



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

MECANISMOS LINGÜÍSTICOS E RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NA  
PRODUÇÃO DE TEXTOS: ATIVIDADES ENUNCIATIVAS NA PRÁTICA DE  
ENSINO

Solange Christiane Gonzalez Barros

SÃO CARLOS  
2017



Universidade Federal de São Carlos

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

MECANISMOS LINGUÍSTICOS E RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NA PRODUÇÃO DE  
TEXTOS: ATIVIDADES ENUNCIATIVAS NA PRÁTICA DE ENSINO

Solange Christiane Gonzalez Barros  
Bolsista: CAPES

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

Orientadora: Profa. Dra. Marília Blundi  
Onofre  
Coorientadora: Profa. Dra. Helena Topa  
Valentim

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Solange Christiane Gonzalez Barros, realizada em 11/05/2017:

Prof. Dra. Marília Blundi Onofre  
UFSCar

Prof. Dra. Helena Topa Valentim  
ULisboa

Prof. Dra. Janete dos Santos Bessa Neves  
PUCRJ

Prof. Dra. Cássia Regina Coutinho Sossolote  
UNESP

Prof. Dr. Leticia Marcondes Rezende  
UNESP

Prof. Dra. Luzimara Curcio Ferreira  
UFSCar

*Dedico este trabalho à minha amada mãe Susana, ao meu pai Luciano (in memoriam), à minha querida irmã Sonia e ao eterno Ihoninho.*

*O fim dum viagem é apenas o começo doutra.*

*É preciso recomençar a viagem.*

*Sempre.*

*José Saramago*

### *Agradecimento Especial I*

*Agradeço, de coração, a minha professora e orientadora Marília Blundi Onofre, por me acompanhar nessa caminhada no mundo acadêmico, pelo incentivo, pela confiança, pelas preocupações, pelo amor aos animais, pelos lanchinhos, pelas inúmeras oportunidades e por acreditar que eu pudesse realizar este trabalho. Obrigada por me compreender e me auxiliar nos momentos difíceis, por me apoiar nas tomadas de decisões, sempre aconselhando e proferindo uma palavra amiga.*

### *Agradecimento especial II*

*Com todo carinho, agradeço minha professora e coorientadora Helena Tópa Valentim, por ter me recebido e acolhido muito bem em terras lusitanas desde o primeiro dia, pelas orientações rígidas e competentes, pela leitura cuidadosa dos capítulos, pelas exigências e por ter compartilhado comigo seus conhecimentos. Muito obrigada por lutar em conseguir o meu cantinho de estudos na sala T3, por me apresentar a Universidade Nova de Lisboa, pelos biscoitinhos deliciosos, pelas palavras de afago e por estar sempre disposta a ajudar com um sorriso lindo no rosto.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela força, por ter me concedido saúde e inteligência para que eu pudesse concretizar este trabalho.

À minha mãe Susana e à minha irmã Sonia por me acompanharem nessa jornada, pelo constante incentivo aos estudos, por apoiar minhas decisões, pela preocupação, pelo carinho, pela dedicação, pelo amor e pela compreensão.

Ao Jhoninho, amigo inseparável e fiel, pela companhia nas horas de dedicação à leitura e escrita, tornando esses momentos menos solitários.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Blundi Onofre, pela orientação neste trabalho, pelas oportunidades de aprendizagem, pelos ensinamentos e por contribuir para minha formação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Helena Topa Valentim, por ter aceitado a coorientação deste trabalho, pelas leituras cuidadosas, pelos ensinamentos valiosos, pela disciplina como pesquisadora, pela oportunidade de frequentar o *Summer School*, congressos e eventos ofertados na Universidade Nova de Lisboa e por compartilhar suas experiências.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Letícia Marcondes Rezende, pelas contribuições no exame de qualificação e por ter aceitado fazer parte desta trajetória até a defesa. Agradeço pelas leituras minuciosas, pelas indicações e empréstimos de livros, pelas caronas divertidas, pelo incentivo e apoio para a realização do estágio de doutorado sanduíche em Portugal.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cássia Regina Coutinho Sossolote, pelas sugestões, pelas importantes contribuições nos exames de qualificação e de defesa, por sempre me encorajar em investir nos estudos acadêmicos.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janete Bessa Neves por ter aceitado participar deste exame de defesa, pela delicadeza e pelas oportunidades de aprendizagem.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luzmara Curcino Ferreira, pela leitura deste trabalho, por compartilhar suas experiências, pelas conversas agradáveis e conselhos valiosos.

À minha tia Ema e aos meus primos Rosa, Angel (*in memoriam*), Humberto e Marcos, que apesar da distância, sempre incentivarem e torceram para que eu concretizasse essa jornada acadêmica.

Aos professores do PPGL e do Departamento de Letras da UFSCar, pela sabedoria e pela minha formação acadêmica e profissional.

Aos professores do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Antónia Coutinho, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clara Nunes Correia, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Céu Caetano e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Matilde Gonçalves, pela oportunidade de participar do grupo Gramática & Texto e dos eventos realizados nesta instituição.



À minha querida amiga Elizete Bernardes, pela amizade sincera, pelo incentivo, pela generosidade, pelas pestanas, pelas palhaçadas, pelos momentos *Sodiê*, pelas *novelas das seis*, por me consolar nas tristezas, por me acolher em seu *chateau* com muito carinho, pelos ALEDs e por tudo que compartilhamos neste doutorado. Ao Marco Aurélio, pela paciência, pelas comidas caseiras, pães caseiros e fazer parte desta amizade.

À grande amiga Duane Valentim, pela sinceridade, pela preocupação, pela paciência, por ter me encorajado e incentivado a realizar o estágio de doutorado, pelas aventuras, pelas ajudas nos momentos de dificuldade, pelas discussões de 1 minuto, pelos inesquecíveis *Sete Vidas* e *Coração d' Ouro*, pelas risadas, momentos de estudos, momentos *Bob the cat*, pela amizade e pelos *não* que sempre são *sim*.

À Patrícia de Oliveira Lucas, pela amizade de anos, pelas situações engraçadas, pelo apoio aos estudos, pelas lembranças constantes. Por me apresentar e inserir na minha vida seus queridos pais, Eugênia e Aparecido, exemplos de pessoas generosas e carinhosas.

À Lidiany Pereira Santos, em quem encontrei uma grande amiga, pelo coração puro, pela generosidade, pela simplicidade, por me recepcionar com muito carinho em sua terra natal, pelos saudosos cafés no Forte Apache, exemplo de pessoa lutadora e esforçada.

À minha querida Carla, pela amizade, pela torcida, pelas conversas agradáveis, pelo acolhimento constante, por sua luta diária.

Ao meu amigo Stéfano Grizzo Onofre, vulgo Cachos, pelos trabalhos, pelas caronas, pelos livros compartilhados, broncas nas bibliotecas e os lanchinhos clandestinos.

À família Grizzo Onofre, especialmente Tia Bernadete e Tio Anselmo, Olena, Isaura, Bianca e Pedrita. Obrigada pelo carinho, pela atenção, pela recepção e acolhimento em seu lar.

Ao ex-secretário do PPGL, Junior Assandre, pela disponibilidade em ajudar com as documentações, dúvidas e nos socorrer nas horas de dificuldade com muita simpatia e energia positiva.

Ao Bigode e à querida Soraya, pela amizade, pelo acolhimento caloroso, pelo carinho, pela alegria, pelas palavras de incentivo e pelos inúmeros *Bigode Vuitton collection*.

À minha querida Paula Bullio, pela ternura, pelo sorriso no rosto, pela torcida constante e pelos vários socorros em abstracts.

À minha amiga Andrea de Paula, pelos conselhos sábios, pelas conversas divertidas, pela paz na alma, pela calma, pela confiança e ajuda em vários momentos.

À querida Lucilene Isaias Moraes, fofíssima Lu, pela simpatia constante, as conversas descontraídas, pela correria nas encadernações e sempre muito atenciosa.

Ao casal de amigos, Nancy e Thiery, pela simpatia, pela Lizinha, pelas conversas animadas, pelos telefonemas de preocupação, pela torcida, pelos almoços e lanches deliciosos.

Aos queridos Ana Aparecida Dias Rodrigues de Siqueira e Dr. Eugenio Silva Filho, pelos socorros constantes, palavras amigas, pela generosidade e muita compreensão.

Aos meus queridos amigos da E.E. Prof<sup>a</sup>. Zita de Godoy Camargo, que me acompanharam no desenrolar desta pesquisa, na luta constante para realizar um bom trabalho em sala de aula e sempre dispostos a me ajudar no que foi possível: Rose Marie Martinelli, Érica Arnold, Vera Lia Nalin, Valdecir Silva, Sheila Massulo, Claudete Nascimento, Marisa Silveira, Sandra Marques, Darlene Lima, Regina Pantano, Adão Lopes e Kamila de Souza Guimarães.

Aos meus amigos queridos que conheci graças ao estágio de doutorado sanduíche: Caio Castro, Antonio Marcio Mendonça, Aline Ponciano, Socorro Oliveira e Fátima Santos.

À *mon amie* Livia Simões pelas palavras incentivadoras, pelas conversas divertidas, pela coragem, pelo acolhimento, pelas dicas espertas e passeio maravilhoso na Cidade Luz.

À querida amiga Mihaela Moreno, pela generosidade, pela delicadeza, pelo amor aos animais, pela dedicação à família, pelos passeios, pela alegria.

À saudosa sala de estudos T3 da UNL: às queridas Beatriz Carvalho, Mara Moira, Raquel Oliveira, Ana Guilherme, Margarida Tomaz, Margarida Azevedo, e aos queridos Sandro Dias, Radovan Miletic e Miguel Gonçalves de Magalhães.

Aos bibliotecários da UNL, Ana Inácio e Marcelo Monte, pela atenção e disponibilidade em ajudar sempre.

À minha querida e saudosa vizinhança lisboeta: Isabel Marta Figueiredo, Lira, Melocas, Dona Eugênia, Isa, Angela, Seu Luís, Luís do Nascimento Carneiro Paiva Adães, Alexandra Figueiredo, Jack, Magali e Dona Adelaide.

À agência de fomento CAPES, pelo apoio financeiro e por possibilitar a realização do Estágio de Doutorado Sanduíche em Portugal, que me proporcionou expandir meu conhecimento científico, crescimento pessoal, profissional e cultural.

Aos meus queridos alunos da E.E. Prof<sup>a</sup>. Zita de Godoy Camargo, pelos desafios, pelo apoio em horas inesperadas e por compreender minhas ausências. Gratidão especial ao Elian Braga, por sempre estar disposto em me ajudar, Luiz Henrique Rigo, Matheus Alves de Campos, Ester Silva, Gabriela Modesto, Eduarda Comim, ao 3º ano 1 das turmas de 2016 e 2017.

Aos atuais e ex-funcionários do PPGL, Leonardo Lucifora, Jéssica Oliveira e Vanessa Rodrigues, pela gentileza e serviços prestados. Enfim, a todas as pessoas que não citei neste trabalho, mas que sempre me desejam coisas boas e torcem pelo meu sucesso profissional e pessoal.

## RESUMO

Este estudo intitulado *Mecanismos linguísticos e relações intersubjetivas na produção de textos: atividades enunciativas na prática de ensino* visa a retomar questões que foram abordadas no trabalho de dissertação, como a dificuldade dos alunos em inserir noções de qualificação como marca explícita de regulação intersubjetiva (mundo comentado) em suas produções de textos. Pensando, agora, em um trabalho prático a ser realizado em contexto escolar, e considerando as dificuldades constatadas em produções textuais de alunos, temos o objetivo de, ao mesmo tempo, i. explorar com mais profundidade o processo de constituição de planos enunciativos que envolve mecanismos linguísticos como marcas de regulação intersubjetiva, sobretudo a modalidade apreciativa, que assinala o ponto de vista do enunciador favorável ou desfavorável sobre um conteúdo que constrói linguisticamente; ii. determinar e analisar o uso da modalidade apreciativa num *corpus* constituído de textos narrativos, sobretudo fábulas; iii. propor práticas linguísticas a serem aplicadas no exercício da produção textual visando a explorar, no ensino de línguas, processos de linguagem que, por sua vez, possam promover o desenvolvimento linguístico-cognitivo nos aprendizes. Filiamo-nos, para tanto, à Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas proposta pelo linguista francês Antoine Culioli.

**Palavras-chave:** Ensino/aprendizagem de línguas. Análise linguística. Operações enunciativas. Modalidade apreciativa. Produção textual.

## ABSTRACT

In this study called *Linguistic mechanisms and intersubjective relations in textual production: enunciative activities in the teaching practice*, the aim is to recall questions from the Master's degree, such as the difficulty that students have to insert notions of qualification as explicit marks of intersubjective regulation (commented world) in their textual productions. Analysing, now, a practical work to be done in school contexts and considering the difficulties observed in the students' textual production, we have the objective to i. explore more deeply the process of constitution of enunciative plans which involve linguistic mechanisms as marks of intersubjective regulation, especially the appreciative modality, which marks the enunciator's point of view – favourable or unfavourable – about a content that is constructed linguistically; ii. determine and analyse the use of the appreciative modality in a corpus constituted of narrative texts, especially fables; iii. propose linguistic practices to be applied in the exercise of textual production aiming to explore, in the language teaching, the language process which can promote the students' linguistic-cognitive development. It is used in this work the Theory of Predicative and Enunciative Operations proposed by the French linguist Antoine Culioli.

**Key-Words:** Learning/Teaching languages. Linguistic Analysis. Enunciative Operations. Appreciative Modality. Textual Production

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto original de um aluno do Ensino Fundamental – Anos Finais, 2010 .....	19
Figura 2 – Proposta de atividade do Caderno do Aluno de 6º ano .....	48
Figura 3 – A representação aristotélica revista por Abelardo .....	63
Figura 4 – Modelo de configuração da asserção .....	78
Figura 5 – A modalidade no livro didático .....	86
Figura 6 – Exemplos de enunciados com modalização .....	88
Figura 7 – O domínio nocional .....	91
Figura 8 – Interdependência das ocorrências fenomenais e linguísticas .....	93
Figura 9 – Proposta de produção de texto da Situação de Aprendizagem 1.....	98
Figura 10 – Orientação para elaboração de escrita de narrativa .....	99
Figura 11 – O paradigma QNT/QLT .....	114
Figura 12 – O domínio nocional em PT1.....	121
Figura 13 – Exemplo de atividade com respostas de um aluno .....	130
Figura 14 – O domínio nocional de <i>aprender</i> .....	133
Figura 15 – Noção de revolta .....	138

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Versão digitada de <i>O gladiador e o canibal</i> .....	20
Quadro 2 – Encadeamentos de ações/acontecimentos em <i>O gladiador e o canibal</i> .....	20
Quadro 3 – Representação das relações modais .....	61
Quadro 4 – A estrutura binômica de poder e dever .....	71
Quadro 5 – Produção textual elaborada por uma aluna do 6º ano/2013 .....	100
Quadro 6 – Relação simbólica entre enunciação e enunciado .....	104

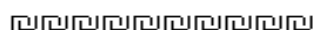


Tabela 1 – Encadeamento de ação/acontecimento em PT 1 .....	120
Tabela 2 – O domínio nocional em PT 2 .....	128
Tabela 3 – Encadeamento de ação/acontecimento em PT12 .....	136
Tabela 4 – O domínio nocional em PT14 .....	142

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AA = Atividade Aplicada

E = Exterior

I = Interior

IE = instante origem

PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais

PLE = Pour une linguistique de l'énonciation

QLT = Qualificação

QNT = Quantificação

PT = Produção Textual

S = variável subjetiva e intersubjetiva

T = variável espaço-temporal

TOPE = Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas

# SUMÁRIO

DEDICATÓRIA .....	3
EPÍGRAFE .....	4
AGRADECIMENTOS .....	7
RESUMO .....	10
ABSTRACT .....	11
LISTA DE FIGURAS .....	12
LISTA DE QUADROS E TABELAS .....	13
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	14
SUMÁRIO .....	15
INTRODUÇÃO .....	17
1. TEMA E JUSTIFICATIVA .....	17
2. APORTE TEÓRICO .....	22
3. ESTRUTURA DA TESE .....	22
CAPÍTULO I – AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA E ATIVIDADE METALINGUÍSTICA NA TOPE.....	24
1. INTRODUÇÃO .....	24
1.1. A LINGUAGEM PELO VIÉS DA TOPE.....	24
1.1.1. NÍVEIS DE REPRESENTAÇÃO.....	28
1.1.1.1. NÍVEL I (REPRESENTAÇÃO ABSTRATA) .....	28
1.1.1.2. NÍVEL II (REPRESENTAÇÃO LINGUÍSTICA) .....	29
1.1.1.3. NÍVEL III (REPRESENTAÇÃO METALINGUÍSTICA) .....	30
1.1.2. A CONSTRUÇÃO DA SIGNIFICAÇÃO .....	31
1.2. A ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA E ATIVIDADE METALINGUÍSTICA.....	33
1.2.1. A ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA .....	33
1.2.2. A ATIVIDADE METALINGUÍSTICA .....	36
CAPÍTULO II – A TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA .....	41
2. INTRODUÇÃO .....	41
2.1. A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NOS PCNs E NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS .....	41
2.2. A ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA .....	54
2.3. A ATIVIDADE METALINGUÍSTICA .....	56
CAPÍTULO III – OPERAÇÃO DE DETERMINAÇÃO: MODALIDADE .....	59
3. INTRODUÇÃO .....	59
3.1. A MODALIDADE DO PONTO DE VISTA LÓGICO.....	59
3.2. A MODALIDADE NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS.....	63
3.2.1. A NOÇÃO DE ASSERÇÃO .....	64
3.3. OS TIPOS DE MODALIDADE DE PALMER .....	65
3.3.1. MODALIDADE EPISTÊMICA.....	65
3.3.1.1. MODALIDADE EPISTÊMICA DE ESPECULAÇÃO .....	67
3.3.1.2. MODALIDADE EPISTÊMICA DE DEDUÇÃO E DE ASSUNÇÃO .....	67
3.3.2. MODALIDADE DEÔNICA .....	68



3.3.2.1. MODALIDADE DEÔNTICA DIRETIVA .....	68
3.3.2.2. MODALIDADE DEÔNTICA COMISSIVA .....	69
3. 4. A MODALIDADE EM BENVENISTE .....	70
3.5. A MODALIDADE NA TOPE .....	71
3.5.1. OS TIPOS DE MODALIDADE NO ÂMBITO CULIOLIANO .....	76
3.5.1.1. MODALIDADE DE ASSERTÇÃO (AFIRMAÇÃO OU NEGAÇÃO), DE INTERROGAÇÃO E DE ÊNFASE .....	77
3.5.1.2. MODALIDADE DO NECESSÁRIO, DO POSSÍVEL, DO EVENTUAL OU DO PROVÁVEL .....	79
3.5.1.3. MODALIDADE APRECIATIVA .....	80
3.5.1.4. MODALIDADE INTERSUJEITOS .....	80
3.6. A MODALIDADE CULIOLIANA REVISTA POR CAMPOS .....	81
3.6.1. A MODALIDADE EPISTÊMICA .....	82
3.6.2. A MODALIDADE APRECIATIVA .....	84
3.6.3. A MODALIDADE DEÔNTICA .....	85
3.7. A MODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO .....	85
 CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA PESQUISA .....	90
4. INTRODUÇÃO .....	90
4.1. O CARÁTER METODOLÓGICO DA TOPE.....	90
4.2. CONTEXTO DE PESQUISA .....	96
4.3. DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	97
4.3.1. PRIMEIRA FASE DE COLETA DE DADOS .....	97
4.3.2. SEGUNDA FASE DE COLETA DE DADOS .....	99
4.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: O PAPEL DO LINGUISTA E LES OUTILS TECHNIQUES .....	102
4.4.1. A OPERAÇÃO DE LOCALIZAÇÃO .....	104
4.4.2. OPERAÇÕES CONSTITUTIVAS DE UM ENUNCIADO .....	106
4.4.2.1. A RELAÇÃO PRIMITIVA OU RELAÇÃO ORDENADA .....	106
4.4.2.2. A RELAÇÃO PREDICATIVA .....	107
4.4.2.3. A RELAÇÃO ENUNCIATIVA .....	109
4.4.3. AS OPERAÇÕES DE DETERMINAÇÃO .....	110
4.4.3.1. A QUANTIFICAÇÃO E A QUALIFICAÇÃO .....	111
 CAPÍTULO V – ANÁLISE DE <i>CORPUS</i> .....	116
5. INTRODUÇÃO .....	116
5.1. BREVES CONSIDERAÇÕES .....	116
5.2. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS PRODUZIDAS NO ANO DE 2013 .....	118
5.2.1. PT1 – <i>O MELHOR DIA DE TODOS</i> .....	118
5.2.2. PT2 – <i>A CIGARRA DÁ SEU TROCO</i> .....	123
5.3. REFLETINDO SOBRE AS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS .....	129
5.4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS PRODUZIDAS NO ANO DE 2016 .....	134
5.4.1. PT12 – <i>A REVOLTA DA FORMIGA</i> .....	135
5.4.2. PT14 – ( <i>SEM TÍTULO</i> ) .....	139
 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	146
APÊNDICES .....	154
ANEXOS .....	157

## INTRODUÇÃO

Nesta seção introdutória, apresentamos o tema abordado em nossa investigação, além de expormos a justificativa para a realização deste trabalho e os objetivos que delineamos, assim como situamos o nosso aporte teórico.

### 1. Tema e justificativa

A investigação que apresentamos surgiu do resultado de reflexões alcançadas em nossa trajetória profissional e, mais recentemente, acadêmica. Levando em consideração que o papel do ensino de língua é refinar a capacidade discursiva dos alunos, acredita-se que os estudos enunciativos contribuam para que haja uma avaliação das práticas pedagógicas que têm sido adotadas pela escola, diante da constatação de que muitas vezes ocorra o desvio do verdadeiro objetivo do ensino, ao voltar-se para modelos normativos e descritivos. Além disso, considera-se também que o estudo de língua deve ser submetido a uma abordagem dialógica que muitas vezes não é vista tradicionalmente nas escolas, onde se costuma trabalhar separadamente língua e linguagem, gramática e produção/interpretação de textos.

Inicialmente, a preocupação é saber como nos apoiar na atividade de linguagem, determinando quais marcadores de operações linguísticas são responsáveis pelo processo que visa ao ajustamento entre sujeitos, estes sempre operando sobre a linguagem ou negociando sobre as representações, associadas a efeitos semânticos.

Nesse sentido, propomo-nos a repensar, dentro da perspectiva enunciativa, o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa a partir da articulação entre marcas gramaticais e produção/interpretação de textos. Tais colocações vão ao encontro das concepções do Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2012, p. 32), pois postula que “[...], os conhecimentos linguísticos não podem ser limitados apenas pelo conhecimento da norma-padrão.” Essa orientação curricular, além de ressaltar a relevância da ampliação da competência discursiva dos alunos, também registra que:

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio. (SÃO PAULO, 2012, p. 33)

Levando em consideração o que nos indica o Currículo em relação ao papel a ser desenvolvido pelo ensino/aprendizagem de língua materna, acreditamos que uma perspectiva enunciativa seja um caminho pertinente para alcançarmos os seguintes objetivos traçados para a realização desta pesquisa:

(1) explorar com mais profundidade o processo de constituição de planos enunciativos que envolve mecanismos enunciativos como marcas de regulação intersubjetiva, sobretudo a modalidade apreciativa ;

(2) determinar e analisar o uso da modalidade apreciativa num *corpus* constituído de textos narrativos, sobretudo fábulas.

(3) propor práticas linguísticas a serem aplicadas no exercício da produção textual visando a explorar, no ensino de línguas, processos de linguagem que, por sua vez, possam promover o desenvolvimento linguístico-cognitivo nos aprendizes.

Esse estudo foi instigado graças à investigação sobre o processo de constituição de planos enunciativos veiculado por mecanismos linguísticos como marcas de regulação intersubjetiva (a relação do discurso narrado/comentado) nas predicções, durante o desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada *Processos linguísticos na produção de textos: mecanismos de qualificação e relações intersubjetivas*, na qual trabalhamos com a noção de qualificação veiculada por diferentes marcadores gramaticais, tais como os adjetivos, locuções adjetivas, predicativo do sujeito e orações adjetivas, incluindo-se também verbos e advérbios. Foi-nos possível observar que a presença de tais noções de qualificação como marca explícita de uma regulação intersubjetiva é rara nas produções textuais de alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais<sup>1</sup>, como pudemos comprovar com o levantamento e análise dos textos que constituem o *corpus* dessa citada dissertação. De um conjunto de 300 produções textuais coletadas, que inicialmente compuseram o *corpus*, somente 29 foram selecionadas para a realização das análises. As 271 produções restantes foram desconsideradas, ou por não apresentarem sentido ao serem realizadas as leituras, ou por serem ilegíveis, e principalmente, por não possuírem ocorrências que envolvessem a noção de qualificação.

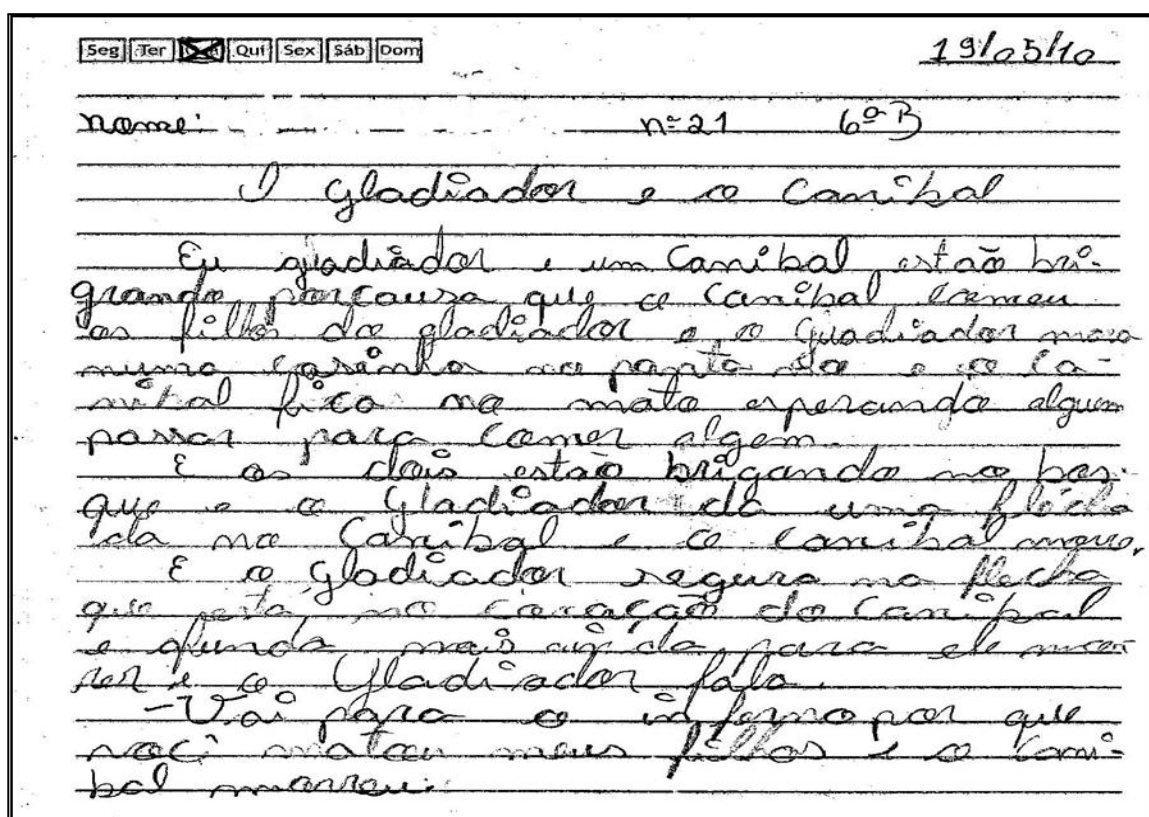
Do conjunto de 29 produções textuais selecionadas para a realização das análises, 4 amostras apresentaram ausência total de noção de qualificação, enquanto que as outras 25 amostras apresentaram predicções com número variável de ocorrências envolvendo

---

<sup>1</sup> Tais dados remetem ao Ensino Fundamental – Anos Finais de uma escola pública localizada na periferia de uma cidade do interior de São Paulo.

marcadores de qualificação que traduzem intersubjetividade. Com a efetuação das análises, constatou-se primeiramente que as produções textuais caracterizadas pela carência de noção de qualificação se edificam por meio de encadeamentos de ações/acontecimentos, ocorrendo o apagamento das marcas de julgamento por parte do sujeito-enunciador, como podemos verificar na produção textual<sup>2</sup> e no quadro de encadeamentos de ações/acontecimentos (BARROS, 2011) abaixo:

Figura 1 - Texto original de um aluno do Ensino Fundamental – Anos Finais, 2010



Fonte: Barros (2011, p. 116)

<sup>2</sup> Exemplo de produção textual retirada da dissertação *Processos linguísticos na produção de textos: mecanismos de qualificação e relações intersubjetivas*.

**Quadro 1 - Versão digitada de *O gladiador e o canibal***

<b>O gladiador e o canibal</b>	
<p>Eu gladiador e um canibal estão brigando por causa que o canibal comeu os filhos do gladiador e o gladiador mora numa casinha no pântano e o canibal fica no mato esperando alguém passar para comer alguém.</p>	
<p>E os dois estão brigando no bosque e o gladiador dá uma flechada no canibal e o canibal morre.</p>	
<p>E o gladiador segura na flecha que acerta no coração do canibal e afunda mais ainda para ele morrer e o gladiador fala.</p>	
<p>– Vai para o inferno porque você matou meus filhos e o canibal morreu.</p>	
<p>(produção textual de um aluno de 6ª série do Ensino Fundamental – Ciclo II, 2010)</p>	

Fonte: Barros (2011, p. 82)

**Quadro 2 - Encadeamentos de ações/acontecimentos em *O gladiador e o canibal***

<o canibal comeu os filhos do gladiador>	<gladiador e canibal brigam>
<gladiador mata canibal com uma flechada>	<gladiador afunda mais a flecha no corpo canibal para ter certeza de sua morte>

Fonte: Barros, 2011, p. 82

Ao levar em consideração as produções textuais que apresentaram poucas ou mais ocorrências envolvendo noções de qualificação que traduzem intersubjetividade, foi possível observar que a marca de qualificação responde em grande parte pela regulação intersubjetiva discursiva. Além desse fato, verificamos também que a atribuição de qualificação não se edifica somente por meio de **adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas**, aos quais, tradicionalmente, atribui-se esse papel, mas também por diferentes marcas gramaticais, tais como **advérbios, locuções adverbiais, orações coordenadas e subordinadas, verbos**, como podemos observar nos seguintes excertos retirados dos textos constituintes do *corpus* da dissertação (BARROS, 2011, p. 75-76):

• **Advérbios, locuções adverbiais e orações adverbiais:**

(1) <*sua visão estava muito embaçada* >

(2) <*perdeu totalmente*>

• **Verbos:**

(3) <a linda noite se expôs> → exposta

(4) <[...] e se iludiu> → iludida

Considerando as ocorrências acima, verificamos que as classes gramaticais não constituem domínios estanques tais como são abordadas tradicionalmente, sobretudo no que concerne aos verbos. Por meio dos desdobramentos seguintes, nos permitiu destacar a natureza qualitativa das predicções, tais como:

< sua visão estava embaçada < marca < o embaçado era muito >  
 < perdeu, houve perda < marca < a perda havida foi total >  
 < a noite está linda < está exposta >  
 < x se iludiu < marca < x é iludido >

Portanto, a leitura nos possibilitou observar que a ocorrência de movimento entre as classes morfológicas foi possível graças aos valores enunciativos gerados, tais como a quantificação/qualificação, modalidade, tempo e aspecto. Esses resultados nos viabilizaram a delinear esta pesquisa. Dessa forma, este estudo intenciona mostrar que a aplicação de atividades enunciativas envolvendo a modalidade apreciativa, marcas que expressam comentários por parte do sujeito enunciador no enunciado ao longo de sua narrativa, no ensino de Língua Portuguesa é um caminho para se promover a capacidade discursiva dos aprendizes.

Isso se justifica, pois a presença de noções qualificativas demonstra um trabalho realizado pelo sujeito-enunciador em relação ao que é dito, ao mesmo tempo em que apresenta fatos, o aluno os julga, comenta, dialoga com o texto.

Apesar de passarem diversos anos em salas de aula de língua materna, os alunos ainda apresentam dificuldades na produção de textos. Diante de tais problematizações, acreditamos que uma abordagem enunciativa possa contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de língua materna, subjacente às teorias que consideram a linguagem em sua totalidade. E como docentes, é necessário estudar e descrever situações de desenvolvimento, visando a compreender e fazer com que os aprendizes, também, as compreendam melhor.

## **2. Aporte teórico**

Como essa investigação visa por meio da descrição e compreensão do funcionamento de diferentes marcas linguísticas e difundir junto a professores formas de promover a competência discursiva dos alunos no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, torna-se necessário, então, submetermos o estudo de língua a uma abordagem dialógica. Desse modo, propomos o dialogismo como sustentação teórica, levando-se em consideração a articulação entre gramática, produção e interpretação de texto.

Ainda para a realização deste trabalho, empregaremos conceitos enunciativos na elaboração das atividades enunciativas que serão aplicadas em contexto de sala de aula e na efetuação das nossas análises linguísticas. Tais apontamentos vão ao encontro dos pressupostos teóricos de Culioli (1990), que propõe um deslocamento do olhar do analista que deve deixar de observar a língua pela língua, como um simples produto final (sistema), operando com a língua enquanto sistema de representação (produto) a que subjazem operações de linguagem (processo) geradoras de significação. Isso posto, faz que nos filieemos à Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (doravante TOPE) para o desenvolvimento deste estudo.

Por se tratar de uma teoria que toma como objeto de estudo o próprio enunciado, intencionamos estudá-lo subjacente aos mecanismos enunciativos que o constituem. Para Culioli (1990), a compreensão da enunciação linguística se dá, ao estabelecer que toda produção de significação parte de operações de predicções, e essas se desenvolvem a partir de três relações. Tais relações são denominadas como relação primitiva, relação predicativa e relação enunciativa. Estabelece-se também no construto culioliano que a tarefa do linguista/analista é desenvolver as atividades metalinguísticas, que representam as atividades epilinguísticas, por sua vez representadas pelas atividades linguísticas (material linguístico).

## **3. Estrutura da tese**

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, além desta introdução.

Na Introdução, caracterizamos a pesquisa no que se refere a seu tema, justificativa, objetivos e aporte teórico que fundamenta este estudo.

No Capítulo I, refletimos sobre a concepção de linguagem, tendo em conta os conceitos de atividade epilinguística e de atividade metalinguística, analisando como são concebidas pela TOPE.

No Capítulo II, retomamos as concepções de linguagem, atividade epilinguística e atividade metalinguística, observando o modo como são abordadas em importantes orientações escolares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e o Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, Códigos e suas tecnologias, com a finalidade de realizar uma discussão sob uma perspectiva enunciativa.

Quanto ao Capítulo III, apresentamos o arcabouço teórico que fundamenta a investigação, sobretudo no que concerne à categoria linguística da modalidade. Para isso, recorreremos às abordagens de cunho lógico, linguístico e enunciativo.

O Capítulo IV trata da metodologia de pesquisa do estudo em questão, no qual esclarecemos a questão metodológica sob o viés da TOPE, o contexto de pesquisa, o período em que a coleta de dados foi realizada e os procedimentos adotados.

Por fim, no Capítulo V, apresentamos e analisamos as produções textuais mais relevantes que constituem nosso *corpus*, a título de ilustração da pesquisa em curso.



## CAPÍTULO I

### AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA E ATIVIDADE METALINGUÍSTICA NA TOPE

#### 1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, propomos uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de Língua Materna sob uma ótica enunciativa. Pretendemos, neste capítulo, refletir sobre a concepção de linguagem, tendo em conta os conceitos de atividade epilinguística e de atividade metalinguística. Analisaremos a forma como essa concepção é refletida na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, doravante TOPE, de Antoine Culioli, modelo teórico que adotamos.

##### 1.1. A linguagem pelo viés da TOPE

Para compreender a concepção de linguagem no âmbito da TOPE, é necessário recorrer a um sistema de representação metalinguística, tanto por se adequar à descrição e a explicação dos fatos, quanto pela maleabilidade intrínseca, de que resultam coerência e eficácia teórica. O aparato teórico que parece reunir as citadas características e adequação ao objeto de estudo é o sistema de representação metalinguística elaborado por Antoine Culioli no quadro da TOPE.

A opção teórica por esse enquadramento justifica-se pelo fato de investigar o funcionamento da linguagem de uma perspectiva global, além da elaboração de um trabalho formal que subjaz à produção e ao reconhecimento das formas interpretáveis, concebendo, assim, os denominados enunciados. Os enunciados são produtos dinâmicos resultantes da atividade de linguagem, ou seja, a relação entre produção e reprodução linguísticas, geradas pelos enunciadores em suas enunciações<sup>3</sup>. Por meio destes, os mecanismos de linguagem são remetidos ao cenário interpretativo que o enunciado induz. No entanto, Culioli se propõe

---

<sup>3</sup> A TOPE não privilegia o estudo de produtos que considera estáticos, tais como as frases, analisáveis em termos da ordem dos constituintes, ignorando a dimensão enunciativa.

apreender o funcionamento da linguagem somente por meio das línguas, isto é, dos observáveis que são as produções linguísticas na diversidade das línguas naturais.

Esse fato é enfatizado por De Vogüe:

Culioli insiste no fato de que a linguagem não é propriedade do linguista: o "domínio" do linguista é limitado à "relação que existe entre a atividade de linguagem e estas configurações específicas que são os enunciados nas diversas línguas naturais." (DE VOGÜE, 2011, p. 68)

Sublinhamos que o programa culioliano, ao se debruçar sobre as línguas e os mecanismos formais que elas desenvolvem, preocupa-se em dar conta de uma faculdade humana, relativa ao homem, evidenciando as suas propriedades que, de uma maneira ou de outra, tocam no que faz a especificidade da condição humana.

Culioli (1990) defende a ideia da concepção de linguagem como atividade significativa, onde conseqüentemente, temos a reabilitação do sujeito enquanto entidade capaz de se constituir em origem das produções linguísticas. Nesse mesmo sentido, De Vogüe (2011) assera que:

É precisamente porque a enunciação é concebida como um processo de constituição de sentido (e não como o ato de um locutor) que a linguagem deve ser concebida como uma atividade. O sentido é construído, enunciado por enunciado. A linguagem não poderia ser concebida como uma grade interpretativa posta sobre o mundo (semiótico), nem como um motor discursivo do qual os sujeitos se apropriam para investir o mundo de significação: é uma máquina própria para construir significação. [...] Os sistemas variam de língua para língua, os discursos, de locutor para locutor: é somente na atividade que a linguagem reside, aquém dos sistemas e dos discursos. (DE VOGÜE, 2011, p. 75)

Culioli estabelece uma integração entre linguagem e humanidade, que não são separadas, marcando, desse modo, o conceito de linguagem como atividade humana, colocando em jogo a problemática humana da cognição, que não é autônoma em relação a essa atividade<sup>4</sup>.

