



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO DE LÍNGUA: DA CONSTITUIÇÃO DOS ENUNCIADOS
À CONSTITUIÇÃO DOS PLANOS ENUNCIATIVOS

Glória Edini dos Santos Galli

SÃO CARLOS
2013



Universidade Federal de São Carlos

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

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO DE LÍNGUA: DA CONSTITUIÇÃO DOS ENUNCIADOS À
CONSTITUIÇÃO DOS PLANOS ENUNCIATIVOS

Glória Edini dos Santos Galli

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

Orientador:a:
Prof^ª Dr^ª Marília Blundi Onofre

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

G168pt

Galli, Glória Edini dos Santos.

A produção de textos no ensino de língua : da constituição dos enunciados à constituição dos planos enunciativos / Glória Edini dos Santos Galli. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

117 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

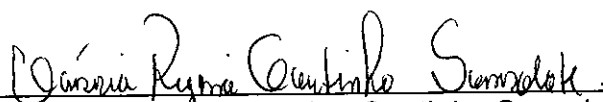
1. Linguística. 2. Textos. 3. Enunciação. I. Título.

CDD: 410 (20^a)

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
GLÓRIA EDINI DOS SANTOS GALLI**



Prof.^a. Dr.^a. Marília Blundi Onofre
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos

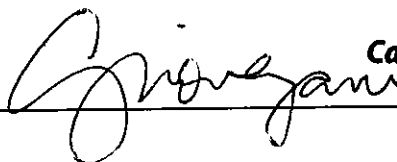


Prof.^a. Dr.^a. Cássia Regina Coutinho Sossolote
Membro titular
UNESP/Araraquara



Prof.^a. Dr.^a. Leticia Marcondes Rezende
Membro titular
UNESP/Araraquara

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 29/agosto/2013.
Homologada na 02 reunião da CPGL, realizada em 29/09/2013.



Carlos Piovezani
Coordenador
PPGL/UFSCar

por consideração à vida,
por meio de
uma necessidade ideal de vida,
os gregos domaram
seu intrinsecamente impulso ao conhecimento
– porque desejavam viver,
de imediato,
aquilo que aprendiam.”
(Nietzsche)

...

“Assim
também a fé,
se não tiver as obras,
é morta em si mesma.
(Tiago 2:17)

Meus agradecimentos

à minha orientadora, Prof^a Dr^a Marília Blundi Onofre,
pela dedicação e paciência dispensadas nessa caminhada,
aos amigos que nasceram no percurso deste trabalho – enumerados no
coração,

aos meus familiares,
sem os quais
não chegaria até aqui –
espero que me perdoem as ausências.

RESUMO

Objetiva-se, neste artigo, investigar a constituição de planos enunciativos em produções de textos narrativos escritos em língua materna (língua portuguesa) de alunos do Ensino Fundamental II, 3º e 4º ciclos. Nessa abordagem, a questão central da pesquisa situa-se na observação de confluência de planos enunciativos concorrendo em um mesmo texto. Os alunos, nessa fase inicial de produção de texto, ao tentar reproduzir os modelos com os quais a escola trabalha, ensaiam assumir o lugar de sujeito, julgando os fatos narrados. Para discutir essa questão, tomamos para observação as marcas de sujeito, espaço e tempo geradas pelas relações léxico-gramaticais e as implicações constitutivas de planos enunciativos. Embora não se possa afirmar que essas ocorrências caracterizam-se como erros, também não se pode dizer que essas alterações enunciativas não possam gerar textos desconexos, influenciando, assim, negativamente nas avaliações das atividades escolares. Tomando por eixo teórico a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, de Antoine Culioli, que privilegia a situação enunciativa na constituição da linguagem, buscamos nos enunciados as marcas linguísticas e expressões modalizadoras que denunciam essas diferentes estruturas. As expressões modalizadoras, constituindo o modo de enunciar do sujeito enunciador, deixam-nos pistas das operações enunciativas ativadas pelo sujeito. Propomos que, se conhecidos os mecanismos enunciativos que constituem os enunciados e que geram o processo de linguagem, o professor pode, com base no referencial teórico que adotamos, levar o aluno ao (re)conhecimento do seu próprio processo de produção e trabalhar no desenvolvimento da sua capacidade discursiva. Usamos como critério no processo de análise: as marcas de determinação e indeterminação dos parâmetros de sujeito, espaço e tempo; o funcionamento dos enunciados pela tipologia discreto, denso e compacto; as noções que envolvem as ponderações de quantificação e qualificação. Essas operações, analisadas em conjunto, possibilitam determinar os diferentes planos enunciativos, ou seja, plano enunciativo da História e plano do Discurso, que correspondem, nas atividades escolares com as quais trabalhamos, respectivamente, a textos narrativos e dissertativos/argumentativos.

Palavras-chave: texto, planos enunciativos, sujeitos enunciadores, enunciação

ABSTRACT

The objective, in this paper, is to investigate the enunciative plans formation in narrative texts productions written in native language (Portuguese) from elementary school students II, 3rd and 4th cycles. In this approach, the research's central objective lies in the observation of enunciative plans confluence competing in the same text. When the students tried to reproduce the models, which the school works with, they rehearse to assume the place of subject, judging the narrated facts. To discuss this matter, we take for observation the subject marks, space and time generated by the lexical-grammatical relationships and constitutive implications of enunciative plans. Although one cannot say that these occurrences are characterized as errors, one also cannot say that these enunciation changes cannot generate disconnected texts. Therefore, it negatively influences the evaluations of school activities. Taking "The Theory of Predicative and Enunciative Operations" by Antoine Culioli as a theoretical axis, that favors the enunciative situation in the language constitution, we seek the linguistic marks and modal expressions in the statements that denunciate these different structures. The modal expressions lend us clues of enunciative operations activated by the subject, constituting the mode to enunciate from the enunciator subject. We propose that the teacher can lead the student to the knowledge of his/her own production process and work in the development of the student's discursive capacity based on the theoretical framework we adopted. However, the enunciative mechanisms that constitute the statements and generate the language process need to be known. We used as a standard in the analysis process: the determination marks and indeterminacy of the parameters of subject, space and time; the functioning of the statements by the discreet, dense and compact typology, the notions that involve the weights of quantification and qualification. These transactions, analyzed together, enable us to determine the different enunciative plans. In other words, the History enunciative plan and the Speech plan, which correspond in the activities we work with, respectively, to the narrative and dissertative/argumentative texts.

Keywords: text, enunciative plans, enunciation.

QUADROS E TABELAS

Q1	Um modelo de (re)produção de texto	22
Q.4	Quadro ilustrativo dos resultados em relação à questão procurada	61
Q4.1	O esquema de <i>léxis</i> do texto Gr1.1	65
Q4.2	Quadro completo dos enunciados do texto Gr1.1 – 1ª análise	67
Q4.3	Resumo Funcionamento DDC/Articulação Qnt/Qlt /Plano enunciativos.	75
Q4.4	Esquema de <i>léxis</i> - texto Gr3.5	79
Q4.5	Quadro das situações enunciativas do texto Gr3.5 – 2ª análise	81
Q4.6	Retorno ao plano enunciativo do discurso	85
QA1	Relação das redações recolhidas para constituição do <i>corpus</i>	94
QA2	Resultado da leitura do <i>corpus</i>	94

LISTA DE ABREVIATURAS e SÍMBOLOS

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TOPE	Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas
Opus.cit.	citado anteriormente
CENP	Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa
Q	Quadro
S ₀	sujeito origem da enunciação
T ₀	tempo origem da enunciação
E ₀	espaço origem da enunciação
S ₁	sujeito do enunciado
E ₁	espaço do enunciado
T ₁	tempo do enunciado
≠	diferenciação
=	identificação
CQ	Contém a questão
QE	Questão embrionária
NCQ	Não contém a questão
Qnt	Quantificação
Qlt	Qualificação
Quant.	Quantidade
Q.	Quadro
Qt	Quantificador
Gr	Grupo
TOE	Teoria das Operações Enunciativas
FE	Forma esquemática
S	Sujeito
T	Tempo
E	Espaço
Sit	Situação
Sit ₀	Situação origem da enunciação
⊆	Operador de localização
p.	Página
ξ ₀	argumento origem
ξ ₁	argumento destino
π	predicado
λ	léxis
fig.	figura
Gr	Grupo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO	
1.1 Questões preliminares	13
1.2 Atividade epilinguística no ensino de língua	15
1.3 As orientações dialógicas nas diretrizes governamentais	19
1.4. Uma reflexão sobre práticas de produção de texto no ensino: práticas reprodutivas <i>Vs</i> práticas reflexivas	22
1.4.1 Prática reprodutiva: um modelo de prática metalinguística	22
1.4.2 Prática reflexiva	25
1.5 Uma proposta reflexiva para a prática de produção de texto	26
1.5.1 A constituição de planos enunciativos em narrativas de alunos do Ensino Fundamental	26
CAPÍTULO II	
O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE PLANOS ENUNCIATIVOS	
2.1 O processo de significação: da língua à enunciação linguística	29
2.2 Da enunciado linguística aos planos enunciativos	33
2.2.1 Os planos enunciativos segundo Émile Benveniste	33
2.2.2 Os planos enunciativos segundo Antoine Culioli	36
CAPÍTULO III	
O REFERENCIAL TEÓRICO	
3.1 Linguagem e enunciação	38
3.2 Processos de predicação	41
3.2.1 Sistema de orientação	42
3.3 Processos de predicação: os funcionamentos enunciativos	44
3.3.1 Os funcionamentos discreto, denso, compacto	44
3.3.2 Da tipologia <i>discreto, denso, compacto</i> às propostas de De Vogüé	45
3.3.2.1 Estendendo as tipologias aos processos	47
3.3.3 Funcionamento da linguagem e os mecanismos enunciativos	50
3.3.3.1 O mecanismo de determinação/indeterminação linguística	50
3.3.3.1.1 Ocorrências singulares e generalizadas	53
3.3.3.2 O mecanismo de transitividade e tematização	53
3.3.3.3 O mecanismo de modalização	53
3.3.3.3.1 Modalidade do tipo 1	55
3.3.3.3.2 Modalidade do tipo 2	56
3.3.3.3.3 Modalidade do tipo 3	56
3.3.3.3.4 Modalidade do tipo 4	56
3.3.3.4 O mecanismo de temporização – aspectualização e espacialização	57
3.4 Os funcionamentos enunciativos <i>Vs</i> Funcionamento da linguagem	58
3.4.1 Tema/proposição – funcionamento compacto	59
3.4.2 Localizadores/processo – funcionamento denso	59
3.4.3 Agente (causa)/processo/mira (<i>visée</i>) padrão (<i>étalon</i>)	60

CAPÍTULO IV**REFERENCIAL METODOLÓGICO**

4.1 Organização e análise do <i>corpus</i>	61
4.2 Desenvolvimento das análises : primeira análise Gr1.1	63
4.2.1 Situações enunciativas	65
4.2.2 Valores modais e determinação e indeterminação dos fatos	68
4.2.2.1 Primeiro plano – plano enunciativo da História	68
4.2.2.1.1 Estudos dos enunciados	69
4.2.2.2 Segundo plano – plano enunciativo do Discurso	76
4.2.2.2.1 Valores modais e determinação e indeterminação dos fatos	76
4.3 Desenvolvimento das análises : segunda análise Gr3.5	78
4.3.1 Plano enunciativo do Discurso	81
4.3.2 Plano enunciativo do História	83
4.3.3 Retorno ao plano enunciativo do discurso	84
4.4 Resultados alcançados	85

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
-----------------------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
-----------------------------------------	----

APÊNDICE A – Resultado da leitura do corpus	94
----------------------------------------------------------	----

ANEXO 1 – Os textos da análise das análises realizadas	105
---------------------------------------------------------------------	-----

ANEXO 2 – Outros textos	110
--------------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

Apesar dos contínuos esforços no sentido de criar atividades que despertem nos alunos o interesse pelas produções em língua portuguesa e aumentar-lhes a capacidade discursiva, ainda é inquietante essa questão entre professores e alunos. Por um lado, pela ansiedade do professor em criar um caminho que incentive o aluno às práticas com a língua materna, e por outro, pela existência de alunos com dificuldade para entender os mecanismos enunciativos com os quais trabalham. Não conseguindo operar com os modelos que lhes são oferecidos, caem em desinteresse. Nesse contexto, decidimos constituir um *corpus* com produções escritas, especialmente narrativas, produzidas por alunos do ensino fundamental do 3º e 4º ciclos. Compomos um total de 233 redações, recolhidas em quatro cidades do estado de São Paulo, de redes municipais e particular, a partir do segundo semestre de 2011.

Observando as produções escritas, entre as várias questões que poderiam influenciar negativamente nas avaliações desses alunos, tomamos como questão central de análise, a constituição de planos enunciativos divergentes em um mesmo texto, que se verifica pelas imbricações que envolvem as marcas de sujeito, espaço e tempo nas relações léxico-gramaticais que constituem os enunciados. Essas marcas aparecem nas redações dos alunos, no início, no corpo ou no final do texto, em enunciados ou na forma de *moral da história*, à semelhança do que ocorre nas fábulas. Este constitui o objetivo da presente pesquisa.

Para entender esse processo, orientamo-nos pelas teorias enunciativas, que inserem o sujeito no processo enunciativo e privilegia a ação do sujeito enunciator, e, mais precisamente, na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, de Antoine Culioli. Para direcionar as investigações, buscamos responder tais questões: o que leva o aluno a subverter a ordem dos modelos que deve seguir; como e por que ele assim o faz; se esta “subversão” compromete a produção textual do aluno; como auxiliar esse aluno a (re)ajustar o seu texto, caso seja necessário.

No primeiro capítulo, procuramos situar a questão da pesquisa com base nas orientações que os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (BRASIL, 1998) oferecem a respeito das práticas de *produção de textos* no ensino para correlacionar com o

posicionamento de alguns teóricos e pesquisadores em língua materna, apresentando como reflexão as atividades epilinguísticas.

No segundo capítulo, de forma sucinta, observamos o percurso de constituição do processo de significação, tomando como referência Saussure, Benveniste, chegando à teoria culioliana, com a qual trabalhamos. Nesse capítulo, introduzimos a abordagem relativa aos planos enunciativos, que apresenta uma estrutura que trabalha com a tipologia discreto, denso e compacto na linguagem, comparando-as com as tipologias adotadas no ensino para a análise dos textos que compõem o *corpus* deste trabalho. Culioli vê o *texto* de forma diferente das teorias tradicionais. No entanto, para poder dialogar com a nomenclatura das questões escolares e as teorias enunciativas, recorreremos aos postulados de De Vogüé, linguista francesa, que retoma a questão discursiva postulada por Benveniste, correlaciona com a teoria culioliana e lhe dá novos enfoques com denominação específica na qual nós nos baseamos. Terminamos o capítulo observando as questões de determinação/indeterminação por meio das marcas enunciativas.

Compomos o terceiro capítulo com o referencial metodológico, segundo o qual procuramos entender as imbricações que envolvem os conceitos aplicados por Culioli em relação ao texto, ao enunciado e ao discurso, o porquê da denominação 'operações predicativas e enunciativas', os conceitos de léxis e noções, os três níveis de representações que subjazem ao conceito de enunciado e o sistema de orientação e as modalidades.

No quarto capítulo, apresentamos um quadro explicitando os grupos das narrativas por atividade e série, mostrando a incidência de ocorrência da questão pesquisada. Explicamos a metodologia do processo de análise e, em seguida, passamos à constituição das análises propriamente ditas. No processo de análise, procuramos por marcadores linguísticos que geram as noções de determinação e indeterminação dos parâmetros de sujeito, espaço e tempo, que, no conjunto com as operações que envolvem nomes e processos e as ponderações de quantificação e qualificação, vão caracterizar os planos enunciativos. Com base na análise, procuramos relacionar os resultados com a atividade escolar com a qual trabalhamos. Incluímos nas observações as marcas modalizadoras, que constituem um dos recursos que expressam a presença do sujeito enunciador frente ao seu discurso.

Concluídas as análises, acreditamos ter tido no referencial teórico explicações sobre os mecanismos enunciativos geradores de significados no texto,

reconhecidos pelas marcas linguísticas nas relações léxico-gramaticais, hipótese com a qual trabalhamos. Para finalizar, no capítulo quinto, apresentamos as considerações finais fazendo uma reflexão sobre todo o percurso do trabalho.

Conhecendo esses mecanismos, propomos que, o professor, ao invés de submeter o aluno a um quadro metodológico, que vai inibir sua ação participativa, sua criatividade, auxilie-o a (re)conhecer o seu texto como sua própria produção, a expressar-se conscientemente articulando a produção/ interpretação ao estudo gramatical, mas tendo o diálogo como unidade de trabalho. Acreditamos ser essa uma forma de o aluno trabalhar e desenvolver sua capacidade discursiva.

Realizamos duas análises mais detalhadas e, por limitação de tempo, em relação às demais, fizemos considerações gerais sobre os enunciados que apresentam deslocamentos enunciativos ou entradas que os sugerem. Inserimos esses comentários na seção ‘apêndice’, no final deste trabalho. Pelas análises realizadas, acreditamos ter chegado ao ponto de responder as nossas indagações.

CAPÍTULO I PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO

1.1 Questões preliminares

A questão central da nossa pesquisa constitui-se pela reflexão sobre o processo de produção textual no ensino de língua. O nosso interesse pela temática visa a contribuir com o que consideramos um desafio assumido por professores e pesquisadores da área de linguística e ensino, no sentido de fazer valer o objetivo pretendido pelo ensino e aprendizado da língua – o de promover o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno. Nesse sentido, a prática de produção textual ganha um lugar central para alcançar o desenvolvimento proposto.

Há, porém, de se considerar que – para o que se pretende, é preciso conceber o texto como processo de construção de significação, em que se prioriza a atividade de linguagem. Essa perspectiva de trabalho encontra-se, sobretudo, em Rezende (2008) e Franchi (2006), autores nos quais nos pautamos para a compreensão do alcance do conceito de atividade epilinguística, conforme proposto por Antoine Culioli (1987, 1990, 1999a, 1999b), linguista francês, autor da TOPE, Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, teoria que sustenta a realização de nossas análises. O termo atividade epilinguística ganhou expressividade na literatura sobre o ensino, paralelamente à difusão das práticas construtivistas. Dessa forma, esse conceito pode ser entendido como atividade de linguagem geradora da produção linguística, quer dizer, da materialidade linguística.

Na base da atividade enunciativa estão as operações de representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva, que refletem as operações de localizações entre as noções linguísticas em pauta que vão constituir a significação e que vão permitir o reconhecimento e compreensão dos enunciados – um processo que se elabora em interação (Culioli, 1990, p. 120), por isso dá lugar à intra e intercompreensão. Constituindo-se por interação, a enunciação permite ajustamentos em todos seus níveis.

No primeiro nível, o das operações de representações, processa-se a variação das representações nocionais, no centro de uma concepção «dinâmica», resultado de regulações físico-culturais e sociais. Representa um nível cognitivo, onde os ajustamentos são de foro íntimo, pertencente apenas ao sujeito enunciador. As operações

de referenciação, o nível II, constitui o lugar onde os ajustamentos são realizados de forma a organizar as noções¹, trata dos agenciamentos dos marcadores. As operações de regulação, ou nível III, operam sobre os dois primeiros níveis, nível dos enunciados, resultado da interação entre os enunciadores. (Culioli, 1990, p. 129; 1999b, p.18). A essa atividade constituída por essas três operações, Culioli chama de *atividade de linguagem*. (Culioli, 1990, p. 14).

Para o autor, se a linguagem fosse reduzida simplesmente a « uma transmissão por um canal linear »... ou resultado de « informações transportadas de cérebro para cérebro »², seria uma coisa simples. Porém, ela é resultado de operações complexas (cf. Parágrafo acima) representadas como configurações e agenciamentos de diferentes procedimentos, de ajustamentos entre sujeitos, de modulações e de jogos de equivalência. Essas operações complexas estão sempre em movimento, ligadas à atividade epilinguística dos sujeitos. (Culioli, 1999b, p. 17-18). Cada sujeito avalia e reavalia sem cessar suas representações para reportar a ele mesmo e ao outro. (Culioli, 1990, p. 129).

É essa complexidade em movimento, ligada à atividade epilinguística dos sujeitos (onde o epilinguístico (todas as coisas iguais, aliás!) à epigênese), que leva a formas deformáveis, ao instável estabilizado (etc.) e, portanto, impede de recorrer a um aparelho metalinguístico lógico-algébriico. Nós não operamos aqui no classificatório e fixo, mas ao dinâmico e processual, onde a geometria é de ordem topológica.³ (CULIOLI, 1999b, p.18)

Essa atividade como *atividade metalinguística não consciente*, segundo Culioli, é consciente, mas também é consciente, pois há um trabalho reformulando as representações num movimento pela atividade dinâmica dos sujeitos:

«Nossa atividade mental é uma atividade que continua, na minha opinião, uma opinião fundada sobre as observações, mas, evidentemente, não vou chegar a dizer: é assim que externa – *de tal modo que ela supõe um trabalho incessante e independente da nossa posição de locutor*; se eu introduzi o termo enunciador e coenunciador, é em parte por esta razão: *é porque nós não temos uma atividade de linguagem apenas quando nós falamos com o outro*».⁴ (CULIOLI, 2002, p.

¹ Trataremos mais detalhadamente o conceito de *noção* nas sessões seguintes.

² « la transmission par un canal linéaire » ...« d'informations transportées d'un cerveau à un autre ... » (tradução nossa)

³ C'est cette complexité mouvante, liée à l'activité des sujets (où l'épilinguistique correspond (toutes choses égales d'ailleurs!) à l'épigénese), qui aboutit à des formes déformables, à de l'instable stabilisé (etc.), et qui, de ce fait, empêche de recourir à un appareil métalinguistique logico-algébrique. Nous n'opérons pas ici sur du classificatoire et du figé, mais sur du dynamique et des processus, où la géométrie est d'ordre topologique. (tradução nossa)

⁴ Notre activité mentale est une activité qui continue, à mon avis – un avis fondé sur les observations, mais je n'irai bien évidemment pas jusqu'à dire : voilà comment cela fonctionne – de telle manière *qu'elle suppose un travail incessant en dehors même de notre position de locuteur*, si j'ai introduit le terme d'énonciateur et de

28, nota 26)

Sobre a questão do modo não consciente da atividade epilinguística dos sujeitos, parece estar ligado ao que Culioli expressa em relação à liberdade permitida pela atividade de linguagem:

Toda teoria visa à simplicidade, e é certo que o tratamento dos processos dinâmicos exige uma vigilância acurada. Mas é nossa culpa, se, entre as representações de ordem transcendente e representação estática dos fenômenos, seja inserido a atividade significativa, então, múltipla e adaptável, dos sujeitos?⁵ (CULIOLI, 1999b, p. 163)

Em diálogo com Normand, Culioli refere-se à regulação epilinguística como «racionalidade silenciosa dos sujeitos», esse ajustamento, no seu dizer, «d'ordre pratique⁶» significando um lugar em um plano intra e intersubjetivos, seja sobre o tipo nocional seja pelas paráfrases (recursos metalinguísticos), sem que os sujeitos estejam tendo consciência. (Culioli et Normand, 2005, p. 49; 72-73)

«A atividade linguageira é, dessa forma, um lugar de ajustamentos de tipos diversos, porque a enunciação se elabora em interação⁷». Discutindo sobre essa concepção, Culioli, em diálogo com Normand, o autor correlaciona o termo *epilinguismo* ao modo de entender a língua, resultado de mudanças lentas que não temos consciência delas. Equivale a dizer que é a faculdade do languageiro, apropriando-se da linguagem, dá conta da atividade de linguagem. O autor insiste que o termo não se emprega em relação ao outro, não tem relação com a linearidade, mesmo com sanções sociais se com ela você é divergente. (Culioli et Normand, 2005, p. 110)

Essas considerações iniciais sobre o pensamento de Culioli apontam-nos para a necessidade da discussão que se segue sobre a atividade epilinguística.

