textos envolvem relações léxico-gramaticais que ora provocam a indeterminação do sujeito-enunciador que se afasta do enunciado e, portanto, do seu próprio discurso, ora provocam a determinação do sujeito-enunciador que se aproxima do enunciado e de seu discurso. Além disso, as relações de modalização também passam por alterações, pois as marcas léxico-gramaticais deslocam-se entre a asserção, a apreciação e a possibilidade em nossos dados.

Tendo em vista os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaco-tempo nas redações escolares, observamos que as fábulas também apresentam deslocamentos das categorias enunciativas, mas que não comprometem a produção de sentidos do texto.

Nossas análises sobre dois dos enunciados de uma fábula levaram-nos às seguintes constatações:

1. o reconhecimento das marcas de quantificação **Qnt** e de qualificação **Qlt** no enunciado cuja categoria de pessoa-espaco-tempo compreende

o ele-lá-então, trata-se do funcionamento discreto da linguagem e do plano enunciativo histórico;

2. o deslocamento do ele-lá-então para a categoria do ele-lá-então em outro enunciado, diferente do ele-lá-então do primeiro enunciado que analisamos, faz-nos reconhecer as marcas de não-quantificação (**Qnt**) e de não-qualificação (**Qlt**) no enunciado, tratando-se do funcionamento denso da linguagem e do plano enunciativo de constatação.

Nossas análises demonstram que os deslocamentos de pessoa-espaço-tempo produzidos na fábula envolvem relações léxico-gramaticais que são constituídas entre a indeterminação de um sujeito-enunciador “x” e a indeterminação de um sujeito-enunciador “y” nos enunciados. Além disso, as relações de modalização constituem-se entre as marcas de asserção e possibilidade.

Comparando-se os resultados da análise da redação escolar aos resultados da análise da fábula, podemos observar que ambos apresentam semelhanças quanto aos deslocamentos enunciativos de pessoa-espaço-tempo em relação aos funcionamentos da linguagem e aos planos enunciativos. Um outro ponto é a identificação das relações léxico-gramaticais que apresentam configurações semelhantes entre a redação escolar e a fábula. O que faz, então, que os deslocamentos das categorias enunciativas no texto de aluno comprometa a produção de sentidos e na fábula gere efeitos de sentidos?

Nossas análises revelam não apenas os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaço tempo em redações escolares e em fábulas, mas revelam, ainda, o movimento que o sujeito da enunciação faz na passagem de uma determinada categoria enunciativa para outra. Esse movimento entre as categorias enunciativas no texto produzirá sentidos que podem apresentar-se como inadequações enunciativas, bem como violações por projeto.

No caso da redação escolar que analisamos, os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaço-tempo correspondem a inadequações enunciativas, pois o modo como o sujeito da enunciação (aluno) opera as categorias enunciativas e, portanto, os arranjos léxico-gramaticais, resulta em diferentes planos enunciativos cuja produção de sentidos podem comprometer o discurso. No caso da fábula que analisamos os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaço-tempo correspondem a violações por projeto, pois o sujeito da enunciação (autor) opera as categorias enunciativas (léxico-gramaticais) de modo que o movimento que realiza entre categorias (ora uma ora outra)

não gera sentidos distorcidos, ambíguos, alterados, mas provoca efeitos de sentidos ao leitor (reconhecimento/interpretação de texto).

Assim, e voltando ao objetivo principal de nossa pesquisa, procuramos levantar questões a respeito de ocorrências linguístico-enunciativas pontuais em textos de alunos e analisá-las segundo a Teoria das Operações Enunciativas. A partir desse modelo teórico-metodológico, buscamos um encaminhamento didático para o ensino de língua materna, tendo em vista o trabalho que pode ser desenvolvido acerca dos deslocamentos das categorias de pessoa-espaco-tempo encontrados na produção de textos de alunos.

Acreditamos que o trabalho com a fábula pode contribuir para o reconhecimento de marcas linguísticas e, desse modo, para o desenvolvimento da produção de textos de alunos. Como vimos, a fábula apresenta deslocamentos enunciativos provocados que geram efeitos de sentidos; o contato do aluno com esse gênero pode levá-lo a compreender o modo como o sujeito da enunciação (autor) da fábula opera as categorias enunciativas e movimenta os planos enunciativos sem comprometer o discurso.

Atividades de interpretação de textos fabulares podem levar o aluno a familiarizar-se com o modo como os arranjos léxico-gramaticais foram construídos pelo autor. Nessas atividades, pode-se pontuar o movimento das categorias enunciativas e os efeitos de sentidos que delas geram. O reconhecimento dos deslocamentos enunciativos de pessoa-espaco-tempo em textos fabulares abre possibilidade para que o aluno opere com tais ocorrências na produção de seus textos.

O processo de interpretação-produção de textos envolve a construção das representações do mundo (empírico) que se dá por meio da materialidade da língua (textos orais e escritos). O modo como o aluno opera a língua-linguagem deveria ser preocupação do ensino de língua materna na escola, pois, assim, se consideram as experiências de mundo extralinguístico (físico-cultural) do aluno e este pode compreender os recursos de que a língua dispõe para realizar jogos de (re)construção de textos.

Ao invés de se ensinar gramática por meio de exercícios que englobem classificações da língua e de promover a produção de textos que devam apresentar as normas do “bem falar e escrever” para ser considerado de boa qualidade, a escola pode voltar-se para o ensino das diferentes formas linguísticas, apresentado-as nas variadas

situações enunciativas em que se manifestam, e oferecer condições para que o aluno opere sobre essas formas.

Além disso, é preciso que a escola pontue questões linguístico-enunciativas nos textos dos alunos, como a que levantamos em nossa pesquisa, sobre os deslocamentos enunciativos de pessoa-espaço-tempo. A discussão dessas questões em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade linguístico-enunciativa do aluno, objetivo este visado pela escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. 4. ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Problemas de lingüística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Pontes, 1989.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998.

CULIOLI, A. **Cognition and Representation in Linguistic Theory**. Texts selected, edited and introduced by Michel Liddle. (Current Issues in Linguistic Theory). Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 1995.

_____. **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. Klincksieck, 2002.

CULIOLI, A; DESCLÉS, J. P. Traitement formel des langues naturelles. Première partie: mise en place des concepts à partir d'exemples. **Mathématiques. et Sciences Humaines**, Paris, tomo 77, p. 93-125, 1982. Disponível em: <http://archive.numdam.org/ARCHIVE/MSH/MSH_1982__77_/MSH_1982__77__93_0/MSH_1982__77__93_0.pdf>. Acesso em: jul/2008.

DE VOGÜÉ, S. Culioli après Benveniste: énonciation, langage, intégration. In: **LINX** 26, Paris, n. 26, p. 77-105, 1992.

_____. Discret, dense et compact – les enjeux énonciatifs d'une typologie lexicale. In: FRANCKEL, J. J. et al. **Collection ERA 642**, Paris, p. 1-37, 1989.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, p. 9-39, jan./jun. 1992.

_____. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LOBATO, M. **Obra Infantil Completa**. v. 3. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1970.

NEVES, M. H. M. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Hucitec, 1987.

ONOFRE, M. B. A enunciação lingüística: entre a estabilidade e a plasticidade lingüística. In: ONOFRE, M. B; REZENDE, L. M. (Orgs.) **Linguagem e línguas naturais**: clivagem entre o enunciado e a enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009, p. 83-94.

_____. Operações de linguagem e ensino de língua. In: REZENDE, L. M; CAGLIARI, G. M; BARBOSA, J. B. (Orgs.) **O que são língua e linguagem para os lingüistas**. Araraquara: Série Trilhas Lingüísticas, nº 13, 2007, p. 73-83.

_____. **Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se”**. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

ORLANDI, E. P. **O que é lingüística**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 12. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos . 4. ed. São Paulo: Ícone, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARROS, D. E. C. O estudo da significação por meio dos processos constitutivos do enunciado. In: II CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN- Associação Brasileira de Lingüística, 2000, Florianópolis. **Anais-suplemento do II Congresso Nacional da ABRALIN**, p. 12-21, 1999.