De acordo com o programa culioliano, as formas e sequências linguísticas, desde o morfema ao texto, são marcadores de operações metalinguísticas, ou "traços de

---

<sup>4</sup> Esta postura teórica vem de encontro ao posicionamento da Gramática Gerativa de Chomsky, que defende uma autonomia entre linguagem e cognição.

operações subjacentes". Visando a construção da significação, a linguagem pode ser concebida como atividade de representação, atividade de referenciação e atividade de regulação. Tais atividades, consideradas capacidades cognitivas que nos são inatas, concretizam, de acordo com Culioli (1990), os processos de construção e de reconhecimento de formas. Assim, o sentimento de uma especificidade de uma dada língua, direciona a uma visão particular do mundo, fazendo com que nossa atividade simbólica permita a construção de uma ligação necessária, entre nossa representação linguística e nossa representação mental.

Quanto à atividade de representação, esta é composta por uma sequência de operações que se desenvolvem em diferentes níveis. Corresponde à apreensão do mundo pelo sujeito, construída graças a fatores físico-culturais e mentais, que acabam por refletir na linguagem e que se caracterizam por construir as noções linguísticas/extralinguísticas que adquirem forma, quando em relação com outras noções (ONOFRE, 2003).

A atividade de referenciação objetiva constituir um sistema referencial intersubjetivo que consiste na localização dos objetos metalinguísticos construídos e reconstruídos (VALENTIM, 1998). Para Culioli (1990), esse processo pode ser compreendido como,

[...], o requisito para a referência é a construção de um complexo sistema coordenado intersubjetivo, de um espaço referencial, e de objetos linguísticos localizáveis (mais precisamente, localizável em relação ao centro organizador de um domínio nocional, tanto quanto em relação aos parâmetros subjetivo e espaço-temporal do espaço referencial). Em outras palavras, o correspondente intersubjetivo que permite referência não é trivial<sup>5</sup>. (CULIOLI, 1990, p. 180)

Quanto ao sistema de referência, este é construído por um sujeito considerado parte integrante do sistema, que deve construí-lo em relação a outro sujeito com o qual compartilha sua representação, constituindo assim uma situação complexa. Desse modo, se constrói um sistema de referência estável e ajustável, que permite, ao outro a sua reconstrução a partir dos enunciados, e a operação de referenciação, onde o texto é possível de ser interpretado e valores referenciais são atribuídos (CULIOLI, 1999a). Por fim, é relevante

---

<sup>5</sup> Tradução nossa, do original: "[...], the prerequisite to reference assignment is the construction of a complex intersubjective coordinate system, of a referential space, and of localizable linguistic objects (more accurately, locatable with respect to the organizing centre of a notional domain, as well as relative to the subjective and spatio-temporal parameters of the referential space). In other words, the intersubjective matching which allows reference is not a trivial one."

sublinhar que o sujeito enunciador, ao ser considerado origem do referencial, pode se representar e ser representado como móvel e atual ao longo do tempo.

Na terceira atividade referida, de regulação, são instauradas relações de alteridade, concomitantemente complexas e formalizáveis entre enunciador e coenunciador. Indissociável das operações de representação e de referenciação, incide sobre a relação entre noções e marcadores, incluindo a relação intersubjetiva.

Considerar a atividade de linguagem é necessariamente construir um objeto complexo, heterogêneo, tal como sua modelização supõe a articulação de vários domínios. Consequentemente, levar em conta os fenômenos da língua é colocar a questão do específico e do generalizável, do contingente e do invariante. Aliás, encontrar as invariantes que fundam e regulam a atividade de linguagem, em toda sua riqueza e complexidade, é um dos objetivos centrais desse sistema de representação metalinguística (CULIOLI, 1999a).

Culioli acredita que a Linguística tem por objeto a atividade de linguagem apreendida por meio da diversidade das línguas naturais e através da diversidade de textos, tanto orais quanto escritos (CULIOLI, 1990). As produções textuais são fruto de operações linguístico-cognitivas realizadas por sujeitos enunciativos<sup>6</sup> em relação de interação, compostas por uma imbricação de marcas enunciativas. Por conseguinte, tal atividade possui uma natureza dupla, de produção e de reconhecimento das formas, que não pode ser estudada independentemente dos textos. O contrário também se aplica: o estudo dos textos não pode ser independente do estudo das línguas. Ainda, em relação à produção e reconhecimento de formas, Culioli (1990) salienta:

A atividade de linguagem é significativa à medida que um enunciador produz formas para que sejam reconhecidas por um coenunciador como sendo produzidas para serem reconhecidas como interpretáveis. Quanto às formas, elas são fundamentalmente sonoras (ou gráficas)<sup>7</sup>. (CULIOLI, 1990, p. 39)

Portanto, a relação tripla entre representação mental, processos referenciais e regulação intersubjetiva é subjacente a qualquer atividade conceitual simbólica mediada por

---

<sup>6</sup> Culioli não tem a preocupação de elaborar uma teoria do diálogo, pois enunciativos como espaço de diálogo não são considerados sob seus aspectos empíricos, em situações de interação, mas como construtos teóricos.

<sup>7</sup> Tradução nossa, do original: "L'activité de langage est signifiante dans la mesure où un énonciateur produit des formes pour qu'elles soient reconnues par un co-énonciateur comme étant produites pour être reconnues comme interprétables. Quant à ces formes, elles sont foncièrement sonores (ou graphiques)."

sequências textuais que os sujeitos produzem e reconhecem como formas que possuem significação e são interpretáveis.

Isso posto, recorre-se aos níveis de representação, que funcionam como base para entender a relação que estas operações abstratas possuem com os marcadores linguísticos. Referimo-nos, concretamente, aos níveis de representação abstrata, linguística e metalinguística, que correspondem aos níveis mental, linguístico e descritivo-explicativo da atividade de linguagem, sua manifestação nas línguas naturais e sua descrição teórica.

### 1.1.1. Níveis de representação

Um esquema de níveis de representação é proposto por Culioli (1990) na relação entre linguística, linguagem e línguas naturais, considerado adequado a um modelo teórico que se preocupe com o conhecimento da atividade de linguagem subjacente às línguas naturais. Aqui delineamos os três níveis de representação.

#### 1.1.1.1. Nível I (Representação abstrata)

O Nível I, considerado o nível da atividade cognitiva da linguagem, que designamos por nível de representação abstrata, constitui-se de noções e operações e é pré-linguístico, ou seja, pré-lexical e pré-enunciativo. Remete ao nível das operações cognitivas, à representação mental. Nesse nível são organizadas as experiências que elaboramos desde a infância, as construções de nossas relações com o mundo, com os objetos, com o outro, pelo fato de pertencer a uma determinada cultura, além do interdiscurso no qual nos banhamos.

Na representação mental, há ocorrências de operações em relação, de encadeamento, de construção de propriedades compostas, às quais não temos acesso, no sentido imediato. Não temos acesso aos processos que originam as formas e as construções linguísticas, mas temos à nossa disposição os traços textuais que nos apontam para tais processos.

Neste nível, considerado o mais complexo na ordem das operações, ocorre uma operação elementar primitiva denominada Localização. O conceito de Localização está ligado à ideia de localizar um termo em relação ao outro, sendo que, por meio dessa operação, o termo localizado ganha determinação quanto aos domínios nocionais em causa. É uma operação essencial, uma vez que um objeto somente adquire forma e valor referencial graças

ao esquema dinâmico de Localização. Mais concretamente, a operação de Localização se descreve do seguinte modo:

Dizer que  $x$  é localizado em relação a  $y$  significa que  $x$  é localizado (no sentido abstrato do termo), situado em relação à  $y$ , este último, que serve de localizador (ponto de referência) seja ele mesmo localizado em relação a um outro localizador, ou a um localizado original ou que seja ele mesmo original. Nada impede que um termo seja localizado em relação a ele mesmo, que um termo que estava localizado numa primeira relação torne-se a seguir um termo localizador, ou que os dois termos estejam numa relação recíproca de localizador a localizado<sup>8</sup>. (CULIOLI, 1999a, p. 97)

Este nível é anterior à categorização em palavras, por isso, como linguistas não temos acesso a ele de forma imediata.

#### 1.1.1.2. Nível II (Representação linguística)

Trata-se do nível de representações linguísticas, as formas e as construções observáveis nos textos, consideradas traços da atividade de representação do Nível I, apesar da relação entre os dois níveis não ser biunívoca. As representações linguísticas são representações das representações mentais da realidade. A este nível, se tem acesso à referenciação como construção de um complexo sistema intersubjetivo coordenado, de um espaço referencial e de objetos linguísticos localizáveis.

No nível de representação linguística, todos os objetos produzidos têm marcas gramaticais que assinalam os valores de referência (por exemplo, de referência temporal, aspectual, modal). O Nível II é, assim, o nível do texto. Como a relação entre as representações dos níveis I e II não é considerada unívoca e imediata, recorre-se à construção de um terceiro nível de representação que possa ser manipulado: o nível das representações metalinguísticas.

---

<sup>8</sup> Tradução nossa, do original : "Dire que  $x$  est repéré par rapport à  $y$  signifie que  $x$  est localisé (au sens abstrait du terme), situé par rapport à  $y$ , que ce dernier, qui sert de repère (point de référence) soit lui-même repéré par rapport à un autre repère, ou à un repère origine ou qu'il soit lui-même origine. Rien n'est interdit ou 'un terme soit repéré par rapport à lui-même, qu'un terme qui était repère dans une première relation devienne ensuite terme repéré, ou que deux termes soient dans une relation réciproque de repère à repéré."

### 1.1.1.3. Nível III (Representação metalinguística)

Por fim, ao nível III ocorre a construção de hipóteses de explicitação metalinguística. Acredita-se que seja o nível de uma reconstrução da relação de adequação (de correspondência) entre os níveis I e II. Por meio desta relação explícita, podemos simular a correspondência entre objetos abstratos (noções e operações) e objetos linguísticos (formas e construções) e, deste modo, reconstituir, através de hipóteses explicativas, o nível I, isto é, o nível das operações cognitivas. Obtêm-se, assim, representativos dos representativos (REZENDE, 2011). É relevante assinalar que o trabalho metalinguístico consiste em reconstruir as operações e suas respectivas cadeias das quais a forma empírica é o marcador. Por ser necessária uma elaboração teórica e uma formalização, esse é considerado o nível de domínio do linguista, e não do locutor. Trata-se de uma construção de um sistema de representações formais, ou seja, uma construção teórica<sup>9</sup>.

No nível III, a construção explícita de um sistema de representação metalinguística elaborada pelo linguista ocorre com a finalidade de modelizar as observações dos dados. Esta prática está diretamente relacionada à atividade metalinguística, que será abordada posteriormente. Conseqüentemente, todo sujeito realiza uma atividade metalinguística não-consciente (atividade epilinguística) que remete à sua atividade metalinguística explícita ao refletir sobre sua própria experiência em uma ou mais línguas.

Rezende (2011), em seus estudos, relaciona este nível de representação com a atividade de regulação que caracteriza a linguagem. Tem presente dois aspectos aqui postos em destaque:

a) o sistema é autorregulado através da reflexão inconsciente do sujeito sobre a própria atividade de linguagem;

b) a regulação intersubjetiva consiste em ajustar estruturas de referência e representações, permitindo a modulação e deformação, onde a mensagem não é considerada um simples transporte de informação constituída e estável.

Como a atividade de linguagem não consiste em veicular sentidos, mas em produzir e reconhecer formas tanto quanto traços de operações, isso acarreta na relação entre a produção e reconhecimento, que supõe a capacidade de ajustamento entre os sujeitos. Portanto, a significação não é veiculada, mas (re) construída.

---

<sup>9</sup> A formalização culioliana se distingue da notação, no sentido em que permite um cálculo. Este último, Culioli considera relevante, pois possibilita o vaivém entre teoria e observação, entre o nível III e II.

### 1.1.2. A construção da significação

A atividade de linguagem é uma atividade de construção de significação. Para Benveniste, construir significação é enunciar: antes de toda coisa, a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que assegura ao meio humano (BENVENISTE, 2006).

Enunciar é construir referência e determinação, estabelecendo uma rede de valores referenciais. A construção de determinação está diretamente ligada à construção de relações de localização. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

Partindo de uma estrutura abstracta à qual se associa um sentido, vai-se, por sucessivas operações de localização abstracta, atribuindo determinação a essa estrutura, globalmente e em cada um dos seus termos. A estrutura abstracta de origem é, assim, afectada de valores referenciais, passando a ser um enunciado, dotado de significação. (CAMPOS; XAVIER, 1991, p. 295)

Com vista à construção da significação, as operações de localização incidem sobre a relação predicativa, um objeto abstrato, pré-linguístico e pré-enunciativo. Só mediante a localização da relação predicativa<sup>10</sup> em relação a um sistema referencial esta ganha determinação, resultando em um número teoricamente infinito de enunciados, aos quais associamos uma significação.

Duas entidades enunciativas estão envolvidas na atividade de linguagem que gera construção e reconstrução de significação: por um lado, o *enunciador* – responsável por produzir formas linguísticas com significação – e, por outro lado, o *coenunciador* – que, por meio do reconhecimento das formas linguísticas geradas, reconstrói a sua significação. Dessa forma, o enunciado encerra a significação construída pelo enunciador e, concomitantemente, aquela reconstruída pelo coenunciador, partindo das formas linguísticas geradas pelo enunciador e por si reconhecidas (VALENTIM, 1998). É deste modo que, conforme referido atrás, a atividade de linguagem pode ser descrita e explicada a partir da observação das formas linguísticas que coocorrem em enunciados. É também nesse sentido que os textos em línguas naturais são considerados manifestações da citada atividade, por isso são eles os

---

<sup>10</sup> Trata-se uma representação validável de um estado de coisas, graças a um sistema de coordenadas, representadas por S - onde ocorre a construção de um sujeito origem e de uma relação intersubjetiva - e por T - localizador espaço-temporal.



observáveis, o que possibilita formular hipóteses teóricas sobre o funcionamento da linguagem.

Na perspectiva da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, a construção da significação ocorre em diferentes momentos, e graças ao funcionamento da linguagem, pois todo termo, linguístico ou metalinguístico, é um termo em relação. Devido à existência de enunciadores que constroem enunciados, as operações enunciativas não são dissociáveis das operações predicativas, senão por conveniência metodológica. Estabelece-se que toda produção de significação parte de operações de predicação, e que essas se desenvolvem a partir de uma relação predicativa –  $\langle r \rangle$  – entre três termos: um predicado e os seus argumentos –  $\langle a r b \rangle$  –, que correspondem a um conteúdo proposicional<sup>11</sup>. Os argumentos da relação predicativa se alteram devido a operações de determinação que lhes atribuem valores de quantificação e/ou qualificação que não possuíam anteriormente.

Subjacente à produção de um enunciado, construímos uma relação predicativa que é uma representação de Nível I, abstrata, portanto. Esta relação predicativa se situa em um espaço enunciativo munido de um sistema de parâmetros coordenados, adquirindo valores referenciais e constituindo, desse modo, um enunciado capaz de ser interpretado como um acontecimento linguístico.

Esse espaço enunciativo assume a forma de um sistema referencial, composto pelas coordenadas Sujeito (doravante S) e Espaço-Tempo (doravante T) que, por sua vez, compõem uma situação de enunciação (doravante Sit), origem de coordenadas subjetiva e espaço-temporal de diferentes estatutos teóricos. Por outras palavras, a situação de enunciação é concebida como uma representação metalinguística do sistema de coordenadas enunciativas que localizam referencialmente um dado estado de coisas. Dentre as duas coordenadas, por um lado, subjetiva (S), e por outro lado, coordenada espaço-temporal (T), é a coordenada subjetiva a relevante para a construção dos valores modais do enunciado.

Nesse sentido, Campos (2000) postula que:

A significação resulta, assim, de cadeias de relações de localização abstracta. O localizador último é a situação de enunciação origem Sit<sub>0</sub>, definida pelos parâmetros sujeito enunciador S<sub>0</sub> e tempo da enunciação origem T<sub>0</sub>. Fazendo parte dos mecanismos de construção da determinação, os parâmetros enunciativos são internos à língua. A enunciação não é, portanto, um nível que se acrescenta ao nível da predicação, mas converge e interage com a predicação na construção da significação. (CAMPOS, 2000, p. 165)

<sup>11</sup> Nas formulações metalinguísticas propostas, r representa o operador de predicação e a e b são variáveis relativas aos argumentos da relação predicativa.

A significação resulta da linguagem enquanto atividade, origina de uma cadeia de operações de localização abstrata, um primitivo teórico, sendo os parâmetros S, T e Sit localizadores últimos nestas cadeias. Assim, no quadro culioliano, a enunciação intervém na construção metalinguística de toda significação gerada, não interferindo apenas na descrição de fenômenos bem delimitados como a modalidade, por exemplo.

A linguística da enunciação culioliana se preocupa com a transição que se opera entre objetos abstratos (noções e operações) e objetos linguísticos (formas e construções que constituem enunciados). Trabalha, por isso, com a linguagem enquanto atividade cognitiva que permite ao sujeito enunciador tecer um jogo estruturado de operações que, por via da produção de enunciados, visa a uma pluralidade de significações e de valores referenciais.

## **1.2. A atividade epilinguística e atividade metalinguística**

A reflexão que propomos neste subcapítulo sobre atividade epilinguística e atividade metalinguística considera o modo como estas são concebidas por Antoine Culioli na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, no sentido de tratar "o problema da abstração ligada às nossas representações<sup>12</sup>" (CULIOLI; NORMAND, 2005, p. 21).

### **1.2.1. A atividade epilinguística**

Nas reflexões de Gombert (1990), especialista em Psicologia do ensino, realizar uma distinção entre atividade epilinguística e atividade metalinguística é fundamental, pois corresponde a uma oposição de propriedades psico-cognitivas, aplicada no ensino de maneira coerente por meio de diferentes domínios. Na sua proposta, a atividade epilinguística é concebida como um conhecimento intuitivo e um controle funcional da atividade linguística. Sem desconsiderar o propósito comunicativo que é atribuído ao sujeito, esse autor entende que qualquer sujeito desempenha uma atividade de controle sobre a produção, sobretudo sobre as regras gramaticais por ele implicitamente utilizadas - por exemplo, escolha do

---

<sup>12</sup> Tradução original, do original: "le problème de l'abstraction liée à nos représentations."

gênero, do artigo, construção de referência anafórica, etc. - sendo possível observar os fenômenos de autocorreção.

No Brasil, temos acesso à epistemologia culioliana, graças às publicações da professora-pesquisadora Letícia Marcondes Rezende, que defende a importância da atividade epilinguística no ensino de línguas, como veremos mais adiante no Capítulo II.

A origem do conceito de atividade epilinguística é atribuída ao linguista francês Antoine Culioli. A atividade epilinguística é concebida como "uma atividade metalinguística não consciente do sujeito" (Culioli, 1999, p. 19). Segundo a linguista francesa Claudine Normand (2005)<sup>13</sup>, Culioli foi o único a realizar a distinção entre metalinguístico e epilinguístico, fundamentada na distinção entre a racionalidade do linguista ou racionalidade de efetuação demonstrativa explícita, e a racionalidade do locutor. Sobre a racionalidade do locutor, a epilinguística, afirma Culioli que essa recupera uma racionalidade metodologicamente considerada enquanto anterior, sendo, por isso, abstrata. Observemos as seguintes afirmações de Culioli:

*A racionalidade para mim é a construção que eu faço como pesquisador da nossa atividade racional, e o que eu quero dizer, por nova racionalidade<sup>14</sup>, é uma maneira de conduzir os pensamentos que busca uma certa coerência e que não passa pela linguagem<sup>15</sup>. (CULIOLI; NORMAND, 2005, p. 22)*

Um questionamento que surge é em relação ao nível de funcionamento da linguagem em que se situa essa racionalidade, concebida como um "raciocínio" que não passa necessariamente pela verbalização. Parece-nos que, sendo de natureza cognitiva e intuitiva, se poderá considerar que se situa no nível I, isto é, o nível das representações abstratas.

O próprio Culioli afirma que o termo "epilinguístico" tem três fontes, ou razões de ser. A primeira refere-se à dificuldade que esse autor confessa de não poder designar o raciocínio que considera silencioso e inacessível. Em segundo lugar, remete a François Bresson, especialista da psicologia cognitiva, que lhe sugeriu o termo. Por fim, a terceira

---

<sup>13</sup> Claudine Normand é a autora de *Onze rencontres sur le langage et les langues* (2005), um volume constituído de entrevistas por ela realizadas a Antoine Culioli.

<sup>14</sup> O atributo "nova", aqui associado a racionalidade, se refere a uma realidade teórica, algo que Culioli diz ser "uma racionalidade muito antiga" (CULIOLI; NORMAND, 2005, p.22)

<sup>15</sup> Tradução nossa, do original: "*La rationalité pour moi est la construction que je fais en tant que chercheur de notre activité rationnelle, et ce que j'entends par là, par nouvelle rationalité, c'est une manière de conduire les pensées qui recherche une certaine cohérence et qui ne passe pas par le langage.*"

fonte é proveniente das suas leituras sobre epigênese e sobre os chréodes<sup>16</sup>. Ainda em relação a esta atividade de linguagem, Culioli asserta:

Epilinguístico remete ao fato de nossa atividade de representação e de reação às representações dos outros e de reação às nossas representações que não cessam jamais. Há uma atividade permanente, talvez até mesmo quando dormimos, e << epi >> significa que está chegando lá de baixo para preparar/pavimentar os caminhos<sup>17</sup>. (DUCARD, 2004, p. 13)

As atividades epilinguísticas podem ser concebidas como processos de modulação realizados pelos sujeitos por meio de enunciados organizados em famílias parafrásticas e de processos de desambiguação, pelos quais se visa uma adequação às situações singulares de interação intersubjetiva. Rezende explicita procedimentos que concretizam esta concepção, designando como "operações"<sup>18</sup>:

A atividade epilinguística (essa modelização interna) permite operar sobre representações, comparar e avaliar diferenças e semelhanças, fazer analogias, extrair ou incluir propriedades, levantar hipóteses, ordenar, contrastar, reformular e reorganizar os dados. Essas operações são operações formais e cognitivas de base. Esse processo permite aos indivíduos, mas também às línguas, a sua trajetória evolutiva (REZENDE, 2011, p. 711).

Outra observação a este propósito passa pela necessidade de se clarificar a relação entre o conceito de atividade linguística e o conceito de glosa epilinguística. No âmbito culioliano, textos produzidos pelo sujeito enunciadador, de modo espontâneo ou como uma resposta a uma solicitação, são denominados de glosa. Para Culioli (1999a), as glosas epilinguísticas formam uma boa parte do discurso cotidiano, desempenhando um papel importante, sobretudo, no discurso explicativo, por serem consideradas uma fonte preciosa de informações linguísticas. A glosa constitui, por isso, um meio de aceder a um sistema de representações internas à língua, ou seja, uma metalinguagem não totalmente controlável. Dessa forma, consideramos relevante a seguinte afirmação: "Nós falamos de *glosa* e não de

<sup>16</sup> Ou seja, caminhos estabilizados entre os caminhos possíveis.

<sup>17</sup> Tradução nossa, do original: "Epilinguistique renvoie au fait que notre activité de représentation et de réaction aux représentations d'autrui et de réaction à nos représentations ne cessent jamais. Il y a une activité permanente, peut-être même quand nous dormons, et << épi >> signifie que ça vient là-dessus frayer des chemins."

<sup>18</sup> Neste contexto, a acepção de "operação" não se confunde com a de operações abstratas (predicativas e enunciativas).

*paráfrase*, a fim de reservar este último termo a uma atividade regrada, portanto controlada pelo observador [...], enquanto que a glosa remete à prática languageira do sujeito enunciador<sup>19</sup>" (CULIOLI, 1999a, p. 74).

É deste modo que Culioli designa a atividade epilinguística como uma atividade metalinguística não consciente do sujeito, o que a distingue da atividade metalinguística deliberada.

Considerar o conceito de "epilinguismo" apresentado na epistemologia culioliana é de grande contribuição para os estudos da linguagem e permite apreender como esta funciona, acreditamos que práticas didáticas que operem com a linguagem considerando a dimensão epilinguística são extremamente relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que os aprendizes ganham o seu espaço no ambiente escolar e buscam se adequar nos contextos psicossociológicos nos quais vivem.

### 1.2.2. A atividade metalinguística

A tarefa primordial atribuída ao linguista é a de, por meio de uma construção metalinguística, dar conta da atividade de produção e de reconhecimento de formas linguísticas, isto é, de sequências textuais. Tal é possível graças à reconstrução das operações abstratas a que não se tem acesso direto, senão através dos marcadores presentes nos textos, vestígios dessas operações. Assim, é possível ao linguista construir um sistema de representações que incida sobre o funcionamento da língua, entendida ela própria como um sistema de representações.

Considerando os estudos de Gombert (1990), a atividade epilinguística é indispensável à emergência da atividade metalinguística. Esta consiste em um conhecimento consciente crescente, um controle deliberado de numerosos aspectos da linguagem. Nesta perspectiva da Psicologia do ensino, a atividade metalinguística é, em oposição à atividade epilinguística, facultativa e aparece tardiamente, de modo que o conhecimento funcional da atividade linguística é considerado necessariamente um pré-requisito.

Partindo novamente para uma perspectiva enunciativa, ao realizarmos a leitura de *Onze Rencontres sur le langage et les langues*, é perceptível que Culioli privilegia a abordagem da atividade epilinguística em detrimento de metalinguística. Para este estudioso,

---

<sup>19</sup> Tradução nossa, do original: Nous parlons de glose et non de paraphrase, afin de réserver ce dernier terme à une activité réglée, donc contrôlée par l'observateur [...], alors que la glose renvoie à la pratique langagière du sujet énonciateur.

a metalinguagem está na língua e, se considerarmos a situação de ensino/aprendizagem de língua que trataremos no Capítulo II deste estudo, acredita-se que a necessidade metalinguística se impõe nas primeiras tentativas de expressão do aprendiz.

Na análise de André Gauthier (1981), a linguística da enunciação atribui ao sujeito uma identidade, que estabelece a sua autonomia. Desse modo, insere o sujeito falante no centro da atividade de linguagem, que considera as perspectivas de autocorreção e de autocontrole sustentadas pelo reconhecimento da sua capacidade de abstrair, de generalizar, de construir os sistemas de representação. Por meio das relações intersubjetivas e das categorias gramaticais, se estabelece uma relação entre aprendiz e o mundo. Afirma ainda que "recorrer à metalinguagem condiciona ao mesmo tempo o acesso do aprendiz ao sistema gerador da língua-alvo e o controle do professor sobre a atividade de seus alunos<sup>20</sup>." (GAUTHIER, 1981, p. 490).

Gauthier reflete, desse modo, uma visão que não distingue atividade metalinguística daquilo que Culioli denomina como atividade epilinguística. Por seu lado, Culioli, ao conceber a atividade epilinguística como uma racionalidade silenciosa, em oposição, conceitua a atividade metalinguística como uma racionalidade "tagarela", *bavarde* em francês. Estabelecendo o linguista como especialista, este deve construir uma metalinguagem que permita captar os fenômenos ligados à subjetividade, e mais precisamente à intersubjetividade, de uma maneira objetiva a partir do subjetivo e do intersubjetivo.

A atividade metalinguística possui propriedades de exterioridade, a propósito de um objeto que lhe caracterize como foi em uma relação de interioridade-exterioridade, a saber da linguagem que não é uma simples ferramenta. Ao discutir sobre essa operação de linguagem, Culioli remete ao termo "meta-operador", *méta-opérateur* em francês, que é um marcador propriamente metalinguístico, com propriedades precisas que se constroem a partir das observações que se criam de uma relação entre o meta-operador e as observações. Além destas propriedades, a metalinguagem se caracteriza pela univocidade: os termos devem ter um estatuto e são definidos pelas operações que definem as relações. Por fim, Culioli (1976, p. 24) registra que "A exigência metalinguística é uma disciplina extremamente difícil de

---

<sup>20</sup> Tradução nossa, do original: "Le recours au métalangage conditionne à la fois l'accès de l'apprenant au système générateur de la langue-cible et le contrôle du maître sur l'activité des ses élèves."

manter, mas que permite ver o quanto os problemas se ligam, ou seja, quais são os problemas que devem ser resolvidos para poder abordar e resolver outros<sup>21</sup>".

A atividade metalinguística é uma forma de, partindo de observações de agenciamentos de superfícies, conectar um esquema primitivo de constituição, isto é, as relações primitivas<sup>22</sup> e, ao mesmo tempo, a partir deste esquema, retornar à superfície para derivar uma ou mais famílias de paráfrases de enunciados. Este procedimento tem consequências semânticas, podendo implicar variação de significação (VIGNAUX, 1995):

Dizer ou enunciar, é de fato sempre construir e de acordo com uma certa forma, mas ao mesmo tempo, é correr o risco de interpretações múltiplas: <<Há sempre proliferação da linguagem sobre ela mesma; temos sempre um jogo de formas e um jogo de significações<sup>23</sup>>>. (CULIOLI apud VIGNAUX, 1995, p. 569)

O linguista realiza a construção de famílias parafrásticas<sup>24</sup>, ou seja, classes de equivalências, que remetem a termos complexos ou enunciados, que apresentam propriedades fortemente diferentes das de uma classe distribucional. Trata-se de uma análise de enunciados, que pode consistir numa técnica de manipulação que opera sobre os termos<sup>25</sup> complexos. Portanto, é necessário recorrer a um sistema metalinguístico capaz de representar a derivação parafrástica, como podemos demonstrar nas equivalências seguintes.

Considerando o enunciado *A cigarra aprendeu a lição*, do qual estabelecemos a relação primitiva < *Cigarra, aprender, lição* >, podemos observar, por meio dos textos dos alunos, o modo como essa relação será assertada ao receber as marcas:

---

<sup>21</sup> Tradução nossa, do original: "L'exigence métalinguistique est une discipline extrêmement difficile à tenir mais qui permet de voir combien les problèmes se lient, c'est-à-dire quels sont les problèmes qui doivent être résolus pour pouvoir en aborder et en résoudre d'autres.

<sup>22</sup> A relação primitiva é concebida como uma tripla ordenada representada por  $\vec{P} = (a, b, p)$ , ou mais especificamente por  $a \vec{P} b$ , onde a indica a fonte e b o objetivo de p. Como toda relação é orientada, a relação primitiva, sobretudo a fonte *versus* objetivo, depende de determinadas propriedades de a, b, e p e de modulações retóricas dependentes da situação de enunciação e das pressuposições dos enunciadores.

<sup>23</sup> Tradução nossa, do original: "Dire ou énoncer, c'est en effet toujours construire et selon une certaine forme, mais en même temps, c'est encourir le risque d'interprétations multiples: << Il y a toujours prolifération du langage sur lui-même; nous avons toujours un jeu de formes et un jeu de significations >>".

<sup>24</sup> Também são denominadas como classes de ocorrências moduladas.

<sup>25</sup> Tais termos podem ser lexicais ou gramaticais.

(a) *A cigarra, cheia de alegria, felizmente aprendeu a lição*<sup>26</sup>. [PT<sup>27</sup>2 - A cigarra dá seu troco];

(b) *A cigarra já tinha aprendido a lição e [...]*. [PT3 - A amizade]

(c) *A cigarra cheia de alegria, infelizmente aprendeu a lição*. [PT8 - sem título]

(d) *A cigarra finalmente aprendeu a lição*. [excerto referente à resposta de uma aluna X do 6º ano durante a execução do exercício 4 da aplicação de atividade]

(e) *A cigarra aprendeu a lição e [...]*. [PT10 - sem título]

(f) Explicou que só não deu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e [...]. [excerto referente à resposta de uma aluna Y do 6º ano durante a execução do exercício 4 da aplicação de atividade]

(g) *A cigarra, transbordando de alegria, muito feliz aprendeu a lição*. [excerto referente à resposta de um aluno W do 6º ano durante a execução do exercício 4 da aplicação de atividade]

(h) *A cigarra com muita alegria, até quemfim*<sup>28</sup> *aprendeu a lição*. [PT14 - sem título]

Como observamos acima, a lexis < *Cigarra, aprender, lição* > funciona como um "gerador de paráfrases", a partir da construção de um enunciado, é possível derivar uma família de enunciáveis em relação de paráfrase e assertar um membro desta família. Consequentemente, não há possibilidade da existência de um enunciado isolado, uma vez que constitui uma família parafrástica, não representa um fenômeno único (FUCHS; LE GOFFIC, 1992).

Um sistema de representação metalinguística adequado possibilita marcar formalmente as equivalências, independentemente das regras que estão subjacentes à transposição de um agenciamento a outro, explicando as razões particulares pelas quais estes possuem valores de significação equivalentes. Quanto ao transpor de um agenciamento a outro por via da manipulação de enunciados, Culioli (1999a) ressalta que de cada situação resulta algo diferente, ganhando cada um dos marcadores do enunciado um estatuto teórico e

<sup>26</sup> Enunciados extraídos dos textos que constituem o *corpus* desta investigação.

<sup>27</sup> Abreviação adotada para nos referir à produção textual.

<sup>28</sup> Os excertos das produções de escrita realizadas pelos alunos se encontram aqui transcritas sem modificação no sentido de corrigir eventuais erros ortográficos ou outros.



operatório que marca as operações que permanecem na passagem de um enunciado a outro equivalente.

Para Culioli (1999a), a elaboração das famílias parafrásticas remete à intuição e ao uso das regras descritivas, uma vez que toda parafrase se caracteriza por uma invariante e um conjunto de relações entre termos, que podem se tornar estáveis sob transformação. Quanto às regras descritivas, especificamente, mostram o porquê as modulações parafrásticas e os enunciados parafrásticos possuem determinadas formas. Por fim, a última regra considerada extremamente exigente e fundamental é "[...] utilizar sempre fórmulas onde cada ocorrência de símbolos metalinguísticos possua um traço localizável em um texto e onde cada constituinte do texto adquira um estatuto metalinguístico no sistema de representações<sup>29</sup>" (CULIOLI, 1999a, p. 81)

O ponto de vista do linguista fica exposto por via da construção de um sistema de representação metalinguística com a intenção de representar os fenômenos. Isso é possível graças aos representantes que possuem propriedades formais construídos a partir de termos primitivos. Acerca dessa construção, Culioli (1990, p. 41) assera sobre o seu caráter não definitivo: "[...] o sistema de representação metalinguístico não será jamais estritamente exterior, jamais totalmente adequado, jamais unívoco, jamais em toda parte homogêneo, e isso também faz parte do trabalho teórico<sup>30</sup>".

Desse modo, o sistema de representação metalinguístico, no sentido realista, não é capaz de representar fielmente e de forma acabada a atividade cognitiva, incluindo a atividade epilinguística, o que coloca o linguista na posição de quem realiza cálculos que remetem a operações, sob a forma de simulações e da formulação de hipóteses explicativas.




---

<sup>29</sup> Tradução nossa, do original: "[...] utiliser toujours des formules où chaque occurrence des symboles métalinguistique a une trace repérable dans un texte et où chaque constituant du texte acquiert un statut métalinguistique dans le système de représentations."

<sup>30</sup> Tradução nossa, do original: "[...] le système de représentation métalinguistique ne sera jamais strictement extérieur, jamais totalement adéquat, jamais univoque, jamais partout homogène, et cela fait aussi partie du travail théorique."

## CAPÍTULO II

### A TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

#### 2. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, propomos uma discussão sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa sob uma ótica enunciativa. Pretendemos observar como a concepção de linguagem e os conceitos de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, já estudadas no capítulo anterior deste trabalho, se apresentam em orientações escolares como os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>31</sup> de Língua Portuguesa e no *Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, códigos e suas tecnologias*<sup>32</sup>. Temos a intenção de verificar o quanto essas citadas conceituações se aproximam ou se distanciam da TOPE, bem como algumas consequências para práticas voltadas para a produção de textos.

#### 2.1. A concepção de linguagem nos PCNs e no Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, códigos e suas tecnologias

Um dos papéis do ensino-aprendizagem de línguas é o de garantir ao aprendiz seu engajamento discursivo, isto é, proporcionar o seu envolvimento e de outros no discurso, além de assegurar ao aluno uma experiência singular de construção de significação por meio da linguagem. Tal apontamento é proposto pelos PCNs de Língua Portuguesa, cuja orientação central é de que o ensino de língua deva ocorrer por meio de textos, um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Adotando como perspectiva teórica as concepções

---

<sup>31</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, são documentos elaborados em 1998 por uma equipe do MEC - Ministério da Educação, que compõem a grade curricular com a intenção de orientar quanto ao cotidiano escolar, propondo práticas docentes que encaminhem os alunos rumo à aprendizagem.

<sup>32</sup> É considerado o documento curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Neste material, encontram-se as orientações e conteúdos a serem ministrados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, Arte e Educação Física; para o Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio.

culiolianas sobre linguagem, a ideia aqui não é apenas evidenciar as controvérsias como, também, expor as possibilidades aí contidas.

Embora nos PCNs alguns estudiosos afirmem que o enfoque linguístico-enunciativo remeta à teoria bakhtiniana, por abordar tópicos relativos aos gêneros do discurso<sup>33</sup> e práticas pedagógicas fundamentadas em tais princípios, não constituem um subsídio para as práticas de natureza enunciativa e reflexiva que devem ser desenvolvidas e aplicadas em sala de aula. Na análise de Onofre e Sossolote (2015),

Isso não seria, de fato, problemático, se não houvesse a crença de que, trabalhando, por exemplo, com gêneros discursivos, fosse possível responder a todas as questões léxico-gramaticais e discursivas que possam surgir no texto do aluno, posição da qual discordamos. Qualquer um diria que não se está afirmando isso, porém o que se observa é que, atualmente, o texto passou a ser trabalhado sob a ótica dos gêneros, da funcionalidade, moldado pelos padrões discursivos, por um lado, e, por outro, sob a ótica das regras de textualidade, moldado pelos padrões das estruturas textuais e gramaticais. (ONOFRE, SOSSOLOTE, 2015. p. 639)

Isso demonstra que esses documentos curriculares apresentam lacunas nas orientações fornecidas, uma vez que o tão esperado trabalho com recursos linguísticos articulados às práticas de linguagem se perde, diante das dificuldades em se desenvolver atividades reflexivas no ensino de produção/interpretação textuais, além da tentativa de despertar um olhar diferenciado sobre o processo de construção do sentido nos textos, aliado a uma mudança em relação à prática linguística.

Pode-se dizer que, à medida que realizamos a leitura dessas orientações, pudemos verificar que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é consolidar práticas em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Além de ressaltar a relevância da linguagem, os elaboradores nos apresentam a seguinte concepção:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Os homens interagem pela linguagem tanto em uma conversa de bar, entre amigos, ou ao redigir uma carta pessoal, quanto ao redigir uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. [...]

---

<sup>33</sup> Não temos a intenção de discutir sobre este tópico nesta investigação.