1.2 A atividade epilinguística no ensino de língua

Em seu trabalho *Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa*, Rezende (2008), ao apresentar o conceito de epilinguismo e um exemplo

co-énonciateur, c'est en partir pour cette raison : *c'est parce que nous n'avons pas une activité de langage simplement quand nous parlons avec autrui.* (tradução nossa)

⁵ Toute théorie vise à la simplicité, et il est bien vrai que le traitement des processus dynamiques exige une vigilance accrué. Mais est-ce de notre faute si, entre les représentations d'ordre transcendant et la représentation statique des phénomènes, vient s'insérer l'activité significative, donc multiple et adaptable, des sujets?⁵ (tradução nossa)

⁶ « de ordem prática » (tradução nossa)

⁷ « L'activité langagière est elle-même le lieu d'ajustements de types divers parce que l'énonciation s'élabore dans l'interaction » (Culioli, 1990, p. 129) (tradução nossa)

de atividade epilinguística que pode ser usada em sala de aula, propõe que deve haver na escola um projeto de vida para o aluno, no qual exista um contínuo entre apropriação e criatividade; apropriação, significando ser origem de sua própria produção de texto e a criatividade, um processo decorrente da apropriação. Entendemos aqui, como tarefa da escola, aproximar o aluno de conteúdos mais complexos na busca da construção de sua capacidade discursiva. Segundo a autora, “é a apropriação feita pelo aprendiz do cenário psicossociológico que antecede a produção de um texto que facilita a sua produção criativa e não-mecânica ou padronizada.”(REZENDE, 2008, p. 95)

As práticas epilinguísticas permitem aos alunos a apropriação de novos conhecimentos, novas expressões que se somam aos conhecimentos já adquiridos, mas sem perder a origem de sua produção. Essas práticas escolares se inserem num jogo de identidade/auto conhecimento e conhecimento do outro - o que significa uma passagem de centralização para descentralização e vice-versa. Por isso, essa atividade nem sempre é bem compreendida, pois, requer reflexões sobre o que se expressa: o que a define como uma atividade sustentada por dois mecanismos: a parafraseagem e a desambiguação.⁸ Isso facilita a tarefa da escola em ir além dos conteúdos da experiência do aluno. (opus. cit, p. 97).

Sobre a questão da criatividade⁹, buscamos esclarecimentos em Franchi (2006). Segundo o autor, criatividade não deve ser confundida com rompimento de padrões, embora admita que a criatividade não se circunscreva a regras de manifestação - o comportamento divergente pode ser um comportamento criativo, mas limitá-lo a isso, seria limitar a própria criatividade. O autor chama a atenção para um conceito errôneo sobre o significado dessa atividade, muitas vezes vista como uma expressão inusitada, no dizer do autor “brotação em campo virgem e não tocado” ou muitas vezes existente apenas em linguagem que não fosse verbal, tais como gestos, desenho livre etc.

Porém, Franchi (2011), no artigo *Linguagem: atividade constitutiva*, aborda a questão da criatividade dentro do conceito mesmo de linguagem. Segundo o autor, pensar na linguagem como um mero instrumento de comunicação seria constituir

⁸ Parafraseagem, sendo a capacidade de falar ou escrever uma mesma coisa de um modo diferente; a desambiguação, porque o sujeito está sempre em atividade dialógica e está constantemente envolvido no esforço de construir um enunciado estável, mas construído psicossociologicamente.

⁹ Termo comentado por Rezende (2008, p. 95) como um processo decorrente da apropriação do conhecimento.

sua visão de forma muito pobre. Embora admita a sua função social, ou seja, o fato de ser um instrumento de comunicação, de interação, e de influência sobre os outros, o autor postula:

[...] “temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e de exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências” (FRANCHI, 2011, p. 55)

Em resumo, Franchi afirma que não há nada imanente na linguagem¹⁰, a não ser sua força criadora e constitutiva. O autor reforça o pensamento de que há a necessidade de uma atividade criadora e não meramente reprodutora.

A relação entre o sujeito e o mundo se compreende como uma relação ativa: o homem intervém espontaneamente no curso dos fenômenos, estabelece relações novas, define novos modos de estruturação do real. Não se limita, pois, a observar e a assimilar, a estar disponível para a “lição das coisas”, mas a fazer delas o objeto mutável e adaptável da ação do sujeito. (FRANCHI, 2006, p. 41)

Atribuindo-lhe uma atividade constante de reconstrução, reformulação do ‘vivido’, a linguagem ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, constituindo, assim, um sistema simbólico que vai constituir os pontos de referência e significação – a linguagem é “agente e não mero receptáculo de cultura” [...] (FRANCHI, 2011, p.64)

Estendendo as reflexões, Franchi acrescenta que “os sistemas formais são o resultado de uma atividade reflexiva sobre a própria linguagem. A partir desse sistema formal constituído e interiorizado, que o autor chama de ‘esquema recursivo de agendamento de expressões, pode-se dar conta da multiplicidade dos recursos possíveis, portanto, é o meio de revisão de categorias e criação de novas estruturas. Dessa forma, Franchi chega ao conceito de epilinguismo atribuindo-o a Culioli e define essa atividade como a que faz retorno sobre si mesma – uma progressiva atividade epilinguística:

[...] como “atividade metalinguística inconsciente” (Culioli, 1968), de modo a estabelecer uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e a sua realização em cada ato do discurso; mesmo de organização e estruturação verbal; justamente em virtude dessa função, operando sobre signos que se tomam como objetos dessa reflexão, o homem ultrapassa os limites do observável e do perceptível: passando pela

¹⁰ O autor só admite possivelmente estáveis, na linguagem, certos “cortes” metodológicos. (Franchi, 2011, p. 64) (grifo do autor)

metáfora e pela metonímia, a linguagem se refaz linguagem poética, ou se higieniza e se contextualiza (no sentido mais estrito de “contexto verbal”) no discurso filosófico e científico, em que as palavras e expressões tomam seus sentidos na cadeia das definições. (FRANCHI, 2011, p.65)

Nos seus postulados, o autor sempre insiste em situar a linguagem em relação a um processo livre, atribuindo-lhe essa atividade de reconstrução; porém, nessa retificação contínua do anteriormente organizado, inclui-se uma forma histórica:

“a linguagem não é somente um processo de representação, de que se podem servir os discursos demonstrativos e conceituais, mas ainda uma prática imaginativa que não se dá em um universo fechado e estrito, mas permite passar, no pensamento e no tempo, a diferentes universos mais amplos, atuais, possíveis e imaginários. (FRANCHI, 2011, p. 65)

Em razão da nova concepção de linguagem concebida por Franchi surgem duas posições:

Podemos, pois, falar que, em contraposição a uma criatividade “horizontal” que se representa pelas construções da expressões mediante procedimentos recursivos, a linguagem estimula uma criatividade “vertical”, em que os esquemas relacionais de base se estendem a novos campos de objetos ou recortam diferentemente os mesmos domínios. Ora, tal processo analógico formal, em que não somente se “comparam” propriedades que distintos objetos partilham, mas se transportam relações de uma “classe natural” de objetos a outra, introduz na linguagem um fator decisivo de indeterminação semântica. (FRANCHI, 2011, p.66)

Como vimos, para os autores, o aspecto ativo da linguagem é ponto relevante na questão de reformulação do conhecimento. Nas orientações da CENP (305)¹¹, ampliando os conceitos de Franchi, consta que o processo criativo ocorre na procura que o falante faz, na língua, para escolher a performance do seu dizer: com quem fala, para quem, como, o quê e outros, assim como a descrição dos acontecimentos, pois tudo isso refletem a sua experiência de vida. O uso de metáforas e metonímias, exercido pelos falantes, demonstra que há um rompimento com a codificação e conseqüentemente, uma inserção do material apreendido em uma nova linguagem. Reforça que a criatividade não deve ser confundida com comportamento divergente. Para nós, esses conceitos reforçam a sugestão de Rezende sobre as práticas de atividades epilinguísticas em sala de aula. Falando sobre linguagem:

[...] Ela não se manifesta como um ato individual e isolado, mas em um contexto vital e social: resulta do processo dialógico em que os alunos comparam os seus

¹¹ CENP (305) corresponde a um documento criado pelo Governo do Estado de São Paulo, em 1988, 3 ed., uma proposta coletivamente construída por inúmeros educadores como subsídio à organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

próprios achados, trocam-nos entre si, estabelecem um contraponto rico de ideias¹² e de modos de representação das experiências que vão sendo descobertas no trabalho coletivo e na compreensão do processo social que é a produção e a interpretação do texto. (CENP, 305 p.16).

Nesses aspectos, observamos que os conceitos preconizados por esses dois autores estão em conformidade com os postulados das diretrizes curriculares. Os órgãos educacionais governamentais produziram, a partir da última década de 70, subsídios à prática docente, que incorporados ao planejamento escolar, auxiliariam as práticas na sala de aula. Esses subsídios, atualizados em outras datas, acabaram por apresentar uma proposta mais reflexiva para a Língua Portuguesa. Passou-se, a partir dessas reflexões, a uma mudança de atitudes em relação à língua no processo de ensino - assim, a linguagem passa a ser fundamental e compreendida como uma atividade humana, histórica e social. Essa perspectiva encontra-se, em especial, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme observa-se a seguir.

1.3 As orientações dialógicas nas diretrizes governamentais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, documento publicado em 1998, pelo MEC, disponibilizam orientações resultantes das muitas discussões ocorridas entre profissionais de várias áreas de conteúdo. Interessa-nos, pois, a área de língua portuguesa. Como dissemos anteriormente, essas orientações privilegiam o texto como prática escolar, seja na sua modalidade oral ou escrita e, conseqüentemente, privilegiam o trabalho com os diversos gêneros discursivos procurando conduzir o aluno para o USO e REFLEXÃO da língua¹³.

Segundo essas orientações, ao dar visibilidade aos diversos gêneros em língua materna, a escola direciona a formação do aluno para ser um cidadão atuante na sociedade, porque o aproxima das diversas esferas sociais.

Com o intuito de esclarecer o posicionamento dos PCNs em relação à produção de textos escritos, buscamos alguns registros:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção de discursos, as quais

¹² O termo foi atualizado (sem acentuação gráfica) conforme o novo acordo ortográfico para as línguas portuguesas (antes, *idéias*) (grifo nosso).

¹³ Deixamos os dois termos com letra maiúscula respeitando os grifos originais do documento. (BRASIL, 1998, p. 35)

geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p.21)

Nesse ponto, consideramos oportuno voltar à discussão colocada por Rezende (2008, p.99) sobre a abordagem instrumental em detrimento de uma abordagem interdisciplinar. Segundo a autora, a abordagem instrumental poderia acelerar o processo profissional, mas pode esbarrar em um aluno que não tem um projeto de vida elaborado, não tem interesses já construídos, cujo processo acaba caindo em um vazio. Esse assunto vem de encontro com a questão que pontuamos neste trabalho sobre o oferecimento de modelos a serem impostos aos alunos em sala de aula, assunto a que retornamos várias vezes nesta pesquisa.

Os PCNs, ao abordar a questão dos conteúdos de ensino e aprendizagem da língua materna nos 3º e 4º ciclos, não o faz de forma isolada. Há um programa que envolve professor e alunos e que se inicia em práticas de escuta, estendendo-se para práticas orais e escrita, trazendo como meta o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva e o domínio da língua como sistema simbólico, que, por sua vez, oferece um conjunto de possibilidades para a participação social. Reconhecendo a complexidade da articulação entre *aprender e ensinar a língua portuguesa*, admite-se como prática pedagógica desse projeto a articulação de uma tríade: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; a mediação do professor.

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 21)

A questão acima leva-nos a refletir sobre o desenvolvimento do conteúdo cognitivo que o aluno adquiriu nos anos anteriores de sua vida escolar, sobre sua visão de mundo, suas condições físico-sócio-culturais assim como sobre o seu interesse, ou não, diante dos novos conhecimentos. Conseqüentemente, questionamos a respeito de como o aluno constitui os seus enunciados em uma produção escrita e como constitui a significação em seu texto.

Os PCNs reconhecem que o aluno precisa coordenar: o que dizer, a quem dizer, como dizer; que é tarefa desigual. Ensinar a escrever é identificar os múltiplos aspectos envolvidos nas produções. Considerando a complexidade da tarefa sugerem as

práticas com modelos tais como reproduções, paráfrases, resumos, admitindo que, ficando o aluno sem a tarefa de pensar sobre o que escrever, fique por conta do plano de expressão. E quanto às atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer.

Isso posto, somos levados a pensar que o que os PCNs sugerem, pode ficar confuso quando levado para a sala de aula, pois essas sugestões geram tendências a se trabalhar em sala de aula com modelos formais, a fim de que, no final do exercício, o aluno ‘desperte’ para os processos de autoria. Fala-se até em critérios para sequenciação dos conteúdos, ou seja, os Parâmetros sugerem que seja oferecido ao aluno uma seleção de textos para leitura ou escuta de forma tal que ele possa construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 36).

Ao retomar esses pontos abordados nessas diretrizes curriculares, estamos procurando identificar em que lugar fica o sujeito enunciador na sua produção, seja escrita ou oral. No item *Conteúdos de Língua Portuguesa e temas transversais*, encontramos referência ao sujeito como construtor do seu conhecimento:

(...) Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas de enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (BRASIL, 1998, p. 40-41)

O que estamos entendendo é que existe, nessas diretrizes traçadas pelos Parâmetros, uma intenção de inserção do sujeito, mas no momento de se tratar das práticas, ou seja, de levar tudo isso para a sala de aula, o processo, em geral, tende para os modelos, para o instrumental, o que pode acarretar, no dizer de Rezende, uma polarização: “ou um texto possui originalidade, autoria, apropriação ou os textos são mecânicos, padronizados, rotineiros, repetem discursos da mídia etc.” (REZENDE, 2008, p. 102)

Acrescenta a autora, e consideramos importante registrar que essas atividades que colocam o aluno no cenário original da sua produção de textos e permite que se apercebam como criadores, pode levar a um amadurecimento tal que, em um outro momento, a abordagem instrumental se fará significativa, pois precisa de motivação para que um ensino seja instrumental. Além disso, observamos com Rezende que o ensino de

primeira à oitava séries¹⁴, “são séries que pertencem a ciclos que deveriam ser formativos e não condicionados por fortes pressões institucionais visando à inserção profissional do aluno” (opus. cit. idem).

Ilustramos essa discussão sobre a questão da produção de textos apoiando-nos em Onofre (2011).

1.4 Uma reflexão sobre práticas de produção de texto no ensino: práticas reprodutivas Vs práticas reflexivas

1.4.1 Prática reprodutiva: um modelo de prática metalinguística

ONOFRE (2011), abordando a questão da produção de texto no ensino, analisa um modelo oferecido em um livro didático sobre uma atividade a respeito do *Artigo de Opinião* e compara tal modelo com o que é sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação a essas práticas. Transcrevemos abaixo a avaliação feita pela autora sobre a atividade oferecida em sala de aula:

Considerando que a prática apresentada representa o tipo de exercício teórico-prático empregado no ensino de produção de texto, ficam evidentes as observações que vimos fazendo. O trabalho proposto faz-se a partir de uma definição do gênero a ser aplicado/ensinado. Dada a definição, apresentam-se textos exemplares que devem servir de espelho para o aluno reproduzir seu texto. (ONOFRE, 2011, p. 743)

Segue o exemplo de um modelo de (re)produção de texto:

Q1. Um modelo de (re)produção de texto

A produção de texto no ensino: atividade reprodutiva

(1) [...] É apresentado ao aluno o gênero a ser trabalhado e a sequência de procedimentos a serem seguidos. Por exemplo:

Artigo de Opinião

a) Você vai ler um **artigo de opinião**. Fique atento à **opinião do autor** sobre (apresenta-se o assunto);

b) apresentação de um texto como exemplo do gênero abordado, chamando a atenção para suas características, tais como:

O **artigo de opinião** mostra a maneira de pensar do autor do texto sobre um assunto, um acontecimento ou uma ideia. Ele é composto de:

¹⁴ Diz-se ensino de 1º ao 9º anos a partir de 2006, pela **Lei** nº 11.274.

- introdução – apresentação do assunto;
- opinião – o que o autor pensa sobre o assunto;
- argumento – prova que confirma ou sustenta a opinião;
- conclusão – ideia final sobre o que foi exposto.

c) produção de um texto, pelo aluno, que se caracteriza pelo gênero textual estudado.

[...] Outra proposta de exercício, agora de interpretação de texto, encontrada entre os didáticos observados aproxima-se do exemplo abaixo, ...O aluno é chamado a indicar os excertos do texto correspondentes às partes que o compõem, tal como:

(2) Lembre-se: O **artigo de opinião** mostra a maneira de pensar do autor do texto sobre um assunto, um acontecimento ou uma ideia e compõe-se de introdução, opinião, argumentos e conclusão. Leia o texto (título do texto) e identifique as seguintes partes que o compõem:

- introdução: (o aluno deve indicar onde se inicia e onde termina a parte correspondente à introdução e, assim, sucessivamente.)
- opinião: _____;
- argumento: _____;
- conclusão: _____.

(ONOFRE. 2011, p. 743)

Observando o quadro acima, constatamos que os pontos que trouxemos para reflexão indicam-nos que a abordagem dos PCNs expressa a relevância de se trabalhar com a capacidade discursiva do aluno. No entanto, em certos momentos, quando essas sugestões são referenciadas para as práticas em sala de aula, parece-nos contraditória a abordagem, ora privilegiando o sujeito enunciador ora o modelo.

Traremos, a seguir, algumas ponderações que ilustram nosso raciocínio sobre as sugestões propostas para as práticas de produção de textos escritos. Tomamos algumas questões abordadas pelos PCNs sobre essas atividades.

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do **universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam**. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo , suas preferências, **tornando suas as palavras do outro**. (BRASIL, 1998, p. 77) (grifo nosso).

Em seguida, há uma ressalva:

Não se trata de estabelecer uma progressão linear entre essas categorias didáticas, privilegiando inicialmente a transcrição, depois a reprodução, o decalque e, finalmente, o texto de autoria. É em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas. Para esta análise, **o olhar do educador** para o texto do aluno precisa **deslocar-se da correção para a interpretação**; do **levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar**. (opus.cit. p, 77)(grifo nosso)

Evidencia-se, dessa forma, a grande dificuldade de levar para a sala de aula essas orientações. Os próprios PCNs, ao orientar sobre essas práticas, prevêm essas dificuldades, fato comprovado pela infinidade de itens de recomendações e observações. São inúmeras as alternativas e sugestões de soluções para essas práticas. Consideramos, no entanto, que nem todas as práticas indicadas rompem com a reprodução de modelos. Há atividades propostas para o ensino de produção textual que, embora assumam outra roupagem, aproximam-se das práticas tradicionais prescritivas e descritivas, a exemplo do que ocorrem no ensino de gramática. Para exemplificar essa observação, trazemos para nossas reflexões parte de um artigo que pretende ser uma alternativa para o ensino, e que, a nosso ver, incorre na prática reprodutiva.

Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (2004, p. 97) trabalharam na tradução de textos de Schneuwly & Dolz (2004) por entenderem que eles satisfazem a necessidade de concretizar as orientações propostas pelos PCNs sobre o ensino dos gêneros. A proposta, privilegiando tanto a expressão escrita quanto o oral, fundamenta-se no procedimento intitulado *sequência didática*”, ou seja, em um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Essa *“sequência didática”* tem mais ou menos a seguinte estrutura (2004, p. 97):

- a) *apresentação da situação* – descreve-se detalhadamente a situação que será trabalhada, onde o professor deve esclarecer o melhor possível o projeto de produção textual, compreendendo assim, o gênero abordado, a quem se dirige a produção, a forma empregada e quem são os participantes da produção;
- b) *primeira produção ou produção inicial* – corresponde ao momento do aluno; este deverá elaborar um texto no gênero trabalhado (oral ou escrito);
- c) *módulos* – esse terceiro momento corresponde às atividades: com a observação do plano de expressão, tarefas simplificadas de produção de textos, elaboração de uma linguagem comum e uma produção final.

Observando toda essa movimentação, percebemos um movimento inverso ao que os autores nos quais nos pautamos sugerem, que seria a prática com a atividade epilinguística bem compreendida – o aluno é capaz de construir suas representações linguísticas sem perder sua posição de origem no processo da sua produção – o que o faz

por atividades de parafraseagem e desambiguação¹⁵, por meio das quais consegue entender a sua produção e a do outro. Esse referencial teórico buscamos na teoria das operações enunciativas, de Antoine Culioli (1976, 1990, 1999a, 1999b), na qual nos fundamentamos.

1.4.2 Prática reflexiva

Voltamos a algumas pontuações feitas por Rezende (2008) sobre o assunto. A autora fala do emprego de certas atividades em sala de aula e dos perigos de não se levar em conta o que realmente é uma atividade epilinguística. Reconhecendo que no ensino de língua portuguesa o objetivo engloba não somente textos orais e escritos, tanto quanto o desenvolvimento das competências de fala, escrita, redação e leitura, a autora sugere caminhos que facilitam a ação pedagógica. Trazemos para o nosso trabalho considerações importantes como: trabalhar com pontos estáveis e não estáveis, com as noções de parafraseagem e desambiguação, conquanto processo seja construído pelo aluno não com ausência de criatividade.

Ao trabalhar com modelos, é prática comum nas salas de aula que o aluno faça uma produção escrita a partir da leitura de um texto. Igualmente comum é ter como resultado uma cópia dos termos que o aluno conseguiu entender ou nem entendeu, portanto, ele ficou preso ao modelo. Há inúmeras práticas semelhantes a essa, mas, no fim, o eixo é quase o mesmo. Sem entrar nas inúmeras ideias esclarecedoras que Rezende (2008) nos traz, tomamos apenas uma citação, que acreditamos que, se for corretamente aplicada, muito auxiliaria as salas de aula, e, então, repetimos uma citação feita no início desta seção “É a apropriação feita pelo aprendiz do cenário psicossociológico que antecede a produção de um texto, que facilita a sua produção criativa e não-mecânica ou padronizada” (REZENDE, 2008, p. 96).