CULIOLI, A; DESCLES, J-P. Traitement formel des langues naturelles. Deuxième partie: dérivations d'exemples. **Mathématiques et Sciences Humaines**, Paris, v. 78, p. 5-31, 1982. Disponível em: <http://archive.numdam.org/ARCHIVE/MSH/MSH_1982__78_/MSH_1982__78__5_0/MSH_1982__78__5_0.pdf>. Acesso em: jul/2008.

DANON-BOILEAU. L. Une lecture de la theorie d'A. Culioli. In: _____. **Enonciation et référence**, Paris, Ophrys, p. 15-25, 1987.

DUCARD, D; NORMAND, C. **Antoine Culioli**: un homme dans le langage. Paris: Ophrys, 2006.

ESOPO. **Fábulas**. Tradução Pietro Nasseti . 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

GAZOLLA, R. **Fábulas nuas e cruas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

IGNÁCIO, S. E. **Análise sintática em três dimensões**. Franca: Ribeirão Gráfica, 2002.

LA FONTAINE, J. **Fábulas de La Fontaine**. Tradução Barão de Paranapiacaba, Bocage, Couto Guerreiro, Filinto Elísio, Curvo Semmedo, Costa e Silva. v. 1, 2 e 3. São Paulo: Edigraf, s/d.

LOPES, M. C. R. A significação vista por Emile Benveniste. In: **Cadernos**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 48-56, 2003.

_____. A teoria das operações enunciativas e o fenômeno do aspecto verbal. In: **Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 33, 2004.

_____. Gramática operatória e ensino de línguas. In: REZENDE, L. M; MASSINI-CAGLIARI, G; BARBOSA, J. B. (Orgs.). **O que são língua e linguagem para os lingüistas**. Araraquara: Cultura Acadêmica, v. 13, 2007, p. 85-99.

ONOFRE, M. B. A enunciação lingüística: reflexões de Benveniste e Culioli. In: GATTOLIN, S. R. B; SIGNORI, M. B. D; MIOTELLO, V. (Orgs.). **Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 153- 161.

_____. **A Indeterminação na Linguagem**: inconsciência e manipulação. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 1994.

_____. Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico. In: **Versão beta**: sob o signo da palavra, São Carlos, ano II, n. 22, p. 57-67, jul. 2003.

REZENDE, L. M. A atividade Epilingüística e o ensino de Língua Portuguesa. In: XI SIMPÓSIO NACIONAL e I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 2006, Uberlândia. **Resumos**, 2006.

_____. Gramática e ensino de língua. In: **Sériencontros**, Araraquara, ano III, n. 1, p. 132-53, 1989.

_____. **Léxico e gramática**: aproximação de problemas lingüísticos com educacionais. v. 1. 2000. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

_____. Operação de predicação e construção de alguns objetos lingüísticos. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos** (UNICAMP), Campinas, v. 1, n. 5, p. 111-125, 1983.

_____. Teoria das operações enunciativas: o ensino de línguas. In: **Versão Beta**, São Carlos, ano IV, n. 40, mai./jun. 2006.

SOSSOLOTE, C. R. C. **A recepção do discurso alegórico da fábula**. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO A
Transcrição de aula de gramática

A: Interjeição.

A: Preposição.

A: Conjunção.

P: Interjeição e conjunção. Ô, Natália, Natália, como é que você descobre se a palavra é uma conjunção? Olha, eu quero todos participando! Todos fizeram o trabalhinho, ó, a semana toda, agora vamos fazer uma revisão do trabalho, tá bom? Nós vamos tirar dúvidas, que a dúvida está no pronome, né? O pessoal errou muito nos pronomes, então, a gente vai tirar bastante as dúvidas dos pronomes. O que é substantivo?

A: É a palavra que nomeia seres reais ou imaginários.

P: Nomeia...?

A: Seres reais ou imaginários.

P: Fala, Jéssica?

A: O quê?

A: Fala alguma coisa, o que você ia falar?

A: Ué, eu ia falar o que ela falou.

P: Ó, só vai falar aquele que levantar a mão. Ó, olha pra mim! Olha aqui! Só vai falar aquele que levantar a mão. Olha aqui, porque aquela dúvida que você tem, você vai tirar agora. Fala!

A: A classificação, então: substantivo... É...

P: Não, sem olhar no caderninho!

A: Substantivo concreto...

P: Mas é sem olhar no caderno, no trabalho.

A: Substantivo concreto, abstrato...

P: O que é concreto?

A: Concreto, professora, eu ACHO, o substantivo que dá pra você tocar, pegar...

P: Só isso?

A: Não. Mas eu ACHO que de cabeça não dá pra fazer isso.

P: Quem gostaria de falar outra coisa sobre substantivo concreto? Quem gostaria de falar outra coisa sobre o.... sobre a existência? O que ele tem a ver com o concreto? Ele tem existência...?

A: Imaginária.

A: Real.

P: Quando eu não preciso de ninguém, eu sou o quê? In-... Inde-...

A: Independente!

P: Ele é independente porque tem uma existência... própria! Ele não precisa de ninguém pra existir. Então, o que eu coloco no concreto? A palavra *homem*. Homem é homem.

A: *Vampiro*.

P: O *vampiro*. Por que ele não entra, o *vampiro*? Porque ele é o quê?

A: Imaginário.

P: Imaginário.

A: Abstrato.

P: Não, não é abstrato não. Não é abstrato. Por que não é abstrato? Porque ele não precisa de ninguém para existir. Embora ele esteja na imaginação, mas ele existe. Você toca. Por que não pode ser definido como substantivo concreto, quando toca?

A: Porque você não toca.

P: Né? Entendeu porque não pode definir o concreto como uma coisa que toca? Porque você não toca. Agora o abstrato...

A: *Beleza e amor*.

P: O que é substantivo abstrato? Por que a *beleza* e o *amor*? O que é substantivo abstrato?

A: Tem que ter uma pessoa pra existir.

P: Ele é dependente de alguém, de uma pessoa, de alguém pra existir. Agora, exemplos de substantivo abstrato: amor, beleza...

A: Coragem.

P: Coragem.

A: Amizade.

P: Amizade.

A: Medo.

A: Alegria.

P: Medo, alegria.

A: Amor.

P: O amor. Ninguém vê o amor andando.

A: Eu vejo!

P: Ninguém vê o amor andando por aí sozinho. Ele precisa de uma pessoa que ame, né? O óbvio que, a maioria dos conhecimentos aqui, ele é abstrato. Vamos para outro.

A: O próprio.

A: O comum.

P: Vamos para o próprio.

A: Brasil!

A: Mônica e Cebolinha!

P: Peraí, peraí!

A: Mônica e Cebolinha!

A: João, Jaqueline, Tatiana.

P: Ó, o importante quando você sabe se o substantivo é próprio, não é saber se é nome de pessoa, de cidade. Por que é próprio?

A: Porque próprio já diz: porque possui.

A: Porque é só ele! É... João, só ele é ele.

P: Tem vários Lucas na vida. Mas *aquele* Lucas é próprio. É próprio dele.

A: Natália.

P: Hã?

A: Natália.

P: Natália. *Essa* Natália aqui não vai existir outra, como ela, exatamente como ela. É próprio dela esse nome. Aí tem a outra Natália.

A: Depois tem o clone também.

P: Tá bom? Então, ó! É propriedade, né? Nomes de pessoas.

A: Ana Carolina.

P: Por exemplo: se eu coloco a palavra *supermercado*, olha aqui! Se eu coloco a palavra *supermercado*, ESSE aqui ele é comum. Ele é comum. Agora o que é próprio?

A: O nome dele.

P: O nome dele. Por que? Por que ele é comum?

A: Porque existem muitos supermercados.

P: Por que ele é comum? É comum a um. Existem vários supermercados.

A: Mas, professora, também existem vários Gimenes!! Professora, também existem vários Gimenes!!