Em síntese, pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (BRASIL, 1998, p. 20)

Não se trata de confinar a questão do ensino de Língua Portuguesa à linguagem, embora esta seja fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem, na compreensão de concepções que permitem aos sujeitos entender o mundo e nele agir. Subjacente à linguagem, deve-se levar em conta a interlocução, concebida como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Vê-se, assim, nessa perspectiva, a linguagem como constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstroem em cada situação enunciativa.

Subjacente à linguagem, considera-se relevante as operações discursivas, que remetem aos sistemas de referência, é o que torna possível a ocorrência da intercompreensão nos processos interlocutivos, apesar da vagueza dos recursos expressivos utilizados. Neste particular o professor João Wanderley Geraldi (2006) registrou que:

Nestas operações pode se dizer que há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e ações que fazem *sobre* a linguagem; no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências pode-se dizer que há uma ação *da* linguagem.

Obviamente, estes três tipos de ações se entrecruzam e se concretizam nos recursos expressivos que, materialmente, os revelam. Considero que a linguagem permite tais ações em função de uma de suas características essenciais: a *reflexividade*, isto é, o poder de remeter a si mesma. (GERALDI, 2006, p. 16)

Verifica-se, então, que Geraldi identifica três tipos de ações linguísticas a partir do estabelecimento da subjetividade como constituinte da linguagem.

Em relação às "ações que se fazem *com* a linguagem", pressupõe-se que os homens, ao falarem, realizam muito mais do que o simples enunciar algo. Os discursos aproximam os sujeitos pelo significado que remete a um sistema de referência. É neste sistema de referência que os recursos expressivos ganham significação, com os quais os homens, em sua historicidade, veem e compreendem o mundo. Como citado anteriormente, os sujeitos e a linguagem são constituídos no espaço da interlocução. Neste sentido,

[...] os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo. (GERALDI, 2006, p. 28)

Tanto as "ações que se fazem *sobre* a linguagem" como as "ações que se fazem *com* a linguagem" são consideradas trabalho que se realiza por meio de operações que tomam recursos expressivos insuficientes para determinar um sentido e tentar produzi-lo, "usando recursos expressivos e ao mesmo tempo contando com fatores extralinguísticos para que a compreensão se produza, produzindo *um* sentido", de acordo com Geraldi (2006, p. 41). Embora as "ações que se fazem *sobre* a linguagem" visem o interlocutor, se caracterizam por voltar-se sobre a própria linguagem, onde os próprios recursos expressivos são adotados como objeto. Tal ideia possa remeter ao conceito tradicional de atividade metalinguística, porém neste caso, "as ações sobre a linguagem" estão ligadas à criatividade, consciente ou não, do sujeito em busca da constituição de sentidos para seu discurso.

Em as "ações *da* linguagem", a própria historicidade das línguas naturais são consideradas e "significam tanto as construções, os limites que as possibilidades formais estabelecem, quanto o próprio sistema de referências dentro do qual o sistema linguístico se torna significativo" na análise de Britto (2004, p. 157).

Isso demonstra que para ocorrer a compreensão das ações que se fazem com a linguagem, sobre a linguagem e as ações da linguagem, é necessário distinguir entre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas<sup>34</sup>. Tais atividades são relevantes, pois representam níveis distintos de reflexões.

De acordo com o programa culioliano, a linguagem é uma atividade representacional significativa, somente acessível por meio de sequência de textos, ou mais especificamente, por meio de marcadores de operações. Por se tratar de uma atividade de produção de significação, a linguagem é realizada por interlocutores em interação e veiculada pela língua. Portanto, uma articulação entre língua e linguagem é necessária na escola, o que acarreta em conceber gramática e produção/interpretação de textos de modo não fragmentado, e de assumir como tarefa o estudo do processo subjacente ao produto.

---

<sup>34</sup> As conceituações da atividade epilinguística e atividade metalinguística, no modelo teórico de Culioli, foram apresentadas no Capítulo I deste estudo.

Nas orientações curriculares, no que concerne à língua, há uma preocupação em apreender pragmaticamente seus significados culturais, concomitante ao modo que as pessoas compreendem e interpretam a realidade e a si próprias. Em relação a essa constatação, o Currículo do Estado de São Paulo salienta:

De acordo com o Currículo, as propostas de ensino de língua nos segmentos Fundamental II e Médio convergem em seus objetivos. Ambas têm a pretensão de cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhes permite organizar a realidade na qual se inserem, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeitos. (SÃO PAULO, 2012, p. 35)

Isso registra uma oportunidade de troca de experiências que pode ocorrer entre os aprendizes e o professor, uma vez que as produções textuais são oriundas de operações linguístico-cognitivas realizadas por sujeitos interlocutores em relação de interação, compostos por uma imbricação de marcas enunciativas. Portanto, os textos, considerados insaturáveis, equivalem à língua. Nesse sentido, verificamos que ocorre uma convergência em relação à orientação apresentada pelos PCNs como podemos observar:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 21)

Tal atividade nos permite remeter a uma atividade de produção e de reconhecimento das formas, estas que não podem ser estudadas independentemente dos textos, e estes não podem ser independentes das línguas. É evidente a ausência do conceito de linguagem na reflexão linguística e no ensino de línguas.

Entretanto, discutir sobre a linguagem pelo viés enunciativo culioliano, faz com que se torne necessário recorrermos às conceituações de Rezende (2011), que realiza uma aproximação desse referencial teórico com o contexto educacional. Nos estudos dessa autora, a linguagem é concebida como trabalho de representação, referenciação e regulação.

Colocada como indeterminada, a linguagem é vista como um constante trabalho de construção de representação, garantindo não somente a inserção do sujeito no interior dos processos de construção em língua, mas também a sua liberdade.

Apesar do PCN de língua portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental estar em vigência desde 1998, Rezende em seu artigo intitulado *Estudos Gramaticais* publicado em 1989, já defendia uma prática didática de ensino de línguas por meio de textos, como podemos observar:

Desse modo, um texto específico, significando alguma coisa para alguém, em uma situação determinada de interação verbal, é uma produção/interpretação escolhida em um feixe de possíveis produções/interpretações. Um texto não existe só em sintagma mas existe dinamicamente, em paradigma. O paradigma textual ou intertexto resultam do diálogo de quem produz/interpreta com os seus possíveis interlocutores ou consigo próprio, enquanto outro (atividade epilinguística). Quando se escolhe um caminho determinado para uma produção/interpretação, eliminam-se os outros caminhos. Quanto mais rica for a experiência/formas de expressão mais rico será o intertexto ou paradigma textual e mais precisa será a produção/interpretação. (REZENDE, 1989, p. 151)

Delinear esses caminhos auxilia o professor a identificar o todo, no qual consideramos o indivíduo e o seu contexto, e as partes, o modo como o indivíduo produz/interpreta um texto determinado. Deve-se evitar reduzir o aprendizado de uma língua à memorização de formas linguísticas e à sua organização em sequências lineares, mas realizar um trabalho com interpretação e desconstrução de marcas, reconstrução de relações, pois as significações não são dadas completamente prontas. Diante do exposto, é necessário levar em consideração que o ensino de línguas é capaz de proporcionar uma oportunidade única para se trabalhar processos formativos.

No PCN de Língua Portuguesa, a preocupação em desenvolver atividades de natureza reflexiva nas aulas de língua portuguesa, que levem os alunos a pensar e operar sobre a própria linguagem, está subordinada à afirmação de que "Deve-se ter em mente que tal ampliação<sup>35</sup> não pode ficar reduzida ao trabalho sistemático com a matéria gramatical." (BRASIL, 1998, p. 27). É evidente que o ensino da gramática deve estar conectado à produção de textos orais e escritos, tornando-se mais fecundo quanto mais servir a esse objetivo. Portanto, a produção de um texto deve ser antecedida pela apropriação do cenário

---

<sup>35</sup> Refere-se à ampliação da competência discursiva dos alunos.

psicossociológico pelo aprendiz, estimulando a sua criatividade e não forçá-lo a realizar exercícios mecânicos e padronizados. Tais postulados enunciativos convergem com a seguinte afirmação:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 27)

Desse modo, ressalta-se a necessidade de se evitar polarizações somente no estudo gramatical, que foca fortemente em formas linguísticas de maneira descontextualizada, ou na consideração do texto desvinculado dos recursos linguísticos que o compõem. Com o intuito de ilustrar algumas reflexões que o modelo teórico culioliano permite que possam ser realizadas, levando em consideração as questões educacionais acima, levantamos algumas discussões a esse respeito.

O constante contato com livros didáticos de Língua Portuguesa e com o material denominado Caderno do Aluno<sup>36</sup> de Língua Portuguesa - Linguagens, no caso das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo, possibilita mostrar exercícios normativos e descritivos, focando formas isoladas e significações preestabelecidas, ainda que os Parâmetros Curriculares evidenciem que a preocupação do ensino da disciplina em questão é o de ampliar a competência discursiva dos alunos. Desse modo, analisamos, a título de ilustração da discussão em curso, a atividade proposta seguinte:

---

<sup>36</sup> Material didático distribuído em toda rede de ensino público estadual pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo. Discorreremos mais detalhadamente sobre esse material no Capítulo de Metodologia deste trabalho.



**Figura 2 - Proposta de atividade do Caderno do Aluno de 6º ano**

**Estudo da língua**

1. Leia o texto a seguir e veja se consegue compreendê-lo sem as palavras que faltam.

Língua Portuguesa – 5ª série/6º ano – Volume 1

**A cigarra e a formiga**

A ....., tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito **desprovida** quando o ..... frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de ..... ou .....

Ela foi chorar de ..... na casa de sua vizinha, a ....., suplicando que lhe emprestasse algum ..... para sobreviver até a próxima .....

– Eu lhe pagarei, disse a ....., antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juros.

A ..... não costuma emprestar, eis o seu menor .....

– O que você fazia no .....? – disse ela à .....

– Eu cantava; por favor, não fique **irritada**.

– Você cantava? Então já sei: agora dance!

2. Fica difícil compreender a fábula sem as palavras que faltam, não é mesmo? Então **preencha** os espaços vazios para completá-la. Se for preciso, consulte o texto completo que está no começo deste Caderno.

3. Você pode ter usado palavras diferentes para preencher os espaços, mas elas têm a mesma finalidade no texto. Pensando nisso, **marque** a resposta que indica essa finalidade:

- dar nome aos seres que existem na história.
- indicar qualidades desses seres.

4. Na fábula, há algumas palavras destacadas que têm uma finalidade comum no texto. **Marque** qual é essa finalidade:

- dar nome aos seres que existem na história.
- indicar qualidades desses seres.

5. As palavras que **você usou** para completar o texto chamam-se *substantivos*; as que estão destacadas, *adjetivos*. **Complete** as frases:

- substantivos são palavras que servem para .....
- adjetivos são palavras que servem para .....

Como pudemos verificar, nos exercícios apresentados, há uma escassez de compreensão do processo de construção textual, não contribuindo para que os aprendizes percorram caminhos que os levem a refletir sobre uma determinada forma, visando a uma significação particular. Observando esse material didático, é evidente que a seção intitulada *Estudo da Língua* objetiva especificamente realizar um estudo gramatical do substantivo e adjetivo. Porém, analisando a proposta e considerando o público-alvo, os alunos de 6º ano, trabalhar simultaneamente substantivo e adjetivo é fornecer muita informação para que o aprendiz assimile, não focando de forma apropriada nem em uma estrutura ou em outra, o que converge com os dizeres de Onofre (2011) a seguir:

Nada é comentado em relação aos exercícios estruturais, que criam a ilusão de que todos os textos atendem a uma mesma estruturação, [...], pois, ao mesmo tempo em que levar o aluno a fixar uma dada estrutura para um determinado gênero, leva-o a um exercício de reprodução textual. O mais sério em relação a essa ilusão da estabilidade entre uma forma e sua função é o apagamento que se faz em relação às subversões, aos lugares discursivos que se constroem por uma dada singularidade, ou subversividade, e que contribuem para um refinamento da competência discursiva do aluno. Ainda que as estruturas apresentadas estejam presentes em grande parte dos textos, elas têm de ser abordadas como uma das possibilidades de estruturação textual, que convive com outras tantas possibilidades. Nesse caso, é importante mostrar que há um lugar gerador dos gêneros, onde os diferentes tipos de aproximam, antes das reconhecidas estabilizações. (ONOFRE, 2011, p. 744)

Retomando o exercício em questão, ao examinarmos a atividade proposta em 2, se tratando de preenchimento de lacunas, atentamos para o fato de qual seria realmente a intenção de aprendizagem envolvida, uma vez que, sendo necessário recorrer ao texto completo e finalizado apresentado no início da unidade, caracteriza um exercício típico de repetição de palavras. Seria mais frutuoso se o aprendiz resolvesse esta atividade antes de realizar a leitura da fábula, fornecendo-lhe a oportunidade de completar as lacunas livremente, criando oportunidade para que reflita sobre a construção textual.

Em relação aos exercícios 3, 4 e 5, estes demonstram uma preocupação voltada somente para a sistematização de conceitos, assumindo uma postura tradicional e normativa, cujo interesse é focar no produto, na marca linguística acabada. Apesar da tentativa de se trabalhar uma atividade produzida com base no texto apresentado anteriormente, a fábula *A cigarra e a formiga*, introduzindo essas classes gramaticais com o que já está sendo estudado,

há ainda uma mecanicidade envolvida, que acarreta numa artificialidade das resoluções esperadas. A aplicação dos exercícios gramaticais é efetuada em detrimento da significação, limitando-se a preencher, marcar, completar e copiar, divergindo, desse modo, das postulações dos PCNs e Currículo do Estado de São Paulo, que defendem um ensino gramatical articulado às práticas de linguagem e não baseado em atividades de reconhecimento e memorização de terminologia.

Uma proposta de trabalho mais proveitosa, em relação aos adjetivos, seria pedir aos alunos que identificassem as marcas que qualifiquem tanto a cigarra quanto a formiga, uma vez que não se restringem somente à *desprovida* e *irritada* como apontadas pelo material didático, levando os a refletir sobre a importância desses elementos na construção verbal. Quanto às outras ocorrências que envolvem uma qualificação, que foram desconsideradas no exercício proposto, destacamos:

(1) A cigarra/formiga, tendo cantado por todo o verão, [...]

↓

(1a) A cigarra/formiga cantora.

(2) Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, [...]

↓

(2a) Ela foi chorar na casa de sua vizinha, pois estava faminta/esfomeada.

(2b) Ela, com muita fome, foi chorar na casa de sua vizinha.

(3) Ela foi chorar de frio na casa de sua vizinha.

↓

(3a) Ela foi chorar na casa de sua vizinha, pois estava frígida/com frio.

(3b) Ela, com muito frio, foi chorar na casa de sua vizinha.

Com a intenção de demonstrar as marcas com qualificação, levamos em conta as possíveis respostas esperadas que pudessem ser elaboradas pelos alunos ao completar o exercício 2, porém sem consultar a fábula e sem ter efetuado a leitura desta anteriormente. Por fim, realizamos uma outra observação, suscitada a partir do seguinte excerto extraído:

(4) [...] *quando o ..... frio chegou, [...]*, que poderia gerar as seguintes possibilidades geradas pelo aluno, sob as mesmas condições que propomos para a realização da atividade:



- (4a) [...] *quando o terrível frio chegou, [...]*
- (4b) [...] *quando o temível frio chegou, [...]*
- (4c) [...] *quando o inesperado frio chegou, [...]*
- (4d) [...] *quando o imenso frio chegou, [...]*
- (4e) [...] *quando o intenso frio chegou, [...]*
- (4f) [...] *quando o inverno frio chegou, [...]*
- (4g) [...] *quando o vento frio chegou, [...]*
- (4h) [...] *quando o tempo frio chegou, [...]*

Na fábula *A cigarra e a formiga*, o enunciado [...] *quando o vento frio chegou*, é aquele apresentado pelo texto completo e finalizado. Porém, considerando a proposta de trabalho já discutida anteriormente, em que o aluno completaria sem ter acesso à fábula antes da efetuação do exercício, diante destas possíveis ocorrências, possibilitaria ao professor refletir com os alunos sobre a diferença de significado e as consequências para a produção textual, que possam surgir da inversão das estruturas, como em *imenso frio/frio imenso*. Em seguida, observamos as seguintes práticas sugeridas pelo livro didático<sup>37</sup>, que deveriam ser realizadas como "Lição de casa", como sugestão do próprio Caderno do Aluno, com a intenção de complementar os estudos sobre as classes gramaticais mencionadas.

Por meio da observação de vários materiais didáticos voltados para os 6º anos de Ensino Fundamental – Anos Finais, detectamos que é semelhante a forma de organização didática e abordagem de exercícios que envolvam sobretudo o **adjetivo**. Inicialmente, há um texto narrativo a partir do qual são formuladas as atividades que serão realizadas pelos estudantes, visando ao trabalho com a citada classe gramatical. Assim sendo, simulamos a título de ilustração da discussão em curso, a seguinte prática didática:

---

<sup>37</sup> Procuramos e observamos os títulos indicados pelo MEC por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vigente durante os anos de 2014 a 2016. Ressaltamos que não temos a intenção de analisar materiais didáticos, portanto, realizamos uma apresentação muito próxima das atividades apresentadas nos livros didáticos, com o objetivo de sustentar a discussão sobre o trabalho de produção/reconhecimento de produção de texto desenvolvido no ensino de língua materna. Nesse sentido, omitimos as informações bibliográficas, uma vez que os exemplos não se tratam de citações.

### As luas de Luísa

Diléa Frate

A Terra tem uma lua, Saturno tem vinte, mas Luísa, temperamental, imprevisível, criativa, brincalhona, chorona, risonha, generosa, carente e absurda, tinha pelo menos umas trinta luas perto de si. Cada lua representava um estado de espírito diferente. A melhor lua iluminava as brincadeiras noturnas quando Luísa ficava acordada até tarde jogando, brincando, pulando na cama, vendo TV, fazendo maluquices e olhando pro céu. Era quando a mãe chegava e dizia: "Pare com isso, amanhã você tem que acordar cedo". O que já era o suficiente para despertar a pior das luas: a do mau humor. Nesse momento ela batia o pé, chorava, xingava, e a mãe dizia apenas: "Luísa, você é de lua!". E fechava a janela. [...]

**Fonte: Frate (1996, p. 72)**

Optamos pelo texto *As luas de Luísa* de Diléa Frate, por estar presente na maioria das atividades propostas relacionadas ao estudo do **adjetivo** em diversos livros didáticos. Após a realização da leitura da narrativa, a etapa seguinte consiste em apresentar aos alunos uma breve conceptualização da classe gramatical tal como exemplificamos:

(1) *Adjetivo é uma classe de palavras que utilizamos para qualificar, caracterizar o substantivo. Portanto, palavras como temperamental, brincalhona, carente são adjetivos.*

Em seguida, é solicitado aos estudantes que identifiquem e transcrevam as características correspondentes à Luísa que estão no texto apresentado:

(2) *Releia o seguinte trecho de As luas de Luísa.*

*"A Terra tem uma lua, Saturno tem vinte, mas Luísa, temperamental, imprevisível, criativa, brincalhona, chorona, risonha, generosa, carente e absurda, tinha pelo menos umas trinta luas perto de si."*

*É possível percebermos no excerto uma enumeração das mudanças de humor de Luísa, mais especificamente, de suas "luas". Transcreva as características correspondentes às:*

a) "melhores luas": \_\_\_\_\_

b) "piores luas": \_\_\_\_\_

Por fim, um exercício exigindo que o aluno somente aponte partes que compõem o texto apresentado como exemplo:

(3) *Agora, copie em seu caderno os adjetivos que qualificam os seguintes substantivos:*

(a) *brincadeiras;*

(b) *humor.*

Quanto às práticas apresentadas para o 6º ano do Ensino Fundamental que abordam o estudo do **adjetivo**, nos deparamos novamente com a aplicação de exercícios gramaticais voltados para a aquisição da norma, em detrimento da significação. Na atividade exemplificada acima, é proposto apenas que se identifiquem as características relativas à Luisa, levando o aluno novamente a realizar um exercício mecânico, impedindo-o de pensar sobre o seu pensar. Seria muito mais proveitoso, se a atividade oferecesse ao aluno a oportunidade de explorar a relação entre Terra/ Saturno/ Luísa/ lua e os adjetivos atribuídos no texto.

Em “*A Terra tem uma lua, [...]*” podemos verificar que, embora não ocorra presença de uma marca gramatical (**adjetivo**), tal como aponta a conceituação, percebemos a atribuição de qualificação nesse enunciado pelo fato de uma lua pertencer a Terra, caracterizando tal planeta. E, assim, ocorre o mesmo com a ocorrência “[...] *Saturno tem vinte,*”.

Ainda que tradicionalmente se aborde a gramática pela gramática no ensino de língua materna, ou o texto sem atenção para as marcas linguísticas responsáveis pela construção de sua significação, o que nos leva a comprovar que na prática, as propostas de atividade de trabalho divergem do que os PCNs e o Currículo do Estado de São Paulo postulam.

Devido à diversidade regional, cultural e política existente no país, os PCNs buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, já em andamento em diversos estados e municípios. Gera uma rediscussão do ensino de gramática, enfatizando a gramática no texto e a exploração das atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Um possível caminho enunciativo de trabalho seria articular gramática e produção e interpretação de textos, "não havendo conceitos estanques fora de realizações em produções textuais" (BRASIL, 1998, p. 32).

## **2.2 A atividade epilinguística**

Neste momento, temos a intenção de refletir sobre o conceito de atividade epilinguística, analisando o modo como este se apresenta nos PCNs e no Currículo do Estado de São Paulo.

Nos PCNs, além da proposta de trabalhar com textos orais quanto escritos, nota-se uma preocupação em ampliar a competência dos alunos, cuja ampliação não pode ficar reduzida ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. É necessário que o aluno aprenda a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizando uma atividade de natureza reflexiva. Em seguida, nos apresentam a seguinte orientação:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998, p. 28)

Dessa forma, o documento nos apresenta o termo "trabalho epilinguístico" como uma operação sobre a própria linguagem, onde não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das atividades de linguagem. A conceitualização de atividade epilinguística é explicitada apenas em uma nota de rodapé dessa orientação curricular, não há

uma discussão prolongada acerca do termo e nem referencial teórico no qual se basearam, como podemos verificar:

Por atividade epilinguística se entendem processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade). A atividade epilinguística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira manifestação de um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas) relativamente independente do espelhamento na linguagem do adulto. Ela prossegue indefinidamente na linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela resignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários. (BRASIL, 1998, p. 28)

Constata-se que se trata de uma ação que se realiza sobre a linguagem, porém representando um nível distinto de reflexão. Trata-se de se estimular uma prática pedagógica que não seja uma atividade linguística artificial, onde os aprendizes possam assumir seus papéis de verdadeiros locutores/interlocutores no processo de aprendizagem, tornando a relação intersubjetiva eficaz. Para que este processo ocorra, enfatiza-se a necessidade natural de o aluno ter o que enunciar, possuir uma razão para fazê-lo e ter para quem dizer ou escrever. Além disso, levando em consideração os diferentes usos da linguagem, o aprendiz engaja-se na prática de produção de textos, investindo no trabalho de construção e reconstrução destes, visando interlocutores reais e situações discursivas possíveis e adequadas.

Em sua célebre obra *Portos de Passagem*, além de realizar uma discussão detalhada sobre a linguagem, Geraldi retoma as concepções de atividade epilinguística e metalinguística. A primeira é concebida como uma atividade presente e detectável nos processos interacionais, resultante de uma reflexão que considera os próprios recursos expressivos como seu objeto. Embora considere a distinção entre atividade epilinguística e metalinguística, sustentada na distinção entre operação não consciente e operação consciente, como problemática, é evidente que Geraldi (2006) assume tal postura se utilizando de referência teórica concernente a Antoine Culioli (1999a):



Poderíamos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que, *independentemente da consciência ou não*<sup>38</sup>, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais, e que têm sido estudadas tanto nos processos de aquisição de linguagem quanto nos processos de reconstrução da linguagem pelo sujeito afásico [...]. (GERALDI, 2006, p. 24)

Nesse sentido, a atividade epilinguística é significativa, pois além de tornar possível a realização de funções sociais exteriores, há a ocorrência de uma multiplicidade de operações subjacentes, interiores ao sujeito. Por ser anterior à categorização formal, o epilinguismo não é visto como objeto das gramáticas e, por isso mesmo, é desconsiderado pela prática tradicional.

Em relação ao Currículo do Estado de São Paulo, neste documento não há nenhuma discussão a respeito da atividade epilinguística, nem uma única citação, o que faz com que voltemos, neste momento, nossos estudos para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Este expõe a relevância de se desenvolver práticas de produção/interpretação de textos que explorem tais atividades epilinguísticas. Como já citamos anteriormente, estas diretrizes curriculares somente apresentam o termo e não oferecem ao público alvo desta orientação curricular, subsídios que possibilitem o desenvolvimento destas práticas ou fundamentações teóricas para que o professor possa se informar e se apoiar, o que seria interessante para o ensino de línguas, uma vez que aprofundaria os estudos sobre linguagem, permitindo apreender como esta funciona.

### **2.3 A atividade metalinguística**

Neste subcapítulo, intencionamos realizar o mesmo percurso que fizemos em relação à atividade epilinguística, iniciando nossas observações sobre como a atividade metalinguística é concebida nos PCNs de Língua Portuguesa e no Currículo do Estado de São Paulo. Neste último, assim como em relação à atividade epilinguística, não apresenta um estudo voltado para essa atividade de linguagem, sendo necessário, desse modo, priorizar a orientação curricular nacional.

---

<sup>38</sup> Grifos nossos. Ao definir atividade epilinguística, Culioli relaciona tal termo à questão de consciência.

Durante as leituras dessa diretriz curricular, nota-se que tal documento refuta a ideia de um ensino descontextualizado da metalinguagem associado a exercícios mecânicos de identificação de elementos linguísticos em frases soltas. O desafio é desenvolver e aplicar situações didáticas que levem os alunos a pensar sobre a linguagem, com o intuito de poder compreendê-la e utilizá-la em determinadas situações e propósitos definidos. Isso posto, os PCNs afirmam que um instrumento de apoio para o professor em discussões sobre aspectos da língua em sala de aula é a atividade metalinguística.

Entretanto, verificamos que nestes parâmetros, assim como a atividade epilinguística, o termo "atividade metalinguística" é apresentada de maneira superficial, não há uma discussão esmiuçada sobre o mesmo e nem exemplificações de práticas pedagógicas que explorem o trabalho metalinguístico que possam auxiliar o professor na apreensão do termo.

Além destas constatações, ao apresentar a conceitualização, não há nenhuma citação sobre qual embasamento teórico estão se apoiando, reduzido apenas a uma breve explicitação do termo sob a forma de nota de rodapé como podemos observar:

Por atividade metalinguística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas. (BRASIL, 1998, p. 28)

Isso demonstra que se trata da utilização de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua, ou melhor, enfatiza-se a ideia de uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Esta abordagem teórica sobre "atividade metalinguística", embora o texto não forneça a sua referência, remete explicitamente às reflexões de Geraldi (2006) em seu livro *Portos de Passagem*:

Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em consequência, à formação cultural dos sujeitos. Dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes num processo interativo, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e portanto uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados. (GERALDI, 2006, p. 25)

Diante destas constatações, é evidente que tanto os PCNs de Língua Portuguesa quanto o linguista Geraldí defendem uma proposta de se explorar tais capacidades metalinguísticas em ambiente escolar, sobretudo em atividades que envolvam a produção/interpretação textual, o que muitas vezes é um verdadeiro desafio para o professor de línguas. Além disso, não devemos privar o aluno de toda perspectiva de controle sobre suas próprias produções, pois acreditamos que saber e refletir sobre a linguagem seja socialmente relevante e interessante para o aprendiz. Aprende-se operando com ela, comparando expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção e, assim, investindo as formas linguísticas de significação.



## CAPÍTULO III

### OPERAÇÃO DE DETERMINAÇÃO: MODALIDADE

#### 3. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, aprofundamos nossos estudos no que concerne à categoria linguística da modalidade. Restringindo-nos ao âmbito estritamente linguístico, observamos várias propostas de tipologia dos valores modais, em termos de sua classificação e descrição, caminhando, finalmente, para a sua explicação no quadro da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

#### 3.1. A modalidade do ponto de vista lógico

Iniciamos nosso percurso no quadro aristotélico uma vez que a lógica das modalidades nasce nesse contexto. De acordo com Aristóteles, a ciência propõe proposições universais, implementando um tipo particular de raciocínio que deve se apoiar nos princípios verdadeiros e apropriados. Esse fato remete ao silogismo, um dos elementos principais da lógica aristotélica no que toca ao raciocínio. O silogismo, que vem do grego *organon*, representa o instrumento da formalização do raciocínio que torna a conclusão necessária a partir das premissas. (DAY, 2008)

O viés aristotélico visava alcançar as atividades do sujeito e as propriedades comuns dos objetos, além das estruturas ou formas em geral. Nessa perspectiva, a lógica permitia inventar o raciocínio, sendo, por esse motivo, considerada uma produtora de conhecimentos. Na base desta concepção está o estabelecimento das proposições atributivas e das proposições modais. A primeira corresponde à afirmação ou negação da atribuição de um predicado (doravante P) a um sujeito (doravante S). Já a segunda seria não somente a atribuição de um predicado a um sujeito, mas também a indicação do modo como o predicado se une ao sujeito, determinando a composição de P e S, distinguindo entre o *modus* e o *dictum*.

Graças a essa distinção, foi possível a Aristóteles definir as quatro modalidades que caracterizam as proposições modais. Portanto, a teoria de Aristóteles das modalidades comporta quatro modalidades:

- o necessário
- o impossível
- o possível
- o contingente

Primeiramente, estas modalidades foram denominadas de modalidades *aléticas*, que depois foram rejeitadas, segundo Le Querler (1996), em virtude de sua terminologia sugerir que somente modalidades permitem atribuir um valor de verdade. Posteriormente, devido a esta contestação, são denominadas modalidades *ônticas*.

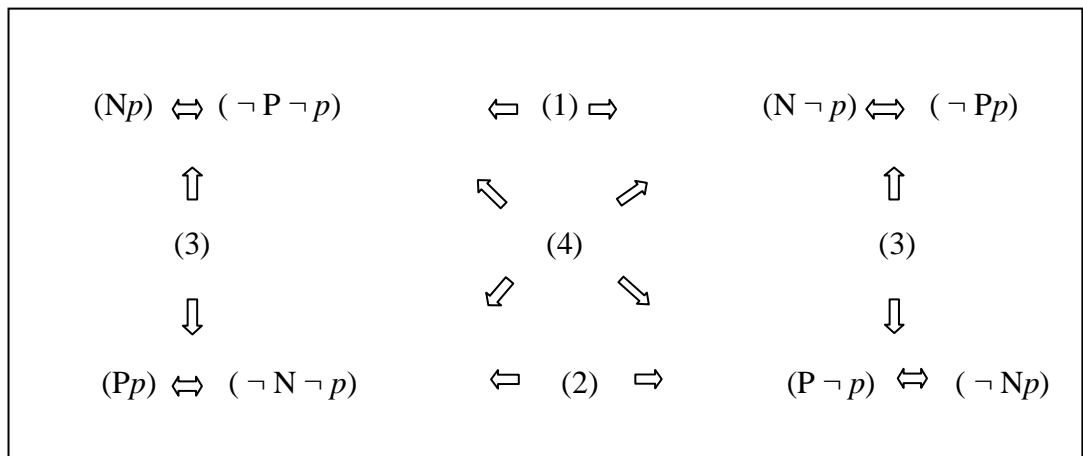
Nos estudos ligados à modalidade alética, que vem do grego 'alèthea', cujo significado é o de verdade, há uma discussão acerca do estatuto que Aristóteles atribuía às modalidades do possível, do contingente e do necessário. Segundo Oliveira, F. (1993), em relação ao possível, este possui duas interpretações: "como o que é necessário é possível" ou "para a mesma coisa é possível não só ser como não ser". Este questionamento deu origem ao que posteriormente se veio a designar por "possibilidade unilateral e possibilidade bilateral." (OLIVEIRA, F.,1993, p. 6).

Para outros filósofos sucessores de Aristóteles, como Diodore Cronos, o trabalho com a modalidade se realiza com base em noções temporais, esclarecendo que o impossível não é verdadeiro no momento presente e nem no momento futuro. Desse modo, o valor de verdade de um acontecimento é determinado por um acontecimento presente, acarretando a impossibilidade de uma palavra possuir dois sentidos simultâneos, pois significaria que possui dois sentidos potenciais (DAY, 2008).

A distinção entre enunciados não modalizados (proposições assertivas que enunciam um fato) e enunciados modalizados (consideram a existência das noções de necessidade e de possibilidade) ocorreu graças à integração do conceito de modalidade na lógica aristotélica. A introdução de operadores modais pode afetar os valores de verdade das proposições, assim, algumas destas que são modalizadas reforça a asserção, enquanto que outras são enfraquecidas. As relações entre os valores de verdade das proposições podem ser representadas pela modalidade alética, que se baseia tanto no sistema de oposição da

afirmação e da negação, quanto das noções de possibilidade (P) e de necessidade (N). No quadro abaixo, observamos como se dão essas relações modais:

**Quadro 3 - Representação das relações modais**



Fonte: Day (2008, p. 13)

$\neg$  = negação do termo situado imediatamente à direita.

$\Leftrightarrow$  = equivalência entre os conjuntos situados de ação e do outro

N = É necessário que... ; P = É possível que...

Esta representação estabelece quatro categorias entre as proposições:

- As proposições contrárias não podem ser conjuntos verdadeiros (1);
- As proposições subcontrárias não podem ser conjuntos falsos (2);
- As proposições subordinadas são tais que a segunda ( $P \neg p$ ) não pode ser falsa quando a primeira ( $N \neg p$ ) é verdadeira (3);
- As proposições contraditórias não podem ser conjuntos nem verdadeiros, nem falsos (4).

A representação da modalidade de acordo com acima exposto determina a modalidade ôntica, que concorda com um uso unilateral do possível, sendo que este acaba por envolver o necessário. Com a introdução dos operadores modais, surge o questionamento sobre se a modalidade se apoia sobre o predicado (*de re*) ou sobre toda a proposição (*de dicto*). Aristóteles não realizou uma distinção entre *de re* e *de dicto* em seus trabalhos sobre a

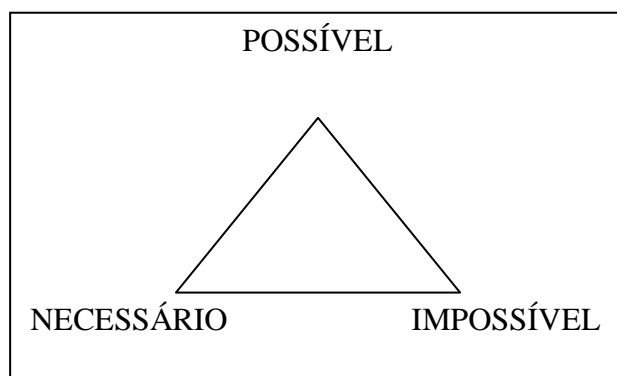
lógica modal, portanto, coube aos estóicos e aos megaricos desenvolver um estudo de certas formas de raciocínio por meio da linguagem. Desse modo, estabelece-se uma lógica das proposições que explicitam as pressuposições necessárias às operações lógicas (LE QUERLER, 1996).

A questão da modalidade *de re* e *de dicto* foi distinguida por Abelardo e Tomás de Aquino, o que permitiu introduzir um complemento ao comentário dos enunciados. Nesses estudos identificou-se o surgimento de uma dimensão subjetiva, a reação, e uma dimensão objetiva, a representação (DAY, 2008). Em relação às modalidades *de re/ de dicto*, consideramos relevante o posicionamento de Valentim no excerto que segue:

A oposição *de re / de dicto* permite, por exemplo, distinguir as sequências *talvez o Pedro venha* e *a vinda do Pedro é possível*. No primeiro caso, a modalidade do possível diz-se ser *de dicto*, uma vez que é aplicada do exterior, pelo locutor, ao conteúdo do que diz, o dictum ou conteúdo proposicional. A formulação da modalidade na segunda sequência é igualmente *de dicto*, mas à equivalente possível desta segunda sequência - *o Pedro pode vir* (interpretado como “o Pedro tem a possibilidade de vir”) – corresponde uma modalidade *de re*. A oposição *de re / de dicto* permite, assim, distinguir as duas interpretações possíveis de *o Pedro pode vir*, como “o Pedro tem a possibilidade de vir” e “talvez o Pedro venha”, que, do ponto de vista linguístico, em Campos (1998a), se descrevem, respectivamente, como valor (não epistémico) de possibilidade e valor epistémico de não exclusão. Transposta e adaptada a outras tipologias, perspectivada de acordo com outros critérios, a oposição *de re / de dicto* virá a ser, portanto, particularmente importante no domínio da modalidade linguística. (VALENTIM, 2004, p. 94)

Retomando as quatro categorias aristotélicas de modalidade, que inspiraram posteriormente outras teorias, estas são revistas por Abelardo, atestando que o possível e o contingente são equivalentes. Desse modo considera o necessário, o possível e o impossível como as três modalidades de base, o que acarreta uma mudança no quadro da representação modal, como podemos observar na figura abaixo:

**Figura 3 - A representação aristotélica revista por Abelardo**



Fonte: Le Querler (1996, p. 48)

As categorias modais da lógica não se aplicam do mesmo modo que no âmbito do semantismo linguístico e "as definições puramente pragmáticas não interessam às formas de língua e às suas propriedades"<sup>39</sup>. (DUCARD, 2004, p. 47).

Na perspectiva da semântica enunciativa, a modalidade é entendida como um valor de determinação dos enunciados, enquanto subjacente às formas linguísticas, que, desse modo, são marcadores modais. A significação desses marcadores modais permite sustentar a concepção de uma tipologia de modalidades. O alcance da significação modal no enunciado resulta da interação que os marcadores modais estabelecem com as restantes formas em coocorrência.

### **3.2. A modalidade nos estudos linguísticos**

A modalidade, ao se preocupar com o status da proposição que descreve o evento, e não se referindo diretamente com alguma característica deste, difere do tempo e do aspecto. Uma possível abordagem de sua análise (PALMER, 2001) passa pela realização de uma distinção binária entre "não-modal" e "modal", entre "declarativa" e "não-declarativa", associando com o contraste nocional entre o "fatural" e o "não-fatural", ou o "real" e o "não-real". Entretanto, os termos "real" e "não-real" não foram considerados os mais adequados, e se passou a utilizar os termos "realis" e "irrealis" para designar esta distinção.

<sup>39</sup> Tradução nossa, do original: "et les définitions purement pragmatiques ne s'intéressent pas aux formes de langue et à leurs propriétés."



Realis corresponde a situações atualizadas, que estão ocorrendo ou que já ocorreram, reconhecidas por meio de percepções diretas. Quanto ao irrealis, este representa situações mentais reconhecidas por meio da imaginação. A distinção entre realis e irrealis teve sua validação questionada em estudos tipológicos. Estes estudos consideram, de uma forma geral, que há muito mais variação que respeito a distinção entre realis e irrealis ao nível da modalidade do que noutras categorias linguísticas.