Essa sugestão didática é acompanhada de um exemplo de atividade que esclarece o ponto de vista da autora. Ela toma um texto de Cecília Meirelles, a poesia *O Retrato*. Nesse poema, há a apresentação de dois cenários: o de hoje e o de ontem (*como eu era/ como eu sou*). Esse jogo de dois lugares pode ser usado para que o aluno se desloque para o espaço anterior à produção do texto, insira-se no cenário e aprenda a ser a origem do texto. Possivelmente, é a chance de ocupar esse espaço para a ação da criatividade. O

¹⁵ «Do nosso ponto de vista, trata-se de uma ambiguidade constitutiva, quer dizer, todos os enunciados de uma língua são ambíguos; em consequência, a linguagem ser um trabalho de equilíbrio.» (REZENDE_in (Onofre, 2010, p. 22)

artigo de Rezende ilustra que é possível trabalhar com práticas de atividades que envolvem o sujeito no processo de produção textual, como origem do seu discurso, aprovando-o ou não, passando, portanto, pelo processo de apropriação.

A questão maior é que o processo de produção de texto no ensino sempre será uma etapa formativa, momento em que os alunos são levados a construir textos com o objetivo de observar as diversas funções discursivas ali empreendidas. Nesse exercício, então, a construção dos planos enunciativos ganham lugar fundamental. É nesse contexto que centramos nossa investigação, tratando mais especificamente da constituição dos planos enunciativos nas redações escolares.

1.5 Uma proposta reflexiva para a prática de produção de texto

Compartilhando das perspectivas presentes nas práticas reflexivas e atuando como professora de língua portuguesa, passamos a observar o processo de produção de texto de alunos do Ensino Fundamental, tendo em vista desenvolver um trabalho que visasse a promover o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos. Por meio da observação dos textos, foi possível constatar a concorrência de diferentes planos enunciativos em um mesmo texto, fato que despertou nosso interesse como um ponto a ser explorado no desenvolvimento com o aluno, tornando-se nosso tema de pesquisa, sobre o qual discorreremos a seguir.

1.5.1 A constituição de planos enunciativos em narrativas de alunos do Ensino Fundamental

Estabelecido, então, o nosso problema de pesquisa, qual seja, a concorrência de diferentes planos enunciativos em uma dada produção textual, observamos a necessidade de especificar ainda mais essa questão temática. Assim, restringimos a nossa análise à produção de textos narrativos de alunos de 6º ao 9º anos, do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. O trabalho com o corpus selecionado, que será descrito detalhadamente no capítulo IV, possibilitou-nos constatar a presença e incidência de enunciados que se traduzem por mecanismos enunciativos tradicionalmente estranhos à estrutura narrativa em meio àqueles que são apontados como característicos dessa modalidade. Tais enunciados passaram a compor as ocorrências típicas, objeto de nossa análise, a partir das quais pretendemos comprovar nossas hipóteses de pesquisa que, em resumo, consistem em

sustentar que a concorrência entre planos enunciativos pode ser considerada um movimento enunciativo que, embora deslocado, pode ser explorado pelo professor como uma estratégia discursiva, visando a aproximar ou distanciar diferentes tipologias textuais.

Pretendemos sensibilizar o aluno para as possíveis organizações léxico-gramaticais, suas possíveis formatações, responsáveis por gerar determinadas estruturas textuais mais ou menos estabilizadas. Nesse caso, pretendemos mostrar quais mecanismos enunciativos são responsáveis por caracterizar a estrutura narrativa e, ao mesmo tempo, demonstrar que essa estrutura, ao sofrer outra modulação enunciativa, descaracteriza-se como tal, passando a caracterizar-se, então (nos casos aqui observados), como uma estrutura argumentativa. Pretendemos mostrar, ainda, que, sob essas possíveis modulações enunciativas, que se estabilizam nas estruturas narrativas, de um lado, e de outro, argumentativas, há um lugar invariante, que possibilita o movimento de estabilização e desestabilização das estruturas textuais. À medida que o aluno observa essas possíveis modulações, acreditamos que ele possa compreender melhor os discursos tipificados e suas subversões, naturais na atividade de linguagem.

A perspectiva enunciativa no quadro da TOPE é um referencial produtivo para ser aplicado no ensino de língua.

Segue um exemplo de tais ocorrências:

(Gr.1.15 Sem título¹⁶)

Havia uma menina chamada Jéssica, ela tinha duas amigas. Ela adorava brincar de boneca e um dia ... suas amigas não tinham bonecas¹⁷, então disse a elas que não queria mais falar com elas porque não tinham bonecas e não ia emprestar as suas. Jéssica ... começou a brincar sozinha, ... Um dia ... , viu as duas amigas, ... brincando com bonecas. Jéssica ... correu em direção das mesmas. Pediu para brincar ..., elas falaram que não, porque quando elas não tinham bonecas, ela falou que não queria mais falar com elas e nem iria emprestar. Jéssica descobriu que ela só queria coisas que fosse de seu interesse e se os outros tinham, pois se não tivessem, ela seria melhor e não emprestaria nada para continuar sendo. (1) *E não é assim que funcionam as coisas.* Foi para casa e pensou no que fez, ... e pediu desculpas, as meninas desculparam Jéssica e as chamou para brincar.

...

(2) Moral: *não seja interesseiro nem egoísta, muito menos ser melhor do que alguém, isso te torna mais idiota e não melhor do que todos.*

¹⁶ O texto faz parte do *corpus* da pesquisa e encontra-se, respectivamente, nos Anexo A e B, pp. e, nas versões digitalizadas e digitadas.

¹⁷ Inserimos a marca de plural (no termo e suas repetições)

Chama-nos a atenção os enunciados marcados em (1) «*E não é assim que funcionam as coisas*» e (2) (Moral): «*não seja interessado nem egoísta, muito menos ser melhor do que alguém, isso te torna mais idiota e não melhor do que todos*».

Observamos, em (1), um enunciado que rompe com a sequência temporal e com os jogos de causa e efeito que a narrativa apresentava desde o seu início. Não sendo possível a localização da ocorrência espaço-temporalmente, o enunciado toma uma forma genérica, típica dos julgamentos, o que não é compatível com os textos narrados, ou seja, dos planos enunciativos da história. Semelhante ocorrência observamos, em (2), um enunciado inserido depois do desfecho da narrativa, em uma espécie de tese, de ensinamento, semelhante aos enunciados colocados nos finais das fábulas. Tais produções chamaram-nos a atenção, pois isso ocorre também em situação inversa, com textos com estrutura dissertativa, onde o aluno insere enunciados com categorias determinadas, o que muda também a estrutura do plano enunciativo¹⁸.

Essa confluência entre planos enunciativos que apontamos no exemplo acima, coloca-nos diante do impasse com que nos deparamos: se a ocorrência apontada caracteriza-se como um erro ou uma adequação à proposta solicitada frente à estrutura textual. Se por um lado, esse tipo de ocorrência não deve ser visto como erro, por outro, não pode ser ignorada, uma vez que a estrutura narrativa, orientadora do texto foi, de certa forma, alterada.

Nossa hipótese é que a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas possa oferecer um referencial teórico capaz de explicar como esses processos enunciativos acontecem e, principalmente, levar o aluno a conscientizar-se sobre a estreita relação entre modulações léxico-gramaticais e modulações discursivas e, dessa forma, refletir sobre o seu processo de escrita. Situando-nos nesse quadro, iniciamos a nossa discussão sobre planos enunciativos, tendo como parâmetro a reflexão de Benveniste com a qual Culioli estabelece um diálogo, ainda que se contraponha com suas posições mais estabilizadas.

¹⁸ Essa referência aos planos enunciativos da história será desenvolvida no capítulo II, seções 2.2.1, 2.2.2 e capítulo III, seção 3.4.2.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE PLANOS ENUNCIATIVOS

A significação, antigo interesse dos filósofos, fazia-se em torno da indagação do homem em busca da origem da linguagem, a princípio, sobre o modo de como nomeavam-se as coisas, passando, com o tempo, por buscas mais abstratas em torno dos saberes, da imaginação, dos sentidos atribuídos ao mundo. Essas indagações mantiveram-se até o início do século 20, quando a linguagem ganhou o estatuto de ciência a partir das reflexões de Ferdinand de Saussure, linguista genebriano. O autor, ao instituir a língua como objeto de estudo, ignora os aspectos referentes à fala e a tudo que diz respeito à variação linguística. Interessa-se, assim, pelo sistema estável passível de ser analisado.

Émile Benveniste (1966, 2005), reportando-se aos estudos de Saussure, aponta para a necessidade da inserção do sujeito nos estudos linguísticos. No entanto, o autor não avança o quanto pretende em direção à perspectiva enunciativa prendendo-se, ainda, aos valores estruturalistas tal como ocorreu com Saussure.

Antoine Culioli (1990), retomando algumas questões colocadas por Benveniste sobre a inserção do sujeito na língua, propõe a articulação entre a linguagem e as línguas naturais. Atribui, assim, atribui ao sujeito a função de processar significados por meio das línguas naturais, uma vez que o significado é resultante das operações de representação mental, de referenciação linguística e de relações intersubjetivas, envolvendo, pois, relações físico-psico-culturais.

Os quadros teóricos citados acima, em especial, o proposto por Culioli, serão observados nesta seção. Procuramos desenvolver o percurso a que fizemos referência acima, partindo do significado restrito a unidades lexicais de extensão inferior à frase em direção à significação construída nos enunciados.

2.1 O processo de significação: da língua à enunciação linguística

O pensamento de Saussure encontra-se expresso no Curso de Linguística Geral (2006), obra póstuma, redigida por alguns de seus alunos, a partir de anotações de sala de aula. Para Saussure, no seio da linguagem há *língua e fala*. Porém, ao introduzir o

objeto da linguística, ele separa os dois conceitos por considerar a complexidade da fala, que seria objeto de outras esferas. A linguística passa a constituir-se como ciência, e o estudo da linguagem fica centrado na língua. Para Saussure, a língua constitui o objeto por excelência da Linguística. No entanto, apesar de ter excluído a fala do objeto da linguística, há nos seus registros anotações em que parece haver uma intuição enunciativa:

Quando, numa conferência, ouvimos repetir diversas vezes a palavra *Senhores!* temos o sentimento de que se trata, toda vez, da mesma expressão, e, no entanto, as variações do volume e sopro e da entonação a apresentam, nas diversas passagens, com diferenças fônicas assaz apreciáveis quanto as que servem, aliás, para distinguir palavras diferentes [...](SAUSSURE, 2006, p. 125-6)

Ao tentar responder à antiga questão que mobilizou a filósofos sobre a relação entre o nome dado às coisas existentes e a coisa em si, projeta o sistema de signos. Dessa forma, o conceito de significação está relacionado com o signo linguístico – uma entidade de duas faces. O significante corresponde à imagem acústica e o significado, à representação dessa imagem. A semelhança e diferença entre os signos estaria ligada, no entanto, à teoria do valor.

Ao postular que o termo ‘valor’ é relacionado com a propriedade de representar uma ideia, Saussure afirma que ‘valor’ e ‘significação’ não são concepções sinônimas e discute o que seria a significação se se considerar o ‘valor’. Entendemos que pela “teoria do valor” a propriedade designativa da linguagem se explica antes pela interrelação recíproca entre as partes constitutivas do signo e não pela referência a objetos. Portanto, a significação se confunde em alguns momentos na obra de Saussure. O conceito de uma palavra, diz Saussure “Seu conteúdo só é verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora dela. Fazendo parte de um sistema, está revestida não só de uma significação como também, e, sobretudo, de um valor, e isso é coisa muito diferente.” (SAUSSURE, 2006, p. 134)

Benveniste, linguista e estruturalista francês, embora não rejeite, introduz várias discussões e reflexões sobre a obra saussuriana e, com mais clareza, amplia o entendimento do processo de significação. Vemos em ‘A forma e o Sentido da Linguagem’ o que diz Benveniste:

Quando Saussure introduziu a ideia de signo linguístico, ele pensava ter dito tudo sobre a natureza da língua; não parece ter visto que ela podia ser outra coisa ao mesmo tempo, exceto no quadro da oposição bem conhecida que ele

estabelece entre língua e fala. Compete-nos tentar ir além do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante. (BENVENISTE, PLG II, p. 224)

Assim, Benveniste insere o sujeito na constituição da linguagem quando se refere ao ato de apropriação da língua que introduz aquele que fala em sua fala, pois para o autor, a consciência de si mesmo só é possível, se experimentada, por contraste.

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui sujeito.[...] “Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade - que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. (BENVENISTE, 2005, p.286).

Na teoria de Benveniste tal como se encontra em *Problemas de Linguística Geral I* (2005) e *II* (2006), o locutor se apropria das formas pré-existentes na língua e “enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro”[...] “A referência é parte integrante da enunciação.” Assim, ao dizer que a presença do locutor na enunciação “faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno”, o linguista considera a significação como o ato de enunciar. (BENVENISTE, 2006, p. 84).

Determinando as marcas enunciativas na linguagem, para Benveniste, é a noção de signo que integra, no estudo da língua, a noção de significação diferenciando que os modos de significação se fazem na combinação dos níveis semiótico e o semântico. Com isso, Benveniste privilegia a significação no ato de enunciação. Segundo o linguista, a enunciação é a instância onde o sujeito se instaura, onde é possível a comunicação e, conseqüentemente, onde há a atualização da linguagem. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. (BENVENISTE, PLG I. 2005, p. 286)

Se, para Benveniste, é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui sujeito, para a teoria culioliana, o sujeito, na relação intrasujeitos, processa a linguagem. Para Culioli, a língua é um sistema de representação que resultam das operações de linguagem e que gera significação. E todo enunciado constrói-se em um processo complexo, que envolve operações e ajustamentos, que tem origem nas representações mentais dos indivíduos, materializando-se nos enunciados por meio das marcas linguísticas, resultado de um processo dialógico entre sujeitos.

A TOPE não se restringe na compreensão da construção da significação - a língua prescreve enunciadores e a situação de enunciação «[...] Trata-se, portanto, de uma

teoria de formas que constroem, de múltiplas maneiras, posições intersubjetivas, modos de asserção, de interrogação, de injunção, de exclamação, de concessão etc.» (De VOGÜÉ, 2011, p.11)

Nesse quadro teórico, Culioli (1990; 1999a) postula que, no funcionamento da linguagem, nada é isolado, todo termo está em relação com outro. A significação estabelece-se em questões mais profundas, articulando-se em níveis e operações. Portanto, a atividade de linguagem não se resume a articular um sentido: é um processo de constituição de significação. São constitutivos deste processo as operações de representação mental, de referenciação linguística e de regulação intersubjetiva. A significação não é veiculada; ela é reconstruída pelo trabalho do linguista, que vai supor o que pode estar na base dos enunciados. A linguagem é produzida no processo dialógico, na produção dos enunciados e, para compreendê-la, é preciso reconstruir o que está construído para tentar chegar às noções primitivas (Culioli, 1990, p.179), primeira etapa de um enunciado.

Com efeito, o que de fato nos interessa é o sentido construído pelos enunciados. “nossa análise part[indo] das formas linguísticas e apenas delas para considerar que o sentido aí elaborado não é um sentido dado de modo independente, mas, pelo contrário, é desconhecido e a ser descoberto, sendo necessário desvendá-lo”(De VOGÜÉ, 2011, p.277)

Essa movimentação em torno do que é a linguagem é referenciada em Rezende (2003) “A linguagem é um mecanismo de “localização” que a considera como um mecanismo que organiza um “espaço” distanciando e aproximando “pontos” ou “lugares; “(...) a linguagem realiza operações de orientação responsáveis por determinar os valores referenciais” De VOGÜÉ (2011, p.54) .

Segundo De VOGÜÉ (2011), compreende-se a constituição do processo de significação a partir do encadeamento das marcas linguísticas contidas no nível superficial dos enunciados (relações enunciativas¹⁹), sondando as relações subjacentes a eles, evidenciando as predicções, para voltar para os enunciados fazendo uma leitura por meio de paráfrases. Esse é o processo de se chegar aos significados. As paráfrases, assim como as glosas são conceitos metalinguísticos que entram no processo da significação. Segundo Franckel (2002), a glosa é um recurso intermediário entre o empírico e o formal, um trabalho de abstração, que tenta desintrincar o sentido na construção feita pelas unidades

¹⁹ Relações enunciativas representa a operação de regulação ou nível III.

constituintes do enunciado.

Explicando o conceito de glosa, Culioli manifesta-se: “nous appelons ainsi ces textes qu’un sujet produit lorsque, de façon spontanée ou en réponse à une sollicitation, il commente un texte précédent. [...] la glose renvoie à la pratique langagière du sujet énonciateur”.²⁰ (Culioli, 1999b, p. 74)²¹

Se, portanto, o enunciado é o que se diz ou se escreve, construído por escolhas eleitas pelo sujeito enunciatador em função dele mesmo, da situação de enunciação, a quem o enunciado se endereça e ao que se quer dizer. A significação se processa por colocalizar os traços desse sujeito, em uma dada situação. Isso é o que Culioli considera como uma sequência bem formada, do ponto de vista enunciativo, caracterizada por valores referenciais localizados em um conjunto de coordenadas que inclui o sujeito, o tempo e o espaço, em uma relação intersubjetiva.

2.2 Da enunciação linguística aos planos enunciativos

2.2.1 Os planos enunciativos segundo Émile Benveniste

Benveniste (2006) em o *Aparelho Formal da Enunciação*, trata do problema da enunciação qual seja o de colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização. Inserindo o sujeito na linguagem, Benveniste privilegia esse lugar como um parâmetro nas condições necessárias da enunciação:

Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.” (BENVENISTE, 2006, p. 83-84)

O autor, ao dizer que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” “introduz em primeiro lugar o locutor como

²⁰ “Em diálogo com Claudine Normand, Culioli (2005) explica que a glosa tem um duplo estatuto : de um lado, há o *epi-*, que linguisticamente, ele o denomina *glosa* ; e é por meio disso, que ele aprisiona a glosa – nessa fala, ele enfatiza o *eu* que aprisiona a glosa. A paráfrase significa uma atividade regrada, controlada pelo observador. Há uma definição de paráfrase que também é considerada polêmica: de modo geral, paráfrase é aproximadamente “dizer a mesma coisa de uma outra forma”, ou seja, “o mesmo sentido de forma diferente”. Pois, dizer a mesma coisa de modo diferente é dizer outra coisa. A TOPE postula que em linguística não há sequências idênticas e sim, equivalentes. (CULIOLI, (1999b,p. 74).

²¹ “Chamaremos assim os textos que um sujeito produz espontaneamente ou em resposta a alguma solicitação ele comenta um texto precedente.[...] a glosa remete à prática linguageira do sujeito enunciatador.” (CULIOLI, 1999b, p. 74) (tradução nossa)

parâmetro nas condições necessárias da enunciação”. Embora o linguista, privilegie a posição do locutor, uma das condições básicas para a enunciação, ele busca entre outros fatores, “definir a enunciação no quadro formal da sua realização. A condição central consiste em estabelecer um *EU/AQUI/AGORA* , supondo a existência de um *EGO*, que assume o momento da enunciação. Decorrente dessa situação, surge toda a problemática que envolve a questão em relação ao tempo verbal sobre o que se quer enunciar, momento em que inicia a discussão sobre planos enunciativos. (opus. cit, pp. 82-83)

Benveniste (2005), no capítulo *as relações de tempo no verbo francês*, ao discutir a questão dos tempos dos verbos, diz que o locutor tem à sua disposição dois sistemas de tempos verbais para a sua manifestação. Esses dois sistemas “manifestam dois planos de enunciação diferentes” distinguidos como “o da *história* e o do *discurso*”. (BENVENISTE, 2005, p. 262)

Dessa forma, Benveniste (2005.p.262) restringe o plano da história à língua escrita e que corresponde à narrativa de acontecimentos passados. Suas características limitam-se a: os fatos passados vêm ao presente, porém sem a intervenção do locutor. Pertencendo somente ao passado, esses fatos são exclusivamente históricos e como tal, devem trazer as marcas formais do passado. Não possuem marcas “autobiográficas” nem será tomado o aparelho formal do discurso pelo historiador. Portanto, não terá nem *eu* nem *tu* nem *aqui* nem *agora*, consta apenas a 3ª pessoa. Os tempos verbais neste plano serão definidos pelo aoristo²², o imperfeito (incluindo o condicional) e o mais que perfeito. O presente, quando usado, será intemporal, presente de definição.

Transcrevemos os três excertos de narrativas que Benveniste usou para elucidar a utilização adequada dos tempos verbais: as duas primeiras, do mesmo historiador, porém pertencentes a gêneros diferentes e a terceira corresponde a uma narrativa de ficção. É inserida uma citação ilustrando o discurso indireto: as aspas duplas trazem para o texto a voz da pessoa de quem se fala:

Depois que Sótão *cumpriu* sua missão, *fez* jurar aos nove arcontes e a todos os cidadãos...[...] os homens isentos de paixão *formariam* u’a maioria suficiente para deter ... Os temores *eram* justos; as precauções *foram* vãs. Sótão não *havia satisfeito* nem os ricos nem a massa pobre, e *dizia* tristemente: “Quando se fazem grandes coisas, é difícil agradar a todos²³”. [...] (BENVENISTE, 2005, p.265)

Usando os tempos do aoristo, preserva-se o que realmente pertence à história:

²² Forma que corresponde, no francês, o *passé simple* e o *passé défini*.

²³ Intrusão do discurso na narrativa, com mudança correlativa dos tempos.

[...] “É preciso e é suficiente que o autor permaneça fiel ao seu propósito de historiador e que proscreva tudo o que é estranho à narrativa dos acontecimentos (discursos, reflexões, comparações). Os acontecimentos são apresentados como se produziram, à medida que aparecem no horizonte da história. Ninguém fala aqui; os acontecimentos parecem narrar-se a si mesmos. O tempo fundamental é o aoristo, que é o tempo do acontecimento fora da pessoa de um narrador”. (BENVENISTE, 2005, p.267)

Benveniste trata da necessidade de inserção do discurso indireto: toda vez que houver a intenção de reproduzir a fala de um personagem ou o julgamento do historiador, essas representações devem ser formalizadas. E assim prossegue:

A enunciação histórica é reservada hoje à língua escrita. O discurso, porém, é tanto escrito como falado. Na prática, passa-se de um ao outro instantaneamente. Cada vez que no seio de uma narrativa histórica aparece um discurso, quando o historiador, por exemplo, reproduz as palavras de uma personagem ou intervém, ele próprio, para julgar os acontecimentos referidos, se passa a outro sistema temporal, ao do discurso. (BENVENISTE, 2005, p. 267)

Enfatizando a liberdade da língua falada e a conseqüente formalização do discurso indireto, o linguista acrescenta:

“o próprio da linguagem consiste em permitir essas transferências instantâneas [...] a enunciação histórica e a do discurso podem, conforme o caso, conjugar-se num terceiro tipo de enunciação, no qual o discurso é referido em termos de acontecimento e transposto para o plano histórico; é o que comumente se chama de *discurso indireto*.(BENVENISTE, idem, idem)

No entanto, no terceiro texto apresentado pelo autor, há um registro em nota de rodapé²⁴, que parece mostrar o desacordo de Benveniste em relação ao plano enunciativo que esse comentário remete. Transcrevemos abaixo, o excerto do texto:

[...] “Após dar uma volta, o jovem *olhou* alternadamente o céu ..., *fez* um gesto de impaciência, *entrou* numa tabacaria, *acendeu* um charuto, *pôs-se* diante de um espelho, e *lançou* um olhar para a roupa, um pouco mais rica do que o permitem na França as leis do bom gosto²⁵. [...] (BENVENISTE, PLG I, idem, idem)²⁶

Para Benveniste, o plano do discurso deve ser entendido na sua ampla extensão “toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro”. Segundo o linguista, esses tipos de textos tomam

²⁴ (BENVENISTE, PLG I, p.266) nota de rodapé 228: reflexão do autor que escapa ao plano da narrativa

²⁵ Grifo nosso.