A: União.

P: Não, peraí!! Mas é uma rede de supermercados, o Gimenes, tá? É uma rede de supermercados, é o que vai distribuindo na cidade, tá bom? Mas é um nome próprio, é AQUELE mercado, o Gimenes. Tá? É o nome.

A: União Serv.

P: É propriedade daquela rede de supermercados.

P: Próprio... Vou por “simples” aqui. O comum, então? Posso colocar aqui o supermercado?

A: No simples eu coloquei flor.

A: Supermercado, livro.

P: Hã?

A: Eu coloquei flor!

A: Mercado, que é mercado, mercadinho.

P: Ah, etc. Tá bom! O simples!

A: Carro, flor.

P: Por que flor é simples? Senta e olha na lousa! Vamos tirar dúvidas! Por que flor é simples?

A: Porque é amarela!

A: Simples porque existem várias flores no mundo.

P: Não! Esse é o comum. O simples é porque ele só tem uma.

A: Radical.

P: Palavra. Só tem um radical. Ela falou flor.

A: Uma ave.

P: Flor.

A: Sol.

P: Sol.

A: Lua.

A: Mar.

P: Não vai dar tempo de colocar tudo. Temos que ir para o composto. Tudo bem! Então, simples: tem uma base e a gente põe assim. Aí, eu vou para o composto.

A: Bem-te-vi e beija-flor, dona.

P: Hã?

A: Bem-te-vi e beija-flor.

P: Beija-flor! Por que ele é composto?

A: Bem-te-vi!

P: Porque tem dois radicais, ó: vem de beija...

A: E a flor!

P: E a...

A: flor!

P: Flor! Alguns...

A: Pé-de-moleque!

A: Guarda-chuva!

P: Guarda-chuva!

P: Alguns vêm separados por hífens e outros não.

A: Guarda-roupa.

A: Bem-te-vi também é?

P: Bem-te-vi também. Vamos colocar aqui, ó! Girassol. Olha lá! Vem do verbo *girar*, aqui. Né? E...

A: Sol!

P: E o sol! Só que tem que ter dois radicais!

A: Homem-aranha!

P: Homem-aranha.

A: Superman!

A: Batman!

A: Batman e Robin!

P: Só que não, hein?

A: Super-homem!

A: Mulher gato!

P: Aí é um nome próprio do super-herói. Super-homem. O que mais? O composto?

A: Mulher-maravilha.

A: Vai para o primitivo, dona!

P: Vamos para o primitivo! Ó, eu quero que todos fiquem atentos! Alguns guardando papelzinho, outros olhando para... Só que nós vamos seguir! Nós estamos fazendo uma revisão de morfologia. Tá? Então eu quero que vocês perguntem! “Professora, eu não entendi! Por que é, por que não é?” Tá? Vocês estão tendo dificuldades nos substantivos simples!

A: Professora, por que é simples?

P: É simples, é um radical só, uma palavra só! Tá? Acabou! Aí, nós vamos para o composto. Já a palavra diz! O que é uma coisa composta?

A: É composta porque...

A: Composto porque é mais de um!

P: Não é? Isso é composto!

A: A gente podia ir para o primitivo.

P: Agora nós vamos para o primitivo.

A: Caderno.

A: Flor.

P: Primeiro eu quero saber por que ele é primitivo!

A: Porque ele é primeiro?

P: Não, tudo bem. Primeiro, retira pra mim o que é primitivo. Por que ele é primitivo?

A: Professora, porque o nome já diz tudo, primitivo: que vem antes.

A: Que vem primeiro.

A: Porque é o primeiro nome.

P: Ele não provém de nenhuma outra palavra. As outras palavras são o que mesmo?

A: Derivado.

P: Alguém falou!

A: Derivado.

P: Derivado. Então primitivo é o primeiro.

A: Caderno.

A: Flor.

A: Bailarina.

A: Cabelo.

A: Flor.

A: Anel.

A: Flor.

A: Buquê.

A: O queijo também é derivado?

P: Não. Isso é que tem que tomar cuidado, hein? Nada de dizer sobre derivados, que o queijo é derivado do leite. Pelo amor de Deus! Nós ainda estamos entrando no vocábulo, na palavra. Tá? Olha aqui! Se eu disse pra encontrar o radical, nós vamos analisar esse vocábulo aqui, quando a palavra é um vocábulo, nós vamos pensar no radical. Por favor, não me coloquem aqui o que colocou na prova! Colocaram: primitivo, leite; derivado, queijo. Não, pelo amor de Deus! É só procurar o radical. Flor!! Ó!

A: Floricultura! Derivado.

P: Ó! Se eu disser *flor*, dentro da palavrinha aqui, eu posso usar em outras.

A: Leite, leiteira.

P: Espera um pouquinho. Flor, flori.....?

A: cultura.

P: Que mais? Papel? Papela...?

A: ... ria.

A: Leite, leiteira!

P: Leite?

A: Leiteira!

P: Gato?

A: Gatinho.

P: O que mais? Cabelo?

A: Cabeleireiro.

A: Pinha, pinheiro. Pinha, pinheiro!

A: Árvore, arvorezinha.

P: Não, pinheiro não! Porque pinheiro, ele é um pinheiro. E a pinha é o nome da fruta que provém do pinheiro.

A: E árvore? Árvore, arvorezinha.

P: Arvoredo, arvorezinha. Qual mais?

A: Carta, cartinha.

P: Carta, carteiro, cartinha.

A: Caderno, caderninho.

P: Terreno, terreiro, terraço... Só falta... Coletivo.

A: Cardume.

A: Enxame.

A: Cardume é de peixe. Enxame será que é de abelha?

P: Sabe o que eu acho legal? Que a gente coloca um nome no singular e ele mostra um conjunto, né, que cabem as coisas. Se eu coloco cardume, é um conjunto do que?

A: De peixe!

P: Qual que é o outro que você falou?

A: Enxame de abelha.

A: Elefante, manada!

A: Molho!

P: Não, ó! MÓlho é de chaves. Se eu falo mOlho é de maço de tomate. Tá?

A: E corvo?

P: É de ave, então é...

A: O que, dona?

P: Peraí! É de ave. Peraí que eu vou lembrar...

A: Formiga, formigueiro.

A: E de porco, dona?

A: Porcada!

P: Manada.

A: Elefante também?

P: Também.

A: Tudo o que é quadrúpede é manada!

P: Colmeia?

A: Abelhas!

P: Constelação?

A: De Estrelas!

P: O de biblioteca?

A: De livros!

P: Discoteca?

A: De livros!

P: Constelação, já falei?

A: De estrelas!

P: De estrelas.

A: Ô, dona, e esquadra é do que mesmo? Esquadra é de navio?

P: É! Esquadra é de navio. Esquadra, né?

A: E de avião, dona?

A: Avioneiro!

A: Aviação!

A: Aeroporto!

A: Esquadrilha!

P: Esquadrilha.

A: Alcateia é de lobos!

P: Alcateia?

A: De lobo!

A: De flor?

A: Buquê!

P: E o coletivo...

A: Ah, dona! Vai pro próximo.

P: Vamos para o adjetivo?

A: Vamos!

A: Sempre se refere a uma qualidade.

P: Sabe o que eu fico triste? Sabe? Que tem gente que está participando, realmente. Agora tem aluno que não fez tarefa e aí procura fazer a tarefa agora. Ou até o meu trabalho, né, que era pra fazer em casa. Vamos prestar atenção, vamos participar da aula!

A: Tenta falar um exemplo?

A: Eu tô participando.

P: Vamos participar juntos? Quem pediu pra falar o que é adjetivo? Não! Só que eu não quero que leia nada! Vão lembrando que dá prá guardar, não é?

A: Que tem qualidade.

A: Elogio.

P: Elogio.

A: Qualidade, dona.

P: Peraí, peraí... Deixa a Jéssica falar.

A: Adjetivo é a palavra que qualifica o substantivo.