Para Palmer (2001), ocorre variação nas categorias que são tratadas como realis e irrealis em diferentes línguas, pois dar-se o caso de uma destas possuir marcadores do valor realis, enquanto que em uma outra língua a marcação incidir sobre o valor irrealis, ou ainda, estes podem não constituir o sistema de modalidade de uma determinada língua. Por exemplo, na língua inglesa, o verbo modal é utilizado para distinguir um julgamento sobre uma proposição de uma afirmação categórica.

### 3.2.1. A noção de asserção

A distinção entre realis e irrealis não pode ser totalmente explicada pelo contraste entre "factual" e "não-factual" ou "real" e "não-real". Ainda, os termos "verdadeiro" e "não verdadeiro" passam a ser evitados por conta das conotações lógicas. Marcas gramaticais de muitas línguas europeias, como o uso do indicativo e do subjuntivo, são utilizados para distinguir realis e irrealis, que passam a ser denominados de asserção e não asserção.

Palmer (2001) expõe que a forma mais sucinta de se explicar esse fato é a associação do indicativo à asserção e a associação do subjuntivo à não asserção. Sugere, pois, que a proposição não pode ser considerada uma asserção por três motivos:

(i) o falante tem dúvidas sobre sua veracidade:

*Eu duvido que seja + 3<sup>40</sup>SG<sup>41</sup> + PRES<sup>42</sup> + SUBJ<sup>43</sup> boa ideia*  
 "Eu duvido que seja uma boa ideia"

(ii) a proposição não se realiza:

*Eu preciso que me devolva + 2SG + PRES + SUBJ aquele livro*  
 "Eu preciso que você me devolva aquele livro para mim"

<sup>40</sup> Os números correspondem a: 1ª pessoa do singular, 2ª pessoa do singular e 3ª pessoa do singular.

<sup>41</sup> SG = singular

<sup>42</sup> PRES = presente

<sup>43</sup> SUBJ = subjuntivo

(iii) a proposição é pressuposta:

*Estou feliz que você saiba + 2SG + PRES + SUBJ a verdade*

"Estou feliz que você saiba a verdade" <sup>44</sup> (PALMER, 2001, p. 3)

A análise destas considerações demonstra a escolha de um marcador considerado irrealis, no caso, marcado pelo subjuntivo ("seja", "devolva" e "saiba"), que não tem relação com a distinção entre fatural e o não fatural, mas com o fato de ser assertivo ou não assertivo. Esta afirmação se justifica principalmente por meio do terceiro enunciado (*Estou feliz que você saiba a verdade*), pois relaciona o que é pressuposto entre o falante e o destinatário. Desse modo, uma proposição é considerada como irrealis por não ser assertiva, isto é, por não possuir informação que, de acordo com a TOPE, seria construída na situação de enunciação em curso.

### 3.3. Os tipos de modalidade de Palmer

Na perspectiva de Palmer, a modalidade está representada em todas as línguas, mas não sempre com marcação linguística ao nível da morfologia verbal. Para esse autor, a categoria estudada é vista como a gramaticalização das atitudes e opiniões subjetivas do falante, se distinguindo dois tipos de modalidade: a modalidade epistêmica e evidencial e a modalidade deôntica e dinâmica.

#### 3.3.1. Modalidade epistêmica

Para Palmer (2001), a modalidade epistêmica e evidencial são dois tipos principais de modalidade proposicional. A modalidade epistêmica está relacionada com as noções de possibilidade e de necessidade, além de corresponder aos julgamentos que o falante

---

<sup>44</sup> Tradução nossa, do original:

(i) the speaker has doubts about its veracity:

I doubt that be + 3SG + PRES + SUBJ good idea

"I doubt that' a good idea"

(ii) the proposition is unrealized:

I need that me return + 2SG + PRES + SUBJ that book

"I need you to return that book to me"

(iii) the proposition is presupposed:

me it pleases that know + 2SG + PRES + SUBJ the truth

"I'm glad that you know the truth" (PALMER, 2001, p. 3)

expressa sobre o status fatural da proposição. O modo como o sujeito enunciador constrói a sua responsabilidade e a sua não responsabilidade pela validação ou não-validação da relação predicativa (por vezes, por meio de uma nova origem enunciativa) só é possível graças à análise das relações entre a modalidade e a evidencialidade e está na origem da modalidade epistêmica. Certos marcadores em determinados contextos, como por exemplo o verbo *poder*, são interpretados como modalizadores epistêmicos.

A modalidade epistêmica consiste na construção de sistemas que possam descrever o que é da ordem da crença, do conhecimento, do desconhecimento, da dúvida. Embora se possa considerar que teoricamente um ser humano pode compreender um conjunto ilimitado de conhecimentos, na verdade, esse está cingido a um mundo de conhecimentos possíveis (DAY, 2008).

Em relação à modalidade evidencial (Palmer, 2001), esta indica a evidência do status fatural. Palmer designa por evidenciais os juízos de necessidade e de possibilidade que são, por conseguinte, dois grandes sistemas da modalidade epistêmica. Por meio das formas das quais dispõe, o falante expressa o seu (des)comprometimento com a verdade da proposição expressa. Quanto à questão da evidencialidade<sup>45</sup>, Valentim assera que:

A esta tendência - concepção estreita da evidencialidade -, segundo a qual a modalidade epistêmica se sobrepõe englobando a evidencialidade como uma outra categoria (postura assumida, entre outros, por Palmer (1986) e Hengeveld (1989)), opõe-se uma outra tendência - concepção larga da evidencialidade -, que considera que a qualificação evidencial determina a qualificação epistêmica e, portanto, modal. Esta última, também surgida na literatura anglo-saxónica, é representada, por exemplo, pelo trabalho de Nuyts (1992a) segundo o qual qualquer juízo modal se baseia em "evidências" ("evidencies"), variando sim a qualidade da "evidência". (VALENTIM, 2004, p. 201, 202)

Retomando a modalidade epistêmica, é necessário destacar que há, ainda segundo Palmer (2001), tipos diferentes desta mesma categoria:

- modalidade de especulação;
- modalidade de dedução;

---

<sup>45</sup> As línguas por não serem consideradas idênticas, em termos de graus de diferença de integração de conhecimento, são semanticamente categorizadas, e devido à sua relação com a evidencialidade, estudos sugerem que a distinção entre velho e novo conhecimento constitui uma base importante para o sistema evidencial e epistêmico.

- modalidade de assunção.

### 3.3.1.1. Modalidade epistêmica de especulação

A modalidade epistêmica de especulação expressa julgamentos utilizando proposições relativas ao presente. Palmer (2001) exemplifica, por meio de enunciados da língua inglesa:

- *John may come tomorrow.* → proposição no presente se referindo ao futuro
- *John may/must have been in his office.* → HAVE + particípio passado para proposições relativas ao passado

Verifica-se que, no primeiro enunciado, o falante não tem certeza se John virá amanhã. No segundo, o falante realiza um julgamento baseado em alguma evidência prévia. Nesse contexto, o modal MUST caminha para uma possível conclusão. Levando em conta o sistema modal em Inglês, há envolvimento da força da conclusão, distinguindo entre o que pode ser e deve ser, ou seja, entre o que é epistemicamente possível e o que é epistemicamente necessário.

### 3.3.1.2. Modalidade epistêmica de dedução e de assunção

A modalidade de dedução corresponde a uma inferência a partir da observação, enquanto que a modalidade de assunção corresponde a uma inferência a partir da experiência ou do conhecimento geral. Segundo Palmer (2001), na língua inglesa, há um contraste entre estas duas modalidades, como podemos observar nos enunciados:

- *John must be in the office.*
- *Jonh' ll be in his office.*

Destaca-se, desse modo, a diferença entre os marcadores linguísticos MUST e WILL, o primeiro assinalando dedução e o segundo assinalando assunção. O mesmo ocorre nos enunciados do diálogo abaixo:

A - *It's nine o'clock - John will be in his office now.*

B - *Yes, the lights are on, so he must be there.*

A ocorrência de modalidades epistêmicas de dedução e de assunção se dá em sistemas que incluam marcadores evidenciais de discurso. A modalidade de dedução em sistemas evidenciais ocorre quando há um certo grau de dedução envolvido, enquanto que, no caso da modalidade de assunção, é levada em consideração a experiência do falante com situações similares, com padrões regulares, ou com circunstâncias comuns da vida (PALMER, 2001).

### 3.3.2. Modalidade deôntica

A modalidade deôntica corresponde à modalidade que contém um elemento de vontade. Ao contrário da modalidade epistêmica, possui a eficácia das regras fundamentais do cálculo proposicional. A modalidade deôntica dos enunciados é marcada por expressões da língua associadas à permissão e à proibição. Entre os marcadores de modalidade deôntica, se destacam as expressões *É permitido*, *É proibido*, *É obrigatório* e *É opcional* (DAY, 2008).

As relações de vontade, de permissão, de obrigação, de proibição, recaem sobre o coenunciador, de forma direta ou indireta, pressionando-o ou persuadindo-o a realizar a situação, considerada necessariamente dinâmica, descrita pela relação predicativa (VALENTIM, 2004). Para Palmer (2001), a modalidade deôntica, com seu caráter de linguagem como ação, ancorada no mundo exterior, expõe naturalmente um componente pragmático. Ao condicionar fatores externos ao indivíduo relevante, possibilita a relação de obrigação ou permissão, que emana de uma fonte externa. Estes fatores externos podem estar ligados a um tipo de autoridade externa, tais como regras ou leis, provenientes do falante atual que estabelece uma permissão ou obrigação com o destinatário.

#### 3.3.2.1. Modalidade deôntica diretiva

Uma das modalidades deônticas mais comum é a considerada diretiva, e possui a característica de convencer o outro a realizar coisas. Na língua inglesa, a modalidade deôntica diretiva é expressa por MAY e MUST, dois verbos modais que representam também

a modalidade epistêmica de especulação e de dedução. De acordo com Palmer (2001), na linguagem coloquial CAN é mais utilizado do que MAY, como podemos observar nos exemplos que seguem:

- You may/can go now
- You must go now

Os enunciados acima representam uma permissão e uma obrigação respectivamente na modalidade deôntica, porém também podem ser interpretados como modais de permissão e obrigação no sistema epistêmico de especulação e de dedução, se os considerarmos em termos de possibilidade e necessidade.

#### 3.3.2.2. Modalidade deôntica comissiva

A modalidade deôntica comissiva está ligada ao nosso próprio comprometimento em realizar as coisas. Promessas e avisos representam esta modalidade, marcada pelo comprometimento do falante em realizar algo que pode ou não favorecer o seu destinatário. A modalidade deôntica comissiva, na língua inglesa, é assinalada pelo verbo modal SHALL, como podemos observar nos enunciados:

- John shall have the documents tomorrow
- You shall do as you are told

Portanto, o falante se compromete em garantir que o evento aconteça, garantindo que John receberá os documentos e que o destinatário fará o que lhe foi recomendado.

Entretanto, na língua portuguesa, o verbo modal *poder* é responsável por imprimir uma variedade de valores semântico-pragmáticos em diferentes contextos, e tais valores são os de modalidade deôntica e epistêmica. No âmbito semântico quanto no de força ilocucionária, o verbo *poder* possui um grande número de significados em língua portuguesa. Conforme o contexto linguístico, aos enunciados com *poder* podem ser atribuídos os diferentes sentidos de permissão, possibilidade, capacidade, entre outros. Em relação à força ilocucionária, é possível identificar outros significados relacionados a esse verbo, como, por

exemplo, os de comando, pergunta, solicitação, e outros, os quais podem revelar diferentes graus de polidez (KOCH, 1986).

Pierre Le Goffic, apud Ducard (2004, p. 48), ressalta a impossibilidade de se enumerar com precisão as modalidades apreendidas de acordo com os atos do discurso em sua *Grammaire de la phrase française*. Realiza uma distinção das modalidades da frase, que afetam a relação entre um sujeito e um predicado<sup>46</sup>, denominando-as de modalidade da enunciação. Ainda em relação à Le Goffic, em outra obra mais recente, *Grammaire méthodique du français*, aborda mais detalhadamente sobre o modo e a modalidade, ressaltando que uma mesma modalidade pode ser marcada por diversos modos, e um mesmo modo pode marcar diversas modalidades.

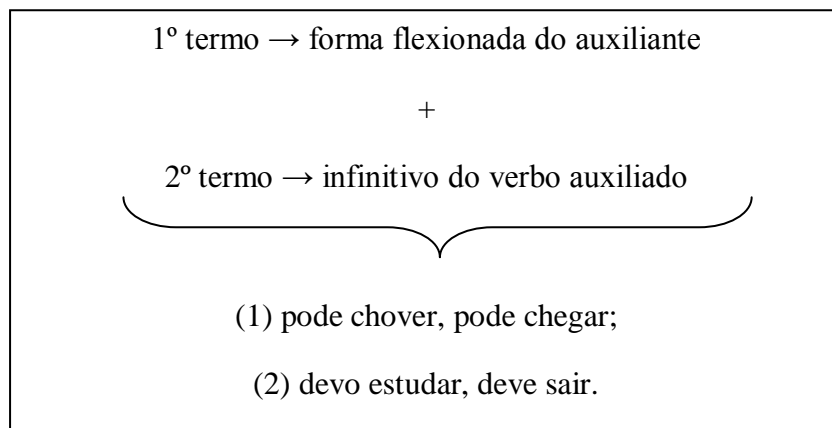
### **3.4. A modalidade em Benveniste**

Nos estudos benvenisteanos é necessário legitimar a categoria da modalidade, concebida como "uma asserção complementar referente ao enunciado de uma relação" (Benveniste, 2006, p. 192). Ao retomar a discussão lógica sobre a modalidade, na qual se destaca a representação aristotélica, já mostrada anteriormente em 3.1 deste capítulo, em que esta categoria corresponde à possibilidade, à impossibilidade e à necessidade; Benveniste ressalta que sob uma perspectiva linguística, esses três modos se reduzem a dois, pois a impossibilidade não tem expressão distinta e se exprime graças à negação da possibilidade.

Nesse sentido, a possibilidade e a necessidade são consideradas duas modalidades primordiais, tanto nos estudos linguísticos quanto dos lógicos. Apesar de a categoria linguística da modalidade não fazer parte das categorias necessárias e constitutivas do paradigma verbal, ela compreende inicialmente os verbos poder e dever. Estes verbos são estudados do ponto de vista da auxiliacão de modalidade, sendo necessário enfatizar que se caracterizam formalmente pela estrutura binômica, ou seja:

---

<sup>46</sup> Na perspectiva de Le Goffic, o predicado é concebido como uma estrutura lógico-gramatical da frase.

**Quadro 4- A estrutura binômica de poder e dever**

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar, poder e dever, são modalizantes por excelência, pois possuem sempre essa estrutura de construção. O mesmo não ocorre em outros verbos considerados modalizantes ocasionais, como é o caso de querer, cuja auxiliação de modalidade se manifesta dependendo do modo como se constrói estruturalmente. Se o sujeito do auxiliante (explícito) for idêntico ao sujeito do auxiliado (implícito), como em *Ele quer dançar*, temos um verbo com caráter modalizante. Porém, se o sujeito do auxiliado é diferente e o infinitivo é substituído por uma oração subordinada como em *Ele quer que eu dance*, o verbo não desempenha mais a função de auxiliante.

Converter a forma pessoal do auxiliado em uma forma de infinitivo constitui um critério de auxiliação de modalidade. Esta conversão é apropriada também quando um verbo modalizado está em um tempo que necessita da auxiliação de temporalidade como em *Pedro dançou* torna-se Pedro pode ter dançado. Ao finalizar suas análises, Benveniste distingue os verbos estudados em duas categorias, "poder" e "dever" como *modalizantes por função*, enquanto que os verbos "querer", "desejar", "saber" e "fazer" são denominados *modalizantes por assunção*, conforme a construção do infinitivo auxiliado e susceptível à variação em função das fases e dos estados da língua.

### 3.5. A modalidade na TOPE

Antoine Culioli, em seus estudos, se preocupou em construir um sistema de representações metalinguísticas manipuláveis e operacionais, possibilitando o estabelecimento



de uma correspondência entre as configurações linguísticas, concebidas como agenciamentos de marcadores no texto oral e escrito, e as operações abstratas. Procedendo desse modo, se espera construir um conjunto de operações formais, graças às deformações controladas, isto é, apreender um conjunto de operações fundamentais generalizáveis que constitui a atividade enunciativa na diversidade das línguas e dos fenômenos discursivos.

Considerada como uma operação de determinação, a modalidade desempenha um papel fundamental na configuração semântica das representações, na construção dos valores referenciais e na localização das posições enunciativas dos sujeitos (DUCARD, 2004). A modalidade assinala o ponto de vista do enunciador sobre um conteúdo que constrói linguisticamente, evidenciando inclusive o seu posicionamento em relação a um coenunciador. O sujeito enunciador expõe um conteúdo de pensamento que ele mesmo perspectiva ora como uma verdade, ora como uma hipótese ora mesmo como um questionamento. Pode também exprimir uma ordem, uma obrigação ou um desejo. Considerando que todo o enunciado se organiza a partir de um espaço de referência intersubjetivo, no quadro da TOPE, a modalidade opera sobre dois planos:

- a relação do sujeito enunciador com o conteúdo que ele mesmo constrói: trata da relação entre sujeito enunciador e a relação predicativa, ocorrendo avaliação das chances de realização da relação predicativa.
- a relação do sujeito enunciador com o coenunciador: trata da relação intersubjetiva.

Valentim (2004) destaca que, nos estudos linguísticos, a modalização é um dos temas menos conclusivamente tratado, enquanto que, no domínio da lógica, é privilegiado. Em relação aos estudos desenvolvidos pelo quadro enunciativo culioliano, a estudiosa ressalta:

No âmbito da TFE<sup>47</sup>, a descrição da construção da categoria gramatical da modalidade prevê que a todo e qualquer enunciado corresponde um valor modal.

A concepção lata da modalidade, como categoria que caracteriza qualquer enunciado, está, desde logo, expressa em Bally [...], onde, apesar de não se propor qualquer classificação das modalidades, se afirma que a modalidade é “[...] la pièce maîtresse de la phrase, celle sans laquelle il n’y a pas de

<sup>47</sup> Valentim, em sua Tese de Doutorado, utiliza a abreviação TFE, ou seja, Teoria Formal da Enunciação para se referir a TOPE.

phrase” e se analisa como modais um longo inventário de marcadores como a entoação, a mímica, os modos verbais, os advérbios ou os adjetivos. (VALENTIM, 2004, p. 117)

Desse modo, nos pressupostos culiolianos, os valores modais confluem para a determinação de qualquer enunciado, juntamente com os valores temporais-aspectuais, resultando da localização da relação predicativa em relação ao sujeito enunciador ou a uma classe de sujeitos enunciadores. O segundo ponto de análise empreendido por Valentim é de que a concepção de modalidade em Culioli está fortemente ligada ao conceito decisivo de enunciação, concebida como um processo inserido numa necessidade teórica, não numa prática efetiva.

A categoria da modalidade pode ser representada por determinados auxiliares modais, tais como os advérbios - por exemplo, *certamente, provavelmente, maravilhosamente* - e itens lexicais que exprimem o ponto de vista do sujeito enunciador - por exemplo, *importante, triste, inevitável, formidável*. Em relação a essa abordagem, nos apoiamos no posicionamento que segue:

O fato é que, entre os fenómenos do português habitualmente etiquetados de "modais" a que se recorre para uma definição extensional da modalidade, encontram-se as formas susceptíveis de ocupar uma posição "mais alta" na hierarquia sintáctica, verbos que ocorrem como verbos principais de uma frase matriz e introduzem uma estrutura de complementação verbal (como *achar, pensar...* ), certos adverbiais (como *certamente, felizmente, lamentavelmente, sem dúvida, talvez*), assim como certas construções sintácticas (como os adjuntos modais *na minha opinião, do meu ponto de vista*, etc). Mas não é só com recurso ao significado lexical dos predicados "mais altos" que se procura representar as modalidades. Também se associa a modalidade a formas inscritas no interior do complemento, como os verbos ditos "auxiliares de modalidade" ou "verbos modais" (como *poder, dever, ter de e parecer*). (VALENTIM, 2008, p. 217)

Assim, ao considerar que todo e qualquer enunciado comporta um valor de determinação modal, a perspectiva enunciativa propõe uma concepção de modalidade mais vasta e abrangente.

Na predicação, um sujeito enunciador, em um primeiro momento, ordena os termos da lexis, decidindo qual termo será a origem da relação predicativa. Esta operação é,

por conseguinte, de natureza predicativa. A lexis<sup>48</sup> é considerada pré-modal e pré-assertiva. Ela apenas se reveste de um valor modal mediante operações enunciativas que operam sobre a relação predicativa. É por via dessas operações enunciativas que toda a enunciação por um sujeito enunciador implica uma modalização. O sujeito enunciador, ao construir uma lexis, constrói um conjunto fechado de relações intralexicais.

Culioli descreve a modalidade em referência à relação intersubjetiva, ou seja, o sujeito enunciador, considerado o centro organizador do enunciado, remete ao interlocutor por meio do seu dizer, e desse modo, determina duas modalidades fundamentais. De um lado, a modalização reflete os modos de dizer, de predicar, onde o sujeito recorre aos índices linguísticos que expressam seus modos de apoio. Por outro lado, a relação intersubjetiva está em jogo, implicando uma distância em relação ao que é visado, isto é, às situações de desejo, de vontade, de desejo, de ordem (DAY, 2008, p. 52)

Diante destas constatações, é evidente que o sujeito desempenha um papel fundamental quando se trata da modalidade no contexto culioliano. Este se inscreve no sistema linguístico como um parâmetro teórico, metalinguístico, acarretando no estabelecimento de uma classe de sujeitos, localizados entre si, responsáveis pela construção de valores referenciais da categoria modalidade. Um sujeito, ao instanciar-se como sujeito enunciador pela e na enunciação, determina valores temporais-espaciais, possibilitando a construção de um sistema de referência. Tal construção é considerada como um localizador das estruturas abstratas que o sujeito enunciador constrói pela e na enunciação, sendo simultaneamente, consequência e condição de toda a enunciação (VALENTIM, 2008).

Deste modo, no enquadramento da TOPE, a categoria linguística da modalidade é definida graças ao conjunto de processos pelas quais o sujeito localiza uma relação predicativa.

Ao descrever a modalidade em função da quantificação relativa no domínio nocional da certeza subjetiva, possibilita o aparecimento da probabilidade, de uma certeza enfraquecida. Por fim, concebe as outras modalidades que refletem as apreciações, estas apresentam expressões tais como *felizmente*, *que escândalo*, *é bom*, etc; e as modalidades do possível, o necessário, o provável que se apresentam nos enunciados que possuem os verbos modais como *poder* e *dever*.

---

<sup>48</sup> As lexis possuem valores referenciais, tais como aspectuais, modais, quantificação e qualificação, graças a um cálculo sobre o parâmetro de situações localizadas, onde Sit<sub>0</sub> é o localizado origem.

Em suas reflexões sobre a modalidade, Culioli (1985) considera que as expressões modais, devido às suas dimensões polissêmicas, apresentam um "nó de valores" e não funcionam de maneira estanque.

Retomando a seguinte afirmação, de que modalidade opera sempre em dois planos: a relação do enunciador com o conteúdo que ele diz e a relação do enunciador com o co-enunciador, percebemos que esta dupla polaridade permite entender, nesta perspectiva, os diferentes tipos de modalidade. Nesse sentido, no âmbito da TOPE:

*Modalizar* significa << afetar uma modalidade >> e modalidade será entendida aqui no quádruplo sentido de (1) afirmativa ou negativa, injuntiva, etc. (2) de certeza, provável, necessário, etc. (3) apreciativa: << é triste que... felizmente >> (4) pragmática, em particular, modo alocutório, causativo, logo, que implica uma relação entre sujeitos<sup>49</sup>. (CULIOLI, 1999a, p. 24)

Diante desta concepção, Culioli propõe uma descrição metalinguística dos valores da categoria de modalidade, em função das operações enunciativas que as suas ocorrências marcam. Para a realização deste procedimento, recorreremos à descrição e uma explicação semântico-enunciativa de enunciados cuja construção resulta de um encadeamento de operações predicativas e enunciativas, considerando-se que, nesta construção dinâmica de operações e de valores intervêm não de forma composicional, mas de forma inter-relacional, todas as unidades que coocorrem no enunciado.

Segundo Antoine Culioli, os valores modais – que, com os valores temporais-aspectuais, confluem para a determinação de qualquer enunciado – resultam da localização da relação predicativa em relação ao sujeito enunciador ou a uma classe de sujeitos enunciadoreis.

Nas reflexões de Dufaye (2009), a modalização na perspectiva culioliana converge precisamente com uma abordagem hermenêutica, uma vez que se procura abstrair o que há de constante nos fenômenos observados e das interferências contextuais, ou seja, deve-se focar na contribuição específica do modal, independente do sentido veiculado. Ao realizar um estudo mais detalhado sobre os auxiliares das modalidades, Dufaye (2001) ressalta que

---

<sup>49</sup> Tradução nossa, do original: *Modaliser* signifie << affecter d'une modalité >> et modalité sera entendu ici au quadruple sens de (1) affirmatif ou négatif, injonctif, etc. (2) certain, probable, nécessaire, etc. (3) appréciatif: << il est triste que... heureusement >> (4) pragmatique, en particulier, mode allocutaire, causatif, bref, ce qui implique une relation entre sujets.

estes constituem uma classe fechada de marcadores, que se definem em função de critérios morfossintáticos.

O termo auxiliar modalidade destaca, no entanto, a importância de se lidar com formas linguísticas que intervêm em duas noções diferentes: a noção sintática do auxiliar, muito ligado aos critérios morfossintáticos, e a noção semântica da modalidade. Como nem todos os operadores de modalidade se comportam como auxiliares, os modais constituem classes de marcadores que correspondem à zona de recuperação destas duas noções, de modo que sua definição acarreta na exigência de se dar conta destes dois tipos de características.

Em relação à noção sintática da modalidade, esta apresenta algumas particularidades que devem ser citadas, tais como:

Os verbos modais são sempre seguidos por um infinitivo e não são empregados no imperativo:

(1) *Moral: Cuidado com as aparências porque pode não saber o que está na sua frente.* [PT4 - A formiga e a cigarra]

No caso da Língua Inglesa, os verbos modais não apresentam um comportamento homogêneo, sobretudo, MUST, NEED e DARE. Além de não possuírem a forma no pretérito, NEED e DARE não desempenham a função de modal em contextos não assertivos, se diferenciando, deste modo, dos outros modais.

Em relação à noção sintática da modalidade, Dufaye (2009) realiza um estudo sob a perspectiva da TOPE, no qual esta categoria se apresenta sob a forma de componentes qualitativos e quantitativos<sup>50</sup>, apreendidos como resultado de valores construídos.

### 3.5.1. Os tipos de modalidade no âmbito culioliano

Antoine Culioli distingue quatro tipos de modalidades. Para Deschamps (2001), a tentativa de formalizar os modais se depara com a extrema flexibilidade do sistema, além da proliferação de valores, a existência de importantes zonas de recuperação, de permutações possíveis e de incompatibilidades.

Esses elementos implicam na deformabilidade, isto é, a maleabilidade constante no nível dos observáveis – o emprego real dos modais em contexto – que se apoiam

---

<sup>50</sup> A qualificação remete à construção das propriedades, das relações intersubjetivas e a posição do enunciador. A quantificação está ligada ao espaço-temporal e à construção das ocorrências situacionais.

em um sistema estável, que possui uma certa flexibilidade para dar conta dos fenômenos, permitindo ao mesmo tempo um controle das possibilidades e impossibilidades.

A modalidade, em efeito, marca um certo tipo de relação entre o sujeito e seu enunciado, que, conseqüentemente, constrói julgamentos. No que concerne a esse respeito, Grize (2006) salienta sobre essa categoria que:

Culioli observou na *Encyclopédia Alpha* que « todo ato de enunciação supõe uma atitude tomada no que diz respeito à relação que contem a lexis » e farei mais uma, exige também uma atitude face às relações entre lexis. Trata-se de uma série de operações da categoria EE/E<sup>51</sup> que permitem organizar a esquematização. Elas são próximas das operações da lógica clássica, mas de natureza profundamente diferente<sup>52</sup>. (GRIZE, 2006, p. 39)

A categoria da modalidade se constrói inicialmente, a partir da representação do sujeito que age sobre o mundo e sobre os outros, dando origem à representação linguística da asserção, da injunção, da interação, que possuem por base, a teleonomia, a validação e a capacidade de agir (CULIOLI, 1999).

#### 3.5.1.1. Modalidade de asserção (afirmação ou negação), de interrogação e de ênfase

Nas reflexões culiolianas, a modalidade do tipo assertivo apresenta um caráter primordial, devido à importância da ocorrência dos fenômenos de tematização no nível predicativo. Uma questão que surge é em relação às condições que permitem de se elaborar um enunciado - seja ele afirmativo ou negativo - como validável, ou seja, referencial.

Em seus estudos sobre a asserção, há uma tentativa de Culioli (1999) demonstrar as relações existentes entre a negação e interrogação, interrogação e hipótese, além de situar a injunção em relação à asserção. Para essa finalidade, recorre à lexis, que ao considerá-la em relação à asserção positiva, configura a afirmação, e em relação à asserção negativa, configura a negação. Por outro lado, os estudos estritamente linguísticos confirmam

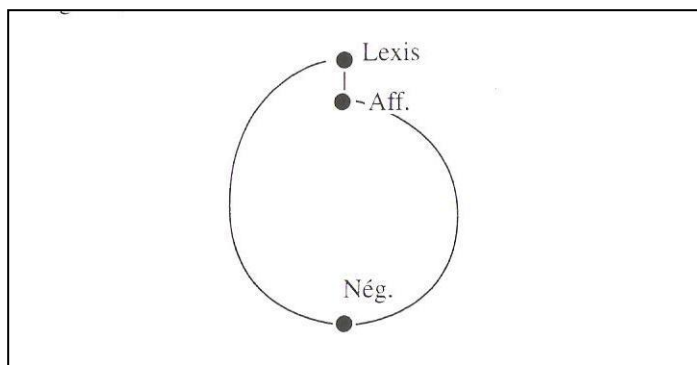
---

<sup>51</sup> Notação adotada por Grize, referente à categoria primitiva E de enunciados.

<sup>52</sup> Tradução nossa, do original: "Culioli notait dans l' Encyclopédie Alpha que « tout acte d'énonciation suppose une attitude prise à l'égard de la relation qui contient la lexis » et je ferai un pas de plus, il exige aussi une attitude face aux relations entre lexis. Il s'agit d'une série d'opérations de la catégorie EE/E qui permettent d'organiser la schématisation. Elles sont proches des opérations de la logique classique, mais de nature profondément différente."

absolutamente que não há lexis negativa, uma vez que a negação se apoia sobre a lexis, o que a torna nem afirmativa, nem negativa.

**Figura 4: Modelo de configuração da asserção**



Fonte: Culioli (1999a, p. 29)

A elaboração de esquemas, como acima apresentado, possibilita a solução de problemas relacionados às línguas ou à linguagem. Dentre estes, se destaca a ambiguidade da lexis, que pode ser observada nas seguintes manipulações, como proposto pelo modelo culioliano<sup>53</sup>:

[a cigarra, cantar]

- (a) o canto da cigarra → acontecimento: « se a cigarra canta », « a ideia, o fato de que a cigarra cante »;
- (b) desejo: « eu desejo que a cigarra cante », « que a cigarra cante! »;
- (c) rejeição: « eu não aceito a ideia de que a cigarra cante »;
- (d) retorno à lexis.

É evidente, ainda, a construção de um espiral que simula o seguinte caminho a ser percorrido:

<sup>53</sup> Em PLE II, Culioli (1999) assinala a ambiguidade da lexis partindo de [meu pai, morrer], demonstrando por meio das seguintes derivações: (a) *a morte de meu pai*, simples acontecimento: *eu considero que meu pai morra, se meu pai morre*, onde ocorre a ideia, o fato que meu pai morra; (b) *eu desejo que meu pai morra, que meu pai morra!*; (c) *eu não quero que meu pai morra, eu não vou considerar a ideia de que meu pai morra*; (d) retorno à lexis, etc.

[*cigarra, cantar ou não cantar*] → « a ideia que ... » → « o desejo de... » → « o não desejo de ... » ou « a rejeição de desejar... » → finalmente « o desejo de ... », graças à [*cigarra, cantar ou não cantar*]

Para se tornar uma asserção, uma lexis deve ser modalizada e estilisticamente modulada, induzindo traços prosódicos e permutações.

### 3.5.1.2. Modalidade do necessário, do possível, do eventual ou do provável

Correspondem à expressão, por parte da fonte enunciativa, de uma falta de certeza, em diversos graus, quanto à validação da relação predicativa. Inclui-se aqui, a modalidade epistêmica ou do acontecimento linguístico.

Quanto à *probabilidade*, é possível a construção de diferentes valores, entre outras possibilidades.

Em relação à concepção de *possibilidade* na perspectiva da TOPE, esta apresenta natureza de extrema complexidade devido aos seguintes fatores (CULIOLI, 1995):

- (i) indica uma certa positividade dos enunciados.
- (ii) o próprio termo *possibilidade* suscita uma divergência entre o possível e o impossível.
- (iii) remete à eventualidade, representada, sobretudo, pela expressão *É possível que [...]*. Neste exemplo, Culioli (1985) assinala que se trata de um caso híbrido envolvendo (i) e (ii), pois induz a vários valores, e dentre estes, o negativo faz parte destas possibilidades, como podemos notar em "*É possível que a formiga não empreste seus alimentos.*" O termo impossibilidade, nesse sentido, "é uma noção bem diferente. 'Impossível' significaria: não é possível de se dizer que qualquer coisa acabará<sup>54</sup>." (CULIOLI, 1985, p. 83).
- (iv) o possível pode corresponder também ao factível, ou seja, significa que algo pode ser feito ou não.

Por fim, no caso da *necessidade*, há somente um único valor, na qual se destaca a distância em relação à atual realização de algo. Com a finalidade de clarificar tal afirmação, Culioli (1995) ressalta que há um problema de ordem filosófica, ou seja, a relação entre o que é verdadeiro e o que é necessário: "Assim que processamos dados genéricos, por exemplo,

<sup>54</sup> Tradução nossa, do original: "[...] est une notion bien différente. 'Impossible' signifierait: il n'est même pas envisageable de dire que quelque chose éventuellement se fera."



estamos processando uma relação que, quaisquer que sejam os termos a que se aplica, é sempre validado: temos, então, uma relação necessária<sup>55</sup>." (CULIOLI, 1995, p. 120).

Os casos que abrangem este tipo de modalidade apontam para um acontecimento do qual não se pode dizer o que é verdadeiro, nem o que é falso, mas permite a construção do que é provável, do que é necessário. Mais especificamente, uma relação entre enunciação, enunciado e enunciador, permite a ocorrência de um acontecimento ao qual nos referimos por meio de uma construção do valor referencial do enunciado.

#### 3.5.1.3. Modalidade apreciativa

Esta modalidade constitui a dimensão apreciativa ou afetiva centrada sobre o sujeito enunciador. Por intermédio deste, são construídas todas as distâncias, as avaliações, os julgamentos autocentrados. Ocorre construção de um juízo de valor, uma apreciação sobre uma relação predicativa já constituída e validada.

Efetivamente, pode corresponder apenas à construção, por parte do enunciador, de uma apreciação sobre o caráter bom, mau, favorável, desfavorável, etc. do conteúdo proposicional de uma relação predicativa construída como validada (ou como não validada) numa situação de enunciação, que pode ocorrer ou não, dependendo da relação que é construída entre enunciador e enunciado.

Quanto à dimensão apreciativa da modalidade, esta remete a um jogo de polarização entre o bom/mau que se opera sobre os casos avaliados. Portanto, a interpretação deste tipo de modalidade está associada ao grau de agentividade do processo, do termo fonte e da dimensão intersubjetiva do contexto (DUFAYE, 2001).

#### 3.5.1.4. Modalidade intersujeitos

Por fim, esta modalidade marca a relação entre enunciador e um coenunciador. Estabelece uma relação entre sujeitos, intitulada também como modalidade do sujeito do enunciado, marcando uma relação intersujeitos, mais especificamente, interagentes, isto é, entre enunciador e coenunciador, enquanto desencadeadores de processos.

---

<sup>55</sup> Tradução nossa, do original: "As soon as we process generic data for example, we are processing a relationship that, whatever the terms to which it applies, is always validated: we then have a necessary relationship."

Na proposição "*Eu acho melhor vocês saírem daqui antes que ela volte*<sup>56</sup>", há uma sugestão do que o coenunciador deveria fazer, não se dirigindo necessariamente a uma pessoa só. De acordo com Culioli (1995, p. 116), "Se é uma questão de relação com o outro, incluindo a si mesmo como o outro, estamos lidando com o problema de coerção, do deôntico. Na coerção, estamos lidando com a relação onde há necessariamente avaliação<sup>57</sup>".

A modalidade intersujeitos é constituída pelo fato de *ser capaz de, poder e dever*, além de abranger em alguns casos expressões modalizadoras similares a *Eu preciso, Eu devo*. Enfatiza-se também que esta modalidade envolve a questão da relação predicativa quanto à validação ou não-validação<sup>58</sup>, onde o valor positivo os distingue por meio de avaliação.

### 3.6. A modalidade culioliana revista por Campos

Campos (2001) concebe o enunciado como o resultado de um encadeamento de operações predicativas e enunciativas. A relação predicativa e a organização sintática constituem as operações predicativas, enquanto que as operações enunciativas têm a função de localizar a relação predicativa no espaço enunciativo, ou espaço referencial, que se constrói na e pela enunciação. Valores referenciais de tematização, diátese, pessoa, quantificação-qualificação, temporalidade, aspectualidade, modalidade surgem como resultado das operações enunciativas, afetando a relação predicativa subjacente à produção do enunciado (CAMPOS, 1998). Ressalta-se também que a origem enunciativa desempenha o papel de localizador absoluto na construção dos enunciados, sendo, portanto, responsável pela construção da significação.

Para Valentim (2004, p. 123), "a complexidade deste mecanismo decorre fundamentalmente do caráter intersubjectivo da actividade linguística, consubstanciado no facto de o sujeito construir o sistema referencial em relação a outro sujeito, com quem partilha a representação.". À medida que Campos conduzia sua investigação, esta permitiu a construção de um quadro coerente sobre as diferentes subcategorias da modalidade.

<sup>56</sup> Excerto extraído de PT3 – *A amizade*.

<sup>57</sup> Tradução nossa, do original: "If it is a question of a relationship to another, including oneself seen as another, we shall be dealing with a problem of coercion, of deontics. In coercion we are dealing with a relationship where there is necessarily valuation."

<sup>58</sup> A não validação da relação predicativa, nesta modalidade, corresponde a um hiato.

A concepção de modalidade apresentada por esta pesquisadora portuguesa, constantemente ligada aos desenvolvimentos da TOPE, é de uma categoria entendida como fundacional em relação à atividade de linguagem (MORENO, 2009). É considerada onipresente na construção do enunciado, portanto, é necessário o acompanhamento de um estudo minucioso da diversidade e da multiplicidade de suas manifestações linguísticas.