²⁶ Consideramos importante acrescentar esse registro nesta pesquisa, pois pareceu-nos que Benveniste não aprovou a forma desse enunciado, uma vez que, em nossas leituras, temos constatado que o linguista tende a formalizar os conceitos de sua teoria.

emprestado o tipo de construção dos discursos orais de qualquer natureza, e em qualquer nível que esteja:

[...] correspondências, memórias, teatro, obras didáticas, enfim todos os gêneros nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria da pessoa. A distinção que fazemos entre narrativa histórica e discurso não coincide, portanto, absolutamente com a distinção entre língua escrita e língua falada. (BENVENISTE, 2005, p. 267)

Quanto às pessoas verbais, o discurso admite todas, embora a 3ª pessoa tenha uma conotação um pouco diferente da narrativa histórica. Benveniste faz uma ressalva ao tempo aoristo, exclusivo deste tipo de texto²⁷. Acrescenta “a marca temporal do perfeito é o momento do discurso, enquanto a marca do aoristo é o momento do acontecimento”. (BENVENISTE, 2006, p. 270)

Em síntese, podemos observar que Benveniste estabelece os planos do discurso e da história apoiando-se em paradigmas temporais.

2.2.2 Os planos enunciativos segundo Antoine Culioli

A constituição dos planos enunciativos proposta por Benveniste faz-se com base em paradigmas temporais estáveis, o que constitui um problema na visão de Culioli, que atribui a esse uma perspectiva enunciativa estruturalista, limitada. Para Culioli, Benveniste não considera os possíveis movimentos enunciativos gerados nas relações entre os sujeitos, tempos e espaços instaurados na enunciação e nos enunciados.

Culioli (1999a, p.153-154), falando sobre as instâncias do discurso, chama a atenção para as manipulações possíveis de se fazer na construção textual, contrariando os limites estruturais impostos por Benveniste. No entanto, Culioli não deixa de reconhecer que os planos identificados por Benveniste caracterizam-se como uma possibilidade entre outras possíveis de se estabilizar. Nesse sentido, Culioli exemplifica os dois tipos de mecanismos referidos por Benveniste como (1) o plano do discurso e (2) o plano histórico, tal como observamos:

(1) - o locutor é ao mesmo tempo uma das instâncias do que é produzido, assim, o sujeito origem da enunciação (S_0) coincide com o sujeito do enunciado (S_1), bem como, o tempo origem da enunciação T_0 coincide com o tempo do enunciado T_1 :

²⁷ O aoristo é um tempo verbal empregado nos textos históricos, do francês, em que são usados o imperfeito e o mais que perfeito para a narração de fatos históricos.

« *Hoje de manhã, quando acordei, vi um corvo* »²⁸ Assim representado: « $[S_0 = S_1]$ e $[T_0 = T_1]$ »

(2) – neste caso, T_0 e T_1 não coincidem, há uma *ruptura*, um deslocamento para um outro tempo. Segundo Culioli, este tipo de texto depende da relação entre as coordenadas do enunciador, que produz e reconhece o texto, e as coordenadas possíveis de serem referenciadas²⁹:

«*Naquele dia, Lia saiu a passear com suas amigas.*» Assim representado: « $[T_0 \neq T_1]$ e $[S_0 \neq S_1]$ »

Pelos exemplos apresentados, Culioli afirma que a instanciação enunciativa deve ser vista como um sistema que se constitui por um movimento, que se constitui por relações que se caracterizam por meio de uma maior ou menor aproximação entre as instâncias da enunciação e do enunciado. Para Culioli, esse sistema forma-se “a partir da relação entre as coordenadas do enunciador que produz e reconhece o texto e as coordenadas que permitem construir o valor referencial do texto”. Isso nos remete ao que já dissemos em relação a boa formação de um enunciado, caracterizado por valores referenciais que marcam sua localização no sistema referencial (coordenadas de sujeito, tempo, espaço). (CULIOLI, 1999a, p. 154)

As considerações de Culioli sobre os mecanismos enunciativos e suas possíveis modulações discursivas são retomadas por De Vogüé (1989), em especial, na reflexão que faz sobre os tipos de funcionamentos de linguagem. Tais reflexões sustentarão o desenvolvimento da temática de pesquisa aqui proposta e serão apresentadas no capítulo que segue, onde apresentamos nosso referencial teórico. Antes, porém, de tratarmos especialmente dos funcionamentos da linguagem, traremos para a discussão os conceitos centrais da teoria de Culioli (TOPE), que fundamentam uma concepção geradora de linguagem sobre a qual se sustenta o movimento entre a estabilidade e a plasticidade discursiva, por meio do qual se instalam as tipologias textuais.

²⁸ Tomamos o exemplo de Culioli (CULIOLI, 1999a, p. 154)

²⁹ Tratamos desse assunto na seção 3.2.1, do capítulo III.

CAPÍTULO III REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos, nesta seção, os fundamentos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, nos quais nos pautamos, para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Tendo como enfoque a constituição dos planos enunciativos, concebidos por Culioli (1990, 1999a, 1999b) como processos de funcionamento da linguagem que se (de)formam gerando planos discursivos mais ou menos estáveis, reunimos, aqui, os conceitos que sustentam essa concepção.

As questões acerca do funcionamento da linguagem, já iniciadas no capítulo anterior, com base em Culioli (1990,1999a,1999b) e de Vogüé (2011), encontram-se, assim, fundamentadas nos pilares que edificam a TOPE, i.e., na concepção de linguagem aí proposta, que, por sua vez, constitui o conceito de enunciação. Partindo destes dois conceitos, descreveremos, pois, os processos de predicação, concebidos a partir do conceito de noção linguística. Tal concepção permite que se veja a enunciação linguística em processo. Para tanto, Culioli propõe uma forma de representação metalinguística visando a mostrar essas relações, quais sejam, $Sit_0 = S_0, T_0, E_0 \Rightarrow Sit_n = S_n, T_n, E_n \dots$

Nesse eixo enunciativo ora representado, no qual se colocam em relação os Sujeitos, os Tempos e os Espaços instanciados em um dada situação, incidem as relações de qualificação/quantificação, modalização, agentividade/transitividade, temporalização e aspectualização, que constituem, então, o enunciado. Passamos, então, a discorrer sobre esse quadro teórico, tendo em vista a explicitar os conceitos citados, bem como a metodologia que deram origem ao *corpus* e que justificam os resultados alcançados.

3.1 Linguagem e enunciação

A TOPE busca, na diversidade das línguas naturais, a atividade de linguagem. No cruzamento entre os estudos dos enunciados, existem invariantes que sustentam a atividade de linguagem das línguas, e nessa heterogeneidade, busca-se a homogeneidade. Assim, a linguagem, apreendida por meio dos enunciados, é uma atividade humana de construção, representação e regulação e «as línguas naturais são os próprios arranjos textuais» (escritos ou orais) (Rezende (2009, p. 13) Segundo de Vogüé (2011), a teoria é representada por três aspectos: é uma teoria da enunciação porque tem

como objeto o próprio enunciado, é um sistema de orientação, pois opera com localizadores e é uma teoria de (in)variância, pois trabalha sobre a diversidade das línguas naturais.

Para Culioli (1990), os enunciadores constituem sujeitos que operam com a articulação língua/linguagem para representar o mundo extralinguístico por meio dos processos de referenciação e de regulação na situação de enunciação, cujas operações são denominadas por Culioli como *operações de representação mental, referenciação e regulação*.

Para entendermos essas operações que subjazem ao processo enunciativo, recorreremos, primeiramente, ao que ocorre no nível primitivo, nível das representações buscando em Culioli (1990 a, p. 161-162) os conceitos de *noção* e, em seguida, o de *léxis*.

Na forma de processos mentais, a **noção** não é dada, ela é construída, organizada pelos enunciadores, é resultado da experiência individual. Para o sujeito, cada objeto do mundo é constituído por um feixe de características próprias que lhe permite distingui-lo dos outros – distinção feita por um processo que delimita as propriedades de cada objeto, representado por: P e P'. P tem todas as propriedades que lhe são atribuídas e P', a ausência de todas elas. Essas propriedades são elaboradas e estocadas por meio das muitas formas de processos de representações mentais, resultado da experiência de cada pessoa. Conforme Culioli (1999b), a noção designa uma representação híbrida entre o meta(linguístico) e o não linguístico.

As noções, conforme Onofre (2003, p.65), constituem “um conjunto de propriedades em potencial que dependendo de suas combinações (determinadas por fatores psíquico-físico-culturais), formarão categorias tais como objetos ou fenômenos do mundo”. Segundo Culioli, (1995, p. 40), temos acesso às noções por meio dos textos orais e escritos, em uma determinada situação enunciativa, o que significa, que temos acesso a elas por meio da materialidade do texto, das relações léxico-gramaticais.

O conceito de *léxis* também é um conceito central na teoria. Segundo Culioli “[...] uma léxis não é um enunciado: ela não é nem assertada nem desassertada, porque ela não está (ainda) localizada em um espaço enunciativo munido de um referencial (sistema de coordenadas enunciativas)”³⁰ Para Culioli (1990, p. 77), a constituição de uma *léxis* é uma relação primitiva orientada. Cada relação primitiva é ordenada e é constituída

³⁰ “[...] Une lexis n’est pas un énoncé: elle n’est ni assertée, ni non-assertée, car elle n’est pas (encore) située (repérée) dans un espace énonciatif muni d’un référentiel (système de coordonnées énonciatives). (tradução nossa) (CULIOLI, 1990, p.77)

de uma *origem* e um *destino* e, quando há entre esses elementos uma relação de predicação, em sentido complexo, por exemplo, a agentividade³¹ constituindo uma relação estável, forma-se uma *léxis*. E será representada por uma tripla: $\langle \xi_0, \xi_1, \pi \rangle$, onde ξ_0 e ξ_1 são variáveis para argumentos e π é uma variável para os operadores de predicação.

Exemplo:

$\langle \text{cavalo, comer, grama} \rangle$..., «cavalo», «grama» são argumentos e «comer», a relação predicativa.

A partir desses conceitos de base, podemos entender o que ocorre nos três níveis constituintes dos enunciados:

No nível I ou das *relações primitivas*, as noções estão organizadas em foro íntimo, representam as operações de representação mental, primeira etapa de um enunciado.

No nível II ou nível das *relações predicativas* são processados os arranjos das noções representativas do nível I, momento em que a *léxis* apresenta-se organizada em uma dada situação. Nesse nível, pela mediação do sujeito, ocorrem os processos referenciais ligados às coordenadas de tempo e espaço. Isso representa um agenciamento das formas do nível I, onde há regras para esse agenciamento.³² Neste nível há traços do nível I sob forma de enunciações.

No nível III ou nível das *representações enunciativas* é o momento de equilíbrio entre os sujeitos enunciadores, o momento da regulação. O enunciador traz para a situação enunciativa as elaborações das relações predicativas, ou seja, as operações de representação e de referenciação, *modalizadas a seu modo*³³, momento da consolidação da passagem de um pré-enunciado a um enunciado. A partir dessa concepção de linguagem, Culioli define o processo de enunciação da seguinte forma:

Enunciar é construir um *espaço, orientar, determinar*, estabelecer um quadro de valores referenciais, em resumo, um sistema de orientação (*réperage*). Todo enunciado é localizado para relacionar-se a uma situação de enunciação, que é definida para relacionar-se a um primeiro sujeito enunciador S_0 (um dos dois sujeitos enunciadores sem os quais não há enunciação) e a um tempo de enunciação T_0 . (CULIOLI, 1999b, p.44)³⁴ (tradução nossa)

³¹ Aqui, agentividade não se restringe aos conceitos tradicionais. (Culioli, 1999a, p.101)

³² Etapa do arranjo dos termos da *léxis*.

³³ Grifamos pela importância que as modulações têm na constituição dos enunciados.

³⁴ *Enoncer*, c'est construire un *espace, orienter, déterminer*, établir un réseau de valeurs référentielles, bref, un système de repérage. Tout énoncé est repéré par rapport à une situation d'énonciation qui est définie par rapport à un premier sujet énonciateur S_0 (l'un des deux sujets énonciateurs sans lesquels il n'y a pas d'énonciation) et a un temps d'énonciation T_0 .

3.2 Processos de predicação

Para Culioli (1999b, p.129), o enunciado é definido como uma relação predicativa localizada para reportar a um sistema de coordenadas enunciativas. Diz-se um agenciamento de marcadores, que trazem os traços de operações anteriores a ele. Por isso, a materialização dos fenômenos mentais que compõem a relação primitiva, que não temos acesso a ela. Ao ser construído no processo dialógico, o enunciado passa por quatro etapas:

- a construção do domínio nocional;
- a construção da *léxis*;
- a construção da relação predicativa
- e construção do enunciado propriamente dito.

Dessa forma, para transformar a *léxis* em uma relação predicativa, é preciso escolher um termo em torno do qual o enunciado vai ser organizado. Portanto, a partir da relação primitiva e do esquema, podemos construir o predicado e os argumentos, distinguir um primeiro argumento *origem* e o segundo *alvo/destino*. Assim, organizar a *léxis* é definir os três lugares vazios:

- um suscetível de originar um predicado (**R**) \rightarrow (π);
- dois para os argumentos, ordenados por (origem **x** \rightarrow ξ_0 e objetivo **y** \rightarrow ξ_1). Representada pelo esquema:

$$\langle \mathbf{x} \mathbf{R} \mathbf{y} \rangle \quad \text{ou} \quad \langle \xi_0, \xi_1, \pi \rangle$$

Todo enunciado é, pois, constituído a partir de uma *léxis*, designada por λ (lambda) e por Sit o sistema de localização enunciativa. Assim, o enunciado é o produto da operação $\langle \lambda \text{ e Sit} \rangle$. (Culioli, 1999a, p.101).

Postos os conceitos, buscamos em Culioli (1999b, p. 45) a fórmula geral de constituição de um enunciado:

$$\lambda \in \text{Sit} (\mathbf{S}, \mathbf{T})$$

A partir dessa fórmula podemos construir as categorias complexas, tais como a modalidade³⁵ e o aspecto³⁶ (assim como noções de tempo e derivações de anterioridade, concomitância e posterioridade). Quanto aos processos de localização são realizados pelo operador $\underline{\in}$ (épsilon sublinhado), um marcador que orienta operações de localização.

³⁵ Assunto abordado na seção 3.3.3.3 deste capítulo.

³⁶ Tratamos desse assunto na seção 3.3.3.4 deste capítulo.

Para Culioli, uma sequência bem formada, do ponto de vista enunciativo é caracterizada por valores referenciais localizados num conjunto de coordenadas que inclui o sujeito, o tempo e o espaço, numa relação intersubjetiva.

3.2.1 Sistema de orientação

Todo enunciado é localizado para reportar à uma situação de enunciação, que é definida em relação a um sujeito primeiro - sujeito enunciador S_0 e a um tempo de enunciação T_0 . Para Culioli (1990a, p.167), toda referência tem uma origem, absoluta e ajustável e que a partir dessa origem absoluta constroem-se³⁷: a origem de locução e origens dela derivada, seja por translação ou ruptura.³⁸ Essa situação origem é representada por Sit_0 e orientada pelas coordenadas S_0, T_0 , marcando o sujeito-enunciador e o momento-lugar da enunciação; portanto, uma situação preassertada, em que não há determinação de pessoa, espaço e tempo, a qual implica um *eu/aqui/agora* digo que... [...]

Assim, temos: $Sit_0(S_0, E_0, T_0)$

Sit_0 - origem S_0 - sujeito eu)

E_0 - aqui

T_0 - agora

O momento de locução denominado Sit_1 , representado pelas coordenadas S_1, T_1 , marcando, igualmente, o sujeito do enunciação e o espaço-tempo da enunciação. Serão denominadas Sit_2, Sit_n os eventos a serem referenciados e as coordenadas S_2, S_n e $T_2, T_n \dots$, para os sujeitos dos eventos referenciados e seus espaço-tempos, respectivamente. Resta-nos compreender a dinâmica entre os sujeitos nas situações enunciativas. Para Culioli (1999a, p.166-167), o sujeito enunciador, ao colocar as sequências verbais em funcionamento, ele é origem do seu dizer, e será representado numa situação de enunciação denominada *situação zero*, representada por Sit_0 , onde é designado por sujeito enunciador, S_0 .

³⁷ Essas coordenadas mostram a posição dos sujeitos enunciadore frente ao discurso.

³⁸ Para Culioli (1999a, p.167) não existe sistema de referência sem origem, porém, ele acrescenta que essa origem é absoluta e ajustável. A partir dessa origem absoluta podemos construir: uma origem de locução, origens derivadas da origem absoluta seja por *translação* (conserva as propriedades da origem absoluta) seja por *ruptura* (origem décrochée). Segundo a teoria, a translação encontra-se no imperfeito das línguas romanas, a segunda se constrói quando é instanciada uma origem fictícia, apartada da atualidade, onde pode-se construir uma sequência de eventos (estados, transições). Essa questão tem a ver com as indicações cênicas, notícias biográficas, reportagens e narrativas históricas.

Se duas pessoas dialogam, ambas voltam à Sit_0 no momento de cada fala – esse momento chama-se *origem da enunciação*, denominado *tempo zero* e representado por T_0 .

Localizar uma ocorrência espaço-temporalmente significa situar essa ocorrência num determinado tempo (T_x), num determinado lugar (E_x). É a operação de orientação.

Por exemplo (*opération de repérage*):

(1) *Paulo, você está escrevendo o seu texto?*

(2) - *Não, eu o escrevi ontem.*

Em (1) o sujeito do enunciado é localizado por *diferenciação* para reportar ao S_0 . Em (2), o sujeito (eu) é localizado por *identificação*, para reportar ao S_0 . Do ponto de vista da localização temporal, em (1) há uma *identificação* em relação ao momento da enunciação (T_0). No entanto, em (2), a localização temporal é feita por *diferenciação* em relação ao momento da enunciação.

Representação	S	S_0/S	Tempo	T_0/T
(1) <i>Paulo, você está escrevendo o seu texto?</i>	Tu	$S_1 \neq S_0$	presente	$T_1 = T_0$
(2) - <i>Não, eu o fiz ontem.</i>	Eu	$S_2 = S_0$	passado	$T_y \neq T_0$

Assim, seja diferenciação ou identificação, há um vínculo entre a situação de enunciação (Sit_0) e a situação de enunciado (Sit_x). Mas o enunciador tem a possibilidade de assinalar que ele não localiza o que ele diz para reportar à Sit_0 , que é a cena. Ele efetua uma ruptura de vínculo entre Sit_0 e Sit_x . Isso ocorre, por exemplo, nas narrativas e nos tempos pretéritos. Há o que Culioli chama de *coupure*³⁹ (corte) de localização entre S e S_0 por causa da 3ª pessoa e entre T e T_0 por causa do tempo pretérito.

Representamos essa ruptura por: $S_x \omega S_0$ e $T_x \omega T_0$ Exemplo:

(3) *Jessica não encontrava sua boneca.*

S	S_0/S	Tempo	T_0/T
3ªp	$S_x \omega S_0$	passado	$T_x \omega T_0$

³⁹ O valor de ruptura é notado por ω (CULIOLI, 1999, p. 138)

3.3 Processos de predicação: os funcionamentos enunciativos

Foi pelo contato com a TOPE, com Culioli (1976/1990/1999a/199b), que iniciamos nossas observações sobre os movimentos enunciativos e suas modulações, e em especial, com as estruturas do funcionamento discreto, denso e compacto que nos chamou a atenção sobre o funcionamento dos enunciados.

3.3.1 Os funcionamentos discreto, denso, compacto

Um nome precisa de uma determinação para funcionar num enunciado. Culioli, ao estudar o funcionamento dos nomes, toma uma categorização já existente na tradição linguística, a dos contáveis e incontáveis (*massifs*) e propõe um recorte para a categoria dos *massifs* em *densos* e *compactos*, apresentando, assim, uma nova tipologia: *discreto*, *denso* e *compacto*. A inovação que Culioli propõe vai implicar, de certo modo, em processar, nessa nova classe, uma *quantificação*. Isso significa a possibilidade de a *noção* ser delimitada numa ocorrência, quer dizer, a encarnação⁴⁰ de uma noção.

O termo *nome* remete à noção de *ser*, de *objeto*, quantificável e/ou qualificável. O funcionamento *discreto*, também chamado descontínuo, abrange os nominais que possuem noções pré-formatadas, portanto, têm formatação intrínseca em relação a um formato-tipo. A realidade extralinguística de um nome discreto é separável em unidades, podendo, portanto, singularizar-se e pluralizar-se. Por possuírem manifestação espaço-temporal, essas entidades podem discretizar-se em ocorrências individuais e demarcadas; os discretos registram compatibilidade tanto com determinantes definidos quanto com indefinidos: «1, 3, 10 gatos; alguns gatos.» O conjunto de gatos forma uma classe. Toda ocorrência é formatada por identificação a um padrão, os discretos já possuem esse padrão. No discreto são preponderantes tanto *quantificação* quanto a *qualificação*.

No funcionamento *denso*, os nomes, como não possuem formatação-tipo prévia, não podem discretizar-se em unidades (leite, açúcar, água, sal, óleo etc.), mas

⁴⁰ O termo “encarnação” (“incarnation”, segundo De Vogüé (1989)) e a forma verbal “encarnar” são empregados metaforicamente para designar «l’ensemble d’opérations complexes et [...] diverses, par lesquelles au sein d’un énoncé on passe d’une notion à ce qui sera le valeur référentielle qui lui sera associée dans cet énoncé” (o conjunto de operações complexas e [...] diversas, pelas quais no seio de um enunciado passamos de uma noção ao que será o valor referencial que lhe será associado dentro do enunciado”(tradução nossa) (De Vogüé, 1989, p. 2)

podem ser quantificados com a ajuda de um demarcador, um determinante extrínseco (*um copo de, uma xícara de, um pouco de* etc), que lhes dão a possibilidade de uma certa formatação. Só poderão ser contáveis com a ajuda de um *quantificador* (*um copo de leite, uma xícara de açúcar, um quilo de sal, uma garrafa de água* etc). A quantificação, nesse caso, não é pré-determinada, mas poderá ser realizada na ocorrência. No denso, a *qualificação* é preponderante.

O funcionamento *compacto* pertence aos nomes que se assemelham aos densos, porém, sem a possibilidade de serem contáveis, pois são incompatíveis com demarcadores – sua única forma de singularização. Os compactos têm valor essencialmente *qualitativo*, pois, entre a ocorrência e a noção há uma correspondência qualitativa. Melhor dizendo, com os compactos⁴¹ não ocorre uma instanciação qualitativa, mas a construção de uma validação. Geralmente, são nomes derivados de verbos: *brincar/brincadeira*; de adjetivos: *branco/brancura*, os chamados adjetivos nominalizados. São nomes que geralmente estão no singular.