P: O substantivo. Se tudo o que existe... Ó, tudo o que você olha que ganha um nome é um substantivo. Não é assim? Tudo! Tudo, tudo, tudo, tudo o que você olha. O que se tem mais no mundo é esse tudo, né? Substantivo, adjetivo... Mais tudo! É tão fácil olhar um substantivo... Substantivo, substantivo, substantivo, caderno, você... Né?

A: Menino também?

P: Também! É *esse* menino e olha quantos, hein? Substantivo próprio é Aurélio.

A: E caderno?

P: Caderno? Comum. Vão se lembrando dos pares, viu? Se ele é próprio, né, não pode ser comum. Se ele é simples...

A: Não pode ser composto.

P: Hã? Se ele é um substantivo simples, ele não pode ser composto. Claro, né?

A: Exemplo!

P: O que é adjetivo? Não, não precisa. Nós estamos fazendo uma revisão, não, bem...

A: Exemplo, o João.

A: Não vale!

P: Ó, eu não quero que vocês fiquem olhando no trabalhinho. Senão, não vale.

A: Eu não tô olhando, dona.

A: O Joaquim é libanês!

P: Peraí um pouquinho só... Daqui a pouco nós vamos para o adjetivo pátrio. Por enquanto nós vamos nesse. Criança?

A: Carente.

P: O que é carente?

A: Uma pessoa que necessita de mais carinho.

P: Mais de carinho, né? Aquela pessoa que precisa do seu bem. Ela é mais carente, né? É, não só de carinho, só que tem outras carências...

A: Libanês!

P: Né? Pode ser carência de roupa, de casa, de comida...

A: Libanês!

P: Peraí, depois nós vamos para o adjetivo pátrio.

A: Então... Amorosa!

A: Sofrida?

P: Ó, ISSO aqui que muita gente errou no trabalho. “Sofrida não é verbo”? Sabe por que não é?

A: População sofrida.

P: Por que *sofrida*, né, nós vamos olhar a característica de quem? Se você colocar ali...

A: Do verbo?

P: Da... Não, do que ele falou.... da população... sofrida. Então, eu olho a característica daquela população. Depois nós vamos chegar lá no verbo, né, na forma nominal, aí a gente volta pra esse aqui.

A: Ah, isso é fácil.

P: Porque quando a palavra está sozinha lá, né, nós podemos olhar ela e uma outra forma lá no verbo. Carente, sofrida...

A: Feliz!

P: Feliz...

A: Alegre!

P: Eu lembro que um dia eu explicando pra um menininho e, aí, eu falei assim, ó: adjetivo é a palavra que dá qualidade. Aí eu coloquei *feio*. Aí ele falou pra mim: ah, isso não é

qualidade, é defeito. Por isso que não pode falar que o adjetivo, ele dá qualidade, né? Se qualidade, ou defeito, ele caracteriza. O que é caracterizar uma coisa? Dar característica, seja característica boa ou...

A: Ruim.

P: Ruim. Tá bom? Bom, existe o adjetivo...

A: Pátrio.

P: Pátrio, né?

A: O Joaquim é libanês.

P: O Joaquim é libanês. Porque nasceu no...

A: Líbano!

P: Líbano. Qual outro? Ele é... italiano. Se eu coloco *Itália* com letra maiúscula, o adjetivo pátrio não vai com letra maiúscula. Tá bom? Brasil? Ele é brasi...

A: ...leiro!

P: ...leiro! Com letra...?

A: Minúscula!

P: Minúscula! Itália, maiúscula, porque é nome próprio. Itália é um nome próprio de um...

A: País.

P: País. Né? Mas italiano, existem vários também e é a característica do italiano. Então adjetivo pátrio com letra... minúscula. Tá bom? Português?

A: Portuga.

P: Portugal?

A: Português.

P: Letra maiúscula?

A: Minúscula.

P: Português?

A: Minúscula.

P: Minúscula.

A: Brasil? Brasileiro.

P: Isso. Tem alguma dúvida? Depois nós vamos para o... qual é o próximo?

A: Verbo.

P: Não fica olhando não! Não quero que fique olhando no caderno. Já que nós vamos estudar, então vamos! Vamos fazer um negócio legal.

A: O que é advérbio?

P: Advérbio? Vamos falar primeiro do verbo?

A: Mas aqui no caderno tá advérbio.

P: Tudo bem, querem falar do advérbio?

A: É, eu ainda acho que sim, porque aqui nas perguntinhas vem primeiro o que é verbo e depois o advérbio.

P: Então vamos para o advérbio, né? O que é... Quem gostaria de falar e ainda não falou? Quem?

A: É uma palavra invariável.

P: Tudo bem, é uma palavra invariável.

A: Indica se é de lugar, de modo...

P: Eu não tô perguntando se é de lugar ou se é de modo. Certinho, mas mais alguma coisa.

A: É a palavra que modifica o verbo.

P: Isso! Modifica...

A: O verbo!

P: Modifica...

A: O verbo!

P: O verbo. Mas modifica mais alguma coisa.

A: O adjetivo.

P: O adjetivo. E o próprio...

A: Advérbio!

P: E o próprio advérbio.

A: E também o sentido.

P: Também! Legal! O sentido de uma oração, né? Então, eu vou colocar aqui, ó: Os pássaros...

A: Ô, dona, quase que eu “zôo” com a pergunta que a senhora fez. O tanto que eu “zôo” com a pergunta que a senhora fez.

P: Você achou muito fraquinho, o meu trabalho?

A: Não, é porque o Igor tá fazendo diferenciação entre....

P: Tá.

A: Ele fica tirando sarro.

A: É, ele fica tirando sarro.

P: Não, espera. Eu acho que fiz umas perguntas que todo mundo aqui já sabe responder.

Da próxima vez eu dou umas mais difíceis.

A: Não!

A: Não!

A: Já tá bom, não tô entendendo quase nada disso!

P: Ó, só se vocês estiverem falando todos ao mesmo tempo por causa da Larissa. *Os pássaros voaram.* Qual é o advérbio que eu posso colocar aqui?

A: *Alto!*

A: *Voaram alto!*

P: *Alto?*

A: *Ou não voaram. Ou os pássaros não voaram alto.*

A: A lua surgiu atrás do morro. A lua suculenta e linda atrás do morro.

P: Tá. Eles voaram como?

A: Eles voaram rápido.

P: Eles voaram...

A: Rápido.

A: Rápido.

A: Rápido, longe...

P: Deixa eu dizer uma coisa pra vocês não esquecerem. Qual é a pergunta que eu faço para o advérbio? Pra saber o modo?

A: *Como?*

P: *Como...*

A: ... eles voaram?

P: eles voaram? A resposta do *como* é um advérbio de...

A: Modo.

P: Modo. E geralmente terminados em –mente é advérbio de...

A: Modo.

P: Modo. O que mais nós podemos colocar?

A: Os pássaros voaram...

A: ...longe.

P: Vamos mudar para o singular.

A: Aqui, lá, ali, cá, acolá....

P: Ele...

A: Ele foi para lá.

P: Ele foi...

A: Para lá.

A: Para acolá, para lá, para aqui...

A: Para bem longe.

P: Ah! Vamos mudar essa... essa preposição aqui? Vamos colocar outra que fica uma frase mais coerente, mais bonitinha?

A: Ele foi para longe, para bem longe...

A: Até...

P: Até...

A: Lá.

P: Lá. Tá melhor. Sabe por que? Quando você monta um... Ó, por isso que quando vamos usar uma preposição, ela tem que ser coerente na frase pra ela ficar bem feitinha. Nós temos o sentido dela, nós fazemos muita coisa. Por exemplo: a conjunção *porém*. Eu posso tirar o *porém* e colocar *no entanto*. Né? Eu coloco a melhor frase, *aquela* frase. Né? *Ele foi PARA lá* fica feio. *Ele foi ATÉ lá*. Aí, o que é isso? Vamos fazer análise. O que é análise morfológica?

A: Eu tô com dúvida nisso.