A forma como o sujeito enunciador assume a validação da relação predicativa corresponde aos valores modais, ou seja, o sujeito enunciador ao se assumir como localizador, faz com que ocorra a construção da relação predicativa como verdadeira ou não verdadeira, desse modo, o enunciado exprime valor assertivo positivo ou negativo. Já o enunciado com valor interrogativo ocorre quando o sujeito enunciador antecipa o seu coenunciador como localizador modal da relação predicativa.

Em Campos (2004), há uma retomada da tipologia das quatro modalidades apresentadas no item 3.5.1., além de ser acompanhada pela introdução de algumas precisões teóricas na definição das modalidades classificadas (na sequência de Culioli) de tipo 3 (modalidade apreciativa) e de tipo 4 (modalidade intersujeitos), propõe um “rearranjo” de que resulta uma tipologia tripartida: modalidade epistêmica, modalidade apreciativa e modalidade deôntica.

Para Oliveira, M. T. F. (2001), a construção de um valor modal provém da manifestação da "atitude de um sujeito enunciador em relação ao conteúdo proposicional que enuncia e em relação ao seu coenunciador, no e pelo acto de enunciar" (CAMPOS *apud* OLIVEIRA, M. T. F., 1997, p. 417).

Na perspectiva da semântica enunciativa, interessa a representação da simulação referente à atividade significativa da linguagem, que produz sobre a realidade dos atos enunciativos ligados ao espaço da intersubjetividade no sentido do semantismo linguístico. É imprescindível ressaltar que uma mesma relação predicativa pode apresentar um conjunto de enunciados com valores modais de tipos e graus diferentes, tal como expomos a seguir.

### 3.6.1. A modalidade epistêmica

Esta modalidade se destaca pelo fato de que é a partir dos valores epistêmicos que são construídos todos os outros valores modais. Segundo Campos (2000) é o tipo de

modalidade presente em todo enunciado por corresponder aos operadores lógicos de *crença* ou de *saber*, estes considerados constitutivos obrigatórios de todo e qualquer enunciado.

Para uma melhor compreensão desta modalidade, partimos da relação predicativa < Cigarra, aprender, lição >, da qual derivamos as seguintes proposições:

- (a) *A Cigarra aprendeu a lição;*
- (b) *A Cigarra não aprendeu a lição;*
- (c) *A Cigarra deve ter aprendido a lição;*
- (d) *Acho que a Cigarra aprendeu a lição;*
- (e) *Talvez a Cigarra tenha aprendido a lição;*
- (f) *A Cigarra pode ter (ou não ter) aprendido a lição.*

Espelhamos-nos em Campos e Xavier (1991) para realizar as explicitações de cada excerto. Inicialmente, é explícito que todos os enunciados constituem uma resposta à interrogação *A Cigarra aprendeu a lição?*. Isso significa que exprimem valores modais do mesmo tipo, porém de diferentes graus. Em (a) a (f) está evidente a atitude do sujeito enunciador quanto à validação – simbolizado pelo *sim* como em (a) – ou não-validação da relação predicativa – simbolizado pelo *não* como em (b) –, ou opta por não se responsabilizar inteiramente pela validação ou não-validação. Em relação à validação, uma distância, maior ou menor, é construída, representando o grau de conhecimento ao acontecimento construído.

Levando em consideração ainda a proposição (a), pelo fato de o sujeito enunciador assumir inteiramente a validação da relação predicativa, caracteriza o que denominamos de valor de *asserção estrita positiva*. O enunciado (b) possui valor de *asserção estrita negativa*, pois o sujeito enunciador assume inteiramente a não-validação da relação predicativa. Tanto (a) quanto (b) se inserem no domínio do **certo**.

Em relação às outras proposições acima, em alguns casos há recusa por parte do sujeito enunciador em assumir a validação (ou não-validação) da relação predicativa, enquanto em outros somente assume parcialmente. Portanto, tais valores modais correspondem ao domínio do **não-certo**.

Na relação predicativa (f), trata-se de um exemplo de recusa total que se situa no pólo negativo, isto é, a assunção nula, pois nesse caso ocorre a equiponderação entre *aprendeu* e *não aprendeu*, uma vez que o sujeito enunciador não dispõe, linguisticamente, de

elementos que possibilitem validar ou não-validar a relação predicativa (CAMPOS; XAVIER, 1991).

Quanto à (c) e (d), estes apresentam valores modais do mesmo tipo e graus diferentes, destacando que (c) se aproxima da asserção estrita. Por fim, o valor modal expresso pelo verbo *dever*, nessa perspectiva, é justificado pelas autoras por meio da afirmação: "o enunciador não dispõe de um conhecimento que lhe permita validar (ou não-validar) a relação predicativa; mas tem outros conhecimentos, que ele interpreta como indícios, nos quais se baseia para construir um valor modal **quase-certo**, próximo da asserção estrita" (CAMPOS; XAVIER, 1991, p. 340).

### 3.6.2. A modalidade apreciativa

Devido à dificuldade de sistematizar os diversos marcadores existentes, esta modalidade é a menos estudada. A construção de um juízo de valor ou de uma apreciação sobre uma relação predicativa já constituída e validada caracteriza a modalidade apreciativa.

Esses tipos de valores modais são marcados por uma estrutura de complementação de tipo impessoal tais como: *foi bom que, é bom que, é natural que, etc.*

Partindo da mesma relação predicativa utilizada no item 3.6.1., obtemos:

(g) *Foi bom que a Cigarra tivesse aprendido a lição;*

(h) *É bom que a Cigarra esteja a aprender a lição.*

Nos enunciados acima, trata-se de uma relação predicativa validada, construída numa situação de enunciação anterior como em *a Cigarra aprendeu/está aprendendo a lição*, acarretando na constituição de um pré-construído, termo este introduzido por Culioli para designar o nível pré-lexical.

De acordo com Neves (2009), o pré-construído se situa no nível inassertado, possui natureza linguística, o que permite a identificação e caracterização por meio de regras metalinguísticas, independente de ser ou não verbalizado. Por fim, é essencial complementarmos esta designação com os dizeres de Moreno (2009, p. 27): "[...], os casos em que se verifica uma verbalização do pré-construído constituem exemplos particularmente ilustrativos da relação entre enunciação e pré-construção."

### 3.6.3. A modalidade deôntica

Nesta citada modalidade, ocorre a construção de uma relação entre o sujeito da enunciação e o coenunciador, o que desencadeia na realização da situação dinâmica simbolizada pela relação predicativa < r > modalizada.

O modo imperativo e os seus substitutos marcam tradicionalmente a modalidade deôntica. O valor deôntico se insere nesta modalidade expressa pelos modais *dever* e *poder*, a expressão *É necessário*, o verbo *ter de/que*, além de outras construções como a interrogação. A seguir, nos referimos às exemplificações deste tipo de valor modal por meio das predicacões:

(i) *A Cigarra deve aprender a lição;*

(j) *A Cigarra pode aprender a lição.*

Tais proposições indicam a construção de uma relação entre o sujeito enunciador e o sujeito do enunciado, *A Cigarra*, que pode ser pressionado como em (i) ou autorizado como em (j) pelo sujeito enunciador a realizar o evento ou a atividade expressos na relação predicativa (CAMPOS; XAVIER, 1991).

### 3.7. A modalidade no livro didático

Nesta subseção, apresentamos brevemente como a modalidade é abordada nos livros didáticos<sup>59</sup> de Língua Portuguesa adotados pela rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Em relação às obras utilizadas no Ensino Fundamental – Anos Finais, vigente desde fevereiro de 2014 até meados de dezembro de 2016, constatamos que não há nenhuma menção sobre a categoria da modalidade em seus 4 volumes, que correspondem respectivamente aos 6º, 7º, 8º e 9º anos. Verificamos também a ausência do tema nos denominados *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*, material que já citamos no Capítulo II deste trabalho.

---

<sup>59</sup> Para realizar essa abordagem, restringimos a pesquisa em vista dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados somente no estabelecimento de ensino que realizamos a coleta de *corpus* para este trabalho. **Consideramos necessário enfatizar que nosso objetivo não é analisar materiais didáticos, nem realizar críticas sobre como as conceituações da modalidade e atividades propostas que envolvem o assunto são abordadas no citado livro.**

Neste sentido, caminhamos em direção à coleção de Português selecionada para o público alvo do Ensino Médio. Trata-se de *Língua Portuguesa: Linguagem e interação* de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2014), cuja vigência iniciou-se em fevereiro de 2015, finalizando em dezembro de 2017. A coleção é composta por 3 volumes direcionados respectivamente para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Percorrendo esta obra, nos deparamos com uma breve explicação sobre o assunto somente no volume voltado ao 3º ano, como podemos verificar em seguida:

Figura 5 - A modalidade no livro didático

**Língua — análise e reflexão**

**>> Modalização e orações subordinadas substantivas**

Neste capítulo, você conhecerá algumas formas muito usuais e úteis de modalização, para tornar mais ricas as possibilidades de expressão da opinião e de argumentação. Veremos também as **orações subordinadas substantivas** e como elas operam a modalização.

**Modalização — síntese**

Vimos anteriormente que a **expressão do ponto de vista do enunciador** em relação a uma informação é o que chamamos de **modalização**.

O enunciador pode projetar-se e aderir ao que diz. Por exemplo:

Eu acho que a literatura brasileira é muito rica.  
O enunciador assume a informação como dele (é ele quem *acha*, quem tem uma opinião).

Ou ele pode distanciar-se do que diz. Por exemplo:

A literatura brasileira é muito rica.  
O enunciador apenas enuncia a informação, evita destacar sua opinião.

A modalização é bastante frequente nos textos em que o falante deixa clara sua posição a respeito das informações transmitidas. Por isso, é bastante comum em textos argumentativos.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Júnior (2014, p. 315)

Verificamos que a definição apresentada pelo livro didático diz respeito ao ponto de vista do enunciador expresso em relação a uma informação, como destacamos na imagem. Os autores evidenciam a importância da modalização, sobretudo em textos argumentativos, e posteriormente, expõem a sua frequência em artigos de opinião no decorrer do livro.

A intenção é levar os alunos a formulações que deixem transparecer suas opiniões, de modo a não recair exclusivamente sobre o eu. Nesse sentido, Vion (2011) reflete:

O poder persuasivo de um enunciado não pode, no entanto, ser colocado em relação simples e direta com um grau particular de adesão do locutor ao seu próprio discurso, mesmo que em razão de diferentes pontos de vista entre os atores da comunicação. (VION, 2011, p. 78)

É possível perceber que os autores expressam a preocupação de mostrar aos aprendizes que, apesar de não ser acompanhado das formas linguísticas consideradas modais, o enunciado é modalizado pelas atitudes comportamentais do locutor. Verifica-se também, que ao fornecer a explicação sobre a modalidade, são apresentadas frases exemplares que devem servir de modelo para o aluno se espelhar e reproduzir em seus textos, que podemos observar abaixo:



Figura 6 - Exemplos de enunciados com modalização

**Principais tipos de modalização**

1. A constatação  
**Eu vejo que** a literatura brasileira contemporânea é diversa.
2. O saber  
**Eu sei que** a literatura brasileira contemporânea é diversa.
3. A certeza
  - a) Forte certeza  
**Tenho certeza de que** a literatura brasileira contemporânea é diversa.
  - b) Média certeza  
**Creio que** a literatura brasileira contemporânea é diversa.
  - c) Fraca certeza  
**Não estou muito certo de que** a literatura brasileira contemporânea seja diversa.
- d) Pressentimento/suposição  
**Eu desconfio que** a literatura brasileira contemporânea seja diversa.
4. A apreciação  
**Eu acho que** a literatura brasileira contemporânea é diversa.
5. A obrigação  
A literatura brasileira contemporânea **tem de** ser diversa.
6. A possibilidade  
**É possível que** a literatura brasileira contemporânea seja diversa.
7. O desejo  
**Eu gostaria que** a literatura brasileira contemporânea fosse diversa.
8. A exigência  
**Eu exijo que** a literatura brasileira contemporânea seja diversa.
9. A declaração  
**Eu declaro que** a literatura brasileira contemporânea é diversa.
10. A confirmação  
**Eu garanto que** a literatura brasileira contemporânea é diversa.

Observe como as expressões de modalização destacadas modificam completamente o sentido da afirmação “a literatura brasileira contemporânea é diversa”.

Em todas essas formas, é possível deixar o enunciado menos carregado de subjetividade, apagando as marcas do eu, ou seja, de quem expressa a opinião. Assim, em vez de dizer:



**Eu constato que** a literatura brasileira contemporânea é diversa.

pode-se dizer:

**Constata-se que** a literatura brasileira contemporânea é diversa.

Note como, no segundo caso, a expressão da opinião assume tom mais generalizado, não recaindo exclusivamente sobre o eu. É o que chamamos de **neutralizar a expressão subjetiva**.

Em um texto argumentativo, você pode optar entre modalizações mais subjetivas ou objetivas, de acordo com o tipo de argumentação que pretende construir (apelando mais para a razão ou para a emoção).

Ilustrações: Teresa Borrich/Arquivo da editora

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Júnior (2014, p. 316)

Apesar de uma breve exposição da modalidade em um livro voltado para o Ensino Médio, detectamos uma ausência de um trabalho com esta categoria de determinação em materiais didáticos elaborados para o Ensino Fundamental, sobretudo aqueles que circulam nos Anos Finais, ou seja, de 6º ao 9º anos. No que concerne a essa questão, Onofre (2011) opina:

Essa ausência de um trabalho com os mecanismos enunciativos e discursivos, que se constroem por meio das relações entre as marcas léxico-gramaticais, deveria figurar como a maior lacuna encontrada nesses materiais didáticos analisados, porém o que observamos é que essa questão segue, sempre, negligenciada. Isso leva-nos a considerar que, de fato, não há uma teoria da linguagem que sirva de referencial para o desenvolvimento do trabalho com a produção de texto no ensino. As relações léxico-gramaticais ficam sempre deslocadas das discussões sobre discursividade, o que nos mostra que persiste o fosso entre gramática e produção/interpretação de texto. (ONOFRE, 2011, p. 744)

Isso demonstra que ainda permanece a tradição de se direcionar o livro didático para a sistematização de categorizações importantes que devem ser apresentados aos alunos, sem a preocupação de se elaborar atividades de compreensão de textos que visem ao aperfeiçoamento da construção/reconstrução da significação, tais como exercícios que pudessem demonstrar como as atitudes do sujeito enunciador que são explicitadas pela sistematização de valores modais construídos são enriquecedores para o desenvolvimento linguístico discursivo dos aprendizes.



## CAPÍTULO IV

### METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 4. INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa do estudo em questão.

##### 4.1 O caráter metodológico da TOPE

Ao definir a Linguística como a ciência que possui como objeto de estudo a linguagem apreendida por meio da diversidade das línguas naturais, Culioli (1990) revela nesta definição o seu caráter programático, pois esta concepção influencia a teorização e a metodologia. A observação mostra que há, além da diversidade das realizações e das categorizações possíveis, propriedades analógicas estáveis, ou seja, as línguas não são irreduzivelmente específicas (CULIOLI, 1999a).

De acordo com o autor, há um sistema de representação metalinguística que é autônomo e adequado à complexidade do objeto de análise, constituído de diferentes níveis metalinguístico: o nível nocional, o nível predicativo e o nível enunciativo. No nível nocional, remete à noção, concebida como um conjunto de propriedades psicossociológicas culturais de ordem cognitiva que permite a construção de um domínio nocional, que associa à noção uma classe de ocorrências, construindo um espaço topológico  $(p, p')$  que permite distinguir o que pertence e o que não pertence ao domínio. Este é constituído de propriedades formais, que corresponde a três zonas:

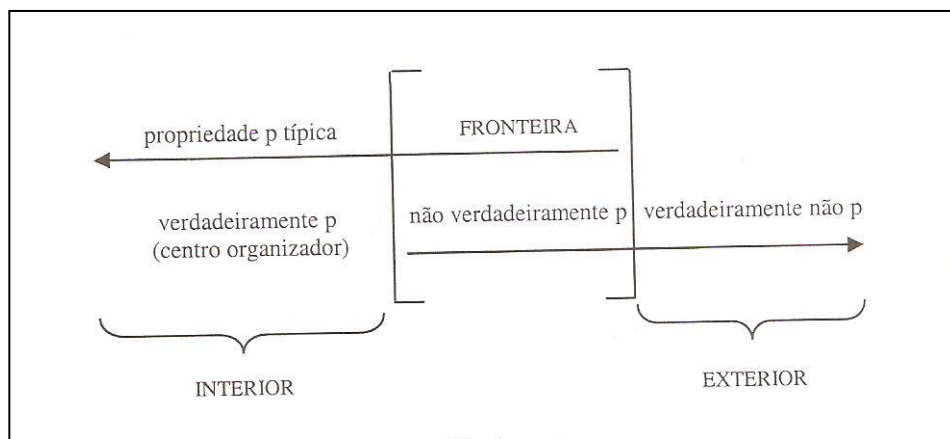
(1) um interior (I), que compreende verdadeiramente as propriedades, onde se situam as ocorrências validadas;

(2) um exterior (E), onde se situa as ocorrências não validadas;

(3) uma Fronteira (F), não corresponde verdadeiramente às propriedades, podendo ou não ser construída linguisticamente.

As conceituações relacionadas à noção, segundo Sousa (2007), podem ser assim ilustradas:

**Figura 7 - O domínio nocional**



Fonte: Sousa, 2007, p. 30

Não podemos deixar de citar o centro atrator, considerado como um segundo polo organizador fornecido pela noção. Graças ao centro atrator é possível determinar em que e qual medida uma ocorrência tem a ver com a noção, estabelecendo, desse modo, uma dupla singularidade. A primeira singularidade remete à singularidade da noção enquanto indizível e a segunda seria a singularidade dos indivíduos, considerados herdeiros da noção sob este ou aquele aspecto e que a dividem.

Em relação ao domínio nocional, Deschamps (2001) aponta:

Ao lado da noção, necessitamos da relação predicativa tanto quanto a tripla de elementos: dois argumentos e um relator (ou predicado). Esta relação predicativa constitui um novo domínio nocional complexo com as mesmas partições que as noções simples. Neste estudo sobre a modalidade, somente os dois valores correspondem à I (validação da relação) e E (não-validação) vão ser considerados. Deixamos de lado provisoriamente a fronteira e o centro atrator<sup>60</sup>. (DESCHAMPS, 2001, p. 5)

<sup>60</sup> Tradução nossa, do texto original: “A côté de la notion, on a besoin de la relation prédictive en tant que triplet d’elements: deux arguments et un relateur (ou prédicat). Cette relation prédictive constitue un nouveau domaine notionnel complexe avec les mêmes partitions que les notions simples. Dans cette étude sur la modalité, seules les deux valeurs correspondant à I (validation de la relation) et E (non-validation) vont être prises em compte. On laissera provisoirement de côté la fronteira et le centre attracteur.”

Para que o domínio nocional possa ser melhor compreendido, é preciso estar claro que a zona interior constitui uma classe aberta de ocorrências. Uma noção, representação inacessível, somente apreendida por meio de traços textuais, é anterior à categorização de nome, verbo e de outras classes gramaticais; além de ser definida em intensão e não ser quantificável. Essa afirmação pode ser melhor compreendida segundo os dizeres de Valentim (1998):

Assim sendo, a definição de uma noção só pode ser dada em intensão, isto é, qualitativamente. Representa, por isso, um predicável, encontra-se ainda por ser atribuída a um objecto e a um estado de coisas. Com valor puramente qualitativo, a noção não é quantificável: apresenta-se como um compacto e indivisível. (VALENTIM, 1998, p. 38)

Nos estudos culiolianos, as noções são analisadas, segundo três tipos:

(a) As noções lexicais ou predicativas: classes de palavras, que ao serem lexicalizadas, são expostas a um "filtro lexical" determinando na enunciação, desse modo, a seleção de um dos elementos da classe. Assim, "cada noção lexical associa-se uma classe teoricamente infinita de lexemas, que são representações linguísticas da noção" (CAMPOS, 1994, p. 140).

(b) As noções gramaticais: estão associadas a marcas gramaticais próprias de cada língua. Correspondem aos valores semânticos expressos por meio de morfemas gramaticais (flexão verbal, flexão nominal), de partículas, de morfemas suprasegmentais e da ordem das palavras, na maioria das línguas (CAMPOS, 1994). Os casos de número, de gênero, de pessoa, de determinação, de diátese, de tempo, de aspecto e de modalidade são considerados noções gramaticais, existentes em cada língua ao estabelecerem um sistema de correspondências, não necessariamente biunívoca, entre os valores de cada noção gramatical e os respectivos marcadores linguísticos.

(c) As noções complexas: se associam com a finalidade de constituir um esquema de lexis, concebida como uma categoria pré-enunciativa.

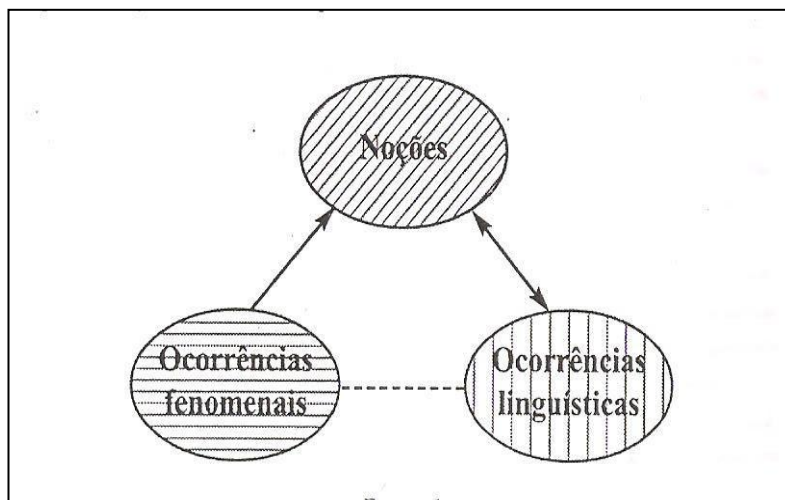
As noções são apreendidas por meio de ocorrências que permitem a sua constituição. Tais ocorrências possuem diferentes propriedades ao serem localizadas em relação a um tempo e a um espaço. De um conjunto de ocorrências, Culioli (1990) distingue dois tipos:

(a) Ocorrências fenomenais que remetem a um universo de objetos ou de inter-relações entre objetos, parcialmente rígidos, adquiridos culturalmente. Não são de responsabilidade do linguista, apesar de que durante a efetuação das análises, as ocorrências fenomenais devem ser consideradas "se não quiserem analisar um conjunto de entidades estranhas aos enunciadores e coenunciadores de uma determinada língua" (CORREIA, 2002, p. 26).

(b) Ocorrências linguísticas (metalinguísticas) constituem os termos do enunciado e estão ligadas à tarefa do linguista. Uma relação é produzida entre o posicionamento dos termos e as relações de localização abstrata, gerando uma imbricação de ocorrências, cujo resultado dessa relação é um conjunto de valores diferentes de uma mesma ocorrência. É necessário levar em consideração os valores que estão presentes em cada um dos enunciados e que os diferencia.

Como as ocorrências linguísticas não pré-existem às ocorrências fenomenais e são somente analisadas sistematicamente quando se manifestarem nos textos, as relações entre ocorrências fenomenais e ocorrências linguísticas (e metalinguísticas) são interdependentes, como podemos observar na representação elaborada por Correia (2002):

**Figura 8 - Interdependência das ocorrências fenomenais e linguísticas**



Fonte: Correia (2002, p. 27)

A figura acima reforça o fato de que por meio das ocorrências podem-se apreender as noções. As ocorrências podem ser qualitativamente uniformes, intercambiáveis e identificadas com outras. Essa uniformidade é atribuída à influência das relações intersubjetivas, o que não significa que são idênticas.

A metodologia culioliana visa construir por meio de enunciados de classes de fenômenos, que raramente considera a unidade dialógica como objeto de estudo. Nas reflexões de Boutet (1995), a relação não unívoca entre marcadores linguísticos e valores semânticos, nas quais se incluem os fenômenos linguísticos ligados a não simetria das atividades de produção e de reconhecimento dos enunciados, constitui avanços para a análise da interação. Esta relação entre marcadores e valores é considerada instável. A teoria se preocupa com a complexidade das manifestações linguísticas, que, como vimos anteriormente, partindo de um programa de trabalho que considera um conjunto de operações abstratas, marcadas nos textos por meio de formas e construções específicas de cada língua.

Não se pode isolar, de um lado, o objeto produzido pela atividade de linguagem (o enunciado) e, de outro lado, a atividade da linguagem (a enunciação), pois as duas são intimamente ligadas. Desenvolver um estudo centrado nas sequências textuais nos conduz a uma possibilidade de reconstruir as formas abstratas, subjacentes a um processo de ajustamento realizado entre os sujeitos enunciadoreis. Partindo de um texto, podemos manipular de forma controlada os elementos que o constituem, observando quais as diferentes operações estão envolvidas em cada uma das sequências obtidas. Esse procedimento constitui um dos pressupostos para o afastamento metodológico daquilo que diremos ser uma análise linguística meramente classificatória.

Segundo Valentim,

[...] o modelo teórico elaborado por Culioli constitui um aparelho teórico estável que, acompanhado de uma manipulação criteriosamente controlada dos enunciados, pode fundar a unidade de qualquer descrição linguística. Constrói um sistema de representação explícito que permite articular e homogeneizar domínios de operações heterogêneas (VALENTIM, 1998, p. 33)

Portanto, somente um trabalho teórico nos fornece os meios de construção de um sistema de representação explícito estável; e ao tratarmos de fenômenos heterogêneos, articulamos teorização e trabalho de abstração. Construir uma teoria dos observáveis, partindo

de fenômenos, sobretudo constituídos de famílias de enunciados em relação parafrástica, e formular procedimentos de raciocínio libera-nos do discurso intuitivo graças à construção de um sistema de representação metalinguística, que inclui a língua usual, excedendo as propriedades classificatórias.

Nas reflexões de Rezende (1989), no que concerne à representação metalinguística, nesse viés teórico enunciativo, esta descreve e explica o que há de essencial na passagem dos universos extralinguísticos, considerados extremamente diversificados, para os sistemas de representação das línguas naturais. Cabe ao linguista investigar como os signos discretos das línguas naturais são organizados para a expressão/representação dos símbolos/referentes do extralinguístico. Tais signos devem ser estudados como traços para se descobrir o processo dinâmico que os gerou e não como organização resultante e estática (produto).

Ao adotarmos como objeto de análise, agenciamento de marcadores, lidamos concomitantemente com uma forma abstrata, concebida como o produto das operações, levando-nos a simular a relação de operação e marcadores graças a uma construção metalinguística. Portanto, atribui-se ao linguista a tarefa de discutir sobre a linguagem, que seria apreendida por meio da observação de várias marcas veiculadas pelas línguas naturais. No que concerne a esse respeito, Zavaglia (2016) salienta:

“Todavia, se o linguista permanecer apenas no nível textual das línguas, ele negligenciará, à maneira estruturalista saussuriana, o estudo da atividade de linguagem. Para escapar dessa cilada, a ele incumbe a difícil tarefa de passar de um nível a outro considerando as evidências dadas pelos sistemas visíveis e aquelas que ele próprio construiu a partir de suas análises e interpretações das marcas das diferentes manifestações linguísticas que observou, sejam elas providas de várias produções de um mesmo sujeito, da comparação e contraste entre a língua da criança e a língua do adulto, entre regionalismos ou entre duas ou mais línguas distintas, ou das diversas faces ou recortes de uma mesma língua. Nesses agenciamentos, o linguista poderá encontrar regularidades próprias aos mecanismos da atividade de linguagem, os quais estão, sem ser possível determinar o seu lugar, além ou aquém dos sistemas linguísticos. (ZAVAGLIA, 2016, p. 33)

Desse modo, o modelo proposto se apoia na TOPE, que postula que a metalinguística repousa sobre sequências de operações ligadas aos processos cognitivos (não constituindo uma gramática universal como da teoria gerativista), considerados base da



construção dos sistemas de representação. Essas operações organizadas em esquemas, ou seja, em cadeias de operações abstratas, que devem ser levadas em consideração como fundamentos do sistema, fundamentais para a compreensão das etapas da construção dos sentidos.

Tais esquemas não são materializados pelas formas linguísticas atestadas, os marcadores de operação, "[...] que não podem ser consideradas palavras vazias ou palavras função (opostas às palavras cheias), nem como simples etiquetas, nem como morfemas definidos em termos de marca (marcado/não marcado)<sup>61</sup>" (Deschamps, 2001, p. 4).

Como os marcadores linguísticos são necessariamente o traço de uma referência do real, tal como o sujeito falante o representa ou escolhe para representá-lo, o emprego desses marcadores em um determinado contexto implica na existência de uma compatibilidade entre sua forma esquemática e o esquema de operações em jogo. Consequentemente, surgem os valores constatados como resultado desta compatibilidade que devem ser explicados vinculados à sequência das operações e da forma abstrata.

## 4.2. Contexto de pesquisa

A realização desta pesquisa ocorreu em uma escola pública, localizada na periferia<sup>62</sup> de uma cidade do interior de São Paulo. Trata-se de uma instituição escolar de porte médio, com aproximadamente 1111 alunos, comportando 12 salas de aula. Ao considerarmos o ano de 2016, os períodos da manhã e da tarde totalizam 19 turmas de Ensino Fundamental – Anos Finais, das quais 5 classes são de 6º ano, 5 classes de 7º ano, 5 classes de 8º ano e 4 classes são de 9º ano. Cada sala de aula possui uma média de 35 alunos por sala. A professora-pesquisadora desta pesquisa leciona em oito turmas do Ensino Fundamental desta escola, principalmente nos 6º, 8º e 9º anos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, possibilitando, deste modo, a coleta de dados.

Para Holmes (1992), um bom pesquisador tem que conhecer a sala de aula, sendo assim, o professor é o mais indicado a realizar pesquisa, dado que participando diretamente do contexto pesquisado tem mais possibilidades de coletar dados reais, válidos e relevantes.

---

<sup>61</sup> Tradução nossa, do original: "[...], qui ne peuvent être considérés comme des mots vides ou des mots utiles (opposés aux mots pleins), ni comme de simple étiquettes, ni comme des morphèmes définis em termes de marque (marqué/non marqué)."

<sup>62</sup> Esta escola atende uma comunidade de aproximadamente 18 bairros.

Em relação à faixa etária média dos alunos do Ensino Fundamental, é de onze a quatorze anos, havendo apenas poucos alunos mais velhos em função de repetência ou abandono.

### 4.3. Descrição do *corpus*

Nesta investigação observamos um conjunto de 108 produções de textos escritos, de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Optamos, nesse momento, pela estrutura narrativa, sobretudo fábulas e escritas de narrativa, tendo em vista a relevância da ocorrência da categoria linguística observada, uma vez que o objeto de análise é a modalidade apreciativa. O *corpus* é composto de enunciados em que haja ocorrência de processos de predicação que apresentem esse marcador linguístico. Esse processo não se caracteriza por ser exaustivo, pois trabalhamos com ocorrências típicas.

Em relação à coleta de dados, Culioli (1995) enfatiza que observar não é puramente empírico, mas um procedimento que pressupõe e vincula considerações teóricas que não pode ser destituído dos contrastes técnicos.

Optamos por selecionar textos produzidos em sala de aula de classes de 6º anos pertencentes aos anos de 2013 e 2016, respectivamente, período em que se insere o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, caracterizando fases distintas e substanciais para a realização deste estudo.

#### 4.3.1. Primeira fase de coleta de dados

Em um primeiro momento, os textos produzidos basearam-se em uma das seções apresentadas no Caderno do Aluno de 6º ano de Língua Portuguesa - Linguagens, material didático distribuído em toda rede de ensino público estadual e elaborado por uma equipe da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O Caderno do Aluno é dividido em 4 seções intituladas Situação da Aprendizagem, no caso desta disciplina. O *corpus* é constituído, sobretudo, de produções textuais escritas com base nas atividades desenvolvidas da Situação de Aprendizagem 1 intitulada *Quem conta a história?*. Esta Situação de Aprendizagem foi elaborada com a intenção de trabalhar as seguintes subseções:

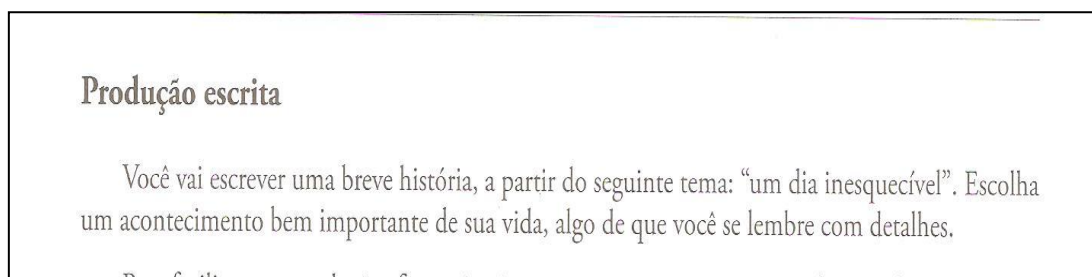
- ✓ Leitura e análise de texto

- ✓ Produção escrita
- ✓ Lição de casa

Na subseção Leitura e análise de texto, há a apresentação de dois textos, Texto A - *A cigarra e a formiga* de La Fontaine, e Texto B - *sem título*, um parágrafo narrativo que conta a história de Gilberta, que adora sair para dançar forró todas às sextas-feiras. É proposto, então, que o professor conduza uma discussão sobre as semelhanças entre a fábula e a pequena narrativa de Gilberta. Após essa atividade inicial, o professor deve, em seguida, aprofundar as informações sobre os elementos da narrativa, tais como: personagem, enredo, tempo, espaço e foco narrativo.

Ao encerrar essa breve discussão, o professor é orientado a passar para as habilidades específicas de escrita, cujo objetivo é entender a diferença entre narrador e autor na subseção Produção escrita. A proposta é que o aluno escreva um texto curto com base no seguinte tema:

**Figura 9 - Proposta de produção de texto da Situação de Aprendizagem 1**



**Fonte: São Paulo (2014-2017, p. 7)**

Nesta atividade, o aluno é orientado, inicialmente, a elaborar um esquema, "uma espécie de esqueleto" como o próprio Caderno do Aluno sugere, devendo apontar as informações que são solicitadas para a escrita do texto, de acordo com as seguintes questões norteadoras:

**Figura 10 - Orientação para elaboração de escrita de narrativa**

1. Esquema de produção textual:

a) Relembre um dia de sua vida em que aconteceram fatos inesquecíveis. Coloque-os na sequência em que aparecerão em seu texto.

---



---



---

b) Os acontecimentos que você vai contar se passaram em que intervalos de tempo? Minutos, horas?

---

c) Em que espaço sua história acontece? Casa, rua, um lugar isolado ou outro qualquer?

---

d) Quantas personagens a história apresenta? Descreva-as.

---

**Fonte: São Paulo (2014-2017, p. 7)**

Entretanto, consideramos esse tema "um dia inesquecível" uma proposta descontextualizada com o que estava sendo trabalhado na subseção Leitura e análise de texto nas aulas anteriores, uma ruptura com a sensibilização inicial. Seria mais pertinente um outro tema, que na ocasião, partiu da própria sugestão dos alunos do 6º ano de 2013: a continuação da história de *A cigarra e a formiga*. As produções textuais foram produzidas durante as atividades realizadas em sala de aula, gerando um total de 29 textos. Em relação à subseção Lição de casa, esta se divide nas atividades de Oralidade e Estudos da língua, no qual, este último evidencia os estudos gramaticais.

#### 4.3.2. Segunda fase da coleta de dados

Por fim, esta caracteriza a segunda etapa da coleta de dados, realizada no 1º bimestre de 2016, mais especificamente o mês de fevereiro. Neste caso, participamos da aula de Língua Portuguesa de três salas de 6º ano, com a permissão de um professor desta mesma escola pública de periferia citada anteriormente. O fato de o material didático utilizado nesta

aula ser o mesmo descrito anteriormente, ou seja, o Caderno do Aluno de Língua Portuguesa, não interferiu no contexto de pesquisa.

Como professora-pesquisadora, o envolvimento bastante próximo com as aulas em anos anteriores, possibilitou as observações e questionamentos que surgiram com a aplicação da atividade, constituindo substrato para a análise de dados posteriormente.

O momento de aplicação da atividade, não poderia ter sido mais oportuno, uma vez que o professor estava encerrando os exercícios propostos sobre os aspectos e características estruturais das narrativas e passaria para a seção de Produção escrita. Modificando a proposta sugerida no Caderno do Aluno, que é a escrita de uma breve história sobre "um dia inesquecível", foi entregue aos alunos uma folha de atividade (Apêndice A), cuja sugestão, inicialmente, era que realizassem a leitura do Texto I - *A cigarra dá seu troco*, onde destacamos em negrito as marcas de modalização apreciativa.

Esse Texto I é parte constituinte do *corpus* coletado no primeiro momento, do ano de 2013, trata-se de uma continuação de *A cigarra e a formiga* produzida com base na fábula apresentada no Caderno do Aluno, elaborada por uma aluna do 6º ano na ocasião da coleta daquele ano:

**Quadro 5 - Produção textual elaborada por uma aluna do 6º ano/2013**

**Texto I - A cigarra dá seu troco**

A cigarra, **cheia de alegria, felizmente** aprendeu a lição. **Receosa**, agora sabe que se você guardar hoje, **com certeza** terá amanhã.

A formiga, **toda contente**, foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar valor às coisas.

A cigarra aceitou **numa boa, na verdade, foi muito bom. Emocionada**, disse:

— Tudo bem, eu lhe perdoo, mas não me esquecerei, você foi muito cruel comigo!

Logo depois, a formiga foi embora **rindo da cara da cigarra** dizendo:

— Nunca precisarei de você!

**Cabisbaixa**, a cigarra **simplesmente** se recolheu em casa. **Era uma pena**.

O **tão temido** inverno chegou e a formiga, **despreocupada**, nem se preparou. **Confiante, é claro que** foi para a casa da cigarra. Chegando lá, implorou para que lhe abrigasse. A cigarra, **muito satisfeita e com um sorriso nos lábios**, indagou:

— Você lembra que eu pedi sua ajuda?

**Envergonhada**, a formiga **trêmula** disse:

— Por favor, me perdoe!

**Muito decidida**, a cigarra fechou a porta, exclamando:

— O que plantamos hoje, colhemos amanhã.

Moral da história: O mundo dá voltas, hoje você tem, amanhã você pede.

Fonte: O próprio *corpus* deste trabalho

Por ser uma produção textual rica em marcadores que nos interessam, ou seja, marcas de modalidade apreciativa, esse material foi utilizado como base para a elaboração da atividade que aplicamos nas salas de 6º ano de 2016, encerrando, deste modo, a etapa de coleta de dados. Após a leitura do Texto I, é solicitado que os alunos leiam o Texto II, de mesmo título do anterior, este que não apresenta as marcas em negrito. Em seguida, os aprendizes responderam às seguintes perguntas norteadoras, elaboradas pela própria pesquisadora para a aplicação da atividade:

- 1- Você acha que os dois textos acima são idênticos? Justifique sua resposta.
- 2- Qual a importância das expressões em negrito para a construção do texto?
- 3- De qual texto você gostou mais? Por quê?
- 4- Reescreva o seguinte trecho, inserindo novas expressões que você achar interessante.  