3.3.2 Da tipologia discreto denso compacto às propostas de De Vogüé

De Vogüé (1989), estudando os enunciados, retoma o funcionamento das tipologias nominais propostas por Culioli, e estende essa questão aos processos verbais, afirmando existir entre as duas classes certa afinidade. Seja *nome* ou *verbo*, as categorias se dissolvem na noção - estados, processos e acontecimentos podem «tomar corpo» e consolidar-se em uma ocorrência. Dessa forma, De Vogüé (1989, p.1-37) propõe estender esse assunto também à noção de *processos*: a mesma possibilidade de discretização que ocorre entre os nominais nas ocorrências assemelha-se aos processos, se, observadas as tipologias ligadas a estes: *estados, processo e ações*.

Resumindo, as tipologias *discreto, denso, compacto* correspondem a três modos de construção das ocorrências nocionais: os discretos podem ser numeralizados, pois são contáveis, compatíveis com o determinante *um*, singularizarem-se e pluralizarem-se; os densos, só são quantificáveis por meio de um demarcador (*uma colher, um litro, um*

⁴¹ Embora, os nomes, quanto ao funcionamento, estejam mais ou menos estabelecidos em quadros, eles podem, dependendo da forma que o enunciador os toma, do modo que o objeto é apreendido, assumir funcionamentos diferentes. Por exemplo, o artigo definido pode lhes dar uma falsa discretização: *A beleza de Maria*. Assim, para encarnar-se os compactos precisam de um suporte da predicação. No exemplo dado, o suporte é *Maria*. Não estamos diante de uma ocorrência de *beleza* mas presenciando uma gradação de uma noção localizada num suporte.

quilo etc.; os compactos são inquantificáveis, mesmo junto a demarcadores. Os densos, por não serem dotados de formato-tipo, para serem delimitados necessitam de elementos exteriores a eles – os demarcadores – por isso, quando recebem formatação, diz-se uma *formatação extrínseca*. Assim, a sua formatação terá um caráter espaço-temporal e ficará limitada à situação dada. Os discretos, ao contrário, possuem formatação-tipo prévia, o que lhes permite ancoragem espaço-temporal, são tanto quantificáveis quanto qualificáveis. Essa formatação denomina-se *formatação intrínseca*. As ocorrências compactas não permitem formatação. Todas ocorrências de noções se estabilizam de acordo com um domínio – o domínio nocional, que é topologicamente constituído por um interior, um exterior e uma fronteira.⁴²

Ao dizer que os compactos não se compatibilizam com demarcadores, afirma De Vogüé (1989) que isso não significa que eles não possam receber formatação nas ocorrências, que rejeitem determinação, formatação, quantificação. Os determinantes *o, a* são compatíveis com os compactos, porém, não são suficientes para lhes permitir ancoragem da noção; esta, só é operada se houver o que denominamos *suporte*. Assim, em *A tristeza de Maria*, a ancoragem da noção estabelece-se sobre «Maria», que corresponde ao suporte. Também é compatível com esses nomes certos quantificadores: *um pouco de / tonetadas de/ muito de/* atendendo mais a ordem de gradação do que formatação: falamos de grau/ intensidade (por vezes, mais qualitativos do que quantitativos)⁴³. Compatíveis também com adjetivos intensivos tais como *incrível, profunda: uma tristeza profunda / uma brancura incrível*, o que corresponde a brancura intensa, muita tristeza. Nesse caso, a estabilidade fica por conta do *atrator*⁴⁴: «um pouco de bondade».

Vimos que os densos tornam-se quantificáveis quando demarcados ou com partitivos⁴⁵, delimitados na ocorrência por formatação extrínseca; portanto, a ancoragem da noção determinada pelo contingente à situação. Porém, esses nomes podem recategorizarem-se pelo determinante *um* acrescido de uma *qualidade secundária*: uma

⁴² O domínio nocional não é um campo semântico; é um espaço construído a partir do conceito geral de noção, onde está associado uma classe de ocorrências. (Culioli, 1990, p.54)

⁴³ Essas associações de quantificadores, que corresponderem a gradações são interpretadas como graus de intensidade, e, por isso, não determinam qualquer formato. O que ocorre é a construção de um gradiente na estruturação do domínio nocional, representando diferentes zonas de intensidade.

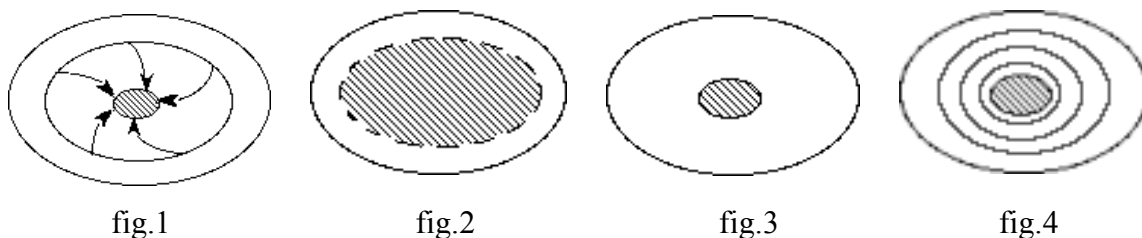
⁴⁴ Na delimitação da noção, que é o domínio nocional, existe uma gradação de forças que afastam/aproximam significados a um centro *atrator*.

⁴⁵ Apesar de não formatados intrinsecamente, os densos são secáveis, portanto, podem ser decompostos em zonas diferenciáveis. Nesse caso, houve uma recategorização de um denso a discreto ou a discretização de um denso.

água *fresca*. Do dizer da autora, isso parece ser o suficiente para formatar uma ocorrência. Neste caso, houve uma discretização de um denso.

A recategorização dos compactos corresponde ao que descrevemos anteriormente – que mesmo pela introdução do partitivo, construindo ocorrência formatadas espaço-temporalmente: *uma certa felicidade/ um pouco de bondade* etc., há necessidade de um suporte, nem que seja espacial, para que o compacto possa se encarnar: há felicidade *no ar/ nos seus olhos/ nesta casa* etc. Neste caso, o termo *densificação* seria melhor do que *encarnação de um compacto*. Falamos de uma densificação de um compacto.

Dessa forma, as diferentes ocorrências linguísticas podem ser formatadas conforme as zonas que ocupam dentro de determinado domínio e representadas esquematicamente com diferentes configurações: formatadas intrinsecamente (as ocorrências discretas, fig. 1), extrinsecamente (as ocorrências densas, fig. 2) e as que não permitem formatação (as ocorrências compactas, fig. 3) conforme ilustração abaixo⁴⁶.



Na fig.1, as flechas indicam que toda ocorrência extraída (*amostra*) sobre determinada classe tende a ser identificada ao formato dessa classe. Na fig. 2, o esquema mostra que, no caso dos densos, não há um padrão definido que possa definir o formato ao qual a ocorrência possa ser identificada. As ocorrências serão levantadas sobre o conjunto. No esquema dos compactos, fig. 3, o interior é idêntico a sua formatação/forma – não há zona do “não verdadeiramente p”, a menos que se construa um gradiente que crie subzonas concêntricas. (De Vogüé, 1989, pp. 20-23)

Essas formatações, a princípio aplicada apenas aos nomes, estendeu-se ao domínio verbal, o que passaremos a seguir.

3.3.2.1 Estendendo as tipologias aos processos

Segundo De Vogüé (1989), entre os nominais e os processos há uma questão comum:

⁴⁶ Ilustrações conforme De Vogüé (1989, pp. 20-23)

uma formatação quantitativa e uma estabilização qualitativa, e por outro lado, a encarnação de uma noção e a predicação de uma propriedade. Para observar a correlação entre nomes e processos, criamos glosas. Tomamos alguns exemplos⁴⁷ para ilustração:

- (1) Ele caiu
- (2) Ele leu
- (3) Ele foi sábio

Construiremos glosas desses enunciado usando formas nominais⁴⁸ a fim de verificar a correlação dessas ocorrências com a tipologia aplicada aos nominais⁴⁹:

- (1a) *Uma queda* teve lugar.
- (1a') Houve (existiu) *uma queda*.
- (1b) ? *Um pouco de queda* teve lugar.
- (1b') ? Houve *um pouco de queda*.

- (2a) ? *Uma leitura* teve lugar.
- (2a') ? Teve (existiu) *uma leitura*.
- (2b) *Um pouco de leitura* teve lugar.
- (2b') Ocorreu *um pouco de leitura*.

- (3a) ? *Uma sabedoria* teve lugar.
- (3a') ? Houve *uma sabedoria*.
- (3b) ? *Um pouco de sabedoria* teve lugar.
- (3b') ? Houve *um pouco de sabedoria*.

Pela leitura das glosas, que transformaram as tipologias verbais em nominais, observamos que:

Em (1), as glosas chamam por um nominal (*queda*) que leva a ocorrência a ter um comportamento *discreto*, porque houve uma ação de cair, foi uma ação singularizada. A ocorrência teve um funcionamento discreto: «houve uma queda/ ocorreu uma queda».

⁴⁷ *Il est tombé; Il a lu; Il a été sage* (De Vogüé, 1989, p.25) (tradução nossa)

⁴⁸ Preferimos repetir os exemplos do original, para melhor compreender a semelhança proposta entre nomes e processos, principalmente em razão dos partitivos.

⁴⁹ Usamos nas glosas o auxílio de interrogações como no modelo da autora, para facilitar o reconhecimento das incompatibilidades.

Em (2), o verbo *ler* (= *leitura*) não nos permitiu interpretar um comportamento discreto (2a) e (2a') e sim, *denso* (2b), uma vez subentendeu-se um tempo de leitura, *um pouco de/um tanto de*: «realizou um ato de leitura».

Em (3), com a expressão verbal «ser sábio» as glosas mostraram incompatibilidade tanto com a tipologia *discreto* quanto *denso*, tanto com o indefinido *um* quanto com o partitivo *parte de/ um tanto de/ um pouco de* etc. Assim sendo, só pode ter um comportamento compacto, pois, revelando uma ocorrência de estado (*ser sábio/ être sage*) necessitou de um suporte para ancorar a noção de *ser sábio*.

O que observamos foi que os três processos (ação, processo, estado) puderam ser analisados de acordo com a tipologia clássica. Segundo De Vogüé (1989, p.27) isso corresponde a uma reformulação, resultado de uma estabilização temporária. Segundo a autora, as glosas permitiram uma sondagem dentro de uma zona de limite de acabamento (*borne d'accomplissement*) que vai do ponto onde se verifica o processo até a validação do seu acabamento. Isso é o que se caracteriza como *estado resultante*. O que observamos foi que os três processos (ação, processo, estado) puderam ser analisados de acordo com a tipologia clássica⁵⁰. Por exemplo:

(5) *Ele quebrou o copo.*⁵¹

Considerando a passagem para o estado resultante, podemos dizer que o verbo '*quebrar*' tem um comportamento discreto, pois pode ser compreendido como:

(5a) *O copo foi quebrado.*

Segundo De Vogüé (1989, p. 32-33), do mesmo modo que a tipologia dos nominais são recategorizadas, os processos também o são. Se o adjetivo qualificativo pode modificar um nominal denso, um advérbio pode reintroduzir uma agentividade que discretiza o processo em jogo⁵²:

(6) Ele leu.

(6a) Ele leu inteligentemente.

⁵⁰ Isso se deu em virtude da presença ou não de um limite de acabamento (*borne d'accomplissement*) e de trazer para análise uma estabilização temporária. Esse limite de acabamento corresponde ao trajeto que se faz do ponto de verificação até a realização do processo. (De Vogüé, 1989)

⁵¹ *La tasse est cassée.* (De Vogüé, 1989, p. 28)

⁵² Usamos os exemplos do texto da autora: *Il a lu. Il a lu intelligement.* (opus.cit, p.33)

Já os compactos podem ser discretizados por auxílio de uma mira (visée).

Exemplo:

(7) *Ele está sendo desagradável.*

Em (7), *ser desagradável* está recebendo uma delimitação temporal, o que lhe dá uma interpretação densa.

Fechando essa abordagem de nomes e processos fazemos uma correlação entre os funcionamentos da linguagem e as marcas enunciativas, pois entendemos que os enunciados não são constituídos por unidades lexicais isoladas. Essas unidades, embora sujeitas a restrições sintático-semânticas, estão umas em relação a outras e é nessa imbricação que se constitui a significação. Chama-nos a atenção a diferença de significado que as marcas podem ganhar nessas relações. Passamos a observar, nesta seção, como tais marcas incidem sobre as categorias de Sujeito, Tempo e Espaço, instanciando-se por meio de relações de qualificação/quantificação, modalização, agentividade/transitividade, temporalização e aspectualização.

3.3.3. Funcionamento da linguagem e os mecanismos enunciativos

Para entender os mecanismos enunciativos, que envolvem enunciados e as relações entre eles, imaginamos que se o linguista colocar-se no processo de construção e reconstrução dessas formas significantes e alcançar o ponto de partida, certamente estaria no nível I, nível das relações primitivas entre as noções, onde inserem-se as formas de apreensão do mundo, as características mentais – físico-culturais do sujeito enunciador; porém, essas formas não lhe seriam acessíveis ao observador; conseguiria apenas inferi-las. Esse trabalho, pelo linguista, de leitura e análise a partir dos enunciados (estabilizados), será feito por um exercício de desconstrução do produzido sobre as marcas linguísticas aí deixadas, as quais lhes darão pistas das categorizações, localização, funcionamento e engajamento do sujeito enunciador.

3.3.3.1 O mecanismo de determinação/indeterminação linguística

Uma ocorrência se caracteriza pelo modo de delimitar uma dada noção. As diferentes formas de construção das ocorrências nos enunciados dependem também de um

mecanismo que pondera as operações de quantificação (Qnt) e qualificação (Qlt), que possibilita um cálculo pelo qual se prevê as propriedades das formas linguísticas presentes nos enunciados. Culioli (1999, p.40) diferencia três operações fundamentais para essas ponderações, o que significa, três possibilidades de correspondência entre a relação entre uma ocorrência e uma noção:

- operações que trazem a noção de *quantidade*, onde há uma instanciação quantitativa da noção, representado pelo que pode ser numeralizado, contado, pluralizado;
- operações que trazem a noção de *qualitativa* (compreensão/ qualidade) e *quantitativa* (de quantidade);
- operações de referência ou genéricas (relativas à classe), correspondência *qualitativa*, portanto, a ocorrência instancia a qualidade da noção.

A quantificação (representada pelo operador QNT) refere-se à delimitação espaço-temporal de uma ocorrência, localizada pelo parâmetro T (espaço-temporal) da situação enunciativa, o que implica na existência da ocorrência. No dizer de Culioli “é definida por quantificação a operação pela qual construímos a representação de qualquer coisa distinguível e situável num espaço de referência.” Assim, como quantificação, entendemos a passagem de uma representação mental a uma atividade que pode ser formatada numa ocorrência⁵³ e é notada QNT. (Culioli, 1999b, p.82)

Fundamentando-se numa predicação de existência, a quantificação pode ocorrer de dois modos: pela passagem de *nada* para *qualquer coisa*; por uma forma de *extração*.

Podemos dizer que a quantificação é uma operação que pode se fazer⁵⁴:

- sobre quantia (quantidade não definida apreendida globalmente);
- sobre a quantidade (no sentido de contável);
- sobre o discreto (o que se discretiza);
- sobre o denso (*de vinho, de manteiga etc.*);
- sobre o compacto ou o contínuo estrito (por exemplo, na *brancura* da neve; *um pouco de sorte; toneladas de tarefas etc.*)

⁵³ Para Culioli (1990, p.55-56) há dois tipos de ocorrências: as fenomenais e as linguísticas. As primeiras se encontram na existência e correspondem ao universo dos objetos e situações da vivência de cada pessoa. As ocorrências linguísticas (e metalinguísticas), correspondem ao posicionamento dos termos nos enunciados. Nível onde ocorre a materialização de uma noção, cujo acesso somente é possível pelos traços que constituem o agenciamento das formas.

⁵⁴ Estamos incluindo conceitos, aqui, que veremos um pouco mais adiante.

A qualificação, notada pelo operador QLT, é uma operação que entra em jogo cada vez que efetuamos uma operação de identificação/ diferenciação sobre qualquer coisa. As duas operações, quantificação e qualificação, estão ligadas respectivamente, a um julgamento de existência e a um julgamento de atribuição que um sujeito enunciador constrói para reportar a um coenunciador. Segundo Culioli (1999b, p. 82-84), a qualificação entra em jogo cada vez que uma operação de identificação ou de diferenciação é efetuada sobre alguma coisa.

Ainda referindo-se a essas ponderações, Culioli, em (1999, p. 14) diz que QNT é um modo de apreensão de QLT; notada QNT QLT, tem afinidade com o tipo. Isso nos leva a pensar em um exemplar dentro de uma determinada classe. QLT tem afinidade com o atrator, ou seja, tem a ver com graus de determinada noção. Essas ponderações em interação com as propriedades lexicais dos termos que estão em correspondência é que vão determinar a tipologia *Discreto*, *Denso* e *Compacto*, ocorrendo da seguinte maneira⁵⁵:

Discreto será representado por Qnt Qlt

Denso será representado por Qnt (Qlt);

Compacto por (Qlt/Qnt)⁵⁶

Tomemos outro exemplo:

(1) «Era uma vez um menino um que tinha nascido com um dom...»

tempo

pessoa

espaço

No enunciado acima, embora o tempo não esteja expresso com precisão, remete a um tempo anterior à enunciação *era uma vez*; a expressão nominal *um menino* não está determinada, porém, é recuperada pelo pronome *que* (substituindo *menino*) representa a categoria de pessoa; a categoria de espaço é representada pela expressão verbal *tinha nascido* (nasceu .. em algum lugar). O que pretendemos observar é que nas narrativas, um termo recupera o outro remetendo a várias categorias. A enunciação não é feita por unidades isoladas, mas, em conjunto com estruturas predicativas, sujeitas a restrições sintático-semânticas e que comportam valores referenciais tais como pessoa, número, tempo, aspecto, modalidade etc.

⁵⁵ O termo dominante situa-se fora do parênteses.

⁵⁶ Nesse tipo de ponderação não há termo dominante.

3.3.3.1.1 Ocorrências singulares e generalizadas

Uma ocorrência associa-se a uma delimitação *quantitativa e qualitativa* de uma noção dada:

(1) *Fiz um bolo.*

Em (1), temos uma ocorrência de ‘fazer’ e um exemplar de ‘bolo’, portanto, uma noção extraída de uma classe do padrão-tipo, Qnt, Qlt. Uma ocorrência nocional é, pois, construída como discreta quando suas delimitações Qnt/Qlt se estabelecem independente da localização situacional. As marcas linguísticas que expressam a categoria de determinação podem ser representadas por artigos definidos, pronomes possessivos, demonstrativos, pronomes oblíquos, etc.

Porém, há enunciados que embora marcados por um artigo definido, mas carregam outros conceitos, por exemplo, de definição. Estes, permanecem num conceito genérico e a noção remete para a classe, e não para um ocorrência singular:

(2) «*Os livros são objetos importantes*»

Em (2), não foi possível localizar a ocorrência como um fato singular; o enunciado tomou uma forma genérica.

3.3.3.2 O mecanismo de transitividade e tematização

Essa categoria compreende a relação que há entre os termos que compõem o enunciado. Relação, essa, que pode caminhar /não-caminhar para o resultado do jogo de causa e efeito.

(3) «*O mais que ele (Marcos) teve dificuldade foi quando Marcos teve que salvar um macaco de uma onça*»

Em (3), a expressão modal *teve dificuldade* completa o sentido no processo de *salvar um macaco* ..

3.3.3.3 O mecanismo de modalização

O modo como o esquema de *léxis* relaciona-se com a relação predicativa é representado pelas circunstâncias, assunto que observamos, a seguir, sobre as modalidades.

Tomamos os enunciados:

(4) «*Hoje, Marcos dá um ensinamento para o mundo inteiro que ajudem os animais, pessoas e até crianças, porque somos todos filhos de Deus*»

(5) «*Cuide dos animais!*»

Em (4), constatamos marcas que expressam vários tipos de modalidades, no mesmo enunciado:

- da asserção: «*Marcos dá um ensinamento para o mundo inteiro...*»; (afirmativa)
- da injunção: «*... que ajudem os animais, pessoas e até crianças*»;
- injunção/apreciação: «*...porque somos todos filhos de Deus*»

Em (5), reconhecemos uma modalidade deôntica: «*Cuide dos animais!*»

Na teoria culioliana a construção do valor modal vai exprimir as possíveis relações entre o enunciador e a relação predicativa; corresponde à operação de localização da relação predicativa em relação ao parâmetro S_0 ⁵⁷, sujeito da enunciação. Essa determinação enunciativa é organizada em torno de um termo de partida, mas ainda não localizado para reportar a uma situação. Exprime, pois, a qualidade da ação, as disposições íntimas do indivíduo que fala.

ONOFRE (2002) ao abordar o conceito de modalidade em Culioli, explica que todo discurso é modalizado; a modalização representa operações independentes, mas exprimem a atitude do falante; não se limita a quadros, aos valores verbais e pode ser instaurada por diferentes mecanismos léxico-gramaticais. Acrescenta a autora, a grande diferença com outras teorias – na visão da TOPE, as modalizações são geradas no jogo do processo dialógico, por isso, podem ou não coincidir com as marcas categorizadas.

Falar das modalizações significa observar como se processam o sentido das palavras ou das seqüências nos enunciados. Segundo De Vogüé (2011), o sentido determinado por essas formas depende do contexto, mas o contexto também depende dessas formas:

- (1) O que é isso? e
- (2) O que é que é isso?

A primeira forma corresponde a uma interrogação; a segunda, aproxima-se de uma exclamação. A autora postula a importância dos fatores prosódicos e entonacionais e das pequenas expressões ao analisar os enunciados, o que nas tradições clássicas não teriam tanta importância.

A tipologia adotada por Culioli (1976) para explicar os fenômenos de modalização se reduzem à quatro grandes tipos de modalidades, o que ele nomeou de um a quatro:

⁵⁷ Sujeito origem da enunciação.