P: Tá com dúvida no que é análise morfológica? É quando você analisa cada palavra nas classes gramaticais, nas classes de palavras. Então, você vai analisar, você vai analisar cada palavrinha dentro dessas classes de palavras.

A: Classes gramaticais!

P: Isso! Nós chamamos de classes de palavras ou classes gramaticais! Aí é análise morfológica. Tá? Análise sintática, depois... Sujeito, predicado... Né? Quando nós formos analisar a oração todinha, o seu sentido, né? A função dessas classes, né, dentro daquela frase. Ela funciona como o uso, né?

A: *Ele* é substantivo, não é?

P: O que é pronome?

A: Pronome...

A: *Ele*!

P: Ó, existem dois tipos de pronomes quando nós analisamos pronome: pronome adjetivo e pronome substantivo. Né? *Ele*, aqui, ó! Pode-se dizer que *ele* é substantivo porque... não é porque ele tá mais próximo do substantivo; porque *ele* substituiu... o nome. Concordam?

A: Concordo, dona.

A: Eu também, dona.

P: Só que, aqui, nós estamos analisando análise morfológica, o nome de alguém, *ele*?

A: Não.

P: Não. Que pronome que é, então?

A: É um pronome...

P: *Eu, tu ele... eu, tu, ele, nós vós eles*. Que tipo de pronome é esse?

A: Substantivo.

P: Não, pronome substantivo. Mas, agora: *eu, tu ele, nós vós eles*?

A: Terceira pessoa do... do singular!

P: Pronome... Ó, lembrem bem: *eu, tu ele, nós vós eles*. E depois vem o *me, mim, comigo...*

A: Hã?

P: ... *te, ti, contigo*. Pronome pessoal...

A: Substantivo.

A: Terceira pessoa.

A: De terceira?

P: Pronome pessoal do caso... reto! E o outro? Pronome pessoal do caso...

A: Torto!

P: ... oblíquo!

A: Isso é nome também? Como é que eu ia saber?

A: Aí, dona, tá aqui, ó! Caso reto e oblíquo.

P: Olha aqui na lousa! Se foi aqui que vocês confundiram, nós vamos parar por aqui. Que é no pronome o problema. Olha aqui no pronome! O pronome pessoal do caso reto vai tratar da pessoa: *eu, tu, ele, nós, vós, eles*. Não adianta fazer o trabalhinho e não saber! Não é verdade? Vamos entender o porquê. Eu posso falar assim, ó: *Ai, eu se dou tão bem com todo mundo?*

A: *Eu se dou?*

A: Eu *me* dou!

A: Ah, depende da pessoa! Coitado...

P: *Eu se dou?* Por que eu não posso falar *eu se dou*?

A: Porque tá errado!

A: Porque *se dou* é ele!

P: Porque... *eu me dou. Ele, se, si, consigo. Eu... Eu* coloco o que, aqui?

A: Eu me dou bem com todos!

P: Esse é o pronome oblíquo. Os dois são pronomes pessoais: do caso reto e do caso... oblíquo. Então como é o caso oblíquo aqui, direito? *Me...* Vamos?

A: *Me, mim, comigo.*

P: Isso! Do *tu*?

A: *Te...*

P: Do *tu*: *te, ti, contigo... o, a, lhe. Nós?* Ah, tavam indo tão bonitinho! Vamos lá! É pra aprender! Se falar errado, nós vamos corrigir! *Nós* é o que? Qual é o oblíquo? *Nos...*

A: *Nos...*

P: *co...*

A: *nosco.*

P: *Conosco. Vós?*

A: *Se...*

A: *Vos...*

A: Não, por que? Não é um! Se é o plural, ali tem que ficar plural também!

P: Ó, *vos, convosco.* Vai! E *eles?* *Se, si, consigo.* Vai ficar o *os...*

A: Ô, dona, e o *o* lá embaixo?

P: Então, *ele* é o que? Pronome pessoal...

A: Reto.

P: Reto. O *foi*?

A: Pronome pessoal reto.

A: É verbo.

A: Pronome pessoal reto, esse.

P: *Ele* é pronome pessoal do caso reto. *Foi.* O que ele é?

A: Pronome pessoal oblíquo. Pronome pessoal oblíquo?

P: Não, nós estamos fazendo análise morfológica. Nós vamos estudar os pronomes.

A: Ah, dona! Análise morfológica já foi!

P: Ao invés de *eu fui*, eu vou colocar *ele foi*. O que ele é? Possessivo.

A: Por que? Você possui as coisas?

A: Eu não!

P: Qual é a classe gramatical que indica ação, estado e fenômeno?

A: Verbo!

A: Ah, ele falou o que eu tinha falado!

P: Ah, você tinha falado? Fala alto, então, né? Verbo. O *até*? E o *lá*? Você falou? O que é *até*? Aquele que... Ó, qual é a palavrinha que a gente usa pra ter uma oração a mais que a outra?

A: Advérbio! Não, é o....

A: Preposição!

P: Pre...

A: ...posição!

A: Isso!

P: Preposição. E o *lá*?

A: É...

A: Advérbio!

P: Advérbio do que?

A: Lugar!

A: Advérbio de lugar!

A: De lugar!

P: Que pergunta eu faço?

A: *Onde*?

P: Depois eu me pergunto assim: “por que será que eles não aprendem a lição, né”?

A: Se não vai saber advérbio, não vai saber falar, também, né?

P: Não! Eu não queria que fosse assim. Verdade tem que ser dita. Estamos tratando dos ad...

A: ... vérbios.

P: Advérbios. Não sabem aproveitar! Depois eu dou advérbios na prova de gramática, coloca um monte de coisa que não tinha lá. Dá até gosto de corrigir a prova. Um gosto! Vai. Então aquele lá é um advérbio. Outro advérbio. Se eu falo assim, ó: *ele ficou... Ele ficou...?*

A: ... *tanto tempo longe*.

P: Espera um pouquinho. Ó, *muito* o que? *Ele ficou...?*

A: ... *ficou tanto tempo longe*.

P: Tanto...

A: Dona, peraí um pouquinho. *Ontem eu sonhei com você* ou *foi com você*?

P: ... *tanto tempo longe*. Vamos à análise, aqui. O que é *ele*?

A: É... pronome do caso reto.

P: É, não só do caso reto, mas também é pronome singular. Mais alguma coisa? *Ele ficou...* O que é *ficou*?

A: Verbo. Verbo ficar.

P: *Tanto*?

A: *Tanto* é tempo. É advérbio de tempo, não é, dona?

P: Não. É advérbio de intensidade. O *tempo*?

A: É... Advérbio de tempo!

P: Claro que não. O tempo não é nome de alguma coisa? Eu posso colocar artigo aqui na frente ou não?

A: Não.

P: Vocês sabem? O que é isso aqui, então?

A: Substantivo comum?

P: Substantivo. E *longe*?

A: É... Advérbio de... lugar.

(O tempo da aula expira e o professor não dá conta de terminar a revisão proposta sobre as classes gramaticais - morfologia. Comparecemos na aula seguinte para continuar a gravação, supondo que haveria um fechamento da aula anterior. Contudo, o professor propôs uma aula de leitura do livro *Odisseia*).

ANEXO B

Produção de textos escolares

Série: 5^aC

Crie um texto narrativo em 1^a pessoa. O tema: Uma disputa

O grande jogo

Em um dia muito quente eu estava em um campo de futebol jogando.

Esse jogo ia decidir quem seria a melhor equipe da temporada.

[Meu time] [tô agora eu marquei três gols] [o jogo ainda estava empatado]

Com esse resultado a minha equipe não seria campeã.

Citi que eu sabia uma falta e fiz o gol.

Eu comemorei por um tempo, porque um jogador do time adversário chutou de longe e empatou.

Todo ia bem até que eu fiz um gol

contra.

Então o goleiro do meu time tocou a bola para mim, e eu chutei e a bola foi para fora.

Mas [a juiz está dizendo que foi pênalti] porque a bola tinha batido na mão de jogador.