"A cigarra aprendeu a lição. Agora sabe que se você guardar hoje, terá amanhã.  
A formiga foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar valor às coisas.  
A cigarra aceitou e disse:"

As questões apresentadas aos alunos, sobretudo, chamam a atenção para as semelhanças e diferenças entre os dois textos, pois conforme afirma Rezende (2008, p. 106) "a mudança de cenário é importante para que o aluno aprenda a se apropriar do texto". Espera-se que ocorra percepção da existência de um cenário anterior ao Texto II, do qual poderá se inserir durante o processo de produção de textos, leitura e escrita da narrativa, dos quais poderão avaliar, julgar, apreciar, distanciar-se ou aproximar-se e remontar significados (REZENDE, 2008, p. 107).

Por fim, requisitamos aos alunos que escrevam uma nova versão da fábula, resultando em um total de 79 produções textuais.

#### 4.4. Procedimentos de análise: o papel do linguista e *les outils techniques*<sup>63</sup>

O procedimento metodológico adotado no presente trabalho é sustentado pelos princípios enunciativos da TOPE, propondo, nesse sentido, um estudo linguístico baseado na articulação entre as noções de linguagem e línguas naturais, o que implica a articulação entre gramática e produção/interpretação de textos.

Tal aparato teórico possibilita explicar o funcionamento da atividade de linguagem em um sentido mais abrangente. Para o desenvolvimento da análise linguística apoiada nesse modelo, é necessário o conhecimento de um conjunto de ferramentas conceituais e metalinguísticas, que permitem construir a explicação.

Apropriando-nos dos dizeres de Culioli (1990, p. 17), "todo enunciado pertence a uma família parafrástica<sup>64</sup>, onde às vezes se desliza de um enunciado a um enunciado equivalente, porém resultando uma modulação diferente". Portanto, trata-se de construir uma teoria dos observáveis, por meio da manipulação regrada de uma série de sequências textuais com a finalidade de extrair enunciados aceitáveis, estáveis e "*bem formados*", graças a um sistema de representação metalinguística, que deve dar conta do funcionamento das derivações e das impossibilidades. No que concerne à teoria dos observáveis, Valentim (1998) realiza a seguinte reflexão:

Apenas mediante o acesso a **observáveis linguísticos**<sup>65</sup>, se constrói uma teoria que, de uma forma regular e económica, permita homogeneizar e articular os diferentes fenómenos. O recurso a uma **teoria dos observáveis** é, pois, fundamental para que se identifique e delimite o tipo de dados que se submeterá à análise. É este procedimento controlado que está subjacente quando se procede à manipulação de um certo número de enunciados a fim de delimitar a **classe de fenómenos** ou **problema**. (VALENTIM, 1998, p. 34)

Quanto ao linguista, incumbe-se o papel de se trabalhar com as sequências textuais, ou formas, além da relevância destacada por Culioli (1990), na qual "O linguista é obrigado a trabalhar de modo mais rudimentar: produzir observações, trabalhar sobre

<sup>63</sup> Corresponde a "ferramentas técnicas", porém optamos por manter o termo em francês tal como utilizado por Culioli em PLE II em relação aos procedimentos metodológicos.

<sup>64</sup> Não há família parafrástica, sem propriedades formais, e conseqüentemente, não há produção e reconhecimento de formas.

<sup>65</sup> Grifos realizados pela autora.

avaliações [...]; teorizar para poder representar; retornar às observações, neste vai e vem indispensável entre a observação e a teorização.<sup>66</sup>" (CULIOLI, 1990, p. 23). Durante suas observações, o pesquisador assume-se como sujeito e observador, pois não é possível a existência de sujeitos que possuam uma relação de extrema exterioridade em relação à sua própria língua.

Assim, como orienta Culioli (1990), é necessário deduzir, realizar investigações comparáveis por meio de uma teoria dos observáveis, construindo uma representação formal dos dados através de um sistema de representação metalinguística. Adiciona-se, ainda, o fato de que devemos respeitar a especificidade dos fenômenos próprios de cada língua, associados a operações elementares, como a predicativa e a enunciativa, que possuem uma forma geral por meio de encadeamentos argumentados e configurações específicas dos mecanismos linguísticos (CULIOLI, 1999a).

Portanto, como não é possível acessarmos os processos abstratos que originam as formas nos quais os enunciados se baseiam, temos à disposição traços textuais que apontam para tais processos. Quanto a essa questão, destacamos os dizeres de Correia (2002):

A importância da centralidade do estudo das sequências textuais leva a poder reconstruir-se as formas abstractas, estando sempre subjacente um processo de ajustamento feito entre os sujeitos enunciadorees. A partir de um texto é possível manipular de uma forma controlada os elementos que o constituem, verificando-se quais as diferentes operações implicadas em cada uma das sequências obtidas. (CORREIA, 2002, p. 30)

Nesse sentido, compete à análise explicitar as operações abstratas envolvidas a partir da organização das formas constitutivas do enunciado e das restrições que manifesta, constituindo os dados que o linguista estabelece e coloca à prova de hipóteses, levando-o à descoberta de novos fatos. A necessidade de se formalizar uma análise faz com que Culioli (1999) realize uma separação entre objetos metalinguísticos e operações. O primeiro remete à relação primitiva, à lexis, ao domínio nocional, aos jogos de marcadores em relação a uma categoria (gramatical ou lexical), ao espaço de referência constituído de uma origem e de parâmetros. Entre as operações, é evidente o destaque às operações constitutivas destes objetos; e observação dos enunciados, concebido pelo linguista nesse momento de seu estudo,

---

<sup>66</sup> Tradução nossa, do original: "Le linguiste est obligé de travailler de façon plus rudimentaire: produire des observations, travailler sur des valuations [...]; théoriser pour pouvoir représenter; retourner aux observations, dans ce va-et-vient indispensable entre l'observation et la théorisation."



como o produto de uma instanciação de um esquema de lexis situado em um espaço de referência regulada. Assim, cada operação é complexa e se combina com outras, além de filtrar relações e valores em uma sequência de signos.

#### 4.4.1. A operação de localização

Primeiramente, é necessário retomar a operação de localização<sup>67</sup>, pois constitui uma ancoragem forte e relevante para a realização das análises. Todo enunciado é localizado em relação a uma situação de enunciação, definida em relação a um sujeito enunciador  $\mathcal{S}_0$ <sup>68</sup> e a um tempo de enunciação  $\mathcal{T}_0$ , representados por maiúsculas denominadas *bouclées*. Quanto ao domínio do enunciado,  $S_1$  representa a primeira ocorrência de um sujeito do enunciado em relação a um sujeito enunciador, e posteriormente, a segunda ocorrência é notada por  $S_2$ . Simbolicamente, a relação entre enunciação e enunciado é expressa pelo quadro abaixo:

##### Quadro 6- Relação simbólica entre enunciação e enunciado

$\mathcal{E}(\text{nunciação}) \Leftrightarrow E(\text{nunciado}) : \mathcal{S} \Leftrightarrow S(\text{ujeito do enunciado}); \mathcal{T} \Leftrightarrow T(\text{empo do enunciado})$

Fonte: Culioli (1999a, p. 49)

A linguagem, vista como uma atividade representativa, é considerada um processo dinâmico de construção de formas, pois distintas operações são apresentadas de maneira ordenada e dispostas em série, num complexo de diferentes níveis (VALENTIM, 1998). Uma das operações que se destaca é a de localização, de natureza elementar e primitiva, presente nas etapas de constituição do enunciado e nos fenômenos mais variados, como a modalidade e o aspecto.

A relação de localização, responsável pela estabilidade das representações, apresenta caráter binário e sua construção possibilita a construção dos diferentes valores semânticos que se manifestam no enunciado. A representação metalinguística desta operação

<sup>67</sup> A relação de localização foi brevemente abordada no Capítulo I deste trabalho.

<sup>68</sup> Este sujeito enunciador é o que fornece a origem do espaço intersubjetivo da situação de enunciação.

é notada por  $\underline{\in}$ , denominado *épsilon* ou operador de localização abstrata<sup>69</sup>. Este operador define a relação entre dois termos, caso sejam  $x$  e  $y$  - que constituem um localizador e um localizado, respectivamente - representado formalmente por  $\langle x \underline{\in} y \rangle$ , que interpretamos como um «  $x$  está localizado em relação à  $y$  ».

Abordar a localização é remeter à constituição de uma relação e à relação constituída, uma vez que todas as operações participantes na construção de um enunciado se articulam em torno da operação de localização. De acordo com Culioli (1999a), ao retornarmos às observações dos fenômenos linguísticos, verificamos que as relações com as quais estamos lidando comportam duas propriedades primitivas que especificam a conceituação de localização: as propriedades de reflexividade/não-reflexividade e de simetria/não-simetria. Conseqüentemente, o operador de localização abstrata  $\underline{\in}$  pode assumir diferentes valores, tais como de:

(a) identificação: notada formalmente por (=), quando há identificação entre  $x$  e  $y$ , constituindo uma localização reflexiva e simétrica, sendo responsável pela estabilidade das representações.

(b) diferenciação: de propriedade de não-simetria, representada formalmente por ( $\neq$ ), quando  $x$  não se identifica com  $y$ , e de caráter paradoxal, uma vez que há compatibilidade com a reflexividade e a não-reflexividade.

(c) ruptura ou não localização: notada metalinguisticamente como ( $\omega$ ), não ocorre nem identificação, nem diferenciação de  $x$  em relação à  $y$ , podendo ser interpretado como uma não-localização de  $x$  em relação e  $y$  em um domínio determinado.

(d) valor compósito: notado por estrela (\*), corresponde a um valor misto, aliando a identificação, a diferenciação e a ruptura. Esse caractere composto de localização estrela destaca menos a pluralidade das localizações que lhe são associadas em vista da construção de um duplo nível de representação: um plano de valores de uma parte e um plano de desprendimento a partir dos quais esses valores são acessíveis (DUFAYE, 2009).

Por fim, graças à relação de localização, é possível construir a categoria de pessoa, de modalidade, dos dêiticos, entre outros, segundo os domínios nocionais.

---

<sup>69</sup> Em seus estudos, Culioli (1999a) associa o operador de localização  $\underline{\in}$  a um operador dual notado metalinguisticamente por  $\underline{\ni}$  - denominado *épsilon* espelhado - onde a relação entre dois termos, representado por  $\langle y \underline{\ni} x \rangle$ , significa que «  $x$  é possuído por  $y$  ».

#### 4.4.2. Operações constitutivas de um enunciado

A construção de um enunciado está vinculada à noção e à sua ocorrência, enquanto que a localização desta ocorrência remete a um sistema de localização, já discutida anteriormente. A concepção de enunciado, sob o viés da TOPE, é de uma sequência textual que se situa em um espaço enunciativo constituído de um sistema de coordenadas subjetivas e espaço-temporais, associado a uma significação.

A definição de enunciado como uma sequência, conseqüentemente, o diferencia de uma frase, pois esta é designada pelas regras de boa formação que regem essencialmente a relação predicativa. Por outro lado, o enunciado é uma relação predicativa localizada em relação a um sistema de coordenadas enunciativas (CULIOLI, 1990). Portanto, partindo dessas breves conceituações, é primordial percorrermos sobre as diferentes operações implicadas na construção de um enunciado.

##### 4.4.2.1. A relação primitiva ou relação ordenada

Considerada como uma das operações fundamentais envolvida na construção do enunciado, a relação primitiva é ordenada entre três noções, na qual uma funciona necessariamente como *fonte* e a outra como *alvo*. A relação primitiva se submete a operações que as lexicalizam, resultando uma relação predicativa. Como todo termo constituinte de uma relação predicativa pertence a um domínio nocional, é pressuposto uma relação entre domínios, mais especificamente, entre feixes de propriedades constituintes das noções.

Ao analisar sobre o problema referente à construção dos valores referenciais em uma diversidade de línguas, Culioli (1995) verificou que a relação primitiva está envolvida com três categorias que seguem:

- (a) operações de identificação e de localização;
- (b) relações entre propriedades e a organização do espaço, responsável pela produção da estruturação de eventos;
- (c) relações entre propriedades e agentividade das quais derivam as relações intersubjetivas.

#### 4.4. 2.2. A relação predicativa

As operações de natureza predicativa se destacam entre outras operações de cujo encadeamento resulta o enunciado. "As operações predicativas são constitutivas da relação predicativa (simples ou complexa) e da organização sintáctica com que irá aparecer no enunciado" (VALENTIM, 1998, p. 43).

Partindo de uma relação primitiva e de um esquema de lexis, ocorre a construção do predicado e argumentos, no qual se distingue o primeiro argumento – notado como 0 – de um segundo argumento – notado como 1. Quanto ao esquema de lexis é representado metalinguisticamente por  $\langle \xi_0, \xi_1, \pi \rangle$ , onde  $\xi_0$  e  $\xi_1$  remetem às variáveis dos argumentos e  $\pi$  corresponde à variável dos operadores de predicação. Ao estabelecer relações entre estes três lugares no interior da lexis, três tipos de relação são formados:

- $\xi_0 \in \xi_1$ : indica a relação do ponto de partida ao ponto de chegada;
- $\xi_0 \in \pi$ : identificação da propriedade entre o primeiro argumento e o predicado da relação;
- $\xi_1 \in \pi$ : identificação da diferença de propriedade entre o segundo argumento e o predicado da relação.

Nas reflexões de Vignaux (1988), tal esquema poderia induzir a uma suposição de um nível mais profundo, ou seja, a estrutura clássica de sujeito-verbo-complemento, o que não é viável. Deve-se levar em consideração o fato de que há inicialmente o estabelecimento de uma relação  $R^{70}$  que pode ser abstraída sob a forma de uma tripla «  $a R b$  », onde  $a$  é a origem de  $R$  e  $b$ , o objetivo de  $R$ .

Ao esquema de lexis está associado um filtro lexical, que de acordo com as circunstâncias, permite ao sujeito enunciador efetuar a seleção de três termos do léxico:  $\langle a R b \rangle$ ; o que poderia ser representado da seguinte maneira:  $\langle \text{cigarra/ tocar/ guitarra} \rangle$ , caso tivesse a intenção de ressaltar que se trata de um nível meta, preliminar à constituição do que resultará em seguida como enunciado.

Então, ao considerarmos a lexis<sup>71</sup> (1)  $\langle \text{cigarra/tocar/guitarra} \rangle$ , possuímos três tipos de ligações precedentes, podendo gerar no momento da enunciação dois casos:

<sup>70</sup>  $R$  è considerada um objeto metalinguístico, constituído pelas noções lexicalizadas e categorizadas, que possui um sentido, porém ainda não é um enunciado, não está nem assertada, nem validada.

<sup>71</sup> Para exemplificar, utilizamos enunciados extraídos de nosso *corpus*.

- (2) A cigarra está tocando guitarra. }  
 (3) A cigarra tocou guitarra. } Marca a dualidade da relação «tocar»

Portanto, na lexis < cigarra/tocar/guitarra >, o predicado «tocar» recupera não somente a relação entre um agente (Cigarra) e um objeto (guitarra), além da indicação de um instrumento de determinadas línguas (Culioli, 1999a). Essa representação é primordial para a compreensão da determinação e análise transcategorial dos fenômenos linguísticos, como a modalidade, visando identificar as diferenças existentes entre os enunciados. Conseqüentemente, a construção de uma lexis implica na formação de um conjunto de relações entre os elementos constituintes da relação predicativa.

A operação de localização abstrata, numa relação predicativa, localiza o enunciado em relação a uma situação de enunciação (Sit<sub>0</sub>), que se define em relação a um sujeito enunciador (S<sub>0</sub>) e a um tempo de enunciação (T<sub>0</sub>). Uma relação predicativa concebe, desse modo, um enunciado, quando lhe forem atribuídos valores referenciais resultantes das operações de localização que sobre ela incidam, associando-lhe valores das noções gramaticais (VALENTIM, 1998). Nesse momento, utilizamos o símbolo  $\lambda$  referente à lexis e Sit em relação à situação de enunciação, para designar o sistema de localização enunciativa, uma vez que um enunciado é o produto de uma operação:

$$\langle \lambda \in \text{Sit} \rangle$$

De uma lexis, considerada uma forma geradora de uma família de relações predicativas, é possível derivar, com intenção de exemplificar, entre muitos outros, os seguintes enunciados:

- (4) a cigarra tocou a guitarra / uma guitarra / a guitarra da formiga  
 (5) a guitarra foi tocada pela cigarra / uma cigarra / aquela cigarra  
 (6) foi uma cigarra preguiçosa / uma cigarra que tocou a guitarra

Verifica-se, portanto, que uma relação predicativa apresenta uma potencialidade enunciativa ao impulsionar a geração de possíveis enunciados.

O enunciado, ainda constituído sob a forma elementar, sofrerá intervenções das operações de asserção, ou seja, um sujeito que enuncia e implica operações de predicação como uma forma de atualização de certas relações internas que aciona diferentes marcas como de tempo, aspecto e modalidade. É na etapa seguinte, na relação enunciativa, devido a determinados meios e circunstâncias que vão agenciar todo o esquema da relação predicativa, se decreta o status de enunciado.

#### 4.4. 2.3. A relação enunciativa

Na formação da predicação, um sujeito enunciador ordena os termos da lexis, orienta e decide qual termo será a origem de tudo que afeta a ordem de uma determinada modalidade de asserção, tanto de natureza afirmativa, negativa, de possibilidade ou de probabilidade. Esse processo acarreta no estabelecimento de uma relação predicativa entre os termos (VIGNAUX, 1988).

Após essa etapa, chega-se à relação enunciativa que se define por situar esta relação construída entre os termos em relação a uma dada situação enunciativa, levando em consideração os enunciadores e o momento da enunciação.

Para que um enunciado seja produzido, uma relação predicativa é localizada em relação a um sistema complexo que compreende um referencial situacional-origem  $Sit_0$ , um referencial de acontecimento de locução  $Sit_1$  e um referencial de acontecimento correspondente a  $Sit_2$ . Enfatizando que o esquema possui dois parâmetros – S para sujeito enunciador e locutor; T para as localizações espaço-temporais – para a origem enunciativa, o ato de locução e ao acontecimento ao qual nos referimos (CULIOLI, 1999a). Esse sistema referencial possibilita a construção de valores de determinação nominal ou verbal ou valores modais. Esse processo de construção do enunciado é representado metalinguisticamente pela fórmula a seguir:

$$\lambda^{72} \in \langle Sit_2 (S_2, T_2) \in Sit_1 (S_1, T_1) \in Sit_0 (S_0, T_0) \rangle$$

---

<sup>72</sup> Pode simbolizar uma lexis qualquer.

Isso acarreta no surgimento de um conjunto estruturado de operações que permitem a construção da categoria de determinação, mais especificamente, a quantificação e a qualificação que entram numa relação de localização enunciativa. Esse processo permite remeter às categorias, por meio de marcadores<sup>73</sup> de operações fundamentais, o que leva à análise de fenômenos específicos e à pesquisa de invariantes linguísticos.

#### 4.4.3. As operações de determinação

A determinação remete às operações nas quais são construídas ocorrências de representações nocionais, situadas no espaço de referência intersubjetiva. Quanto a uma categoria<sup>74</sup>, esta é definida como o produto de um mapeamento das representações do nível I, e pelos marcadores do nível II. Estes estão dispostos em redes, específicos de uma língua dada, e se associam a redes específicas de valores, levando à formação de uma dupla relação, não simétrica, entre noções e marcadores, que pode ser interpretado do seguinte modo:

Noções  $\rightleftharpoons$  Marcadores

Como as noções possuem propriedades formais invariantes, estas permitem, graças à seleção e combinação, o seu reagrupamento, que conseqüentemente são variáveis e fornecem uma multiplicidade de caminhos possíveis entre o nível I e o nível II. Levando em consideração a especificidade de cada língua, são produzidas variações na relação entre os dois níveis já citados, que desencadeia a estabilização ao construirmos e nos apropriarmos de um sistema de marcadores. Estes, graças às trocas enunciativas, lançam operações do nível I, que geram o reconhecimento da forma do enunciado e lhe atribuem um valor referencial.

Portanto, o caminho entre I e II associam a invariância e a variação a uma relação de analogia entre as línguas, que apesar de diferentes, pertencem a uma classe de equivalência (CULIOLI, 1999a). Ao nos situarmos no nível II, é possível compreender o porquê da especificidade de cada língua se apresentar como irreduzível e ajustável, justamente por estar relacionada à origem das formas resultantes das representações do nível I.

---

<sup>73</sup> O conceito de marcador exclui toda separação radical entre léxico e gramática. No entanto, não existe uma categoria gramatical sem o componente gramatical, uma vez que não há léxico que não possua propriedades formais de ordem gramatical. Desse modo, toda gramática é gramática lexical.

<sup>74</sup> Não há categorias que não sejam construídas em rede com outras, sendo assim, diátese, aspecto, modalidade e determinação são praticamente indissociáveis, apesar de privilegiarmos uma categoria organizadora na observação de marcadores.

Toda noção supõe um trabalho concatenado de determinação, notado metalinguisticamente por (Qt). Partindo de um esquema de individuação, que consiste numa cadeia dinâmica de operações de localização, a noção se transforma em uma ocorrência localizada em relação a um sistema referencial, acarretando na determinação de um nome, ou seja, há construção de existência em relação a um localizador, resultando em uma operação de quantificação/qualificação sobre a noção (CORREIA, 2002).

#### 4.4.3.1. A quantificação e a qualificação

Os estudos a respeito da quantificação teve início com a lógica, sob a forma conhecida de quantificadores, designada pelos símbolos tradicionais  $\forall$  e  $\exists$ , enquanto que as operações de determinação qualitativa são deixadas de lado pela lógica matemática.

A quantificação no viés culioliano, representada metalinguisticamente por QNT, é uma operação acerca da quota, no sentido de quantidade não definida apreendida globalmente, e sobre a quantidade no sentido contável. Esta operação não remete à quantificação lógica, mas à construção de uma representação de "qualquer coisa" que se distingue e situa em um espaço de referência (CULIOLI, 1999b). A expressão "qualquer coisa" é designada por Culioli (1999b) como uma ocorrência que um sujeito pode apreender, discernir, distinguir e situar em um espaço-temporal.

A quantificação permite a efetuação de duas operações essenciais:

(a) a quantifiabilização ou fragmentação<sup>75</sup> é responsável pela construção do domínio nocional das ocorrências da noção. Mais detalhadamente, parte-se de uma noção P, e através de uma operação abstrata de individuação, é fragmentada, acarretando na construção de ocorrências nocionais na produção e reconhecimento de enunciados. A fragmentação apresenta caráter triplo, pois (i) permite a transição de uma qualidade inquebrável a uma qualidade fragmentada, (ii) possibilita a construção de ocorrências quaisquer, e por fim, (iii) proporciona a construção de ocorrências diferenciadas, fazendo com que esta ocorrência possa ser ou predominantemente QNT, ou predominantemente QLT, ou indiferentemente

---

<sup>75</sup> Nos estudos de Dufaye (2009), com a intenção de explicitar este metatermo, realiza uma analogia, na qual devemos levar em consideração um elemento que possua propriedade de continuidade, como a água, uma vez que é possível "fragmentá-la" de diversas maneiras, o resultado obtido sempre será água. Ou seja, ao realizarmos uma fragmentação, é condição necessária que um feixe de propriedades de uma noção deva ser mantido.



QNT/QLT<sup>76</sup>. A operação de quantifiabilização permite expor as problemáticas da representação metalinguística fundamentais.

(b) Construção de uma ocorrência a partir de uma noção fragmentada, diante a situação espaço-temporal enunciativa que um sujeito enunciador constrói em relação a um coenunciador.

A esse respeito, nos estudos desenvolvidos por Dufaye (2009), este linguista salienta: "Se QLT e QNT tornaram-se assim onipresentes na TOE<sup>77</sup>, sem dúvida que são essenciais à estruturação dos sistemas de representação para dar conta de oposições de valores no seio dos paradigmas linguísticos<sup>78</sup>" (DUFAYE, 2009, p. 94). Uma outra característica que se destaca em relação à quantificação é no nível de representação mais abstrato como uma aplicação de uma topologia sobre a qualificação. Por fim, o marcador preferencial desta operação é um, cuja preponderância é representada por Qnt (Qlt).

A ocorrência da operação de qualificação ocorre quando se efetua uma identificação/diferenciação sobre "qualquer coisa". Quanto a qualificar, esta é concebida como o lançamento de uma cadeia complexa de operações, não se caracterizando apenas pela simples adição de um qualificativo. Considerando uma definição mais simplória, a qualificação é ligada ao modo de representação de uma noção ou de ocorrências de noção.

De acordo com Correia (2002), na língua portuguesa "o é o marcador preferencial desta operação. Ao activar-se Qlt pressupõe-se uma derivação do enunciado em relação à noção donde se partiu, [...]." (CORREIA, 2002, p. 253)

Graças às manipulações elaboradas por nós, é possível observar o funcionamento destas duas operações essenciais<sup>79</sup>:

(a) *Este canto da cigarra era impressionante.*

<sup>76</sup> A notação em maiúsculas QNT e QLT incide sobre a noção. Quanto a Qnt e Qlt, representados por letras minúsculas, diz respeito a ocorrências de uma noção.

<sup>77</sup> A forma de designação do modelo teórico da TOPE varia, conforme a opção adotada pelos estudiosos: "Teoria dos Invariantes da Linguagem", "Teoria Formal Enunciativa" ou "Teoria das Operações Enunciativas" como utilizada pelo autor nesta citação.

<sup>78</sup> Tradução nossa, do original: "Si QLT et QNT sont devenus ainsi omniprésents dans la TOE, c'est sans doute qu'ils sont essentiels à la structuration des systèmes de représentation pour rendre compte d'oppositions de valeurs au sein des paradigmes linguistiques."

<sup>79</sup> Realizamos estas exemplificações com base no teste de esquema de individuação sobre um texto apresentado em PLE I apresentado por Culioli (1990) nas seguintes predicações por ele utilizadas: "Ce tigre était impressionnant", "Il est vrai qu'un tigre est toujours impressionnant" e "Ce tigre est particulièrement beau".

Nesse enunciado, o predicado *impressionante* é considerado descritivo, precedido do imperfeito, se destacando pela não mudança de estado, o que leva a não ocorrência de predicacão que ocasiona a existência de um novo item que possa ser inferido, resultando em (*Qnt*). Uma vez que *este canto da cigarra* não possua um qualificador adjunto, resulta em (*Qlt*) estável. Portanto, a representação metalinguística de (a) é: (*Qnt*) (*Qlt*).

(b) *É verdade que o canto da cigarra é sempre impressionante.*

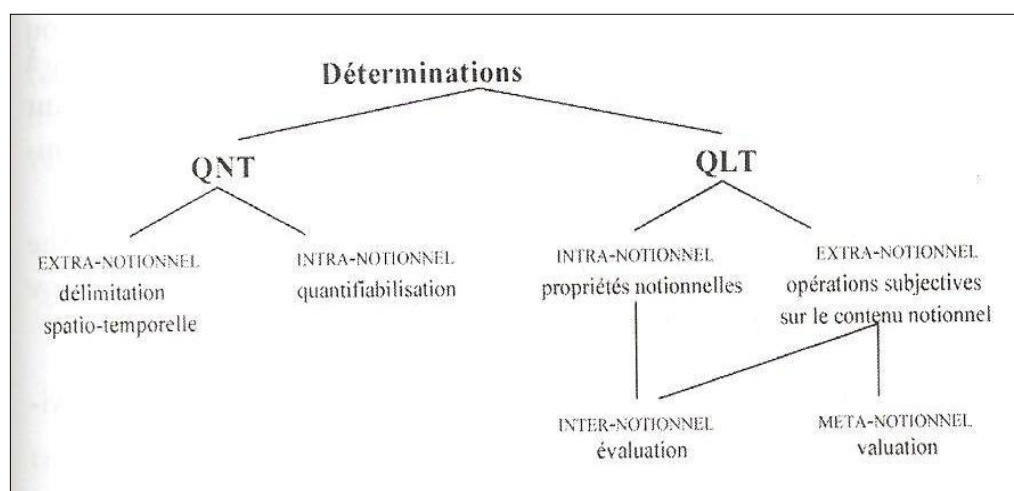
Nesta predicacão, as presenças de *é* e do marcador *sempre* demonstram generalidade. Isso se justifica pelo fato de *é sempre* ser considerado interpretável como genérico ou não genérico, notadamente quando este último corresponder a ainda (CULIOLI, 1990). A questão da generalidade diz respeito ao domínio de possíveis ocorrências, impedindo a formação de ocorrências isoladas que apresentam valores referenciais particulares. Retomando *é sempre* no modo de interpretação não genérico, configura que uma relação predicativa é ainda válida, expressando continuidade.

Desse modo, fundamentado em uma continuidade qualitativa, ocorre uma movimentação de uma representação de certa entidade existente dotada de propriedades definidoras para uma representação ideal que destaca a noção envolvida, simbolizada por (*Qlt*) → (QLT). Quanto à totalidade do enunciado, a representação metalinguística que obtemos é: QNT (QLT) e (QNT) QLT.

O mesmo pode ser observado em (c) *Este canto é particularmente belo*, em que há marcação de generalidade. Reconhecemos que, dentre os tipos de canto, existe o que é *particularmente belo*. Portanto, a representação resultante em QNT (QLT) e (QNT) QLT.

Conforme as conceituações que foram apresentadas, consideramos relevante complementar tais informações com as distinções do paradigma QNT/QLT desenvolvida por Dufaye (2009) na figura abaixo, que resume o modo de articulação destes operantes.

Figura 11 - O paradigma QNT/QLT



Fonte: Dufaye (2009, p. 95)

Relacionando ao estudo da modalidade, é possível demonstrar três casos em função do jogo de ponderação por meio de asserções negativas (DUFAYE, 2001):

(1) a preponderância *Qlt*: leva-se em consideração a validação da relação predicativa em função de critérios qualitativos, tais como a valuação, a incompatibilidade nocional, dentre outros. É o caso de: *A formiga não pode emprestar.*

(2) a preponderância *Qnt*: em uma ocorrência, a negação está ligada à delimitação espaço-temporal, como em: *A formiga não aceitará as desculpas da cigarra antes do inverno.*

(3) a equiponderância *Qnt/Qlt*: a validação da relação predicativa ocorre em função de critérios qualitativos e graças a uma delimitação espaço-temporal. Pode ser observado em: *A cigarra não irá para a festa da formiga amanhã, é muito longe.*

Partindo de um número finito de conceitos estáveis, é possível provar que os valores semânticos de cada modal provêm de um complexo de operações formalizáveis. Adiciona-se ainda o fato de que o jogo de ponderações garante o destaque de uma operação preponderante sem que haja exclusão da outra.

Portanto, a análise linguística se desenvolve tendo em vista essa os procedimentos até aqui explicitados, considerando as relações predicativas e enunciativas, ressaltando-se ainda a necessidade de retomar as atividades de glosas e paráfrases, tal como

são propostas no modelo culioliano, uma vez que por esse caminho é possível explorar as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.



## CAPÍTULO V

### ANÁLISE DE *CORPUS*

#### 5. INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos as produções textuais que compõem o *corpus* desta investigação, constituído, sobretudo, de fábulas<sup>80</sup> produzidas por alunos de 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, que selecionamos e observamos detalhadamente para a realização das análises.

##### 5.1. Breves considerações

A TOPE, ao tomar o próprio enunciado como objeto de estudo, trata-se de uma teoria da enunciação. Embora o enunciado não seja considerado como o resultado de um ato de linguagem individual, deve ser compreendido como um arranjo de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos que o constituem possam ser analisados, recorrendo a um sistema de representação formalizável, como um encadeamento de operações do qual é vestígio.

De acordo com Franckel (2011), a interpretação de um enunciado se dá em função das condições e dos efeitos particulares de seu proferimento em um dado âmbito extralinguístico, levando em consideração os parâmetros psissocioantropoculturais, além das intenções ou representação que podemos realizar das intenções do locutor.

A significação de um enunciado gera uma certa acomodação intersubjetiva, concomitante às condições de enunciação, e esta vinculada à predicação, torna a linguagem uma incessante vinculação, graças aos sujeitos enunciadores, que tecem um jogo estruturado de referências ao produzirem enunciados e localizando uma pluralidade de significações (CULIOLI, 1999a).

---

<sup>80</sup> Aqui expomos as produções textuais digitadas para uma melhor visualização. Os textos originais estão em anexo neste trabalho.

Para a TOPE, o contexto ou a situação não é exterior ao enunciado, mas engendrado pelo próprio enunciado, onde são encontradas as relações primitivas, um parâmetro de localização espaço-temporal e um sujeito enunciador, responsável pelas avaliações e construção dos sistemas visados e de representação com relação à situação real.

Como todo termo, é tomado em relação a um outro termo, previamente dado, possuindo uma relação sempre assimétrica, o estatuto de termo orientador

Nesta análise, por meio de uma representação metalinguística, pretendemos identificar determinadas formas linguísticas que constroem valores de modalidade apreciativa. É relevante salientar que o modelo teórico elaborado por Culioli, constituído de um aparelho teórico estável, com a ocorrência de manipulações criteriosamente controladas dos enunciados, possibilita fundar a unidade de qualquer descrição linguística.

Portanto, é fundamental nos utilizarmos de um esquema instanciado<sup>81</sup> que possibilite a derivação de uma família de enunciados em relação parafrástica, cujos enunciados podem suportar uma pluralidade de interpretações, ligadas à ambiguidade. Como não há enunciado isolado, este é um entre tantos outros graças à modulação, não constituindo desse modo, um fenômeno único.

Como pesquisadora e linguista, temos por desafio, identificar marcadores enunciativos, sobretudo a modalidade apreciativa, que permitem localizar o enunciado em relação a uma situação de enunciação e ao contexto.

Ressaltando, então, que no processo de análise, é relevante levarmos em consideração o valor referencial, pois este possibilita que o enunciado construa um sistema de localização graças aos enunciadores, que referem e estabelecem uma relação entre uma situação enunciativa e um acontecimento factual ou imaginário.

Desse modo, como profere Culioli (1999a), o objetivo fundamental da realização de uma análise é:

[...] reconstruir uma abordagem teórica e formal do tipo fundamental, as noções primitivas, as operações elementares, as regras e esquemas, que geram as categorias gramaticais e os agenciamentos próprios a cada língua, logo, pesquisar os invariantes que fundam e ajustam a atividade de linguagem, como aparece por meio das configurações de diferentes línguas<sup>82</sup>. (CULIOLI, 1999a, p. 96)

<sup>81</sup> Aqui retomamos o conceito de *lexis*, concebido como uma fórmula que associa uma relação primitiva entre os termos, consideradas relações vazias, e operações de instanciações.

<sup>82</sup> Tradução nossa, do original: "[...] reconstruire par une démarche théorique et formelle de type fondationnel, les notions primitives, les opérations élémentaires, les règles et schémas, qui engendrent les catégories

Isso demonstra que somente um sistema de representação adequada permite marcar formalmente a equivalência, com regras claras que possibilitam passar de um agenciamento<sup>83</sup> a outro, além de explicitar particularidades destes agenciamentos que possuem valores referenciais equivalentes.

Para a realização das análises, do conjunto de 108 produções textuais, selecionamos as mais representativas, que apresentam as marcas de modalidade apreciativa, pois não temos a intenção de tornar essa etapa da investigação exaustiva e repetitiva. Iniciamos com os textos coletados em 2013, e posteriormente, focamos as análises no *corpus* oriundo da atividade realizada em sala de aula em 2016.

## **5.2. Análise das produções textuais produzidas no ano de 2013**

Neste trabalho, incidimos nosso estudo sobre o ponto de vista avaliativo do sujeito enunciador relativamente sobre aquilo que enuncia, isto é, sobre a modalidade de tipo apreciativo. Tomamos, portanto, como ponto de reflexão a análise de marcas de modalidade apreciativa ou sua ausência em fábulas escritas por alunos de 6º ano de Ensino Fundamental - Anos Finais.

Isso posto, iniciamos as análises, com uma discussão sobre uma produção textual que não apresenta marcas de modalidade apreciativa, apenas potenciais possibilidades de construção de tais ocorrências. Em seguida, partimos para o segundo texto, no qual realizamos o levantamento de algumas ocorrências com os marcadores específicos.

### **5.2.1. PT<sup>84</sup>1 - *O melhor dia de todos***

Segundo a TOPE, a produção textual é concebida como um processo dinâmico resultante de uma série de operações enunciativas geradas por um indivíduo em busca de sua própria constituição como sujeito.

---

grammaticales et les agencements propres à chaque langue, bref, de rechercher les invariants qui fondent et règlent l'activité de langage, telle qu'elle apparaît à travers les configurations des différentes langues".

<sup>83</sup> Trata-se, também, de representar as operações que passam de um enunciado equivalente a outro, sob as mesmas condições.

<sup>84</sup> Abreviação que adotamos nesse trabalho para nos referir à produção textual.

Neste âmbito enunciativo, o sujeito é construído por meio de operações enunciativas que o instituem em diferentes níveis de natureza teórica. Relações de localização são estabelecidas entre várias instâncias subjetivas presentes num enunciado, que acarretam na construção de cadeias de referência que as estabilizam enunciativamente. Na análise de Oliveira, M. T. F. (2013, p. 11), isso demonstra que "os sujeitos assumem particular importância, quer pela forma como são construídos, quer pelas funções que desempenham, sendo a sua construção indissociável da própria construção do texto".

Tradicionalmente, em análises de textos narrativos, como aqueles que aqui estão em causa, habitualmente, observações são voltadas somente para a identificação entre o sujeito enunciador (S<sub>0</sub>) e o narrador, que assim se assume como localizador último de qualquer enunciado. Contudo, a atividade de linguagem não é constituída de frases isoladas, pois toda produção linguística adquire sentido quando enquadrada na situação que lhe deu origem.

A partir desse ponto, estabelecemos uma ponte com a análise a ser desenvolvida.

### **O melhor dia de todos**

A cigarra levantou cedo, foi logo tomar café e em seguida foi tomar um banho. A cigarra se lembrou que era seu aniversário, e foi logo dar bom dia a sua vizinha formiga.

A formiga fingiu não se lembrar, e a cigarra ficou muito triste, e foi para casa. No final do dia, a formiga chamou a cigarra para ir na sua casa, quando chegou lá viu a festa surpresa que haviam feito e todo mundo disse:

— Surpresa!

— Muito obrigado.

A festa foi incrível e pra cigarra foi o melhor dia de todos.

Ela nunca mais irá esquecer desse grande dia.