3.3.3.3.1 Modalidade do tipo 1

As modalidades do tipo 1, modalidades fundamentais, são aquelas que constituem a escolha do plano modal, feita pelo sujeito enunciador. Nesse bloco se incluem:

- *As asserções*, que podem ser afirmativas, negativas ou interrogativas:

«*João é o melhor aluno da classe.*»

«*João não é o melhor aluno da classe.*»

«*João é o melhor aluno da classe?*»

- *O hipotético* o plano do fictício:

«*João, seja o melhor aluno da classe poderia ser o melhor aluno da classe.*»

- *As injunções* corresponde ao plano da intervenção do linguístico no extralinguístico:

«*João, seja o melhor aluno da classe!*»

• A modalidade *assertiva*, valida o conteúdo da relação predicativa por meio das opções: Verdadeiro/Falso e/ou Positivo/Negativo. Expressando um posicionamento do enunciador em relação à lexis predicada: -> <João> <construir> <cadeira>

(1) «*João construiu uma cadeira.*»

(1a) «*João não construiu uma cadeira.*»

Segundo Culioli (1976, p.69), o enunciador terá apenas uma escolha para as asserções, porém, faz ressalva para a modulação: “Est-de qu’il est arrivé? Il est arrivé, il est pas arrivé?”. Acrescenta o autor, que isso não representa uma infração, mas considerada compatível com a asserção. As *interrogativas*, expressam que o enunciador espera que o coenunciador, valide a relação predicativa, por não ser capaz ou não querer validá-la, portanto, insere-se numa situação de interlocução. Culioli (1990:171) observa que interrogar é percorrer, de modo abstrato, os valores imagináveis sem poder distinguir uma validação, qual é válido. A interrogação supõe uma certa incerteza que necessita de um aval – esta seria a resposta do interlocutor que permite determinar completar a questão colocada:

(3) «*E a fome, acabou?*»

• As *injuntivas*, constituindo o plano do fictício, do irreal, valor fica entre uma asserção e uma interrogação, representa a posição do sujeito desengajado da relação com os fatos: *ordem, pedido* ou *sugestão*. Esse tipo de modalidade parece juntar-se ao tipo 4, por haver propriedades de intersubjetividade. Essa ideia aproxima-se do imperativo, do subjuntivo. Na verdade, aproxima-se de uma asserção hipotética:

(2) «*Sugiro que você confira portas e janelas antes de dormir.*»

(2a) «*Sente-se.*»

3.3.3.3.2 Modalidade do tipo 2

Sobre um plano da conformidade, essa modalidade é constituída essencialmente pela modalidade epistêmica: da certeza, do eventual, da probabilidade, da possibilidade, do necessário etc.) Ela se faz sobre o que o enunciador considera como suscetível de acontecer um fato sob certas condições. É expressa, principalmente, por meio de auxiliares modais e alguns advérbios. Expressa o modo de validar a relação predicativa:

«*Ele pode vir a ser um bom jogador.*»

«*O professor certamente fará uma correção justa.*»

«*É possível que Marta ocupe o cargo de diretora.*»

3.3.3.3.3 Modalidade do tipo 3

Também chamada modalidade apreciativa, é centrada no enunciador e visa a qualificação da relação predicativa, ou seja, o enunciador faz um julgamento em relação à relação predicativa já validada e construída: sobre o que está formado, pode ser fazer um juízo bom, mal, razoável etc. :

«*É bom que você esteja conosco nas férias.*»

«*Aquele não era um bom lugar para passar férias*»

3.3.3.3.4 Modalidade do tipo 4

Neste tipo de modalidade encontram-se as de natureza intersubjetivas, especialmente as deonticas, indicando desejo e permissão - o enunciador tenta exercer uma

influência sobre o outro, procura sobrepor-se ao enunciado «*Você deveria ter feito a tarefa*». Por isso, ditas modalidades radicais ou pragmáticas. Acrescentamos que para Culioli, toda expressão de modalidade, seja de qualquer tipo, privilegia ou a relação enunciador-enunciação ou a relação enunciador coenunciador e pode haver dois tipos de modalidade em concomitância. Por exemplo, há asserções que também são injunções:

“*Pegue suas coisas e vá*” [...] Aqui usamos uma forma assertiva, mas sendo dado um certo número de localizado (marcadores) que vamos encontrar, podemos construir esta forma como não sendo uma asserção, e se ela não é uma asserção, nem interrogação, ela é necessariamente injunção, senão não teríamos finalmente modos da asserção.⁵⁸ (CULIOLI, 1976, pp.73-74).

3.3.3.4 O mecanismo de temporização-aspectualização e espacialização

Este valor representa uma relação entre o Tempo da enunciação e o tempo do enunciado. Ocorre uma relação entre o aqui/agora da enunciação, variando entre:

- valores espaciais: *aqui/ lá/ acolá*.
 - () «*Começou a escutar vozes mas não sabia de **onde** vinham*»
 - () «***Quando** Marcos fez anos*»
- temporais: *presente/ passado/ futuro/ (sempre- todos os tempos)*
 - ()«***Hoje** Marcos cuida de animais*»
 - () «***Era uma vez** um menino..»*
 - () «*Ele **sempre** brincava com Marcos*»
- e valores aspectuais, que podem variar entre conceitos de: *incoatividade, continuidade/ descontinuidade/ acabamento/não-acabamento*:
 - () «*Marcos foi seguido **até que viu** que era Dudu »*
 - () «*Marcos **teve que salvar** um macaco*» (= salvou)
 - ()«*Ele **sempre** brincava com Marcos*» (= continuidade)

⁵⁸ “*Tu prends tes affaires et tu t’en vas*”[...] Ici on utilise une forme assertive, mais étant donné un certain nombre de repère (marqueurs) qu’on va trouver, on va pouvoir construire cette forme comme n’étant pas une assertion, et si elle n’est ni assertion, ni interrogation, elle est nécessairement injonction puisque sinon on aurait finalement des modes de l’assertion.(tradução nossa)

Definidas essas marcas, é importante observar que todas em relação contribuem para uma dada constituição enunciativa.

A concepções de linguagem e enunciação propostas por Culioli possibilitam-nos afirmar que a TOPE caracteriza-se por um modelo que considera os processos geradores da língua. É nesse sentido que a opção por essa teoria se justifica para o que pretendemos aqui, que é refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua. A temática por nós eleita funciona como um meio que nos permite vislumbrar um caminho desejável, para se pensar sobre o processo de produção de texto no ensino, explorando os mecanismos enunciativos.

É importante lembrar que Culioli, ao definir a linguagem como uma atividade de construção da significação, entende esse processo como o resultado das relações entre as atividades epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas que correspondem, respectivamente, aos níveis primitivos, predicativos e enunciativos, já apresentados.

Essas atividades epilinguísticas e metalinguísticas têm sido pensadas como uma proposta a ser aplicada no ensino de língua, tal como discutimos no primeiro capítulo deste trabalho e justificam a aplicação metodológica que apresentamos no capítulo que se segue.

3.4. Os funcionamentos enunciativos Vs Funcionamento da linguagem

Vimos nas seções anteriores como Culioli concebe a linguagem como uma atividade apreendida por meio de enunciados, que o processo de referenciação é constituído pelas operações de representação mental, referenciação e regulação e aos nomes são-lhes atribuídos funcionamento conforme se apresentam nos enunciados. Para Culioli, a atividade de linguagem é o resultado da capacidade humana de trabalhar na construção, num nível primitivo das representações mentais, no eixo das propriedades físico sócio-culturais – o nível de construção das noções; de fazer referenciação entre o plano linguístico e não linguístico, e do trabalho de regulação no nível dos enunciados, em atividade entre enunciadores.

Nesse prosseguimento, passamos às observamos De Vogüé (1989), que, articulando léxico e estruturação enunciativa, retoma a questão dos planos enunciativos

tratados por Benveniste, introduz as implicações da tipologia discreto, denso, compacto com as estruturas predicativas e enunciativa dos enunciados, e constrói um quadro em que distingue-se três estruturas enunciativas, correspondentes a três estruturas predicativas: tema/proposição; localizadores/processo; agente/paciente/ processo/mira (visée).

Dessa forma, essas três estruturas, correlacionam-se com os funcionamentos enunciativos, respectivamente: o universo do discurso, universo da constatação e universo da história, os quais passamos a observar.

3.4.1 Tema / proposição – funcionamento compacto

Assim denominado por De Vogüé (1989), por *tema / proposição*, estabelecendo relação com o funcionamento compacto da linguagem, intermediada pela atribuição de um suporte. Corresponde ao que Benveniste chamou de Discurso. Neste plano, o enunciador predica a propriedade em jogo a propósito do que serve de tema ao seu discurso. “Sendo assim, o sujeito enunciador garante o seu dizer; e dessa forma, se expõe face ao seu interlocutor: todo o universo do discurso está em aberto. No geral, os enunciados, no plano do discurso, se constroem a partir do verbo ‘SER’+ ADJETIVO que se encarna no tema e toma-o como suporte da predicação. O sujeito de um compacto tem apenas a função de suporte.”⁵⁹. (De VOGÜÉ, 1989, p.35)

3.4.2 Localizadores / processo – funcionamento denso

Denominado por De Vogüé (1989) *récit constat*, é uma estratégia que se trata do funcionamento **denso** e que enfatiza uma constatação. Fala-se aqui de localizadores de processo, com noções “densas” que se relacionam ou com uma parte maior ou com partitivos “um pouco de”, “muito de”, cuja validação se dará na ocorrência. Corresponde ao que Benveniste denomina de “*récit*” (narrativa histórica) – onde ninguém fala, nada é comentado. De Vogüé referencia esse plano como “onde o mundo é deixado ao seu silêncio ao mesmo tempo em que sujeito enunciativo desaparece.”⁶⁰ Nesses

⁵⁹ “Ce faisant il se garant de son dire; et par là-même il s’expose face à un interlocuteur: tout l’univers du discours est là mis en oeuvre. (De Vogüé, 1989, p.35) (tradução nossa)

⁶⁰ “[...] où le monde est laissé à son silence même temps que le sujet énonciateur s’efface – (De Vogüé, 1989, p.35) (tradução nossa)

enunciados não há um sujeito avaliador, a validação da predicação se dá nos próprios acontecimentos, o que ocorre é a verificação de um processo num lugar e num dado momento. Os provérbios, demonstrações, descrições, etc., contêm enunciados com essas estruturas.

3.4.3 Agente (causa) / processo / mira (visée/caso/) (étalon)

Nesse plano ocorrem enunciados apresentam um sujeito, que é localizador da ocorrência construída e localizada situacionalmente. Envolvido no processo que culmina numa finalidade, o sujeito tem a função de agente ou paciente desse processo. Compatível com o funcionamento **discreto**, este plano corresponde à categoria denominada por Benveniste de categoria da **História**, tal como ela é definida: onde "ninguém fala", e onde "os acontecimentos parecem ser narrados por eles mesmos"(...) na medida que como eles aparecem no horizonte da história". Aqui, os acontecimentos não são apenas fatos que devem ser narrados como no 'récit', eles prendem um sentido, se inscrevem num desenrolar de cadeias causais. (De VOGÜÉ, 1989, pp.35-36)

Portanto, fazendo um paralelo entre esse referencial teórico que explica o funcionamento enunciativos e as estruturas de tipologias de textos veiculadas no ensino, podemos dizer que: estruturas enunciativas localizadas geram sentido, são determinadas e compatíveis com estruturas narrativas; enunciados com fatos indeterminados, genéricos, com ocorrências não localizadas são compatíveis com a estrutura dissertativa/argumentativa.

CAPÍTULO IV REFERENCIAL METODOLÓGICO

4.1 Organização e análise do *corpus*

Para a constituição do *corpus* desta pesquisa foram recolhidas 233 (duzentas e trinta e três) redações do tipo narrativas, de alunos do Ensino Fundamental entre 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, dos 3º e 4º ciclos. Esses textos procederam de municípios do estado de São Paulo: Serrana, Orlândia, Guará e Descalvado. Todas as classes, exceto uma, pertencem à rede municipal. Esses textos foram coletados a partir de julho de 2011. Nomeamos todas as produções em sequência alfanumérica estabelecendo grupos e subgrupos (Gr1, Gr1A., Gr2, Gr3, Gr3A etc), conforme a atividade tenha sido aplicada em turmas diferentes. O *corpus* para análise totalizou 6 grupos (6 temas diferentes).

Para organizar o trabalho, compomos um quadro para cada subgrupo, marcando a incidência da questão procurada. A princípio, observamos que a questões procuradas ocorriam em enunciados e/ou em forma de *moral da história* e, também, em enunciados que embora não contivessem a questão explicitada, pareciam dar entrada a ela; estes, nomeamo-los, nos quadros, *questão embrionária*. Toda a descrição detalhada encontra-se na Seção Apêndice, p. (94-104)

Todos os textos foram lidos, digitalizados, digitados, excluídos os nomes dos alunos e das escolas e salvados em arquivos .doc e .pdf, conforme descrição abaixo. As questões da pesquisa foram detectadas, de um modo geral, em 62 textos, compreendendo: 35 continham a questão de forma explícita e 27 apresentam enunciados que dão entrada para a questão, aos quais chamamos de questões embrionárias. Trazemos, para ilustração, o quadro que resume esses resultados.

Q.4 Quadro ilustrativo dos resultados em relação à questão procurada

Questão explícita em enunciados	24
Questão em forma de ‘moral da história’	7
Questão em enunciados e em forma de ‘moral da história	4
Questão embrionária (possíveis divergência de planos enunciativos)	27
Não contém a questão	167
Textos ilegíveis	4

Total 233 redações

Considerando que nesse grupo constituído por 62 textos as questões, então identificadas, são muito parecidas, formamos um subgrupo de 8 redações para análise, do qual, realizamos, detalhadamente, 2 análises.

As correções feitas nos textos foram citadas em nota de rodapé e referem-se, especificamente, a erros ortográficos, acentuação e pontuação. Ressalva-se que essas correções foram efetuadas somente quando necessárias à compreensão dos enunciados. Dessa forma, procuramos, ao máximo, preservar o original. Devido à extensão que o assunto toma, decidimos fazer duas análises mais detalhadas e, para as demais, fizemos comentários que consideramos relevantes, mesmo porque, as questões quase que se repetem. As redações analisadas, tanto as versões originais quanto as digitalizadas estão inclusas, na íntegra, na seção Anexo I (p.105). As demais, igualmente, encontram-se na seção Anexo II (p. 110).

O critério usado no processo de análise foi a sondagem das marcas de determinação/indeterminação dos parâmetros de sujeito e espaço-tempo, os funcionamentos dos enunciados pela tipologia discreto, denso e compacto, a articulação da ponderação quantificação/qualificação. No conjunto, essas operações vão caracterizar os planos enunciativos, que compõem o objeto de pesquisa do nosso trabalho. Assim, as estruturas determinadas pelo funcionamento discreto serão compatíveis com os textos narrativos, estruturas com funcionamento compacto trazem noções genéricas, fatos indeterminados, compatíveis com estruturas dissertativas. No conjunto, essas operações vão caracterizar o funcionamento dos planos enunciativos que compõem o objeto de pesquisa do nosso trabalho.

Sabendo que é pela linguagem que se reconhece a atividade de produção e reconhecimento das formas linguísticas, tentamos, assim, fazer uma desconstrução do que estava construído: os marcadores linguísticos existentes no texto nos deram pistas para inferir as operações abstratas que lhes deram origem. Como trabalhamos com uma questão ligada ao ensino, que são redações escolares, e, queremos observar, mais precisamente, o que ocorre nesses textos quando conflituam planos diferentes, procedemos nossas análises observando o funcionamento das marcas linguísticas existentes nos enunciados e os mecanismos a que estão sujeitas. Assim, procuramos, por meio dessas marcas e de expressões modalizadoras que elas expressam, compreender como se constituem os diferentes planos enunciativos.

4.2 Desenvolvimentos das análises: primeira análise *Texto Gr1.1*

Escolhemos, para a primeira análise, uma redação da 7ª série, do tipo narrativo, com título livre.

Atividade proposta: o professor, após ter trabalhado com a sala com dois contos infantis, de Oscar Wilde, propõe aos alunos a produção de um texto narrativo a partir da seguinte chamada:

“Estudamos algumas histórias que podem ser usadas para ensinamentos infantis, como a do Gigante Egoísta que ensina as crianças a não serem egoístas, ou a do Príncipe Feliz que ensina a termos compaixão com o outro e ajudá-lo. Agora é sua vez: escreva uma história e que possa servir em algum tipo de ensinamento infantil.

Procuramos observar, nesta análise, como o aluno compôs no seu texto a noção de solidariedade. Buscamos nos enunciados as marcas de pessoa/espaço/tempo, assim como, as operações que envolvem nomes e processos, que juntos, formam as estruturas do plano enunciativo em desenvolvimento no texto⁶¹. No processo de busca, incluímos as marcas modalizadoras, pelas quais observamos como o sujeito-enunciador se faz presente nas operações enunciativas, de onde inferimos suas qualidades físico-culturais, sua visão de mundo. Cremos que essas análises sejam suficientes para verificar a coerência enunciativa no fio dos enunciados, e assim, se o texto vai corresponder à atividade proposta na sala de aula⁶²; ao mesmo tempo, as relações entre as marcas linguísticas observadas vão nomeando os diferentes planos enunciativos.

O texto digitalizado⁶³

Gr1.1 Solidariedade

(1)Num belo dia de sol, todas as crianças saem para fazer um passeio na cachoeira. (2)Na ida, viram vários mendigos e (2a)pensaram: (3) a gente com tanta fartura e (4)eles não têm nem um pedaço de pão pra comer. (5)As crianças falaram para os seus pais darem a cesta do piquenique, porque não iria fazer falta. (6)Os pais, admirados com o gesto dos seus filhos, (7) entregaram a cesta e doaram coisas que não serviam mais como roupas, calçados e uma boa quantia de dinheiro,

⁶¹ A atividade em análise é um texto narrativo, e nesta pesquisa, procuramos nos enunciados marcas linguísticas que denunciam diferentes planos enunciativos.

⁶² O texto original digitalizado encontra-se na seção Anexo A, no final deste trabalho.

⁶³ As correções efetuadas no texto (ortográficas: acentuação e algumas pontuações necessárias) objetivam-se a facilitar a leitura do texto. Todas as alterações foram registradas em nota de rodapé. Os números subscritos do texto digitado servem para referenciar os enunciados.

e (8) doaram também pela criança esperança. (9) Esse gesto mostra que não vale a pena ser egoísta, pois pode (10) ter gente precisando do seu gesto de solidariedade. (11) O que é solidariedade quando você ajuda o próximo, (12) quando você fica com o bem.

Iniciamos, observando, ao longo dos enunciados, o desenvolvimento do plano enunciativo que se estabelece a partir do esquema de *léxis*, representada por $\langle x \ R \ y \rangle$, esquema que representa como a noção de solidariedade será composta no texto.

Q4.1. O esquema de *léxis* do texto Gr1.1

Esquema da léxis					
$\langle x \ R \ y \rangle$					
Noção	A	SER	CONSTRUÍDA	de	\Rightarrow x
<i>solidariedade</i>		(...)			
é (SER)					\Rightarrow R
Noção			CONSTRUÍDA		\Rightarrow y

Entendemos o texto como um encadeamento de enunciados que se desenvolvem a partir de uma situação enunciativa; o enunciado, como o produto de uma *léxis*, representada pelo símbolo **lambda** λ , e uma *situação de fala/escrita* representada por *Sit*. Temos, pois, o esquema:

$\langle \lambda \ e \ Sit \rangle$

Se toda referência tem uma origem, é a partir da origem absoluta que constroem-se a origem de locução e origens dela derivada. Situações que serão aqui representadas por Sit_0 e Sit_1 . O momento de locução denominado Sit_1 será representado pelas coordenadas S_1, T_1 , marcando, igualmente, o sujeito do enunciado e o espaço-tempo da enunciado. Serão denominadas Sit_2, Sit_n os eventos a serem referenciados e as coordenadas S_2, S_n e $T_2, T_n \dots$, para os sujeitos dos eventos referenciados e seus espaço-tempos, respectivamente.

A situação de origem (Sit_0) pressupõe uma não determinação de pessoa, espaço e tempo, que implica um *eu/aqui/agora* digo que...[...]. Trazendo esses conceitos para a nossa análise, entendemos que o sujeito S_0 , o aluno (sujeito enunciativo), organiza os enunciados a partir de Sit_0 , momento anterior, como dissemos, à enunciação.

Para ilustrar como são representados os enunciados, tomamos, como exemplo, o enunciado (1) do texto em análise. Supondo o enunciador em:

Eu, aqui, agora, digo que:

(1) *Num belo dia de sol, todas as crianças saem para fazer um passeio na cachoeira.*

Criando uma glosa do enunciado acima, temos:

(1) « Em um dia, as crianças saem para passear ».

Representando (1) por Sit₁, situação localizada pelas coordenadas (S₁, T₁, E₁), temos:

S₁ = as crianças (elas)
E₁ = lá
T₁ = então (um dia)

Comparando as duas situações:
(Sit₀ e Sit₁), temos:
Sit₀ origem ≠ Sit₁ locução
S₀ EU ≠ S₁ ELAS
T₀ AQUI ≠ T₁ LÁ

Observando o resumo acima, constatamos que as situações estão desconformes com a situação primeira de locução, que seria Sit₀ = Sit₁. O enunciado apresenta a situação de locução num momento anterior à situação de enunciação origem, representando, assim, um deslocamento justificado pelo tipo de situação enunciativa, que é uma narração.

A coordenada S₁ desloca o enunciado para um *não-eu/ não-aqui/ não-agora* por meio das marcas *ela/ lá/ em um dia*.

Temos, assim: (EU ≠ ELAS) e (AQUI ≠ LÁ) - não há identificação entre as coordenadas Sit₁ e Sit₀: S₁ ≠ S₀ e T₁ ≠ T₀. A TOPE postula que se T₁ = T₀, há uma relação de *concomitância*; se, T₁ ≠ T₀, uma relação de *consecução* ou *diferenciação*, seja anterioridade ou posterioridade. Sit₁ está em uma relação de anterioridade.

4.2.1 Situações enunciativas

Para constatar se todos os enunciados estão localizados espaço-temporalmente, investigamos as categorias de sujeito, espaço e tempo. As características clássicas de um texto narrativo são medidas pelas categorizações estabelecidas em *sequência temporal enunciativa*, com *jogos de causa e efeito*, culminando em um *desfecho*.

- são essas observações clássicas, que vão determinar o plano enunciativo, que, aqui, chamaremos plano enunciativo da história⁶⁴.

Passamos por todos os enunciados observando como as coordenadas de sujeito, espaço e tempo instanciam as múltiplas situações enunciativas. Constatamos que até a Sit₇, as coordenadas S T E localizam-se espaço-temporalmente, e a partir de Sit₈, estão indeterminadas. Criamos um quadro de representação:

Q4.2 Quadro completo dos enunciados do texto Gr1.1

Sit ₀	S ₀ Eu	T ₀ Aqui	E ₀ Agora	Situação origem Digo que
Sit ₁	S ₁ As crianças	T ₁ Então	E ₁ Lá	Saem p/ passear
Sit ₂	S ₁ As crianças veem S ₂ Mendigos vistos	T ₂ Quando viram	E ₂ Lá (em algum lugar)	Viram mendigos
Sit ₃	S ₁ As crianças S ₂ Viram mendigos	T ₃ Depois que viram	E ₂ Lá (na ida)	pensaram
Sit ₄	S ₃ A gente (+outros) S ₁ Nós (as crianças)	T ₄ Enquanto pensaram	E ₂ Lá (na ida)	A gente com tanta fartura.
Sit ₅	S ₂ Eles (mendigos)	T ₄ Enquanto pensaram	E ₂ Lá (em algum lugar)	Eles não têm pão para comer.
Sit ₆	S ₁ As crianças S ₄ Os pais	T ₅ Então (no caminho)	E ₃ Lá (num dado momento)	As crianças falaram com os pais
Sit ₆	S ₄ Os pais	T ₆ Então por conseguinte	E ₃ Lá (num dado momento)	Os pais ficaram admirados com o gesto dos filhos.
Sit ₇	S ₄ Os pais	T ₇ Então por conseguinte	E ₃ Lá (num dado momento)	Os pais doam muitas coisas.
Deslocamento das categorias de pessoa, espaço e tempo (mudança do plano enunciativo)				
Sit ₈	S ₄ - ESSE GESTO (doação das coisas)	T ₇ Indeterminado	E ₁ Lá (num dado momento)	Mostra que não vale a pena ser egoísta.
Sit ₉	S ₅ - Aquele que não deve ser egoísta.	T ₈ Indeterminado	E ₁ Indeterminado	Pode ter gente precisando do seu gesto.
Sit ₁₀	S ₁₀ Aquele que pode estar precisando.	T ₈ Indeterminado	E ₁ Indeterminado	Deve receber solidariedade.
Sit ₁₁	S ₁₁ Solidariedade é	T ₆ Indeterminado	E ₁ Indeterminado	O que é?