Aquele era o momento mais feliz da minha vida porque nós poderíamos empatar o jogo.

Então eu fui correndo para cobrar o pênalti, quando eu ia chutar terminaram e despendados tocou.

Naquele momento eu fiquei três braços porque não havia terminado o "jogo".

Redução de Texto

11

Crie um texto narrativo em 1ª pessoa

Tema: Meu aniversário

[Numa sexta manhã] dia 03 julho é]o meu aniversário.

Naquele dia acordei com uma disposição muito boa.

Minha mãe, a banca acordada e preparado um delicioso café da manhã, com direito a leite, pão, frutas, sucos e outras guloseimas.

Grande mau ou menos 12:00, tive um presente matar a fome. O meu celular tão espiado pela minha querida mãe que amo tanto!

E, do meu, até um delicioso

tilbra

11

almoço apertado, cheio de amor. O tarde, fui até a casa da minha outra mãe e gomei 50,00 de meu amor e da minha mãe um maravilhoso iluminando.

Quando voltei para minha casa, uma agradável surpresa, todos os meus parentes em uma festa surpresa.

Depois que as comemorações foram embora.

Cyellhei-me diante a lua, agradeço o dia-de-bom dia tão feliz e assim dormi com uma enorme felicidade.

tilbra

O espaço na narrativa Dionísio

Uma família pequena e apertada, (uma família) chamada Dionísio com 8 pessoas viajaram para São Paulo.

Uma caravana mel, da marca São-Bernardo apresenta-se dentro do carro. O dia estava ensolarado, com boa temperatura. (O meu pai chamava) Tony, minha mãe, Hilária, os irmãos Taka, Daniel, Marcelo, João, mel e tia Luiza.

O carro quebrou no meio da estrada, porque graças a Marcelo, "Capetinha" ficou pulando e quebrou a suspensão. (Como o carro é velho ano 1961 qualquer coisa faz PLAF!)

Depois decidimos acampar na estrada e (depois no dia seguinte voltamos a viajar). À noite passei bem. Logo de manhãzinha o João acordou com um barulho BEM! graças a meu pai que veio uma base de fundação na parte da calçada e (a mel do andar.) Com fim meu pai consertou o carro e fomos a destino de São Paulo.

14/08/02

6ª A

A fofalha

Num elevador dum prédio muito velho e antigo, estavam cinco moradores deste, que se olhavam da cabeça aos pés, inclusive eles, queixos, nariz etc.

Havia uma senhora de idade, com um cachorrinho Poodle, que todos acharam que devia vir até altas horas e depois ficava entusiasmado.

Um empresário que morava de medo de se atrasar. Um cara de cabelo black-powder, morador novo, que cantava Blues.

Uma professora alta e muito estorva e um motoleg malandrinho.

Aquele elevador era igual a uma fofalha, todo mundo tocava dentro daquele núcleo terrestre. Que além de ser muito quente, era mais lento que uma tartaruga. Mas aqueles rugidos, [oi, aqueles rugidos eram o pior,] nem espantados chegava aos pés.

O elevador começou a subir, subir, subir, que passou do 2º andar e na metade do caminho para o próximo, [ele para].

Os moradores se estressaram mais, e o tempo foi passando, quando acharam que passavam-se três horas, na verdade passaram-se apenas meia. [E é lógico que] não ficaram parados, ligaram a recepção no terraço.

Eles → deram o tempo todo, qualquer coisa na discussão. Conversaram de coisas, não tinham mais forças, também, depois de cinco horas. Até que em um momento, quando ficou tudo em silêncio, o motoleg perguntou qual era a causa de se estarem tanto, ninguém respondeu. Olharam se entendendo, e [ele...] o elevador voltou a subir.

Ficaram preocupados: qual seria a causa, ninguém sabe responder, mas todos os funcionários sabiam, que na verdade, ele foi desligado para que esses moradores parassem de brigar.

Fim!

1º A

Dissertação

O aluno brasileiro não sabe ler e escrever direito, [mas é fácil de compreender] porque os governos não empregam o dinheiro direito na educação, enquanto isso os filhos dos pais de alta escolaridade estudam, bem e com boa compreensão, passam em uma universidade pública, e com muita facilidade e muito conhecimento morfe o filho do pai não tem como passar em uma universidade pública.

Por não poderem pagar uma escola particular, não há um dia a escola pública. Não tem aprendizagem de nada, os professores deviam fazer aulas de redação e de literatura, não mandarem os alunos escreverem redações sobre temas vagos, como 'Abel dormindo' o aluno deveria ler poemas de exatidão como um fato de ficção.

Morley Saich quem os pais... - cobram mais dos seus filhos, vivem a ler, estudam com seus filhos, tiram dúvidas deles, [trabalho cortado] e os jovens não ficam melhores na leitura e na redação.

(1ª A)

Escreva e flos bem, atualmente, tem sido uma das maiores preocupações do brasileiro. Segundo a edição 1.ª de 1960, essa preocupação tem se dado, em grande medida, pela necessidade da influência na português, porém nas intervenções pessoais. Sobretudo nas escolas, na profissão e nas reuniões.

Temas: Litura

Título: A litura no Brasil

[A litura é algo muito importante para todos, e é através dela que tudo acontece, como a escrita], [muita gente sofre mal por causa da litura, quanto mais li, melhor a escrita] e os brasileiros são alunos disso, muitos sabem ler.

Atualmente das primeiras litor com vários países do Brasil ficou em último lugar com 30 países participando dela, [mas é uma surpresa] mas desistiram antes pelo menos entre os 5 primeiros e apenas um [como país tinha a obrigação de ficar em 1.º], como grande preferência da língua portuguesa todos sabem para os alunos ler, mas não todos sabem, e muitos não sabem o que é ler.

[na maioria opõem as escolas brasileiras disso por o dia inteiro] para os alunos que também, mais dificuldades nas principais matérias, e tem uma biblioteca a disposição dos alunos.

Nº 05

3º B

Nota: _____

Título: Vestibular: A coisa certa para um futuro perfeito.

O vestibular no Brasil é considerado como uma última prova, já que quem é aprovado está praticamente com o futuro garantido com um bom emprego e com um bom salário.

Porém (todas nós brasileiras sabemos) quanto isso é difícil por aqui há milhares de ~~alunos~~ candidatos por vaga, deixando cada vez mais difícil a entrada no vestibular; uma vez que a cada ano o número de candidatos por vaga aumenta em grandes proporções.

Atualmente (a maioria das vezes) tem o sonho de entrar em uma boa faculdade, mas muitas vezes isso sonho é barrado por falta de tempo e condições de estudo (isto porque temos a maioria parte dos alunos frequentantes de escolas públicas), onde sabemos que o estudo é mais fraco do que de uma escola particular onde as chamadas são bem maiores.

Como foi dito acima (sabemos que) (o vestibular é um ponto decisivo em nossa vida) por isso todas mesmo sendo de escolas particulares ou públicas, um quise esforçarmos pois estamos falando do próprio futuro.

DATA / /

p: 26 Sem: (3F)

A Qualidade do Conhecimento

[Crase em dia, o mundo está muito corrido, os estudos cada vez mais difíceis], [a recalcitração que era um pouco deste de criança, agora que o tempo passou, que as coisas parecem ser recalcitração ao contrário] [só se aprende mais difícil a caminho para chegar até lá] as coisas também, os materiais que se fala a vida crítica de Johnson com o tempo já passou já há muitas ainda continue chegar lá, muitas que tem dificuldade de conta todo nível de não por precisar de Enablon, poucas conseguem o diploma finalmente depois de tempos comendo a mão do professor, comento mais sua mãe que era ser alguém, na vida por um dote por exemplo. [é necessário o conhecimento na área de saúde, ter paciência pela profissão ter fé e coragem para ir para frente de vida, ter um propósito na vida de inclusão social, globalização, conhecimento e inovação para todos, democratização do poder, investir na sua educação, ter qualidade no acesso ao desenvolvimento, tem que ter espaço mental e crítico para vencer as barreiras que o próprio país põe em (sua) frente, inteligência para subir na vida, e simplesmente ter conhecimento, estudar, pesquisar, produzir sua ideias, discutir com as outras ideias que parecem por diante da (sua), se atores de (sua) objetivos Questionar quando (lho) fecharem as portas]

[Todos devem ter o mesmo direito de Escudade ou de escola de material ou computador, ter respeito e respeito, fazer a evolução de justiça, conhecer todos lados que envolve o conto e o estudo (o conhecimento e o objetivo de (sua) vida e o fato principal para combater de pobreza, dividir (sua) conhecimento, deixar aprender cada vez mais, e permitir de tempo e alma no estudos (sua) é único. Isto para ter um futuro melhor no mundo de Hoje.