*Moral - Não se importe pelas pessoas ter lembrado com seu aniversário, o que importa e você ter lembrado!!!*

[Produção textual de uma aluna do 6º ano - 2013]

Inicialmente, percebemos que na produção textual há uma sequência de ações realizadas pelo sujeito enunciador, tais como <ser aniversário da cigarra>, <esquecer aniversário> e <realizar surpresa>. Constatamos que os processos de predicação são



construídos com base em um encadeamento de ações/acontecimentos, comprovando a raridade de julgamentos, e conseqüentemente, a ausência de marcas de modalidade apreciativa. Assim sendo, elaboramos a tabela abaixo com a intenção de demonstrar como ocorrem tais encadeamentos:

**Tabela 1 - Encadeamento de ação/acontecimento em PT1**

<ser aniversário da cigarra>	<cigarra acordar feliz>
<ser aniversário da cigarra>	<levar ao esquecimento do aniversário pela formiga>
<esquecer o aniversário da formiga>	<cigarra ficar triste>
<formiga realizar festa surpresa>	<cigarra se alegrar>
<faz que>	
<esquecimento triste> tornar-se <esquecimento feliz>	

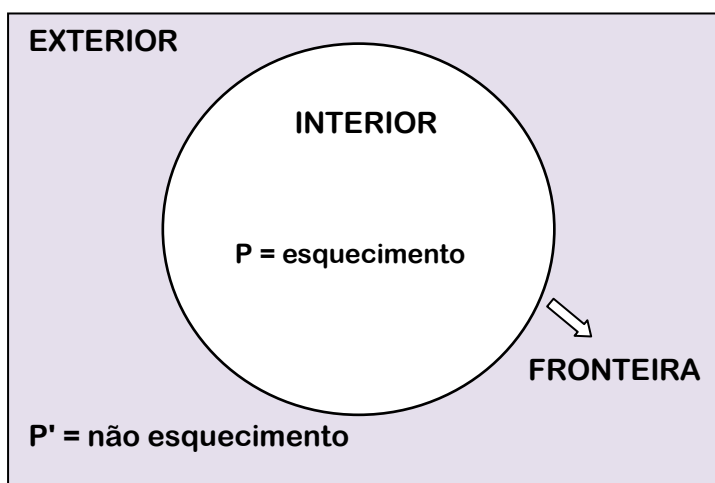
**Fonte: Elaboração própria**

A tabela permite visualizar que a narrativa se dá em decorrência de uma ação da personagem que gera uma situação, que leva à outra ação e assim por diante, estabelecendo uma relação de causa e consequência ao longo da construção do texto. Justificamos a realização desse procedimento, pautando-nos nas considerações de Onofre e Sossolote (2015) que realizam a seguinte reflexão:

Essa invariância não é predeterminada, podendo ser estabelecida pelo sujeito diferentemente desses valores estáveis, que são ao mesmo tempo instáveis, considerando-se que o processo de autoria é fruto de relações psicossociais, e essas construções podem se fazer de modo mais ou menos consciente. Assim, o sujeito pode recorrer a ou incorrer nas instabilidades linguísticas, [...]. (ONOFRE; SOSSOLOTE, 2015, p. 641)

Diante destas constatações, é possível identificar uma quebra na estabilidade de *esquecimento* como representação de algo negativo. Por meio da construção de todos os acontecimentos da narrativa, o sujeito enunciator mostra a possibilidade de um *esquecimento* assumir um valor positivo. Portanto, a noção *esquecimento* não pode ser quantificabilizada, fragmentada, embora se suponha na construção "um" como forma de quantificação prévia.

Figura 12 - O domínio nocional em PT 1



Fonte: Elaboração própria

Embora PT 1 permita que realizemos relevantes observações, no entanto, no que concerne à questão da modalidade apreciativa, é evidente a ausência desses marcadores por parte do sujeito enunciador, neste caso, identificado com o sujeito locutor, o aprendiz, que se comporta como um espectador das ações narradas, emitindo raro ponto de vista valorativo. Portanto, representamos metalinguisticamente do seguinte modo:

$$S_1(\text{sujeito locutor}) = S_0(\text{sujeito enunciador origem})$$

$$S_2(\text{sujeito do enunciado}) \omega S_0(\text{sujeito enunciador origem})$$

É o sujeito enunciador origem que vai servir de localizador às personagens que introduz, onde estas localizações apresentam um valor de ruptura ( $\omega$ ), marcada pelas formas da terceira pessoa gramatical utilizadas para referir as personagens, como podemos verificar em: "*Ela nunca mais irá esquecer desse grande dia.*", "*A cigarra (Ela) levantou cedo, [...]*", "*A formiga (Ela) fingiu não se lembrar, [...]*".

Prosseguindo com a análise, à medida que realizamos nossos apontamentos, comprovamos a não atribuição de um juízo de valor em relação a um fato ou a um estado de coisas. Ao assumirmos a tarefa como linguista, com base no modelo teórico culioliano, partimos para a manipulação dos enunciados, pois à medida que alteramos a ordem das

relações predicativas, é possível sobrepor o valor modal apreciativo como demonstramos mais adiante.

Partindo de (1) *A festa foi incrível*[...], onde:

Representando a noção: /festa/ /ser/

$\langle \text{festa, ser} \rangle \in \text{Sit}_0 (S_0, T_0)$

tematiza

(1a) *A festa é incrível.*

(1b) *A festa foi incrível.*

(1c) *A festa estava incrível.*

(1d) *Esta festa era incrível.*

Nos exemplos acima, neste determinado momento, a construção das ocorrências resultou em predicacões que supõem a existência do termo qualificado, tratando de uma predicacão de tipo qualitativo (GUILLEMIN-FLESCHER, 1995). Há duas noções acopladas: *festa* e *incrível*, onde restringimos o domínio nocional em um único: *festa incrível*. Deste domínio é possível extrair uma ocorrência de tipo quantitativo: *uma festa incrível*.

Em seguida, construímos proposições de modo que a modalidade recaia sobre uma relação predicativa validada. Considerando (2)  $\langle \text{formiga, fazer} \rangle$ , obtemos as seguintes derivações:

(2a) *A festa que a formiga fez foi **incrível**.*

(2b) ***Foi incrível** a festa feita pela formiga.*

(2c) ***Incrível** que a formiga fez a festa.*

(2d) ***Incrível** foi a festa que a formiga fez!*

(2e) ***É incrível** que a formiga tenha feito uma festa.*

(2f) *A formiga fez uma festa **incrível!***

(2g) ***Incrível**, a festa!*

Isso demonstra que a construção do valor modal ocorre em situações distintas à  $\langle \text{formiga, fazer} \rangle \in \text{Sit}_0 (S_0, T_0)$ , considerada anterior ao momento da enunciação em que acarreta na construção do valor modal apreciativo *foi incrível* sobre a predicacão validada, em outra situação de enunciação (pré-construída).

### 5.2.2. PT2 - A cigarra dá seu troco

Aqui apresentamos uma tentativa da representação metalinguística do sistema modal apreciativo com base nos conceitos elaborados por Culioli em seu quadro teórico enunciativo. Como linguistas, nos defrontamos com a necessidade de atribuir uma forma esquemática aos marcadores, explicitando os diferentes empregos e valores resultantes. No estudo sobre a modalidade, segundo Deschamps (1999), é relevante ressaltar que o domínio nocional se constrói a partir de uma relação predicativa e somente dois valores correspondem a um Interior<sup>85</sup> (doravante I) ou P – corresponde à validação da relação – e a um Exterior (doravante E) ou P' – não-validação – que devemos dar conta, e, nesse caso, não inserimos provisoriamente o centro atrator em nossas análises.

Concomitante à noção, recorremos à relação predicativa, sobretudo aos seus três elementos constituintes: dois argumentos e um relator. Nesta relação predicativa, que apresenta o *status* de enunciado, já está situada em relação às coordenadas enunciativas, cuja operação de localização<sup>86</sup> comporta uma variável espaço-temporal e uma variável subjetiva e intersubjetiva, conforme representado metalinguisticamente abaixo:

$$\langle a R b \rangle \subseteq \text{Sit (T/S)}$$

É integrante primordial da análise, recorreremos às operações de determinação nominal ou verbal, mais especificamente, a quantificação (Qnt) e qualificação (Qlt). A quantificação, sobretudo, está associada ao espaço-temporal e à construção das ocorrências situacionais, enquanto que a qualificação remonta à construção das propriedades, das relações intersubjetivas e da posição do enunciador.

Esclarecido acima os passos que percorreremos na efetuação das análises das produções textuais que apresentam os traços linguísticos que nos interessam, iniciamos, então, nossas observações.

---

<sup>85</sup> Um interior é o real possuidor das propriedades.

<sup>86</sup> Em alguns casos, retomaremos os valores de identificação (=), diferenciação (≠) e ruptura (ω).

### A cigarra dá seu troco

A cigarra, **cheia de alegria**, felizmente aprendeu a lição. **Receosa**, agora sabe que se você guardar hoje, com certeza terá amanhã.

A formiga, **toda contente**, foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar valor às coisas.

A cigarra aceitou **numa boa**, na verdade, foi muito bom. **Emocionada**, disse:

— Tudo bem, eu lhe perdoo, mas não me esquecerei, você foi muito cruel comigo!

Logo depois, a formiga foi embora **rindo da cara da cigarra** dizendo:

— Nunca precisarei de você!

**Cabisbaixa**, a cigarra simplesmente se recolheu em casa. Era uma pena.

O **tão temido** inverno chegou e a formiga, **despreocupada**, nem se preparou. **Confiante**, é claro que foi para a casa da cigarra. Chegando lá, implorou para que lhe abrigasse. A cigarra, **muito satisfeita e com um sorriso nos lábios**, indagou:

— Você lembra que eu pedi sua ajuda?

**Envergonhada**, a formiga **trêmula** disse:

— Por favor, me perdoe!

**Muito decidida**, a cigarra fechou a porta, exclamando:

— O que plantamos hoje, colhemos amanhã.

*Moral da história: O mundo dá voltas, hoje você tem, amanhã você pede.*

[Produção textual de uma aluna do 6º ano - 2013]

A partir da leitura de PT 2 - *A cigarra dá seu troco*, realizamos uma observação cuidadosa para fazer o levantamento dos enunciados associados à marca de modalidade apreciativa. Primeiramente, das ocorrências extraídas, verificamos que as formas destacadas em negrito equivalem, sobretudo, a marcadores que intensificam uma predicação que correspondem a uma avaliação predicativa, veiculadas, principalmente, por meio de formas com categorias morfossintáticas de:

• **Adjetivo:**

(3) **Receosa**, agora sabe que se você guardar hoje [...]

(4) **Emocionada**, disse:

(5) **Cabisbaixa**, a cigarra [...]

(6) O tão **temido** inverno chegou e a formiga, **despreocupada**, nem se preparou.

(7) **Confiante**, é claro que foi para a casa da cigarra.

(8) A cigarra, muito **satisfeita e com um sorriso nos lábios**, indagou:

(9) **Envergonhada**, a formiga **trêmula** disse:

(10) Muito **decidida**, a cigarra fechou a porta, exclamando:

• **Advérbio:**

(11) A cigarra, cheia de alegria, **felizmente** aprendeu a lição.

(12) A formiga, **toda** contente, foi pedir desculpa à amiga.

(13) A cigarra aceitou **numa boa, na verdade, foi muito bom**.

(14) a cigarra **simplesmente** se recolheu em casa.

(15) (6) A cigarra, **muito satisfeita e com um sorriso nos lábios**, indagou:

(16) **Muito** decidida, a cigarra fechou a porta, exclamando:

• **Modalizadores apreciativos:**

(17) **Era uma pena**.

Levando em consideração as 15 ocorrências acima, somente os enunciados (11), (13), (14) e (17) apresentam modalidade apreciativa, cujo sujeito enunciativo valida apreciativamente uma proposição, um conteúdo predicativo marcado pelas formas linguísticas de *felizmente*, *simplesmente*, *foi muito bom* e *Era uma pena*. É relevante ressaltar, que nestes excertos, as asserções modalizadas apreciativamente correspondem a pré-construídos.

Ressaltamos a importância do conceito de pré-construído na descrição metalinguística destes enunciados com valor modal apreciativo: correspondendo a uma “[...] estrutura verbalizada ou não, é assumida como validada pelos participantes da enunciação numa situação de enunciação Sit<sub>1</sub>, disjunta de Sit<sub>0</sub>” (CAMPOS; XAVIER, 1991, p. 349).

Em relação às outras formas linguísticas, tais como em *muito satisfeita*, neste caso muito, intensifica uma avaliação predicativa.

No caso de (11) *A cigarra, cheia de alegria, felizmente aprendeu a lição.*, a construção e a validação da relação predicativa <cigarra, aprender, lição> é marcada por uma modalização apreciativa (*felizmente*) que incide sobre um valor assertivo que é construído na mesma situação de enunciação. Verificamos que essa validação na mesma situação de

enunciação tem relação com a natureza sintática da marca modal que reflete na construção sintática do enunciado como um todo.

Ao construirmos outros enunciados a partir da mesma relação predicativa acima, obtemos:

(11a) *foi bom que a cigarra tivesse aprendido a lição;*

(11b) *é bom que a cigarra aprenda a lição;*

(11c) *seria bom que a cigarra aprendesse a lição;*

(11d) *Que bom que a cigarra aprendeu a lição.*

Observamos, que em construções como (11a) e (11b), nos deparamos com uma relação predicativa validada. Tal validação não é construída em  $Sit_0$ , ou seja, não é construída na situação de enunciação daqueles enunciados, mas numa situação de enunciação anterior como em a cigarra aprendeu a lição. De qualquer forma, a validação da relação predicativa constitui um pré-construído. Por fim, em (11c) trata-se de uma relação predicativa validável, construída como uma modalidade apreciativa que incide sobre a validabilidade dessa relação predicativa.

Nesse sentido, quanto às ocorrências no modo indicativo, estas marcam a validação ou não-validação da relação predicativa em  $Sit_0$ , ou seja, mais especificamente a construção de um valor de asserção estrita.

Em (13) *A cigarra aceitou numa boa, na verdade, foi muito bom.*, a construção exclusiva da modalidade apreciativa é marcada por uma estrutura de tipo impessoal (foi muito bom). Dessa proposição, derivamos as seguintes equivalências:

(13a) *Foi muito bom que a cigarra aceitou (a desculpa);*

(13b) *É muito bom que a cigarra tenha aceitado;*

Quanto à (14) *a cigarra simplesmente se recolheu em casa*, na construção com o advérbio simplesmente, o caráter avaliativo recai sobre a globalidade do enunciado. Certos advérbios, tal como simplesmente, assumem a funcionalidade de modalizadores, se apresentando como um comentário reflexivo. Por meio de relações parafrásticas, obtemos as seguintes equivalências:

(14a) *Simplesmente a cigarra se recolheu em casa;*

(14b) *A cigarra , simplesmente, tem se recolhido em casa.*

Metalinguisticamente, a ‘validação’ da relação predicativa é assumida na situação de locução [Sit(S<sub>1</sub>,T<sub>1</sub>) ou Sit<sub>1</sub>], situação enunciativa construída e localizada a partir de Sit<sub>0</sub>. Cabe a S<sub>1</sub> declarar a relação predicativa como verdadeira ou não verdadeira em diferentes graus. S<sub>0</sub> é definido como um parâmetro primitivo, o enunciador origem que funda a instância de enunciação; S<sub>1</sub> é um parâmetro construído, ou seja, o locutor responsável pelo acontecimento linguístico, assumindo-o com determinado valor modal (CAMPOS; XAVIER, 1991)

Em seguida, destacamos a proposição (6) *O tão temido inverno chegou [...]*, que apresenta um exemplo de manifestação modal que ocorre graças a um adjetivo em posição pronominal em sintonia com a curva melódica (LIMA, 2011). O pré-construído *O inverno chegou* recebe o adjetivo anteposto, acompanhado do advérbio *tão* e a curva melódica.

No que concerne a (17) *Era uma pena*, por meio desta expressão modalizadora, o sujeito enunciador resgata um enunciado anterior, conferindo-lhe este comentário, assumindo um posicionamento em relação ao ocorrido – o fato da cigarra, cabisbaixa, ter se recolhido em casa diante as atitudes da formiga. Trata-se de uma apreciação negativa entre o sujeito enunciador e o fazer da cigarra. Nesse sentido, podemos formular os seguintes enunciados:

(17a) *Era uma pena que a cigarra se recolheu em casa;*

(17b) *Que pena! A cigarra toda cabisbaixa se recolheu em casa;*

(17c) *Foi uma pena a cigarra ter se recolhido em casa.*

Nessa perspectiva que adotamos, o linguista, analista ou professor, incumbe-se do papel de explorar as ocorrências enunciativas selecionadas como desencadeadoras de outras possíveis relações enunciativas ou dialógicas, a partir das quais o aluno pode desenvolver sua competência discursiva. Objetiva-se não alinhar a produção do aluno aos protótipos, mas, antes disso, explorar o modo de construção da significação e os diálogos que são gerados a partir de uma certa modulação enunciativa (ROMERO, 2010).



Em relação às representações formais de domínios nocionais ligados a esses enunciados específicos, nos espelhamos em Deschamps (1999) e Dufaye (2001), que em seus estudos sobre a categoria da modalidade amparados pela TOPE, ressaltam a necessidade de se religar aos dois níveis de determinação, a quantificação e a qualificação, configurações onipresentes nesse viés teórico. Desse modo, elaboramos a tabela seguinte visando a ilustrar como se relacionam estas configurações:

**Tabela 2 - O domínio nocional em PT 2**

Enunciado 11	Enunciado 13	Enunciado 14	Enunciado 17

Fonte: Elaboração própria

I = Interior, que corresponde a P (validação)

E = Exterior, que corresponde a P' (não - validação)

T = variável espaço-temporal

S = variável subjetiva e intersubjetiva

IE = instante origem

O caminho percorrido por \ ou / é no sentido de IE orientado na direção de I ou E, dependendo dos níveis de determinação. Leva-se em consideração a validação ou não-validação da relação predicativa juntamente da apreciação positiva ou negativa assumida pelo sujeito enunciador. Isso posto, verificamos que:

(11) *A cigarra, cheia de alegria, felizmente aprendeu a lição*; expressa um juízo intelectual positivo. Portanto, equiponderância Qnt/Qlt.

(13) *A cigarra aceitou numa boa, na verdade, foi muito bom*; expressa uma avaliação positiva, marcada por valor de alto grau. Portanto, (Qnt) Qlt.

(14) *a cigarra simplesmente se recolheu em casa*; expressa um juízo intelectual sobre um fato. Portanto, Qnt (Qlt).

(17) *Era uma pena*; expressa uma apreciação negativa sobre um fato, cujo conhecimento é relativo ao participante da enunciação. Portanto, (Qnt) Qlt.

Trata-se, neste caso, partindo de um número restrito de parâmetros, que é possível obter diferentes valores modais apreciativos nos dados atestados por meio da combinação das sequências de operações enunciativas.

### **5.3. Refletindo sobre as atividades realizadas pelos alunos**

Para nossas reflexões, selecionamos algumas respostas, sobretudo, focamos aquelas pertencentes ao exercício 4 da atividade desenvolvida em sala de aula em 2016, por meio da qual realizamos alguns apontamentos sobre uma prática que poderia ser explorada no exercício proposto pelo professor em resposta à produção do aluno.

O objetivo não é chegar a um protótipo, ainda que se opere com ele, mas provocar o aluno para que observe modulações léxico-gramaticais discursivas, independentemente de elas se alinharem mais ou menos com as estabilidades linguísticas. Esse trabalho metalinguístico desenvolve-se por meio das três relações descritas por Culioli (1990), como primitiva, predicativa e enunciativa.

Realizada a leitura do Texto I<sup>87</sup> pertencente à folha de aplicação de atividade, foi solicitado aos alunos refletir sobre as expressões em negrito de modo minucioso, sobre o processo de significação a partir da observação dos termos.

---

<sup>87</sup> Texto I, verificar item 4.3.2. deste trabalho.

Figura 13 - Exemplo de atividade com respostas de um aluno

1- Você acha que os dois textos acima são idênticos? Justifique sua resposta.  
 R: Não. Porque tem palavras diferentes, mas com o mesmo sentido.


2- Qual a importância das expressões em negrito para a construção do texto?  
 R: Dim, porque mostra as expressões das personagens.

3- Qual texto você gostou mais? Por quê?  
 R: O 1. Porque é mais rico em detalhes.

4- Reescreva o seguinte trecho, inserindo novas expressões que você achar interessante.

"A cigarra aprendeu a lição. Agora sabe que se você guardar hoje, terá amanhã.  
 A formiga foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar valor às coisas.  
 A cigarra aceitou e disse:"

*"A cigarra aprendeu a lição. Cigarra sabe que se guardar hoje, terá amanhã.  
 A formiga foi pedir perdão a sua amiga. Explicou que só não deu-lhe comida para ela aprender essa lição.  
 A cigarra concordou e disse:"*



Fonte: O corpus deste trabalho (2016)

Como ilustrado acima, iniciamos a atividade com algumas perguntas com o objetivo de chamar a atenção do aprendiz para os marcadores de modalidade apreciativa, ressaltando que não apresentamos a categoria linguística que trabalhamos neste estudo, tal como as descrevemos, por não considerarmos pertinente aos propósitos didáticos inicialmente delineados. No desenrolar da atividade, tivemos a intenção de levar os alunos à reflexão por meio da prática de reformulação. Quanto a uma prática didática que envolva seletos recursos linguísticos, Araújo e Timóteo salientam:

Trabalhar as expressões linguísticas relacionando-as com o contexto de produção é uma forma importante para mostrar aos alunos que o discurso é organizado de acordo com a intenção comunicativa do falante e não aleatoriamente. Um ensino produtivo da língua deve levar o aluno a ser um falante competente dentro da sua língua e levá-lo a ser capaz de refletir sobre a sua própria língua e a questionar velhos dogmas, tornando-o apto a usar eficientemente as expressões linguísticas de acordo com a sua necessidade comunicativa. (ARAÚJO; TIMÓTEO, 2011, p. 322)

Os exercícios aplicados envolvendo a modalidade apreciativa possibilitaram que os estudantes percebessem os efeitos de sentido ocasionados pelas suas escolhas na execução da atividade, apesar de não saberem justificar o porquê, como verificamos em suas

respostas: “*Porque tem palavras diferentes, mas com o mesmo sentido.*”, “[..], *porque mostra as expressões dos personagens*”, “*Porque é mais rico em detalhes.*”

Foi possível observar que uma simples reformulação, por meio de construção de famílias parafrásticas, constituiu uma tentativa de conduzir os alunos à compreensão do funcionamento da categoria gramatical da modalidade.

Se reformular não corresponde a identificar uma unidade linguística por meio de outra, isso não invalida a própria atividade de reformulação como processo de reconhecimento das características intrínsecas a uma determinada unidade, como processo capaz de conduzir à apreensão de sua identidade semântica. Assim, a metodologia posta em prática na da forma invariante consistiu em expandir a reformulação, o parafrasear, propondo glosas nas quais a materialidade textual é, acima de tudo, valorizada, seja pela observação das propriedades associadas aos termos presentes em cada construção e dos efeitos que acarretam, seja pela descrição do contexto solicitado por uma determinada construção (ROMERO, 2010, p. 350, 351)

Para que houvesse uma mediação coerente entre os fundamentos ora apresentados e a prática pedagógica, estabelecemos 3 perguntas iniciais, cuja resposta seria buscada pelos próprios alunos por meio da observação das construções, integrando a unidade linguística a ser analisada.

Levando em consideração a predicação (18) “*A cigarra aprendeu a lição.*”, como linguistas, somos levados a reconstruir a lexis, responsável por originar este próprio enunciado e por fornecer um conjunto de relações e, por conseguinte, um domínio nocional. Logo, de modo esquemático, retomando < a R b >, obtemos:

<p>&lt; <i>cigarra/aprender/lição</i> &gt;</p> <p>a = cigarra [termo de partida]</p> <p>R = aprender</p> <p>b = lição</p>
---

A partir de < *cigarra/aprender/lição* >, é possível recuperar não somente a relação entre um agente (Cigarra) e um objeto (lição) no predicado «aprender», constituindo uma representação elementar para a compreensão da determinação e análise de fenômenos

linguísticos, como a modalidade, de modo a identificar as diferenças existentes entre os enunciados. Por isso, a construção de uma lexis implica na derivação de uma classe de ocorrências, que demonstramos a seguir<sup>88</sup>:

(19) *A cigarra, cheia de felicidade, finalmente, aprendeu a lição.* [AA 2]

(20) *A cigarra com certeza aprendeu a lição.* [AA 3]

(21) *A cigarra finalmente aprendeu a lição.* [AA 4]

(22) *A cigarra tinha aprendido a lição agora.* [AA 5]

(23) *A cigarra "ainda bem" aprendeu a lição.* [AA 6]

(24) *A cigarra despreocupada<sup>89</sup> aprendeu a lição.* [AA 7]

(25) *A cigarra feliz aprendeu a grande lição.* [AA 8]

(26) *Infelizmente, a cigarra aprendeu a lição.* [elaboração própria]

Primeiramente, selecionamos enunciados que permitem estabelecer uma correspondência entre as configurações e de operações. A partir destas formas esquemáticas são geradas formas suplementares que se caracterizam por serem deformações da forma de base donde se partiu.

No quadro da TOPE, todo enunciado comporta, explicitamente ou implicitamente, posições assumidas pelo sujeito enunciator em relação ao que é dito, que se configuram em certezas, incertezas, favorável, desfavorável, impondo um valor de verdade (ROBERT, 1994). Tais formas variadas remetem à modalidade de asserção, das quais se originam as determinações modais construídas pelo enunciator.

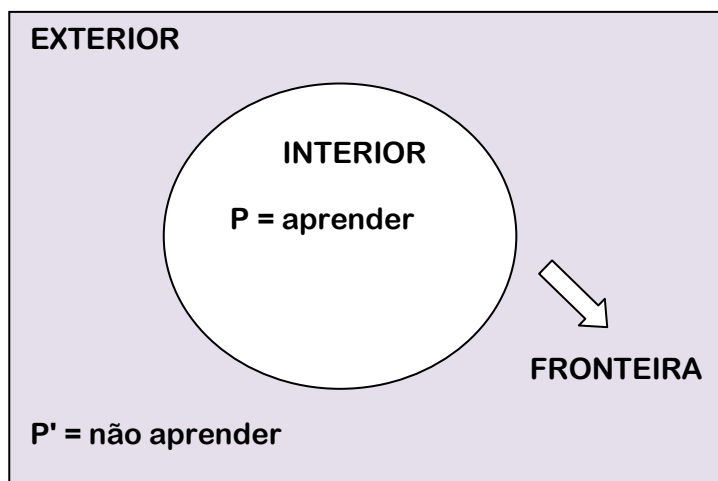
Dentre o conjunto de enunciados de (18) a (26), são de natureza assertiva afirmativa e validadas pelo sujeito enunciator. Tais predicções constituem enunciados específicos, uma vez que remetem a uma ocorrência particular: *a cigarra que aprendeu a lição*, notada metalinguisticamente por (QNT) QLT. No caso de *Cigarras aprendem a lição*, *cigarras* remeteria a toda uma classe de cigarras, juntamente com o presente do indicativo *aprendem*, que designa uma propriedade permanente das cigarras, configurando um enunciado do tipo genérico.

<sup>88</sup> As ocorrências que compõem tais derivações foram extraídas das respostas do exercício 4 da folha de Atividade, que explicitamos anteriormente no item 4.3.2. desta investigação. Para uma melhor organização de levantamento de dados, optamos por utilizar a abreviatura AA para designar Atividade Aplicada.

<sup>89</sup> Os excertos das atividades realizadas pelos alunos se encontram aqui transcritas sem modificação no sentido de corrigir eventuais erros ortográficos ou outros.

Portanto, é necessário recorrer à construção do domínio nocional com a finalidade de identificar os diferentes valores modais. Isto é possível ao localizarmos a proposição no interior ou no exterior, o que acarreta na constituição de possíveis modais.

Figura 14 - O domínio nocional de *aprender*



Fonte: Elaboração própria

Desta maneira, dependendo de como o sujeito enunciador emite uma avaliação sobre uma relação predicativa constituída e validada, acarreta na sistematização de valores modais de caráter favorável ou desfavorável sobre um acontecimento.

Para representarmos metalinguisticamente a situação de enunciação, pautamos em Neves (2012), salientando em seus estudos sobre a modalidade sob a perspectiva da TOPE, que uma relação predicativa é localizada em relação a esse sistema referencial, do qual surgem valores de determinação, caracterizando o enunciado em termos de categorias:

*A cigarra aprendeu a lição.*

Sit<sub>0</sub> → situação abstrata, não empírica;

Sit<sub>1</sub> → situação de locução, onde S<sub>1</sub> é responsável pela construção do enunciado;

Sit<sub>2</sub> → situação do acontecimento linguístico.

No excerto (18) "*A cigarra aprendeu a lição.*", o sujeito enunciador atribui um valor de asserção, validando a relação predicativa, assumindo, portanto, que "sabe que a cigarra aprendeu a lição". Em alguns casos, a proposição é assumida de formas e graus diversos pelo sujeito enunciador, como observamos nos seguintes exemplos:

(19) *A cigarra, cheia de felicidade, finalmente, aprendeu a lição.* [AA 2]

(20) *A cigarra com certeza aprendeu a lição.* [AA 3]

(21) *A cigarra finalmente aprendeu a lição.* [AA 4]

Nas proposições (19) e (21), com o advérbio *finalmente*, o caráter avaliativo incide sobre a globalidade do enunciado. Concomitantemente, o traço linguístico resgata um discurso anterior, acarretando num resultado final. Em (20) o sujeito enunciador assume a validação da relação predicativa, correspondendo ao valor de asserção estrita positiva que se insere no domínio do **certo**. Trata-se, neste caso, de uma modalidade epistêmica, segundo Campos e Xavier (1991).

Justificamos a realização da análise com a intenção de mostrar, que, por meio de exercícios que impulsionem o aluno a pensar sobre a própria língua, obtemos resultados inesperados, sobretudo, no que concerne na construção textual por parte dos alunos. Embora a proposição *A cigarra aprendeu a lição* pareça simplório, assim como outros enunciados oriundos desse contexto escolar sejam muitas vezes julgados como mal formados ou errados, representam um material rico para investigações linguísticas. Por meio de atividades que explorem o uso da linguagem, é possível abrir caminhos em busca de se evidenciar a questão da construção da significação nas sequências linguísticas com base na construção/reconstrução enunciativa, conforme Neves (2012).

Dependendo do nível de criatividade e maturidade do aluno, este é capaz de estabelecer relações tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, acarretando em um certo nível de explicitação da linguagem, que não são realizadas de modo consciente e explícito no ato de ensinar/aprender a língua (REZENDE, 1992).

#### **5.4. Análise das produções textuais produzidas no ano de 2016**

Neste subcapítulo, prosseguimos com nosso percurso, identificando e analisando enunciados extraídos do *corpus* referente à segunda fase de coleta. A análise

também contempla valores de modalidade apreciativa em fábulas escritas por alunos de 6º ano de Ensino Fundamental - Anos Finais após a realização da atividade didática já apresentada anteriormente.

Uma vez que, por meio da aplicação da atividade, induzimos indiretamente os aprendizes a inserirem traços linguísticos avaliativos em suas produções textuais, justificamos a necessidade da realização desta segunda parte de análise. Dessa forma, partimos para os textos selecionados, nos quais realizamos o levantamento de algumas ocorrências com os marcadores específicos, com a intenção de verificar se houve modificações na utilização dos modais apreciativos. Para tanto, nessa segunda etapa analítica, mantemos os procedimentos efetuados anteriormente.

#### 5.4.1. PT 12 - *A revolta da formiga*

Assim como no momento correspondente à primeira etapa da análise, criteriosamente aqui iniciamos com uma produção textual que não apresenta construção de valores de modalidade apreciativa em seus enunciados. Em vista disso, direcionamos nossas discussões para o estabelecimento das sequências linguísticas que desencadeiam relações de causa e consequência na construção textual.

##### **A revolta da formiga**

A formiga muito irritada por causa do troco da cigarra, resolveu dar um troco na cigarra.

Num belo dia a cigarra estava procurando verme. A formiga ficava só observando-a. A cigarra percebeu que estava sendo observada, e logo foi descobrir que estava à observando.

Quando viu que era a formiga logo perguntou:

— O que você está me observando por que?

— Porque sim – Disse-a irritada.

No outro dia a cigarra foi pedir açúcar para a formiga. A formiga negou e cigarra aceitou a negação da formiga.

*Moral: É melhor ignorar do que brigar.*

[Produção Textual de uma aluna do 6º ano - 2016]



Após a leitura cuidadosa, identificamos formas linguísticas representadas pelas categorias morfossintáticas de:

• **Adjetivo:**

(27) A formiga muito **irritada** [...].

(28) Num **belo** dia a cigarra estava procurando verme.

(29) Disse-a **irritada**.

• **Advérbio:**

(27) A formiga **muito** irritada [...].

As formas destacadas em negrito remetem a modificações com adjetivos ou mesmo o advérbio que sinalizam positiva ou negativamente o sentido construído, daí resultando uma forma de intensificação da predicação que corresponde a uma avaliação predicativa.

Ao longo da construção da narrativa, constatamos que os processos de predicação são construídos com base em um encadeamento de ações/acontecimentos, comprovando a ausência de valores opinativos. Desse modo, elaboramos a tabela seguinte visando estabelecer a relação de causa/consequência.

**Tabela 3 - Encadeamento de ação/acontecimento em PT12**

<cigarra dar o troco na formiga>	<formiga ficar irritada>
<formiga ficar irritada>	<formiga observar cigarra>
<formiga observar cigarra>	<cigarra questionar formiga>
<cigarra pedir açúcar>	<formiga negar açúcar>
<faz que>	
<cigarra aceitar negação>	

Fonte: Elaboração própria

Entretanto, no que concerne às linhas sombreadas, verificamos uma ruptura na narração da ação, como se o fato da formiga observar a cigarra ao procurar alimento (*verme*)

tivesse ocorrido em outro momento distinto daqueles outros acontecimentos que haviam deixado a formiga irritada. Concebe-se o texto narrativo como o gênero mais universal, devido à possibilidade de ser encontrado em todas as culturas. Trata-se de texto de ação por excelência, pois resulta de um desenvolvimento, simultaneamente, temporal e causal. Para Todorov (1973), a narrativa ideal se inicia por uma situação estável que uma força vem perturbar. Isso provoca um estado de desequilíbrio, devido à ação de uma força dirigida em sentido inverso, que, em seguida, reestabelece novamente o equilíbrio.

Portanto, é como se o desenvolvimento temporal e causal na sequência <formiga ficar irritada> e <cigarra pedir açúcar> fosse interrompido por conta da situação anteriormente citada.

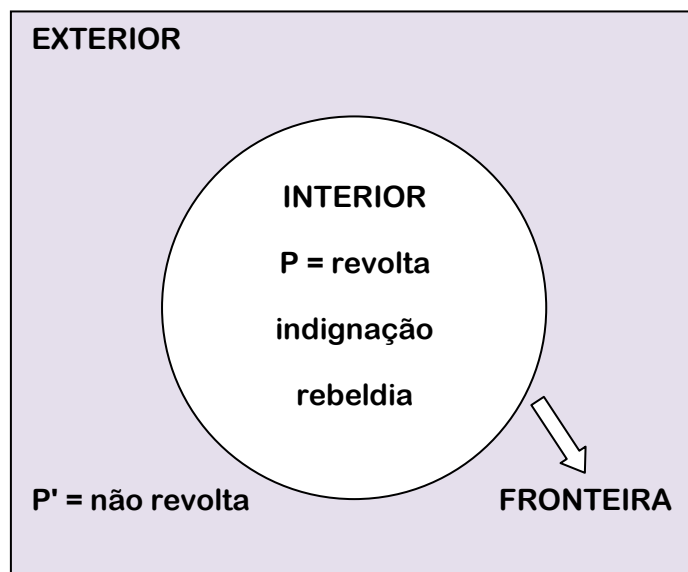
Ao "restabelecermos o equilíbrio da narrativa", nos conduz à compreensão do fato de a cigarra "ter dado o troco" e "pedir açúcar" posteriormente, ter desencadeado a revolta na formiga.

Isso posto, damos continuidade à análise, encaminhando para as operações constituintes do enunciado. Assim sendo, a partir de uma relação predicativa não saturada (p, p') é possível apreender o nível nocional. À medida que trabalhamos sobre uma lexis, as propriedades diferenciar-se-ão, uma vez que estamos diante de sistemas de representação complexas, estruturadas, de propriedades físico-culturais, adicionado o fato de que uma representação de um domínio nocional fornece, inicialmente, operações sobre operações que diferenciam as cadeias de derivação. Ao levarmos em consideração a noção /revolta/ /ser/, designamos:

$$\langle \text{revolta, ser} \rangle \in \text{Sit}_0 (S_0, T_0)$$

No caso de *A revolta da formiga*, é evidente a noção muito ligada à ideia de rebeldia, indignação, revelando um posicionamento, muito implícito por parte do aluno, de que ser provocado gera revolta, indignação. Nesse sentido, é possível estabelecer:

Figura 15 - Noção de revolta



Fonte: Elaboração própria

Da noção revolta, pensando em outras possibilidades com a finalidade de observar o jogo estabelecido na relação predicativa, formamos as seguintes sequências, anexando valores modais apreciativos:

- (a) *O troco que a cigarra deu foi revoltante.*
- (b) *Foi revoltante o troco dado pela cigarra.*
- (c) *Revoltante, o troco!*
- (d) *Revoltante o troco que a cigarra deu.*
- (e) *Revoltante foi o troco que a cigarra deu.*
- (f) *É revoltante que a cigarra tenha dado o troco na formiga.*
- (g) *A cigarra deu o troco na formiga. É revoltante!*

Por meio das manipulações, é possível variar os marcadores com o objetivo de fazer emergir fenômenos, permitindo ao linguista identificar as operações linguísticas que correspondem a traços linguísticos selecionados para observação. Enfatizamos, de certo modo, que a construção das sequências resultam em predicacões que supõem a existência do termo qualificado, tratando de uma predicacão de tipo qualitativo. Uma vez que *A revolta da*

*formiga* não possua um qualificador adjunto, resulta em (*Qlt*) estável. Portanto, obtemos a representação metalinguística : (*Qnt*) (*Qlt*).

#### 5.4.2. PT 14 - (*sem título*)

Na construção de um enunciado, o sujeito enunciador situa a relação predicativa em um espaço enunciativo, assumindo uma posição, que faz com que a relação predicativa se transforme em uma relação enunciativa, que possui um dado valor modal (ZAVAGLIA, 2016). Por isso, a análise de valores modais deve incidir sobre conceitos que correspondem a *apreciar, desejar*.

**(sem título)**

A cigarra com muita alegria, até quemfim aprendeu a lição. Ansiosa, agora sabe que se você guardar hoje, com muita certeza, terá amanhã.

A formiga toda alegre, foi pedi desculpa a amiga. Éxplicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e da valor as coisas.

A cigarra aceitou normalmente, na realidade, foi ótimo. muito alegre, disse: Eu aceito suas desculpas, mais você foi muito chata comigo. Mais eu te prometo que da proxima vez eu vou procurar comida.

A formiga respondeu:  
Agora você quer pegar comida comigo?  
A cigarra aceitou, e foi as duas atraz de comida.