No quadro acima, abrimos um espaço entre as situações enunciativas onde constatamos deslocamentos das categorias de S, E, T, ou seja, não foi possível localizar as ocorrências espaço-temporalmente. As localizações espaço-temporais que se fazem fora do tempo da situação enunciativa de origem não afetam o plano enunciativo do texto, pois são fatos do passado. Conseqüentemente, teremos nos enunciados um *não*-eu, e sim, a terceira pessoa ele/ela e plurais. Nas narrativas, o sujeito enunciador desloca o seu discurso para

⁶⁴ Ver capítulo 4. Planos enunciativos; subseção 4.2.3 – funcionamento discreto, plano da história.

um tempo no passado: situação representada por $Sit_0^1 * Sit_0$ (situação transladada)⁶⁵, a situação origem desloca-se para o passado. Analisando as situações do quadro, todas as situações $Sit_{(1-12)} \neq Sit_0$. Como dissemos, isso não interfere na localização, ou não, dos parâmetros T e E. No entanto, quando os parâmetros S e T não são localizados, ocorrem fatos indeterminados – esses são os deslocamentos do plano enunciativo pelo sujeito enunciador – abrimos um espaço no quadro, entre os enunciados, para marcar esses momentos. Por exemplo, o que ocorreu na Sit₈:

«Esse gesto mostra que não vale a pena ser egoísta»,

não foi possível localizar essa ocorrência espaço-temporalmente, ela ficou indeterminada. Comentaremos isso mais detalhadamente na sequência desta análise.

Por que a Sit₇ marca o fim da narrativa?

Em virtude dessa indeterminação espaço-temporal argumentada acima, o texto parece se situar em dois planos enunciativos: plano da história⁶⁶ e plano do discurso⁶⁷. A primeira parte corresponde exatamente à atividade solicitada ao aluno, um texto narrativo; a segunda parte, desviou o plano para o plano do discurso, o que corresponderia, na visão tradicional (adotada em sala de aula) a um texto dissertativo/argumentativo.⁶⁸

Passamos a análise do primeiro plano, onde observamos os deslocamentos das categorias de sujeito, espaço e tempo. Consideramos o enunciado (7- 8, Sit₇) como o final do texto narrativo, o desfecho, porque a doação dos objetos parece-nos corresponder à expectativa expressa nos enunciados anteriores e concorrer para o fim da história.

Na sequência temporal dos enunciados observamos que o texto desenvolve-se em um jogo de causa e efeito que culmina em um desfecho⁶⁹.

(6) Os pais, *admirados com o gesto dos seus filhos*, entregaram a cesta e (7) doaram coisas que não serviam mais como roupas, calçados e uma boa quantia de dinheiro, e (8) *doaram também* pela criança esperança.

⁶⁵ Descrever sobre isso: T.2, p. 130

⁶⁶ Classificação explicitada no capítulo 4B, seção 4. 3?

⁶⁷ Essa classificação de planos é segundo De Vogüé, explicada neste trabalho no capítulo 4B, seção 4.2.

⁶⁸ O que interessa a Culioli é o processo de linguagem, que não se configura em classificações.

⁶⁹ Essas são as características clássicas dos textos narrativos, que, por vezes precisamos voltar a referenciá-las, uma vez que estamos trabalhando com um *corpus* constituído por textos aplicados ao ensino.

4.2.2 Valores modais e determinação/indeterminação dos fatos

A expressão modal «*admirados com o gesto dos filhos*» tem um valor apreciativo, que deixa em expectativa uma espécie de premiação, por parte dos pais, pois enaltecendo a iniciativa dos filhos, contribuem para o “final feliz”, comum nas narrativas dos alunos nessa fase inicial de produção de textos. Voltaremos, nas próximas seções, a essas categorizações, inserindo-as em nossas análises. Passamos, agora, a analisar os enunciados do primeiro plano enunciativo, o da história, por meio das operações de determinação dos nomes e as ponderações da articulação Qnt/Qlt de quantidade. Esses resultados determinarão o quadro do plano enunciativo.

O que estamos denominando por determinação/indeterminação dos fatos são os diversos modos que observamos as delimitações das noções nas ocorrências. Além de observar os enunciados em relação à possibilidade ou não de localização espaço-temporal, vamos observar o modo pelo qual a noção se encarna na ocorrência, dependendo, desse modo, as ocorrências terão o funcionamento *discreto*, *denso* ou *compacto*. As noções também recebem na ocorrência que passa pelas operações de articulação Qnt/Qlt.⁷⁰

4.2.2.1 Primeiro plano - plano enunciativo da História

Todas as situações enunciativas foram localizadas espaço-temporalmente pelas coordenadas S T E, seja pela funcionamento discreto ou denso; estes, por processo de recategorização, puderam ser discretizados. Predominam no texto fatos que podem ser singularizados e pluralizados. Há também determinação, fatos expressos por modalidade assertiva afirmativa pelas marcas dos tempos do presente (o presente histórico), porém, predominam nesse plano fatos localizados no passado (flexionamentos do imperfeito e pretérito perfeito), tais como *saem*, *viram*, *pensaram* etc. Os determinantes *um/ as/ vários* associados aos contáveis *dia/ crianças/ passeio/ cachoeira/ mendigos* etc., caracterizam o discurso no modo, predominantemente, de funcionamento *discreto*. Os enunciados receberam delimitações Qnt Qlt e Qnt (Qlt). No entanto, sendo ou plano da Constatação o da História, ambos se inserem no tipo de texto narrativo e, assim sendo, não houve rompimentos de planos nesses enunciados.

⁷⁰ Assunto abordado no capítulo 4A, seções 4.12-4.

Passamos à verificação das operações que vão determinar a caracterização do plano enunciativo do primeiro momento, levando em conta as diversas situações enunciativas. Tomamos os enunciados entre Sit₁ e Sit₇.

4.2.2.1.1 Estudo dos enunciados

Enunciado (1)

a) Sit₁ enunciado: *(Num belo dia de sol, todas as crianças saem para fazer um passeio na cachoeira.)*

Se criamos glosas desse enunciado, temos:

« as crianças saem para passear » « era um belo dia de sol »

O enunciado envolve uma operação de mira, ou seja, o agente se envolvendo no processo que tem uma finalidade «sair para passear». O enunciado apresenta o agente do processo, foi possível a localização espaço-temporal, e apresenta um estado resultativo; portanto, um enunciado *discreto*. Podemos certificar esse funcionamento, transformando o processo verbal em forma nominal.

« *um dia, as crianças saem para passear* »,

Criamos glosas por formas nominais:

«Elas saem» => «Elas fazem/dão uma saída»

«para passear» => «fazer um passeio»

De Vogüé⁷¹ usa uma estratégia que permite verificar se o processo gera funcionamento discreto, denso ou compacto. Fazemos um sondagem situacional, existencial, partitiva e processual⁷²:

- | | |
|------------------------------------------|--------------------------------------------|
| a) <i>Uma saída</i> tem local. | a) <i>Um passeio</i> tem local. |
| b) Há (existe) <i>uma saída</i> . | b) Há (existe) <i>um passeio</i> . |
| c) ? <i>Um pouco de saída</i> . | c) ? <i>Um pouco de passeio</i> . |
| d) ?Aconteceu <i>um pouco de saída</i> . | d) ?Aconteceu <i>um pouco de passeio</i> . |

Tornando a processo verbal em nominal (saíram/saída), (passear/passeio), constatamos que as duas possibilidades de discretização (a e b) foram possíveis, pois houve a realização do processo: « *as crianças saíram*». No enunciado seguinte, que se inicia por « *na ida,...*» comprova o local e a existência de «passeio». Foi possível instaurar

⁷¹ Seção 4.8.1, deste artigo.

⁷² Exploramos esse assunto na seção 4.4.

o processo espaço-temporal (um dia), o que significa uma formatação; o enunciado tomou o funcionamento *discreto*.

[...] *um dia, as crianças saíram.*

Cálculo sobre a ponderação da articulação Qnt/ Qlt:

Em (1): «*um dia, as crianças saem para passear*»,

A determinação da ocorrência de uma noção é resultado das ponderações das operações de quantificação e qualificação. No enunciado (1), como foi demonstrado, foi possível detectar essa noção qualitativamente (como existência), embora ‘passeio’ não traz uma noção intrínseca. No entanto, foi possível discretizar o processo por ter cumprido uma finalidade, o que deu uma ponderação quantitativa. Portanto o enunciado pode ser assim representado:

Qnt/Qlt → **Qnt Qlt** Noção formatada quantitativamente e qualitativamente.⁷³

Observando o engajamento do sujeito enunciativo:

A expressão adverbial *num belo dia de sol* representa o engajamento do sujeito enunciativo por meio de uma expressão modal do tipo assertiva afirmativa apreciativa, pois mesmo num processo fictício, ele escolhe no universo (possível) dos dias ensolarados – *um belo dia*. Portanto, cremos ser uma noção que foi localizada na ocorrência pelas coordenadas de tempo e o espaço.

Prosseguindo as análises, observamos que foi possível localizar a ocorrência que representa a ação das crianças:

Enunciado (2) e (2a):

b) Sit₁ – Sit₂ - enunciados: «₍₂₎*Na ida, viram vários mendigos* _(2a) *e pensaram:* »

Foi possível localizar os enunciados pelas coordenadas S T E, constituindo, dessa forma enunciados determinados, conforme demonstração Q8.1, seção 8.

Considerando que situação enunciativa representada pelos enunciados acima foi localizada pelas coordenadas espaço-temporais, confirmando uma situação *determinada*:

« S₂ - *As crianças* // T₂ - *naquele dia* // E₂ - *lá (na ida) viram mendigos e pensaram:* »,

Procuramos, prosseguindo, determinar a tipologia dos enunciados. Os termos *crianças*

⁷³ Quando não há parênteses, as duas noções são preponderantes.

(representado por ‘eles’) e *mendigos* representam lexemas com formatação intrínseca da noção e compatíveis com determinantes que os acompanham. Na relação predicativa processo verbal, o alvo do processo de < ver >, corresponde a *mendigos*. Os termos, com formatação intrínseca têm comportamento *discreto*. A expressão de (2a) e *pensaram* marca a finalidade do processo, o cumprimento dele. Portanto, temos: Sit₂ - ocorrência com funcionamento *discreto*.

Quanto à ponderação Qnt/Qlt do enunciado em Sit₂ - *As crianças viram vários mendigos* (lá, na ida), temos a representação:

Sit₂ (S₂/S₁ T₂ E₂) => S₁ - Elas (As crianças)/S₂ - mendigos
 T₂ - naquele dia
 E₂ - lá (na ida) Relação predicativa: < r > = < ver >

Segundo Culioli (1999b, p. 153), uma representação do tipo < crianças, ver, mendigos >, permite considerar a quantificação/qualificação como uma operação sobre o predicado, pois a noção de « ver/não ver *alguma coisa* » cria uma condição especial vaga no domínio nocional. Por outro lado, a presença do determinante *as* em « *as crianças* » e o pronome indefinido *vários* em « *vários mendigos* » são fatores que permitem discretizar a noção contida na predicação da ocorrência. O operador Qnt/Qlt reconhece, portanto, as ponderações de quantificação e de qualificação. Temos, assim,

Sit₂ - Operador Qnt/Qlt → Noção formatada por quantificação e qualificação → **Qnt e Qlt**

Enunciados (2) (3) (4):

c) Enunciado Sit₃/Sit₄/Sit₅ -> (2) *Na ida, viram mendigos*) e *pensaram*: (3) *a gente com tanta fartura* e (4) *eles não têm nem um pedaço de pão pra comer*.

Modalizações - mediadores do sujeito enunciadador:

Chama-nos a atenção nos enunciados a forte contribuição das marcas dos valores modais e das modalizações. Isso nos leva à observação de De Vogüé (1985) com relação à categorização ou não das unidades – “O sentido das unidades constrói-se no e pelo enunciado, ao mesmo tempo em que elas determinam o sentido desses enunciados”.

A marca ‘dois pontos’, no final de (2a), associada ao valor semântico do verbo, concorre para criar uma expectativa, que se materializa na construção de (3) e (4), enunciados com sentido generalizado, refletem uma modalidade apreciativa numa comparação.

(2) *(2a) pensaram:*

(3) *a gente com tanta fartura e (4) eles não têm nem um pedaço de pão pra comer.*

O conectivo *e*:

Examinando o comportamento da marca *e* no enunciado acima, verificamos que ela projeta uma ideia de oposição expressando uma asserção afirmativa, que contribui fortemente para a construção da noção de *solidariedade*, apoiada em classes sociais, firmando de forma apreciativa o posicionamento do sujeito enunciador. A marca, ao opor os dois enunciados, parece esperar ao final do enunciado uma ação, um procedimento, o que é visivelmente marcado pela expressão modal “nem um pedaço de pão pra comer”. A expressão, aparentemente solta, espontânea, traz na oposição entre os enunciados, o posicionamento do enunciador diante do comportamento social, e ainda de classes sociais. As marcas representadas pelos pronomes *nós* e *eles* provocam uma expressão de engajamento do sujeito enunciador, mas contrapõem duas noções diferentes. O que nos leva a inferir um pre-construído:

« *ao ver os mendigos, pensaram* »,

« ao pensar, lembraram da noção <() ter/não ter, comida> ou:

< classe_x TER muitas coisas> e < classe_y TER nada>

A seguir, continuamos com as análises desses enunciados.

As categorias de Sujeito, Espaço e Tempo

Trazemos novamente o quadro das situações enunciativas dos enunciados acima para mostrar que foram localizadas pelos parâmetros de sujeito, espaço e tempo, assim, com fatos determinados, embora deslocados de Sit₀.

Sit ₃	S ₁ As crianças S ₂ Viram mendigos	T ₃ Depois que viram	E ₂ Lá (na ida)	pensaram
Sit ₄	S ₃ A gente (+outros) S ₁ Nós (as crianças)	T ₃ Enquanto pensaram	E ₂ Lá (na ida)	A gente com tanta fartura.
Sit ₅	S ₂ Eles (mendigos)	T ₃ Enquanto pensaram	E ₂ Lá (em algum lugar)	Eles não têm pão para comer.

Em (Sit₃) o sujeito linguístico « *eles/as crianças* », pelo valor semântico do verbo *pensar*, é o elemento onde a noção se ancora. O enunciado «⁽³⁾ *a gente com tanta fartura e* ⁽⁴⁾ *eles não têm nem um pedaço de pão pra comer*» representando a oração substantiva que responde à seleção de complementação do verbo poderia ser substituída por «isso». Esse complemento, tendo como suporte o sujeito, é considerado pertencente ao funcionamento *compacto*. Porém, no enunciado, recebe localização espaço-temporal, por ser complemento de um verbo com estreita relação com o sujeito localizado (eles/as crianças/a gente). Portanto, houve uma recategorização e o enunciado passa a ter um funcionamento *denso*, pois o sujeito foi o localizador do processo.

Passamos, a seguir, observar nesses enunciados o funcionamento dos nominais e as ponderações Qnt/Qlt.

Ponderação da articulação Qnt/ Qlt dos enunciados:

Em (2a) *pensaram*, observamos que a existência dos dois pontos no final do enunciado, mostra o estado resultante « *pensaram: isso* », embora esse *isso*, um dêitico que remete para o enunciado seguinte «... *a gente com tanta...*»; portanto, o sujeito predica uma qualidade, assim: quantificado qualitativamente, Qnt (Qlt).

Segundo Valentim (2012), quando o complemento predicativo faz-se diretamente sobre um suporte e, este, sendo o sujeito destes predicados, denomina-se predicação de uma propriedade. Nos enunciados (3) e (4) o complemento verbal se apoia num suporte, que é o sujeito, portanto é de natureza qualitativa (Qlt). Mas como a noção pode ser localizada devido a existência de um suporte, que tem localização espaço-temporal, recebe conformação Qnt. Portanto, o enunciado tem ponderação **Qnt (Qlt)**. Continuando as análises, passamos para a Sit₆.

Enunciado (5)

d) Sit₆ – Enunciado: ⁽⁵⁾ *As crianças falaram para os seus pais (darem a cesta do piquenique, porque não iria fazer falta.)*

As expressões modalizadoras representam o engajamento do sujeito enunciativo. Observando excertos:

«[...] *seus pais darem a cesta do piquenique, porque não iria fazer falta* »

Inferimos, pela marca explicativa *porque*, que «*dar a cesta do piquenique* » seja uma expressão que remete anaforicamente para o enunciado anterior « *a gente com tanta fartura* », e que representa uma modalidade com valor deôntico. A expressão

porque não iria fazer falta remete às noções < (NÓS) ter (MUITO) > e valida a predicação anterior, « *darem a cesta do piquenique* ». Aqui também registra-se uma modalidade com posicionamento assertivo afirmativo e apreciativo. O verbo declarativo *falar* nesta situação de « *falaram para seus pais* » transferiu para o enunciado seguinte uma espécie de ordem, que é deduzida pela marca verbal *darem*: « *darem a cesta do piquenique* ».

Conforme a demonstração no quadro anterior, vimos que foi possível localizar as ocorrências pelas coordenadas de espaço e tempo. Temos situações enunciativas determinadas. Quando ao funcionamento dos nomes, os dois termos “crianças” e “pais”, ambos compatíveis com os determinantes “as” e “seus”, o que indica termos com formatação intrínseca da noção, compondo um enunciado do funcionamento *discreto*.

Como as noções foram reconhecidas em qualidade (a classe de crianças) e em referenciação (em extensão), ambas localizadas, o operador da articulação Qnt/Qty permitiu aos enunciados ponderações **Qnt e Qty**.

Continuando as análises, passamos para a Sit₆.

Enunciado (6)

e) Sit_{6a} – Enunciado: (6) *Os pais, admirados com o gesto dos seus filhos, doaram,...*

Os valores modais:

A expressão modal « *admirados com o gesto dos filhos* » indica que o sujeito enunciativo faz um julgamento com relação à reação dos pais diante da atitude dos filhos. Os pais, valorizando o comportamento dos filhos, precisam fazer alguma coisa («doar coisas»). Compreendemos a ação de doar como resultado de uma circunstância. Criando uma glosa, podemos dizer:

« porque os pais estavam admirados com os filhos, doaram.. »

Criando glosas desse enunciado, independente da expressão modal, temos: « os pais doaram coisas ». O enunciado foi localizado espaço-temporalmente, representando uma situação determinada. Os termos lexicais ‘pais’ e ‘filhos’ têm formatação intrínseca da noção e concorrem para um enunciado *discreto*. Também, o valor semântico da ação de ‘doar’ traz um valor de agentividade, o que concorre para um enunciado que traz o funcionamento *discreto*.

As noções lexicais que formam o enunciado, por terem natureza intrínseca, e podem ser reconhecidas na classe das noções que representam «pais» e na classe dos «filhos», têm delimitações qualitativas, por existência. Por serem representadas na ocorrência por meio de determinantes, então, selecionadas, recebem conformação quantitativa. O enunciado tem ponderação **Qnt Qlt**.

Enunciados (7- 8)

f) Sit₇ – Enunciado: (7) (eles) entregaram a cesta e doaram coisas (7a) (que não serviam mais como roupas, calçados e uma boa quantia de dinheiro), e (8) (doaram também pela criança esperança).

O final da narrativa:

O enunciado acima marca o final da narrativa. Em (7a), a expressão « *que não serviam mais* » qualifica e justifica a ocorrência *doar coisas*. Em (8), (8) *doaram também pela criança esperança*, a marca « *também* » não se limitando a um advérbio, concorre para elevar o grau da noção de «doar»; de certa forma está construindo a noção de solidariedade. Os parâmetros S T E puderam localizar a ocorrência da noção. Temos, assim, um enunciado com fatos determinados. Uma vez que os fatos foram localizados, o enunciado terá funcionamento *discreto*.

A operação de articulação Qnt/Qlt possibilitou delimitação qualitativa pela existência de <cesta>, <coisas>, <roupas>, <dinheiro>; e pelos verbos de agentividade <entregar>, <doar>, também possibilitou uma delimitação quantitativa. Portanto, o enunciado tem formatação discreta e delimitação **Qnt e Qlt**.

Traçamos um quadro representativo as análises realizadas.

Q4.3 Resumo Funcionamento DDC/Articulação Qnt/Qlt /Planos enunciativos

Sit _x	S _x	T _x	E _x	Funcionamento _x	Articulação Qnt/Qlt	Plano enunciativo
Sit ₁	S ₁	T ₁	E ₁	Discreto	Qnt Qlt	História
Sit ₂	S ₁	T ₂	E ₂	Discreto	Qnt e Qlt	História
Sit ₃	S ₁ /S ₂	T ₃	E ₂	Denso/discretizado	Qnt (Qlt)	Constatação
Sit ₄	S ₃ /S ₁	T ₄	E ₂	Denso/discretizado	Qnt (Qlt)	Constatação
Sit ₅	S ₂	T ₄	E ₂	Denso/discretizado	Qnt (Qlt)	Constatação
Sit ₆	S ₁ /S ₄ /	T ₅ /T ₆	E ₃	Discreto	Qnt e Qlt	História
Sit ₇	S ₄	T ₇	E ₃	Discreto	Qnt e Qlt	História

4.2.2.2 Segundo plano – plano enunciativo do discurso

Como explicitamos anteriormente, a partir do enunciado (8), houve um rompimento com a sequência no plano enunciativo, ou seja, um desvio do plano da História para o plano do Discurso.

Antecipamos que este outro plano, que o sujeito enunciador institui, é reconhecido por trazer noções que não puderam ser delimitadas espaço-temporalmente, tais como: *valer a pena, ser egoísta, solidariedade é..*; de onde inferimos um sujeito enunciador (o aluno) expondo-se no texto, assumindo seu posicionamento por meio de asserções, validando a relação predicativa, em torno da qual o texto se desenvolve. Esse novo plano do qual falamos está relacionando (na atividade escolar) com um tipo de texto argumentativo dissertativo⁷⁴.