Mancuso

ANEXO C
Fábulas

vorado, lamentou-se o caranguejo: "Está bem feito para mim, pois sendo uma criatura do mar, quis tornar-me da terra".

Moral: Assim também, entre os homens, os que deixam suas ocupações naturais e se metem em outras que não lhes dizem respeito, podem esperar a desgraça.

151. O caranguejo e sua mãe



"Meu filho, não andes de lado", disse a mãe ao caranguejo, "nem roces teu corpo no rochedo úmido". E ele respondeu: "Mãe, se queres ensinar-me, anda tu mesma direito e eu, olhando, te imitarei".

Moral: Para que o ensinamento surta efeito, é preciso aliar a palavra ao exemplo.

152. A noqueira

Uma noqueira que vicejava à beira de um caminho era atingida por pedradas jogadas pelos passantes. Entre suspiros, disse para si mesma: "Eu sou mesmo infeliz, pois todo ano atraio para mim insultos e pedradas".

Moral: A fábula é para os que só obtêm tristezas de seus próprios bens.

153. O castor

O castor é um quadrúpede que vive no lago. Dizem que suas partes pudendas são utilizadas em certos tratamentos médicos. Assim, quando alguém o vê, persegue-o querendo cortá-las. O animal, que bem sabe porque é caçado, tenta fugir das pessoas contando com a velocidade de seus pés para se manter intacto mas, quando se vê encurralado, ele próprio corta aquelas partes, atrai-as longe e, desse modo, salva sua vida.

Moral: Assim também é dar prova de bom senso, quando alguém é perseguido por causa de suas riquezas, sacrificá-las para não arriscar a vida.

154. O hortelão (regando os legumes)

Vendo um hortelão que regava seus legumes, um passante perguntou-lhe porque os legumes nativos eram floridos e fortes, e os cultivados, raquíticos e fracos. E o hortelão respondeu: "A terra é mãe deles, enquanto, para os outros, é madrasta".

Moral: Do mesmo modo, as crianças não são alimentadas por uma madrasta como o são pela mãe.

155. O jardineiro e o cão

O cão de um jardineiro caiu em um poço. O jardineiro quis retirá-lo de lá, e desceu também ele ao poço. Mas o cão, julgando

por último, só restava a Violência. Profundamente apaixonado por ela, casou-se. E a acompanha a qualquer lugar aonde ela vá.

Moral: Onde quer que esteja a violência, na cidade ou entre as nações, a guerra e os combates a acompanham de perto.

320. O rio e a pele

Um rio viu uma pele de boi boiando em suas águas, e perguntou: "Como te chamam?". E ela respondeu: "Dura". E o rio, atirando sobre ela suas águas revoltas, disse: "Arranja para ti outro nome, pois logo eu te farei ficar mole".

Moral: O homem audaz e ágilvo muitas vezes é derrubado pelas vicissitudes da vida.

321. O cordeiro tosado

Enquanto estava sendo tosado desastradamente, um cordeiro disse ao seu tosquiador: "Se é a minha lâ que queres, corta mais alto, mas se desejas a minha carne, mata-me logo de uma vez, mas pára de cortar-me aos pedaços".

Moral: A fábula se aplica aos que não têm habilidade em seu ofício.

322. Prometeu e os homens

Seguindo as ordens de Zeus, Prometeu modelou os homens e as feras. Mas Zeus, percebendo que os animais eram muito mais numerosos, ordenou que ele acabasse com um certo número deles, transformando-os em homens. E Prometeu executou a ordem; em consequência, aqueles que não tinham sido modelados desde o início como homens, vieram a ter a forma humana, mas a alma de brutos.

Moral: A fábula se aplica ao homem gozoso e brutal.

323. A rosa e o amaranto

Um amaranto que crescia perto de uma rosa disse: "Que bela flor tu és! És a delícia dos deuses e dos homens! Eu te felicito por tua beleza e por teu perfume!". E a rosa respondeu: "Mas eu, ó amaranto, tenho vida curta e, mesmo que ninguém me colha, feneço. E tu floresces e vives assim sempre jovem!".

Moral: É melhor viver muito e modestamente do que viver pouco no esplendor.

324. A romãzeira, a macieira, a oliveira e a sarça

Uma romãzeira, uma macieira e uma oliveira disputavam entre si sobre a qualidade de seus frutos. Como a discussão se animasse bastante, uma sarça que as escutava da cerca vizinha disse: "Minhas amigas, deixemos para lá as discussões".

Moral: Quando a divergência opõe entre si os melhores cidadãos, os insignificantes tentam parecer importantes.

325. A trombeta

Uma trombeta, cuja função era tocar o toque de reunir, foi apanhada pelos inimigos e começou a gritar: "Não me matem, homens; seria inútil e sem razão, pois não matei nenhum de vocês. De fato, a não ser esse pouco cobre, nada mais possuo". E eles responderam: "Pois por isso mesmo tu deves morrer, porque tu, que não podes lutar, incitas os homens ao combate".

Moral: A fábula mostra que os que excitam os poderosos cruéis são os que mais mal fazem.

326. A toupeira e sua mãe

Uma toupeira, que é um animal cego, afirmou para sua mãe que podia ver. E aquela, para tirar a prova, apresentou-lhe um grão de incenso e lhe perguntou o que era. "É uma pedrinha" — disse a



FÁBULA IX

A GRALHA ENTRE OS PAVÕES

Pavão que andava na muda,
Sua plumagem largou,
E uma gralha presungosa
Com ela o corpo adornou.

Entre um rancho de pavões
Atrevida se meteu,
Até que um dos camaradas
A impostora conheceu.

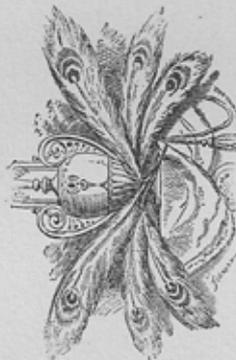
Passou palra aos companheiros,
Que em cima dela saltaram,
E não só o adôrno alheio,
Mas o próprio lhe tiraram.

Ao som de mil apupadas.

O que succedeu à gralha
Aos homens pode convir;
Aquêlê que alheio veste,
O vem na praça a despir.

Este caso, além do exposto,
Serve também de lição
A todos os que procuram
Parecer mais do que são.

CURVO SEMMEDO





FÁBULA IX

AS RÃS E O SOL

Querendo o Sol casar-se,
As rãs, quando o souberam,
A Júpiter fizeram
Humilde petição;
Dizendo: "Não consintas,
Ó Júpiter sagrado,
Que mude o Sol d'estado,
Que tenha geração;
Porque se êle, sòzinho,
Com seu calor intenso
Nos faz um dano imenso
Na cálida estação;
Em tendo espôsa e prole,

O mundo abrasarão:
Secando-se as lagoas,
As fontes e as correntes,
Aos nossos descendentes
A vida acabarão!" —
Ouvindo Jove as preces,
Negou o consentimento
Do Sol ao casamento,
Às rãs em atenção. —

Aquê que previne
Que o mal se reproduza,
Prudente evita e escusa
De horrores profusão.

CURVO SEMMEDO



no entanto...

— No entanto que, cavalo! Pois livro-te das mutucas e ainda não estás contente?