Graças ao papel de localizador desempenhado pelo sujeito enunciador origem, as personagens são introduzidas, cujas localizações apresentam um valor de ruptura ( $\omega$ ), sinalizadas pelas formas da terceira pessoa gramatical utilizadas para indicar as personagens, como podemos observar em: "*A formiga toda alegre, foi pedi desculpa a amiga*", "*A cigarra (Ela) aceitou normalmente, [...]*", "*A formiga respondeu:*". Isso exposto, representamos metalinguisticamente a situação de enunciação em PT14 do seguinte modo:

$S_1(\text{sujeito locutor}) = S_0(\text{sujeito enunciador origem})$

$S_2(\text{sujeito do enunciado}) \omega S_0(\text{sujeito enunciador origem})$

Em seguida, na produção textual apresentada, efetuamos uma verificação cuidadosa para procedermos ao levantamento das proposições associadas aos traços linguísticos de modalidade apreciativa. Das ocorrências selecionadas, os destaques em negrito correspondem, sobretudo, a marcadores que intensificam uma predicação que correspondem a uma avaliação predicativa, veiculadas, principalmente, por meio de formas com categorias morfossintáticas de:

• **Adjetivo:**

(28) A cigarra com muita **alegria**, até quemfim aprendeu a lição.

(29) **Ansiosa**, agora sabe que se você guardar hoje, com muita certeza, terá amanhã.

(30) A formiga toda **alegre**, foi pedi desculpa a amiga.

(31) A cigarra aceitou normalmente, na realidade, foi **ótimo**.

(32) muito **alegre**, disse:

• **Advérbio:**

(28) A cigarra com **muita** alegria, até quemfim aprendeu a lição.

(31) A cigarra aceitou **normalmente**, na realidade, foi ótimo.

(32) **muito** alegre, disse:

Dessas proposições extraídas, as atitudes do sujeito enunciador são explicitadas pela sistematização de valores modais construídos nos enunciados (28) e (31). Ressaltamos que uma operação de modalização pode pertencer a mais de um tipo, uma vez que tais operações se relacionam entre si (NEVES, 2006).

Determinamos que as asserções modalizadas apreciativamente correspondem a pré-construídos. Em *A cigarra com muita alegria, até quemfim aprendeu a lição*, a expressão coloquial *até quemfim* corresponde semanticamente ao advérbio *finalmente*. Notamos que nas construções com o advérbio há uma diferença na atribuição do valor modal apreciativo marcado por *finalmente*, que resulta da relação que esta forma linguística estabelece com as outras formas presentes no enunciado.

A modalização apreciativa associada à construção, em Sit<sub>0</sub>, da relação predicativa e da sua asserção (positiva ou negativa) é marcada pelo modo indicativo (no

pretérito, no presente ou no futuro) que se combina com o predicado verbal. Nessa proposição, é evidente a apreciação sobre um acontecimento do ponto de vista favorável.

No enunciado *A cigarra aceitou normalmente, na realidade, foi ótimo.*, nos deparamos com uma relação predicativa validada. Tal validação não é estabelecida em  $Sit_0$ , ou seja, não é construída na situação de enunciação daqueles enunciados, mas numa situação de enunciação anterior como em *a cigarra aceitou normalmente*. Por outras palavras, a validação da relação predicativa constitui um pré-construído.

Nesse excerto, percebemos que se trata de uma relação predicativa validável, construída como uma modalidade apreciativa que incide sobre outra de mesma categoria. O *foi ótimo* constitui uma apreciação favorável sobre a aceitação da formiga, aceitação que ocorreu normalmente. A expressão *foi ótimo* caracteriza, então, uma estrutura de tipo impessoal que recai sobre o enunciado. Dessa proposição, nos permitimos manipular e elaborar as seguintes equivalências:

- (31a) *É normal que a cigarra aceite.*
- (31b) *É normal que a cigarra tenha aceitado.*
- (31c) *Foi ótimo que a cigarra tenha aceitado normalmente;*
- (31d) *É ótimo que a cigarra aceite normalmente;*
- (31e) *Seria ótimo que a cigarra aceitasse normalmente;*
- (31f) *Que ótimo que a cigarra aceitou normalmente;*
- (31g) *A cigarra aceitou normalmente. Isso foi ótimo!*

Nesse sentido, quanto às ocorrências no modo conjuntivo ao nível da frase subordinada – *tenha aceitado* (31c),  *aceite* (31d) e *aceitasse* (31e) –, estas apontam para uma validação ou não-validação da relação predicativa noutra  $Sit$ , distinta de  $Sit_0$ . Quanto ao modo indicativo, este marca a validação ou não-validação da relação predicativa em  $Sit_0$ , ou seja, a construção de um valor de asserção estrita, que é um valor da modalidade epistêmica, segundo Campos (1991).

Prosseguindo com a análise, em relação às representações formais de domínios nocionais ligados a essas proposições específicas, nos pautamos novamente em Deschamps (1999) e Dufaye (2001), cujos estudos recobrem a categoria da modalidade. Os autores em questão apresentam posições que coincidem quanto à necessidade de se religar aos dois níveis

de determinação, a quantificação e a qualificação, operações consideradas essenciais. Em vista disto, notamos metalinguisticamente:

**Tabela 4 - O domínio nocional em PT14**

Enunciado 28	Enunciado 31
I E I E \ / \ / IE IE T S Qnt Qlt	I E I E \ / \ / IE IE T S Qnt Qlt

Fonte: Elaboração própria

Por fim, considerando a validação ou não-validação da relação predicativa juntamente da apreciação positiva ou negativa assumida pelo sujeito enunciador, buscamos identificar as operações de determinação nos seguintes excertos:

(28) *A cigarra com muita alegria, até quemfim aprendeu a lição*; expressa um juízo intelectual positivo. Portanto, equiponderância Qnt/Qlt.

(31) *A cigarra aceitou normalmente, na realidade, foi ótimo*; expressa uma avaliação positiva, marcada por valor de alto grau. Portanto, notamos por (Qnt) Qlt.

Ao que se analisou com base nas ocorrências consideradas, pudemos constatar, em grande parte, o surgimento de marcadores que intensificam uma predicação, correspondendo a uma avaliação predicativa tal como em *A cigarra com muita alegria, [...]* e raras ocorrências de modalidade apreciativa, como exemplificada por *A cigarra aceitou normalmente, na realidade, foi ótimo*. Portanto, a modalidade não constitui um domínio estanque, essa categoria de determinação possibilita a ocorrência de inter-relação, acarretando na geração de valores complexos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises efetuadas, no capítulo que se encerrou, conduziram-nos a uma reflexão pedagógica acerca dos trabalhos que desenvolvemos sobre a produção/interpretação de textos nas aulas de língua materna, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

A princípio, propusemo-nos a comprovar o quanto os estudos enunciativos, sobretudo filiando-nos à Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, constituem uma relevante contribuição para que ocorra uma avaliação das práticas pedagógicas que têm sido adotadas no ensino de língua portuguesa. Para tal, traçamos os seguintes objetivos:

(1) explorar com mais profundidade o processo de constituição de planos enunciativos que envolve mecanismos enunciativos como marcas de regulação intersubjetiva, sobretudo a modalidade apreciativa ;

(2) determinar e analisar o uso da modalidade apreciativa num *corpus* constituído de textos narrativos, sobretudo fábulas.

(3) propor práticas linguísticas a serem aplicadas no exercício da produção textual visando a explorar, no ensino de línguas, processos de linguagem que, por sua vez, possam promover o desenvolvimento linguístico-cognitivo nos aprendizes.

Quanto à modalidade, é um fenômeno pouco explorado pelos livros didáticos, porém de inquestionável relevância, uma vez que é possível destacar a influência do contexto enunciativo sobre as formas linguísticas. Com a implementação dos PCNs e do Currículo do Estado do São Paulo, é imposto que o ensino/aprendizagem de língua materna enfatize o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Portanto, é necessário que o professor trabalhe em sala de aula não somente questões ligadas aos aspectos internos da língua, tais como fonologia, morfologia, semântica e sintaxe, levando os aprendizes a refletir sobre a própria língua.

Não temos a intenção de negar a relevância dos trabalhos que apontam os aspectos estabilizados e mostram a possibilidade das subversões, contudo o questionamento que realizamos em relação à ausência no ensino de produção textual de um trabalho que articule gramática e produção/interpretação de texto, visa a levar o professor a olhar além do "certo" e "errado" (ONOFRE, 2011).

Em vista disso, levando em consideração os dados obtidos na análise realizada nas produções textuais, é necessário explanar certas posturas pedagógicas suscitadas pelo



estudo da modalidade ligada ao ensino de língua portuguesa, ressaltando a nossa preocupação com o aprimoramento do ensino de língua materna, sobretudo na escola pública, pois é neste contexto que é possível conciliar teoria e prática linguísticas, como podemos observar nas palavras de Campos (1994):

Constato, com frequência, a existência de um desencontro ou, diria mesmo, de um mal-entendido entre investigação linguística, que se desenvolve, fundamentalmente, nas universidades e o respectivo investimento pedagógico, cujos destinatários se encontram na língua, sobretudo na aula de língua materna. Os professores da disciplina de Português deveriam ser utilizadores preferenciais dos produtos daquela investigação, porém tal não acontece, ou, de uma forma menos radical, raramente acontece. Tornou-se uma banalidade dizer que, sempre que se encontram, linguistas e professores de Português reconhecem a necessidade de um trabalho conjunto. No entanto, na maioria dos casos, não se dá continuidade ao que acaba por não passar de uma formulação sincera de desejos e boas intenções. (CAMPOS, 1994, p. 137)

O desafio de trazer à tona a linguagem é o despertar da sua importância para o indivíduo, que deve ocorrer por meio da produção e interpretação de textos orais e escritos que contribuem para a sua formação, o aperfeiçoamento da expressão e organização do pensamento e o saber relacionar-se com o outro.

Os modalizadores, em certas ocasiões, apresentam um caráter paradoxal, atribuindo sentido graças ao estabelecimento de lugares dialógicos, apesar de não explicitarem outros discursos, possibilitam uma abertura para a reconstrução de redes intertextuais.

A modalidade de natureza apreciativa, sobretudo, dispõe de um conjunto de traços linguísticos que nem sempre apresentam uma mesma configuração sintática, que podem ser as marcas adjetivais, adverbiais, como pudemos constatar nas análises empreendidas. Desse modo, retomando as proposições analisadas, tais como (2a) *A festa que a formiga fez foi incrível.*, (2f) *A formiga fez uma festa incrível!* e (2g) *Incrível, a festa!*, nos permitiu identificar ocorrências que correspondiam respectivamente a uma avaliação predicativa, modalidade apreciativa e, mais especificamente em (2g), um caso que transita entre a avaliação predicativa e a modalidade apreciativa, constituindo uma "fronteira".

À medida que consideramos o possível movimento entre predicções, mais importante do que diferenciar entre dois tipos estáveis de predicação, a saber, a modalidade apreciativa e a avaliação predicativa, é observar que:

(i) pode ocorrer um lugar de indistinção entre eles, a que denominamos de "fronteira";

(ii) esse lugar de indistinção faz-se pelos valores de quantificação e qualificação;

(iii) o emprego de tais operadores nos textos, pelos alunos, representa o ganho de tais marcas enunciativas, tão significativas às narrativas.

A pesquisa também nos permitiu verificar que a oportunidade de aplicação de atividade de uma proposta envolvendo o objeto de estudo convergiu para uma nova dinâmica docente, abrindo caminho para um trabalho que integre teoria e prática linguística. Desse modo, voltamos à prática didática com o intuito de levar os aprendizes a desenvolver a capacidade linguística cognitiva e à construção/reconstrução da significação.

Como professores, temos o desafio de levar o aprendiz à compreensão dos mecanismos responsáveis pela construção e reconhecimento de enunciados linguísticos. Uma reflexão sobre a atividade de linguagem e a compreensão de seus mecanismos, constitui em uma contribuição ao aprendizado/desenvolvimento de uma língua natural e isso seria oportuno num momento em que há uma consciência geral de que o ensino de línguas, sobretudo a materna, não anda muito bem (NEVES, 2006).

Por conseguinte, insistimos que a efetuação de produções textuais em ambiente escolar, que valorizem formas linguísticas como a modalidade apreciativa, simboliza uma proposta de prática diferenciada da mecanicidade imposta por exercícios tradicionais realizados em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. G. G.; TIMÓTEO, L. M. Modalidade linguística e ensino de língua portuguesa: uma abordagem funcionalista. In: NOGUEIRA, M. T.; LOPES, M. F. V. (Org.) **Modo e modalidade**: gramática, discurso e interação. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 311-328.

BARROS, S.C.G. **Processos linguísticos na produção de textos**: mecanismos de qualificação e relações intersubjetivas. 2011. 150 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. 294 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998. 106 p.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2004. 287 p.

BOUTET, J. Une linguistique de l'activité. In: BOUSCAREN, J.; FRANCKEL, J. J.; ROBERT, S. (Org.) **Langues et language**: Problèmes et raisonnement en linguistique - Mélanges offerts a Antoine Culioli. Paris: Presses Universitaires de France, 1995. p. 393-403.

CAMPOS, M. H. C. Abordagem semântico-enunciativa de alguns problemas gramaticais. In: **Máthesis 3**. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Letras, 1994. p. 137-150.

\_\_\_\_\_, M. H. C. De Saussure as teorias enunciativas: ruptura ou continuidade? In: **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, n. 9. Lisboa: Edições Colibri, 1996, pp. 49-59.

\_\_\_\_\_, M. H. C. **Dever e poder**: Um subsistema modal do Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998. 335 p.

\_\_\_\_\_, M. H. C. Gramática e construção da significação. In: **A Linguística na Formação do Professor de Português**. Porto: CLUP, 2000. p. 163-174.

\_\_\_\_\_, M. H. C. Enunciação mediatizada e operações cognitivas. In: SILVA, A. S. (Org.) **Linguagem e cognição: A perspectiva da linguística cognitiva**. Braga: Associação Portuguesa de Linguística/Universidade Católica Portuguesa, 2001.

\_\_\_\_\_, M. H. C. A modalidade apreciativa: uma questão teórica. In: OLIVEIRA, F.; DUARTE, I. M. (Org.) **Da língua e do discurso: Homenagem a Joaquim Fonseca**. Porto: Campo das Letras, 2004. p. 265-281.

CAMPOS, M. H. C.; XAVIER, M. F. **Sintaxe e Semântica do Português**. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

CORREIA, C. N. **Estudos de determinação**: a operação de quantificação-qualificação em sintagmas nominais. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002. 389 p.

\_\_\_\_\_, C. N. A negação do tempo. In: CARVALHO, D.; MAIOR, D. V.; TEIXEIRA, R. A. (Org.) **Des(a)fiando Discursos**: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques. Lisboa: Universidade Aberta, 2005. p. 255-263.

CULIOLI, A. **Transcription du séminaire de D.E.A. de A. Culioli**: recherche en linguistique: théorie des opérations énonciatives. Paris: Département de Recherches Linguistiques: Université de Paris VII, 1976. 262 p.

\_\_\_\_\_, A. **Notes du séminaire de D.E.A. : 1983 - 1984**. Paris: Poitiers, 1985. 114 p.

\_\_\_\_\_, A. **Pour une linguistique de l' énonciation** : Opérations et représentations - Tome 1. Paris: Ophrys, 1990. 225 p.

\_\_\_\_\_, A. **Cognition and representation in linguistic theory / Antoine Culioli**: texts selected, edited, and introduced by Michel Liddle: translated with the assistance of John T. Stonham. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

\_\_\_\_\_, A. **Pour une linguistique de l' énonciation**: Formalisation et opérations de repérage - Tome 2. Paris: Ophrys, 1999a. 183 p.

\_\_\_\_\_, A. Des façons de qualifier. In: DESCHAMPS, A.; GUILLEMIN-FLESCHER, J., (Org) **Les opérations de détermination**: quantification/qualification. – Actes du colloque de linguistique des 27 et 28 mars 1998 organisé à l' UFE d' Études Anglophones de l' Université Paris 7 - Denis Diderot. Paris: Ophrys, 1999b. p. 3-12.

CULIOLI, A.; NORMAND, C. **Onze rencontres sur le langage et les langues**. Paris: Ophrys, 2005. 300 p.

DAY, C. **Modalité et modalisation dans la langue**. Paris: L' Harmattan, 2008. 132 p.

DESCHAMPS, A. Essai de formalisation du système modal de l' anglais. In: DESCHAMPS, A.; GUILLEMIN-FLESCHER, J., (Org.) **Les opérations de détermination**: quantification/qualification – Actes du colloque de linguistique des 27 et 28 mars 1998 organisé à l' UFE d' Études Anglophones de l' Université Paris 7 - Denis Diderot. Paris: Ophrys, 1999. p. 269-285.

\_\_\_\_\_, A. Approche énonciative des modaux de l' anglais. In: **Cahiers de recherche en grammaire anglaise n° 8**: Modalité et opérations énonciatives. Paris: Ophrys, 2001. p. 3-21.

DE VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J.J.; PAILLARD, D. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011.

DUCARD, D. **Entre grammaire et sens - Études sémiologiques et linguistiques**. Paris: Ophrys, 2004. 201 p.

DUFAYE, L. Les modaux et la négation en anglais contemporain. In: **Cahiers de recherche: numéro spécial**. Paris: Ophrys, 2001.

\_\_\_\_\_, L. **Théorie des opérations énonciatives et modélisation**. Paris: Ophrys, 2009. 192 p.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. H. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Editora Ática, 2015. 368 p.

FRATE, D. **Histórias para acordar**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

FUCHS, C.; LE GOFFIC, P. **Les linguistiques contemporaines**: repères théoriques. Paris: Librairie Hachette, 1992. 158 p.

GAUTHIER, A. Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire: l'anglais a des francophones. In: **Les langues modernes**: Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. Paris: Institut D' Anglais Charles V, 1981. p. 482-499.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 252 p.

GOMBERT, J. E. **Le Développement méta- linguistique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

GRIZE, J. B. Métalinguistique et/ou métalogue. In: DUCARD, D.; NORMAND, C. (Org.) **Antoine Culioli**: Un homme dans le langage – Colloque de Cerisy. Paris: Editions Ophrys, 2006. p. 33-40

GUILLEMIN-FLESCHER, J. La prédication de propriété: quantification et qualification. In: ROBERT, S. (Org.) **Langage et sciences humaines**: propos croisés – actes du Colloque “Langues et Langues” en Hommage à Antoine Culioli (Ecole Normale Supérieure, Paris, 11 décembre 1992). Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien: Peter Lang, 1995. p. 97-116.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: PASCHOAL, M.; CELANI, M. (Org.). **Linguística Aplicada: Da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992. p. 37-39.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

LE QUERLER, N. **Typologie des modalités**. Caen Cedex: Presses Universitaires de Caen, 1996. 159 p.

LIMA, M. A. F. Adjetivos: uma análise sob olhar enunciativo. In: NOGUEIRA, M. T.; LOPES, M. F. V. (Org.) **Modo e modalidade**: gramática, discurso e interação. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 293-309.

MORENO, A. Modalidade, pré-construção e pressuposição: a propósito de Campos (2004). In: BROCARD, M. T.; CORREIA, C. N. (Org.) **Cadernos WGT: Workshops em Gramática & Texto – Ler Campos**. Lisboa: p. 25-30, 2009. Disponível em: <[http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/cadernos/lercampos\\_moreno.pdf](http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/cadernos/lercampos_moreno.pdf)>. Acesso em: mar. 2017.

NEVES, J. S. B. **Estudo semântico-enunciativo da modalidade em artigos de opinião**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica – Rio, Faculdade de Ciências e Letras. Rio de Janeiro: 2006.

\_\_\_\_\_, J. S. B. Estudos da modalidade: as tipologias de Campos. In: BROCARD, M. T.; CORREIA, C. N. (Org.) **Cadernos WGT: Workshops em Gramática & Texto – Ler Campos**. Lisboa: p. 31-36, 2009. Disponível em: <[http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/cadernos/lercampos\\_janete.pdf](http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/cadernos/lercampos_janete.pdf)>. Acesso em: mai. 2017.

\_\_\_\_\_, J. S. B. **Corre voz no jornalismo do início do século XIX**: Estudo semântico-enunciativo do Correio Braziliense e da Gazeta de Lisboa. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. 212 p.

OLIVEIRA, F. Questões sobre Modalidade em Português. In: **Cadernos de Semântica**, Lisboa, n. 15, 1993, 29 p.

OLIVEIRA, M. T. F. Valores do conjuntivo em construções sintacticamente dependentes. In: MATEUS, M. H., CORREIA, C. N. (Org.) **Saberes no Tempo**: Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos. Lisboa: Edições Colibri, 2001. p. 417-425.

\_\_\_\_\_, M. T. F. "E esta sou eu": O papel dos sujeitos na construção do texto. In: CORREIA, C. N., COUTINHO, M. A. (Org.) **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies: Gramática & Texto**, nº 8. Lisboa: Edições Colibri/Revista do Centro de Linguística da U. N. de Lisboa, 2013. p. 187-194.

\_\_\_\_\_, M. T. F. **Valores de (inter)subjetividade na análise semântica**: a marcação da distância. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa - Portugal, 2013.

ONOFRE, M. B. **Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se”**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP: Campus de Araraquara. Araraquara: 2003.

\_\_\_\_\_, M. B. Atividade de linguagem: a produção de texto como exercício de regulação intersubjetiva. In: **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 741-750, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1335/878>>. Acesso em: dez. 2016.

ONOFRE, M.B., SOSSOLOTE, C. A produção textual no ensino de língua: sujeitos leitores, autores e tradutores em construção. In: **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 637-646, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1000>>. Acesso em: dez. 2016.

PALMER, F.R. **Mood and Modality**. 2ª ed. Cambridge University Press, 2001. 236 p.

REZENDE, L.M. Gramática e ensino de língua. In: IGNÁCIO, S. E. (Org.) **Estudos gramaticais**: Publicação do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, ano III, nº 1. Araraquara: Unesp - Campus de Araraquara, 1989. p. 132-154.

\_\_\_\_\_, L.M. Educação e Sociedade: o ensino de línguas. In: **Didática** – Fundação para o Desenvolvimento da UNESP. São Paulo: Unesp - Campus de Marília, 1992. p. 151-172.

\_\_\_\_\_, L.M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. In: **Revista do Gel**, v. 5, n. 1. São José do Rio Preto, 2008. p. 95-108.

\_\_\_\_\_, L. M. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. In: **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 707-714, maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011\\_v2\\_t20.red6.pdf](http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v2_t20.red6.pdf)>. Acesso em: fev. 2014.

ROBERT, S. Sur le rôle du sujet énonciateur dans la construction du sens: liens entre temps, aspect et modalité. In: YAGUELLO, M. (Org.) **Subjecthood and subjectivity**: The status of the subject in linguistic theory. Paris: Ophrys, 1994. p. 209-229.

ROMERO, M. Gramática operatória e ensino do léxico em língua portuguesa: fundamentos para uma prática reflexiva. In: CORREIA, C. N., COUTINHO, M. A. (Org.) **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, nº 5. Lisboa: Edições Colibri/ Revista do Centro de Linguística da U. N. de Lisboa, 2010. p. 339-352.



SÃO PAULO. Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: **Caderno do Aluno - Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental - Anos Finais: 5ª série/6º ano. Volume 1. São Paulo, 2014-2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. São Paulo, 2012.

SOUSA, O. C. **Tempo e Aspecto**: o imperfeito num *corpus* de aquisição. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa, 2007. 263 p.

TODOROV, T. **Poétique**. Paris: Seuil, 1973.

VALENTIM, H. T. **Predicação de existência e operações predicativas**. Lisboa: Edições Colibri, 1998. 128 p.

\_\_\_\_\_, H. T. **Um estudo semântico-enunciativo de predicados subjectivos do português**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa - Portugal, 2004.

\_\_\_\_\_, H. T. Modos gramaticais e modalidades. Algumas particularidades do Português Europeu. In: Anna Kalewska (Org.) **Diálogos com a Lusofonia**: Actas do colóquio comemorativo dos 30 anos da Secção Portuguesa do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia. Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich UW Warszaw, 2008. p. 421-438.

VIGNAUX, G. **Le discours acteur du monde**: énonciation, argumentation et cognition. Paris: Ophrys, 1988. 243 p.

\_\_\_\_\_, G. Entre linguistique et cognition: des problématiques de l'énonciation a certains développements tirés de l'oeuvre d' Antoine Culioli. In: BOUSCAREN, J.; FRANCKEL, J. J.; ROBERT, S. (Org.) **Langues et langage**: Problèmes et raisonnement en linguistique - Mélanges offerts a Antoine Culioli. Paris: Presses Universitaires de France, 1995. p. 565-582.

VION, R. La modalisation: un mode paradoxal de prise en charge. In: DENDALE, P.; COLTIER, D. (Org.) **La prise en charge énonciative**: études théoriques et empiriques. Bélgica: De boeck duculot, 2011. p. 75-91.

ZAVAGLIA, A. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas**. São Paulo: Humanitas, 2016. 164 p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Atividade desenvolvida em sala de aula

#### Texto I - A cigarra dá seu troco

A cigarra, **cheia de alegria, felizmente** aprendeu a lição. **Receosa**, agora sabe que se você guardar hoje, **com certeza** terá amanhã.

A formiga, **toda contente**, foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar valor às coisas.

A cigarra aceitou **numa boa, na verdade, foi muito bom. Emocionada**, disse:

— Tudo bem, eu lhe perdoo, mas não me esquecerei, você foi muito cruel comigo!

Logo depois, a formiga foi embora **rindo da cara da cigarra** dizendo:

— Nunca precisarei de você!

**Cabisbaixa**, a cigarra **simplesmente** se recolheu em casa. **Era uma pena.**

O **tão temido** inverno chegou e a formiga, **despreocupada**, nem se preparou. **Confiante, é claro que** foi para a casa da cigarra. Chegando lá, implorou para que lhe abrigasse. A cigarra, **muito satisfeita e com um sorriso nos lábios**, indagou:

— Você lembra que eu pedi sua ajuda?

**Envergonhada**, a formiga **trêmula** disse:

— Por favor, me perdoe!

**Muito decidida**, a cigarra fechou a porta, exclamando:

— O que plantamos hoje, colhemos amanhã.

Moral da história: O mundo dá voltas, hoje você tem, amanhã você pede.

#### Texto II - A cigarra dá seu troco

A cigarra aprendeu a lição. Agora sabe que se você guardar hoje, terá amanhã.

A formiga foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar valor às coisas.

A cigarra aceitou e disse:

— Tudo bem, eu lhe perdoo, mas não me esquecerei, você foi muito cruel comigo!

Logo depois, a formiga foi embora dizendo:

— Nunca precisarei de você!

A cigarra se recolheu em casa.

O inverno chegou e a formiga nem se preparou. Foi para a casa da cigarra. Chegando lá, implorou para que lhe abrigasse. A cigarra indagou:

— Você lembra que eu pedi sua ajuda?

A formiga disse:

— Por favor, me perdoe!

A cigarra fechou a porta, exclamando:

— O que plantamos hoje, colhemos amanhã.

Moral da história: O mundo dá voltas, hoje você tem, amanhã você pede.

1- Você acha que os dois textos acima são idênticos? Justifique sua resposta.

2- Qual a importância das expressões em negrito para a construção do texto?

3- De qual texto você gostou mais? Por quê?

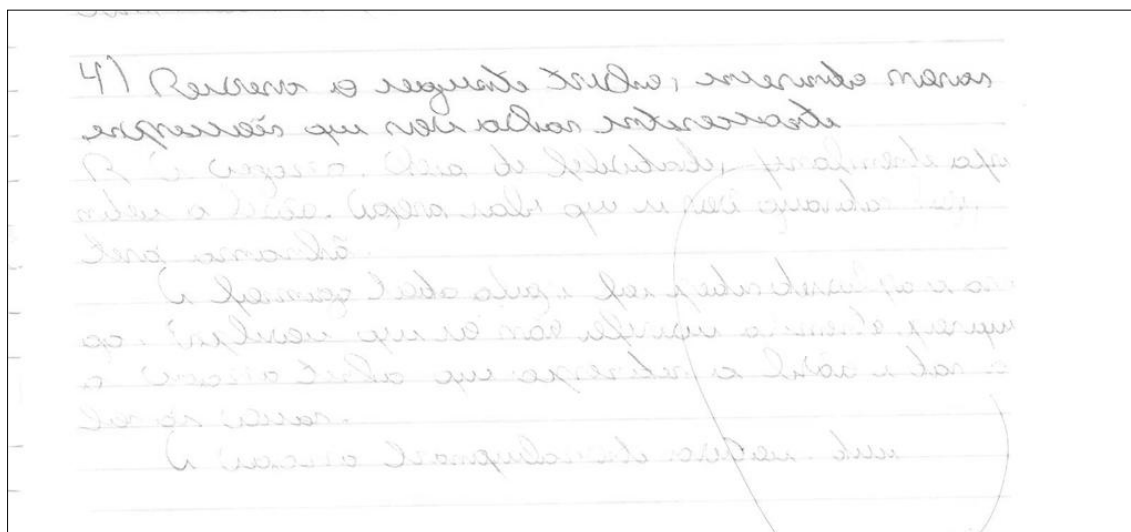
4- Reescreva o seguinte trecho, inserindo novas expressões que você achar interessante.

"A cigarra aprendeu a lição. Agora sabe que se você guardar hoje, terá amanhã. A formiga foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar valor às coisas. A cigarra aceitou e disse:"

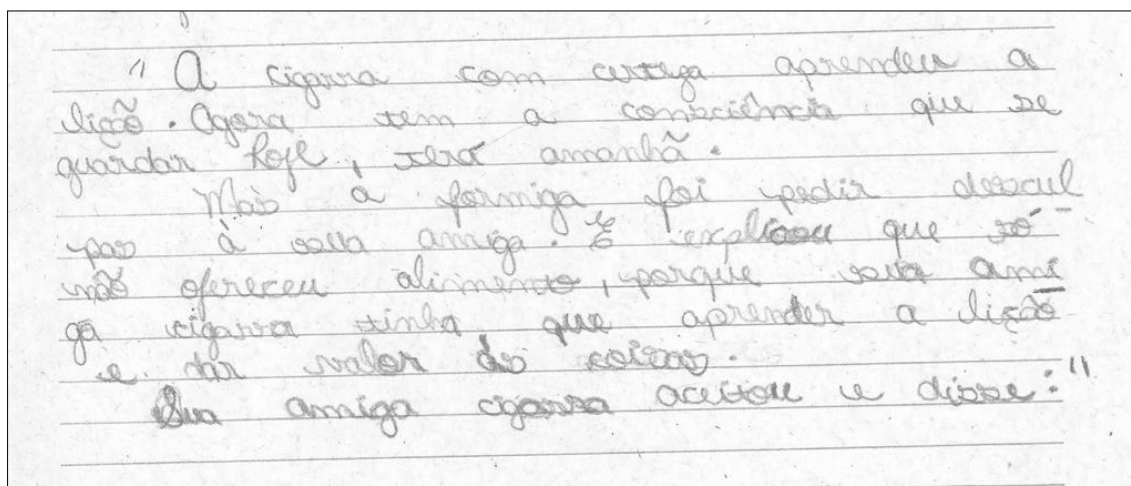


## APÊNDICE B - Atividade Aplicada

AA2




AA3



AA4

"A cigarra aprendeu a lição. Agora sabe que se você guardar hoje, terá amanhã.  
A formiga foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar valor às coisas.  
A cigarra aceitou e disse:"

A cigarra finalmente aprendeu a lição. Agora sabe que se você guarda hoje, terá amanhã. A formiga toda animada foi pedir desculpa para a amiga. Explicou que só não



ofereceu alimento porque a cigarra tinha que aprender a lição e dar valor às coisas!  
A cigarra aceitou e disse:

## AA5


5-Cite qual um dia a Cigarra foi até a casa da formiga pedir desculpas e a formiga disse:

- Cigarra você nem pedir desculpas! Já tem de mais não temer mais amigos! e com aquela cara de raiva fechou a porta. e a Cigarra disse:
- queria que fossemos amigos de novo e com o tempo foi se reconciliando até que a formiga aceitou as desculpas.

## AA6

"A cigarra aprendeu a lição. Agora sabe que se você guardar hoje, terá amanhã.  
A formiga foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar valor às coisas.  
A cigarra aceitou e disse:"


A cigarra "ainda Bem" aprendeu a lição. Agora sabe que "se ela" guardar hoje, terá depois.  
E a formiga foi "se desculpar" com a Cigarra".  
"Se explicou" se não "a ela não ofereceu" alimento porque queria que aprendesse a dar valor



## AA7

"A cigarra aprendeu a lição. Agora sabe que se você guardar hoje, terá amanhã.  
A formiga foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar valor às coisas.  
A cigarra aceitou e disse:"


A Cigarra desculpando aprendeu a lição. Agora ela sabe que se você guarda hoje, terá amanhã.  
A formiga tá contente por ela pedir desculpa à amiga.



## AA8

"A cigarra aprendeu a lição. Agora sabe que se você guardar hoje, terá amanhã.  
A formiga foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar valor às coisas.  
A cigarra aceitou e disse:"

A cigarra feliz aprendeu a grande lição.  
Agora feliz ela sabe



## ANEXOS

## ANEXO A - PT1 - O melhor dia de todos

O melhor dia de todos

A cigara levantou cedo, foi logo tomar café, e em seguida foi tomar um banho. A cigara se lembrou que era seu aniversário, e foi logo dar bom dia a sua vizinha, família.

A família fingiu não se lembrar, e a cigara ficou muito triste, e foi para casa. No final do dia, a família chamou a cigara para ir no sua casa, quando chegou lá viu a festa surpresa que haviam feito e todo mundo disse;

- Surpresa!
- Muito obrigado.

A festa foi incrível, e pra cigara foi o melhor dia de todos. Ela nunca mais irá esquecer desse grande dia.

Moral - Não se importe pelas pessoas ter lembrado com seu aniversário, quem importa é você ter lembrado!!!

## ANEXO B - PT 2 - A cigarra dá seu troco

Texto 1 - A cigarra dá seu troco

A cigarra, cheia de alegria, felizmente aprendeu a lição. Recusa, agora sabe que se você guardar hoje, com certeza terá amanhã.

A formiga, toda contente foi pedir desculpa à amiga. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e dar mala às coisas.

A cigarra acatou numa boa, na verdade, foi muito bom. Emocionada, disse: - Tudo bem, eu lhe peço, mas não esquecei, você foi muito cruel comigo!

Logo depois, a formiga foi embora vindo da casa da cigarra dizendo:

- Nunca precisei de você!

Cabisbata, a cigarra simplesmente se recuou e viveu em casa. Dia uma pena.

O tão temido inverno chegou e a formiga, despreocupada, nem se preparou. Confiante, e claro que foi para a casa da cigarra. Chegando lá, implorou para que lhe doçasse a cigarra, muito satisfeita e com um sorriso no lábio, indagou:

- Você lembra que eu pedi sua ajuda?

Embrilhada, a formiga trêmula disse:

- Por favor, me perdoe!

tilibra

Muito decidida, a cigarra fechou a porta, exclamando:

- O que plantamos hoje, colhemos amanhã

moral da história: O mundo dá voltas, hoje você tem, amanhã você pede

## ANEXO C - PT3 - A amizade

## A amizade

Depois de inverno a formiga voltou ao trabalho e a cigarra também.

A cigarra já tinha aprendido a lição e começou a ajudar a formiga. Mesmo aprendida a lição de vez em quando formiga tinha chego na cigarra.

Um dia a formiga tinha que sair e deixou a chave do estoque com a cigarra que ficou muito feliz, pois isso ~~quiso~~ ~~quiso~~ ~~quiso~~ disse que a formiga confiava nela.

E a formiga saiu. Depois de alguns minutos alguns amigos da cigarra passaram lá e disseram: - Cigarra, bem que você podia nos dar a chave do estoque. Ela respondeu: - Eu não posso fazer isso. A formiga não vai gostar. Eles disseram: - Desde quando ela manda em você? A cigarra respondeu: - Desculpa gente, mais não posso agora. Eu acho melhor vocês saírem daqui antes que ela volte.

Eles ficaram muito braves e foram embora. Algumas ~~horas~~ horas se passaram e a formiga voltou e ficou surpresa, pois havia dado tudo certo e agradeceu e eles saíram juntos para comemorar e comemorar.

Moral: A cigarra podia ter dado a chave para eles mais não fez isso porque gosta da formiga.



## ANEXO D - PT4 - A formiga e a cigarra

## A formiga e a cigarra

Era uma vez duas amigas: a formiga e a cigarra. Um dia elas foram brincar de esconde-esconde no bosque e acharam uma caverna escura com só dois dias brilhantes e amarelos. Uma vez linda e doce falando para elas entrarem na caverna que lá tinha doces e mel.

A formiga falou:

- Vamos cigarra! A cigarra respondeu:

- Espere! Não vai ver alguma coisa ali no canto. Não espere, não saia daqui.

Disse a cigarra à formiga.

A voz disse:

- Deixe seu amigo para lá. Vamos, entre aqui. A formiga replicou.

- Ah! Há uma entradinha né.

Quando a formiga colocou seu pé direito na caverna, a cigarra disse:

- Parada aí formiga! Vamos ver quem é essa voz. Com um espelho na mão, moveu-o em direção ao sul e apontou para a caverna.

Oh, que surpresa! Era uma aranha, des-sairam correndo e disseram

- Ainda bem que não entramos

Final: Cuidado com as aparências porque pode não saber o que está na sua frente.

## ANEXO E - PT 10 - (sem título)

A cigarrta aprendeu a lição e estava preparando tudo para o inverno chegar. A formiga estava só dormindo enquanto o tempo passava. O inverno chegou e a formiga não tinha pego sua comida e foi pedir para a cigarrta que disse:

- Não tidou nada, você me tratou mau no passado, agora se vive.

**ANEXO F - PT12 – A revolta da formiga**"A revolta da formiga."

A formiga muito irritada por causa do traco da cigarra, resolveu dar um traco na cigarra.

Num belo dia a cigarra estava procurando verme. A formiga ficava só observando-a. A cigarra percebeu que estava sendo observada, e logo foi descalçar que estava à observando.

Quando viu que era a formiga logo perguntou:

- O que você está me observando por que?

- Porque sim - Disse-a irritada.

No outro dia a cigarra foi pedir açúcar para a formiga. A formiga negou e cigarra acitou a negação da formiga.

Moral: É melhor ignorar do que brigar.

## ANEXO G - PT14 - (sem título)

A cigarra com muita alegria, até quempin aprendeu a lição. Inútil, agora sabe que se você guardar hoje, com muito certeza, terá amanhã.

A formiga toda alegre, foi pedir desculpa a amigo. Explicou que só não ofereceu alimento porque a cigarra tinha de aprender a lição e da valor as coisas.

A cigarra aceitou normalmente, na realidade, foi ótimo. muito alegre, disse: Eu aceito suas desculpas, mais você foi muito chato comigo. Mais eu te prometo que da próxima vez eu vou procurar comida.

A formiga respondeu:

Agora você quer pegar comida comigo?

A cigarra aceitou, e fez os dois atroz de comida.