— Benefício seria se matasse as magras e poupasse as gordas. Porque as gordas, fartas que estão, nenhum malefício me fazem, ao passo que as outras, famintas, torturam-me sem dó. Matando só as inofensivas, o bem que me queres fazer transforma-se em mal, porque sofro a dor da lambada e nada lucro com a morte dos bichinhos.

Quantos benefícios assim, benefícios só na aparência!...

— De quem é essa fábula, vovó? De Mr. de La Fontaine ou de Esopo?

— De nenhum dos dois, meu filho. É minha...

— Sua?... Pois a senhora também é fabulista?

— As vezes... Esta fábula me ocorreu no dia em que o compadre esteve aqui montado naquele pampa. Ele não apeou. E enquanto falava ia chicoteando as mutucas gordas, só as gordas. Ao ver aquilo, a fábula formou-se em minha cabeça.

— Pois acho que ele fazia muito bem — berrou Emília. As gordas, as já cheias de sangue, voam dali e vão botar ovos donde saem mais mutucas. E as magras, as ainda vazias, podem falhar. O cavalo não pensou nisto.

— Falhar como, Emília?

— Podem, por qualquer motivo, não se encherem e não porem ovos.

Dona Benta riu-se e explicou que o cavalo falava do seu ponto de vista de vítima das mordidas. Se a vítima das mutucas fosse Emília, o mais certo era ela pensar exatamente como o cavalo. Tudo neste mundo depende do ponto de vista.

O ratinho, o gato e o galo

Certa manhã um ratinho saiu do buraco pela primeira vez. Queria conhecer o mundo e travar relações com tanta

coisa bonita de que falavam seus amigos.

Admirou a luz do sol, o verdor das árvores, a correnteza dos ribeirões, a habitação dos homens. E acabou penetrando no quintal duma casa da roça.

— Sim senhor! É interessante isto!

Examinou tudo minuciosamente, farejou a tulha de milho e a estrebaria. Em seguida notou no terreiro um certo animal de belo pêlo que dormia sossegado ao sol. Aproximou-se dele e farejou-o sem receio nenhum.

Nisto aparece um galo, que bate as asas e canta.

O ratinho por um triz que não morreu de susto. Arrepiou-se todo e disparou como um raio para a toca. Lá contou à mamãe as aventuras do passeio.

— Observei muita coisa interessante — disse ele — mas nada me impressionou tanto como dois animais que vi no terreiro. Um, de pêlo macio e ar bondoso, seduziu-me logo. Devia ser um desses bons amigos da nossa gente, e lamentei que estivesse a dormir, impedindo-me assim de cumprimentá-lo.

O outro... Ai, que ainda me bate o coração! O outro era um bicho feroz, de penas amarelas, bico pontudo, crista vermelha e aspecto ameaçador. Bateu as asas barulhentamente, abriu o bico e soltou um *có-ri-có-có* tamanho que quase cai de costas. Fugi. Fugi com quantas pernas tinha, percebendo que devia ser o famoso gato que tamanha destruição faz no nosso povo.

A mamãe-rata assustou-se e disse:

— Como te enganas, meu filho! O bicho de pêlo macio e ar bondoso é que é o terrível gato. O outro, barulhento e espantado, de olhar feroz e crista rubra, o outro, filhinho, é o galo, uma ave que nunca nos fez mal nenhum.

As aparências enganam. Aproveita, pois, a lição e fica sabendo que —

Quem vê cara não vê coração.

igual a mim. Abaixa, pois, a crista desse orgulho idiota e lembra-te que mais nobreza do que eu não tens — o que tens é apenas um bocado mais de sorte...

Quantos homens não transformam em nobreza o que não passa de um bocado mais de sorte na vida!

— Acho que todos os homens importantes são assim — disse Pedrinho. O que eles têm é sorte. Os tais nobres! "Passo." Os tais duques, os tais reis, os tais príncipes.

— Mas há uma nobreza — disse Dona Benta — que não depende da sorte e sim do esforço. Essa é respeitável. Madame Curie ficou importante por ter descoberto o rádio. Foi sorte? Não. Levou anos estudando, fazendo experiências, e tanto lidou que descobriu a maravilhosa substância. Criaturas assim podem orgulhar-se de ser mais que os outros.

— Mas não se orgulham, vovó! — disse Narizinho. Já notei que as pessoas verdadeiramente importantes são modestas — como o Conselheiro ou o Visconde. Mas há umas tais pulguinhas humanas que só por terem caído em graça se julgam engraçadíssimas...

Emília botou-lhe a língua. "Ahn!"

Pau de dois bicos

Um morcego estonteado pousou certa vez no ninho da coruja, e ali ficaria de dentro se a coruja ao regressar não investisse contra ele.

— Miserável bicho! Pois te atreves a entrar em minha casa, sabendo que odeio a família dos ratos?

— Achas então que sou rato? — respondeu o intruso. Não tenho asas e não vôo como tu? Rato, eu? É boa!...

A coruja não sabia discutir e, vencida de tais razões, poupou-lhe a pele.

Dias depois o finório morcego plantou-se no casebre do gato-do-mato. O gato entra, dá com ele e chia de cólera.

— Miserável bicho! Pois tens o tope de invadir minha toca, sabendo que

detesto as aves?

— E quem te disse que sou ave? — retruca o cínico. Sou muito bom bicho de pêlo, como tu, não vês?

— Mas voas!...

— Vôo de mentira, por fingimento...

— Mas tem asas!

— Asas? Que tolice! O que faz a asa são as penas e quem já viu penas em morcego? Sou animal de pêlo, dos legítimos, e inimigo das aves como tu. Ave, eu? É boa...

O gato embasbacou, e o morcego conseguiu retirar-se dali são e salvo.

O segredo de certos homens está nesta política do morcego. É vermelho? Tome vermelho. É branco? Viva o branco!

— Sim, senhor! — exclamou Emília. Nunca imaginei que os morcegos fossem tão espertos. Esse vence até as raposas. Enganou a coruja e enganou o gato.

— Mas não enganou o fabulista — disse Dona Benta. La Fontaine ouviu a conversa e fez a fábula, para pôr em relevo a duplicidade dos que não são uma coisa certa e sim o que convém no momento.

— Emília, que é tão amiga da esperteza, devia casar-se com esse morcego — lembrou Narizinho — mas Emília murmurou: "Passo."

A galinha dos ovos de ouro

João Impaciente descobriu no quintal uma galinha que punha ovos de ouro. Mas um por semana apenas. Louco de alegria, disse à mulher:

— Estamos ricos! Esta galinha traz um tesouro no ovário. Mato-a e fico o mandão aqui das redondezas.

— Por que matá-la, se conservando-a você obtém um ovo de ouro de sete em sete dias?

O corvo e o espantalho

C

erta manhã de abril, num grande milharal, um corvo assíduo no roubo do milho decidiu que perdera o medo de um espantalho que o assustava todas as manhãs. Armou-se de coragem e passou a bicá-lo, sem que houvesse qualquer reação do boneco. Estraçalhou-o até o final da manhã e comeu o milho que queria. No dia seguinte, procurou o espantalho para enganá-lo e comer o milho, ou para bicá-lo, mas não o encontrou. O vazio tomou conta de seus olhos.

MORAL DA HISTÓRIA

Muitas vezes não podemos viver sem a presença daquele que nos espanta.



O camelo pontual

U

Um camelo havia-se acostumado de tal modo aos horários, que jamais conseguia quebrá-los. Além das coisas previstas para os momentos já marcados, poucas outras coisas o interessavam. Um dia, a bicharada reuniu-se para ver uma estrela magnífica que cairia do céu, segundo previra o feiticeiro dos macacos grandes, que sabia sobre as coisas naturais. No momento esperado, a estrela caiu como uma bola de fogo, criando uma enorme cratera na floresta. Dentro dela, morreu o camelo, que devorava seu jantar na hora prevista.

MORAL DA HISTÓRIA
O inesperado não é amigo das regras.