Passamos a analisar os enunciados correspondentes ao trecho acima mencionado, que envolvem Sit₈ até o final do texto:

(8)Esse gesto mostra que não vale a pena ser egoísta, pois pode (9)ter gente precisando do seu gesto de solidariedade. (10)O que é solidariedade (11)quando você ajuda o próximo, (12)quando você fica com o bem.

Observamos a forma pela qual o sujeito enunciador organiza esse segundo plano enunciativo.

4.2.2.2.1 Valores modais e determinação e indeterminação dos fatos

Em (8) « *Esse gesto mostra que não vale a pena ser egoísta* », o dêitico *esse*, corretamente empregado como expressão anafórica, mostra o que o sujeito enunciador tem em mente como noção de solidariedade, o que inferimos corresponder à ação dos ‘pais das crianças’. Tentaremos buscar o que essas marcas nos trazem:

(8) « *esse gesto mostra que não vale a pena ser egoísta* »

Ilustrando uma expressão modalizada:

⁷⁴ Lembramos que um texto narrativo com trechos com características de texto argumentativo pode comprometer, no ensino tradicional, o texto do aluno (questão fundamental do nosso trabalho).

<p>Sit₇ os pais entregaram a cesta, doaram roupas, calçados, dinheiro e também.....</p>

Sit₈
= « Esse gesto »

« mostra que «não vale a pena ser egoísta »

↓

possibilidade
(com valor “sempre”)

O enunciado traz novamente para a cena enunciativa a ação dos pais, já realizada, por meio de uma asserção afirmativa: « *esse gesto mostra* » que... (= a ação de entregar a cesta, roupas, dinheiro, i.e, mostra ...algo (= « *não vale a pena ser egoísta* »)

A expressão « *não vale a pena ser egoísta* » valida a ação dos pais como modelo de comportamento. O sujeito enunciador usa a modalidade deôntica afirmando « *não vale a pena* » e completa o pensamento, fazendo uma escolha, ao se expressar pela possibilidade de « *ser/não ser egoísta* ». Assim se expressando, sujeito enunciador, tomando a ação dos pais, se desincumbe, em parte, da tarefa de construir a noção de “solidariedade” de que tem a obrigação de construir, o que também pode ser observado pelas marcas modais ao longo dos enunciados.

No enunciado (9):

« *pois pode (11)ter gente precisando do seu gesto de solidariedade* »

Aqui é apresentada uma outra situação enunciativa da ordem do eventual, da possibilidade « *pode ter gente precisando* » a qual remete para fora do contexto, inserindo uma situação genérica « ALGUÉM » está precisando.

Nos enunciados (10) a (12):

(10)O que é solidariedade (11)quando você ajuda o próximo, (12)quando você fica com o bem.

Ao usar os tempos verbais determinados (no presente), o aluno, sujeito enunciador, escolhe uma condição determinada, por meio da modalidade assertiva afirmativa ele submete a condição de solidariedade a duas possibilidades:

« *... solidariedade é .. - quando você ajuda o próximo, ... quando você fica com o bem* »

Passamos a analisar as noções de determinação/ indeterminação, o funcionamento e as operações de ponderação Qnt/Qlt.

As ocorrências não foram localizadas pelas coordenadas de tempo e espaço, receberam comportamento indeterminado:

- (8) *Esse gesto mostra que não vale a pena ser egoísta,*
 (9) *ter gente precisando do seu gesto de solidariedade.*
 (10) *O que é solidariedade* (11) *quando você ajuda o próximo,* (12) *quando você fica com o bem.*

Observamos que entre a ocorrência e a noção há uma correspondência apenas qualitativa: não é possível delimitar espaço-temporalmente uma noção abstrata, genérica, da ordem de comportamento, do saber etc. Portanto, já por esse fato, os enunciados recebem um *funcionamento compacto* da noção. Vimos que os termos com funcionamento compacto são compatíveis com o verbo SER. Nos enunciados analisados, identificamos direta ou indiretamente a presença desse verbo: *ser egoísta...*, *ser solidariedade*. A noção veiculada na ocorrência só foi identificada qualitativamente pelo suporte que a ancora, identificados nos enunciados no parâmetro do sujeito. Resumimos que os enunciados têm comportamento do funcionamento *compacto*.

- (8) *Esse gesto mostra que não vale a pena ser egoísta, pois pode* (9) *ter gente precisando do seu gesto de solidariedade.* (10) *O que é solidariedade* (11) *quando você ajuda o próximo,* (12) *quando você fica com o bem.*

Quanto às noções de operações de ponderação Qnt/Qlt, temos visto que os enunciados que não trazem delimitações espaço-temporais da ocorrência não expressam um exemplar da noção, portanto, ela não tem uma conformação quantificada. A noção não pode receber a ponderação de quantificação, porém, há um suporte que pode ancorar a qualidade da noção. Assim, o enunciado terá configuração -> Qnt/Qlt -> (Qnt) (Qlt)

Segundo De Vogüé, todo enunciado que predica a propriedade em jogo a propósito do que serve de tema ao seu discurso pertence ao plano enunciativo do discurso, o que consideramos que se aplica aos enunciados desse trecho. Outro fator que implica que implica no funcionamento compacto dos enunciados é a ponderação (Qnt) (Qlt).


4.3 Desenvolvimento das análises - 2ª Análise

Tomamos para a segunda análise, o texto Gr3.5, pertencente ao Grupo 3 do *corpus*, aplicado em uma classe de 9º ano e que corresponde à atividade descrita abaixo.

As versões digitadas e digitalizadas do texto estão inseridas, respectivamente, nas seções Anexo I deste trabalho.⁷⁵

A atividade proposta:

O professor interagiu com os alunos usando a leitura de um texto sobre uma história de amor entre dois jovens. Em seguida, solicitou um texto narrativo com a proposta:



Agora é sua vez, redija uma narrativa contando a história de amor entre Pedro e Alícia.

Título: Assim, Pedro conquistou Alícia

Como procedemos na primeira análise, vamos procurar observar como o aluno (sujeito enunciativo) compôs a sua narrativa e como desenvolveu no desenrolar a produção textual solicitada, que é produzir uma história de amor entre dois jovens.

O esquema de *léxis* nos mostra a noção central que deverá ser desenvolvida ao longo do texto. Assim, « um ensinamento infantil » poderá ser representado por:

Q4.4 Esquema de *léxis* < x R y > texto Gr3.5

Noção A SER CONSTRUÍDA (<i>isso...isso...isso...</i>) (...)	⇒ X
é (predicação – ... SER)	⇒ R
Noção CONSTRUÍDA (<i>a história de amor</i>)	⇒ y

O texto digitalizado⁷⁶

Gr3. 5_ Assim, Pedro conquistou Alícia

(1)Com pequenas atitudes, podemos declarar grandes sentimentos. (2)E era isso que Pedro queria mostrar para Alícia que era a garota que ele amava. (3)Era o aniversário de Alícia, então (4)Pedro fez uma surpresa para ela, (5)fez 16 corações que era a idade que ela iria fazer. (6)Esses corações levavam a um jardim, onde (7)ele

⁷⁵As correções efetuadas no texto (ortográficas, acentuação e algumas pontuações necessárias) objetivam-se tão somente a facilitar a leitura. Todas as alterações foram registradas em nota de rodapé.

⁷⁶ Os números subscritos correspondem aos enunciados que formam as diversas situações enunciativas.

tinha plantado uma roseira. ⁽⁸⁾Roseira, a qual Pedro colocou o nome de Alícia. ⁽⁹⁾E assim, Pedro conquistou Alícia dando-lhe uma roseira de presente. ⁽¹⁰⁾Porque mesmo frágeis as rosas são belas, ⁽¹¹⁾mesmo meigas são fortes. Assim como o amor deles.

Para melhor compreender a organização textual, criamos glosas da sequência de enunciados:

(1) Podemos declarar grandes sentimentos com pequenas atitudes.

(2) Pedro amava Alícia.

(3) Pedro queria mostrar para Alícia grandes sentimentos.

(4) Era o aniversário de Alícia.

(5) Pedro fez uma surpresa para Alícia.

(6) Pedro fez 16 corações.

(7) Alícia ia completar 16 anos.

(8) Os corações levavam a um jardim.

(9) Pedro plantou uma roseira no jardim.

(10) A roseira chamava-se Alícia.

(11) Pedro deu a roseira para Alícia.

(12) Assim (dando uma roseira para Alícia), Pedro a conquistou.

(13) Mesmo sendo frágeis, as rosas são belas.

(14) As rosas, apesar de frágeis e meigas, são belas e fortes.

(15) O amor (deles) é assim (= como as rosas)

Procuramos por enunciados indeterminados, genéricos, que representam deslocamentos enunciativos e que possam comprometer a produção textual do aluno na tarefa de sala de aula.⁷⁷ Os deslocamentos observados ocorreram no início e no final do texto, correspondendo, respectivamente, aos enunciados (1) e (13-15), grafados em itálico; esse tipo de desvio foi o único observado na leitura do *corpus*. A fim de obtermos uma visão geral, traçamos um quadro, onde procuramos localizar os enunciados, instanciados pelos parâmetros de sujeito, espaço e tempo.

A situação de enunciação, antes de ser enunciada, é representada por Sit₀. Entendemos nela, um sujeito-enunciador (o aluno), numa situação preassertada, representada por: *eu/aqui/agora* digo que...; quando o enunciado é enunciado, temos Sit₁, que representa a enunciação do enunciador.

⁷⁷ Esses deslocamentos referem-se ao momento em que o aluno, na construção dos enunciados, passa de um tipo de plano enunciativo para outro. Nesta pesquisa, significa passar do narrativo para o argumentativo/dissertativo.

Q4.5 Quadro das situações enunciativas do texto Gr3.5 – 2ª análise

Sit _x	Sujeito	Tempo	Espaço	Acontecimento
Texto inicia em plano enunciativo do discurso (não corresponde ao tipo da atividade)				
Sit ₀	S ₀ <i>Eu</i>	T ₀ <i>Agora</i>	E ₀ <i>Aqui</i>	Situação origem
Sit ₁	S ₁ (eu/nós/todos)	T ₁ (sempre) indeterminado	E ₁ (em qualquer lugar) (indeterminado)	podemos declarar grandes sentimentos (com pequenas atitudes)
Início do texto no plano da história (corresponde ao tipo da atividade)				
Sit ₂	S ₂ Pedro	T ₂ então	E ₁ lá	amava Alicia e queria lhe mostrar grandes sentimentos.
Sit ₃	S ₂ Pedro	T ₃ então	E ₃ (local do aniversário de Alicia)	fez surpresa para Alicia
Sit ₄	S ₂ Pedro	T ₃ então	E ₃ lá	fez 16 corações
Sit ₅	S ₅ Os corações	T ₅ então	E ₅ lá	representavam a idade de Alicia
Sit ₆	S ₅ Os corações	T ₅ então	E ₅ lá	Levavam a um jardim
Sit ₇	S ₂ Pedro	T ₇ então	E ₇ (no jardim)	plantou uma roseira
Sit ₇	S ₇ A roseira	T ₇ então	E ₇ (no jardim)	chamava-se Alicia
Sit ₈	S ₂ Pedro	T ₈ então	E ₈ lá	deu uma roseira para Alicia
Sit ₉	S ₂ Pedro	T ₈ então	E ₈ lá	conquistou Alicia (<i>dando a roseira</i>)
Fim do plano enunciativo da história (texto narrativo)// Retorno ao plano enunciativo do discurso				
Sit ₁₀	As rosas	T ₁₀ (sempre) indeterminado	E ₁₀ (em qualquer lugar) (indeterminado)	(ainda que frágeis) são belas e (ainda que meigas) são fortes.
Sit ₁₁	O amor deles	T ₁₁ (sempre) indeterminado	E ₁₁ (em qualquer lugar) (indeterminado))	é como as rosas (ainda que frágeis) são belas e (ainda que meigas) são fortes.

A situação de enunciação, antes de ser enunciada, é representada por Sit₀. Entendemos nela, um sujeito-enunciador (o aluno), numa situação preassertada, representada por: *eu/aqui/agora* digo que...; quando o enunciado é enunciado, temos Sit₁, que representa a enunciação do enunciador.

Na nossa análise, a situação representada na Sit₁ corresponde ao enunciado (1), o qual passamos a analisar.

4.3.1 Plano enunciativo do discurso - Enunciado (1)

(1) *Com pequenas atitudes, podemos declarar grandes sentimentos.*

Em (1), o enunciado confere-nos uma situação, em que reconhecemos um sujeito enunciador (o aluno) garantindo o seu dizer, expondo-se, possivelmente, diante do que serve de tema ao seu discurso, constituindo assim, um enunciado genérico⁷⁸, com apresentação de fatos indeterminados. No entanto, pela teoria culioliana, embora a localização espaço-temporal esteja indeterminada, foi possível a localização do sujeito, que vai possibilitar a ancoragem, não da noção em si, mas por ancorar a qualidade da noção veiculada no enunciado, que pela expressão modal, representa a predicção da propriedade.

Observamos a identificação (em parte) do S_1 (sujeito do enunciado) com S_0 (sujeito enunciação); porém, um sujeito sem função agentiva, o que condiz com uma estrutura de *funcionamento compacto*. Um enunciado de funcionamento compacto condiz com um *plano enunciativo do discurso*, adotando o quadro estabelecido por De Vogüé⁷⁹.

Assim, temos:

Sit₀	S₀ Eu	T₀ Aqui	E₀ Agora	Situação origem <i>Digo que ...</i>
Sit₁	S₁ = S₀ Eu = (eu) + os outros	T₁ sempre	E₁ em todo lugar	Podemos declarar grandes sentimentos com pequenas atitudes

Os enunciados com funcionamento compacto têm ponderações da articulação Qnt/Qlt, qualitativa, Qlt. Porém, a presença do sujeito explícito permite, como dissemos acima, que ele seja o suporte, pelo qual, pode ancorar a qualidade da noção que se quer predicar. Isso permite que o sujeito localize a qualidade da noção desse predicado abstrato. Houve uma quantificação de uma qualidade. Assim, temos um enunciado com quantificação: **Qnt (Qlt)**.⁸⁰

Modalizações /O valor modal:

Em (1): ₍₁₎*Com pequenas atitudes, podemos declarar grandes sentimentos.*» temos dois comentários:

⁷⁸ A situação em que aparece enunciados genéricos em início de narrativa são menos frequentes. Esse tipo de enunciado parece-nos uma chamada, por parte do sujeito enunciador, para uma futura validação da relação predicativa.

⁷⁹ Ver seção 3.4.1 do capítulo III.

⁸⁰ A esse tipo de recategorização de um compacto, denominamos *densificação*.

O enunciado todo, embora expresse a possibilidade, ou seja, a modalidade do tipo 2, que trata do provável, do verossímil, do eventual, da possibilidade, segundo a tipologia culioliana, parece-nos inserir-se também na modalidade do tipo 4, com valor deôntico. Ao mesmo tempo em que o sujeito enunciator mostra a possibilidade de *declarar grandes sentimentos*, expressa igualmente o aspecto, o modo dessa possibilidade «*com pequenas atitudes*», faz uma chamada para o comportamento das pessoas, que além de um valor deôntico, percebemos também um caráter injuntivo.

Culioli (1976), ao falar de modalidade, prevê que podem concorrer nos enunciados mais de um tipo de modalidade:

Estas modalidades 1, 2, 3 e 4 não estão ordenadas, não podemos ordená-las, pois pertencem a relações muito complexas. [...] vimos aqui, que a injunção, que está na modalidade 1, pode também ser situada na modalidade 4. [...] há asserções que são também injunções [...] ⁸¹ (CULIOLI, 1976, p. 73)

Tratando dos valores modais dos verbo *poder*, Campos_in Valentim (2011, p. 94), justifica que “[...] se é um qualidade física, inerente a S_2 , que dá origem à possibilidade, define-se o valor de capacidade”, já que $S_1 = S_0$. Essa é a condição que o enunciado (1) expressa: « [...] *podemos declarar grandes sentimentos* ».

Como resultado das observações feitas, afirmamos que o enunciado é compatível com um *plano enunciativo do discurso*, o que condiz, na nomenclatura usada nas atividades escolares com as quais estamos envolvidos, um texto dissertativo/argumentativo. Esse é um item que pertence a nossa questão, ao qual voltaremos mais adiante numa abordagem de “erro/acerto” e suas consequências.

4.3.2 Plano enunciativo da história - Enunciados (2-9)

Iniciamos nossas observações a partir do enunciado (2).

A partir desse enunciado, inicia-se o texto *no plano da história*, a narrativa propriamente dita. Esse intervalo corresponde de Sit_2 a Sit_9 , onde se dá o desfecho.

Os primeiros enunciados apresentam acontecimentos que se traduzem por sentimentos e ações que envolvem sentimentos, e assim caminham até o desfecho da narração, que coincide com Sit_9 . Os tempos do pretérito, perfeito e imperfeito, embora não

⁸¹ “[...] ces modalités 1, 2, 3, et 4 ne sont en fait pas ordonnées, on ne peut pas les ordonner parce qu’ils s’agit de relations trop complexes. [...] On voit ici que l’injonction, qui est en modalité 1 peut aussi être placée en modalité 4. [...] Il y a assertions qui sont des injonctions [...] (Culioli, 1976, p.73) (tradução nossa)

Q4.6 Retorno ao plano enunciativo do discurso

Fim do plano enunciativo da história (texto narrativo)// Retorno ao plano enunciativo do discurso				
Sit ₁₀	As rosas	T ₁₀ (sempre) indeterminado	E ₁₀ (em qualquer lugar) (indeterminado)	(ainda que frágeis) são belas e (ainda que meigas) são fortes.
Sit ₁₁	O amor deles	T ₁₁ (sempre) indeterminado	E ₁₁ (em qualquer lugar) (indeterminado)	é como as rosas (ainda que frágeis) são belas e (ainda que meigas) são fortes.

Vimos que enunciados compostos pelo verbo SER + adjetivos compõem noções do funcionamento *compacto*, por isso não localizáveis pelos parâmetros de espaço e tempo. Porém, as qualidades dessas noções foram localizadas pelo sujeito, servindo de âncora para localizar as qualidades das noções que não puderam ser localizadas, os enunciados podem ser quantificados. Recebem assim ponderações Qnt/Qlt do tipo: **Qnt (Qlt)**, são portanto quantificados qualitativamente. Vimos que o funcionamento compacto é compatível com o plano enunciativo do discurso, então, com textos *argumentativos/dissertativos*.

O engajamento do sujeito enunciador – modalizações:

Retomamos os enunciados (10 - 11):

(10)Porque mesmo frágeis as rosas são belas, (11)mesmo meigas são fortes. Assim como o amor deles.

Em (10) e (11) são concomitantes duas noções opostas < ser frágil > Vs <ser bela> e <ser/meiga> Vs <ser/forte>. Essa oposição é expressa pela marca concessiva *mesmo*. Seria como dizer: « ainda que sendo frágil, é bela» como se *frágil* não pudesse ser *belo*. O mesmo se aplica a « ainda que meiga, é forte », como se *meigo/a* não pudesse ser forte. E finalizando, o sujeito enunciador compara essa ‘tese’ que ele cria em torno da noção predicativa com o « amor deles », tema do enunciado: « *Assim como o amor deles.* » (= o amor deles é assim).

4.4 Resultados alcançados

O sujeito enunciador, no primeiro texto « *solidariedade* », construiu sua história, mas buscou no cenário da sua experiência de vida, no seu conhecimento de

mundo, conteúdos que validassem o conteúdo que colocou na sua produção textual, treinando, de certa forma, sua capacidade de sustentar argumentos. Isso significa que ele está quase pronto para argumentar. Confirmamos isso pelos últimos enunciados, que apresenta uma espécie de *tese*:

É preciso ser solidário.

“Solidariedade é quando faz ... (isso).”

“Solidariedade é quando faz ..(aquilo).”

Considerando a estrutura orientadora do texto, os enunciados foram localizados no desenrolar dos acontecimentos, presos em um sentido, em sequência de causa e efeito até determinado momento, em que, parece apresentar o desfecho. Nesse momento, o sujeito enunciador rompe com a sequência temporal e insere um julgamento. Esse rompimento que pode parecer em desacordo com a estrutura orientadora do texto, se, tomado sob a ótica de uma categoria de transitividade, remete a um cumprimento de uma ação iniciada no enunciado anterior. Por exemplo:

(7) (eles) entregaram a cesta e doaram coisas (7a)(que não serviam mais como roupas, calçados e uma boa quantia de dinheiro), e (8) doaram também pela criança esperança).

Então...

(8)Esse gesto mostra que não vale a pena ser egoísta,[...]

Dessa forma, nos enunciados, é possível que um termo recupere o outro remetendo a várias categorias, assim, a relação que compõem o enunciado, pode caminhar /não caminhar para o resultado do jogo de causa e efeito. O enunciado em (8) «esse gesto» refere-se a entregar a cesta/ doar coisas». Portanto,

Situação semelhante ocorre na segunda análise, a qual já se inicia por enunciado com funcionamento compacto, apresentando fatos indeterminados. O sujeito enunciador apresenta um tema genérico, em torno do qual constrói uma história.

(1) Com pequenas atitudes, podemos declarar grandes sentimentos.

Observamos na sequência:

(1) ~~Com pequenas atitudes, podemos~~ declarar grandes sentimentos.

(2) E era isso que Pedro queria mostrar para Alicia.

Nesses enunciados inferimos que o sujeito enunciador (o aluno) expondo-se no texto, assume seu posicionamento por uma asserção afirmativa em relação evento enunciado. Acreditamos que as operações predicativas e enunciativas permitem constatar e explicar os diferentes planos enunciativos assim como explica as imbricações ocasionadas pelas relações entre as marcas enunciativas existentes nos enunciados.

CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar a questão central desta pesquisa, nossa hipótese era que em nossas reflexões contribuíssemos positivamente para as práticas de ensino. Como dissemos nos capítulos anteriores, constituímos um *corpus* por narrativas de alunos do ensino fundamental e, nestas, procuramos entender a questão de coexistência de planos enunciativos diferentes em um mesmo texto. Para nortear nossas investigações, estabelecemos algumas questões tais como, se esses ‘conflitos enunciativos’ comprometem a produção textual do aluno; o que o leva a cometê-los; como reconhecê-los e como auxiliá-lo, caso ocasione um texto desajustado.

No percurso do trabalho houve duas questões que nos embaraçaram tomando parte do tempo, impedindo-nos de maior avanço. A primeira foi a dificuldade inicial em compreender os trabalhos dos alunos e desvencilhar o nosso olhar de antigas concepções – ver o texto como uma produção ‘do outro’ e não como pretendíamos que fosse, ou seja, aprender a olhar o texto com a visão da TOPE; a segunda, refere-se ao fato de a teoria estar em língua francesa. Embora tivemos acesso a bons trabalhos traduzidos, realizados por autores-pesquisadores, no geral, esses textos tendiam às suas próprias questões, o que nos obrigou a buscar os originais, e nos esbarramos na dificuldade de entender uma teoria nova e, ainda, em língua estrangeira. Ao caminharmos para o encerramento do trabalho, percebíamos que a teoria se apresentava mais clara, mais compreensível, e, se, nesse momento, reiniciássemos nosso texto, poderíamos, talvez, oferecer um trabalho mais profícuo, mas havia a limitação do tempo.

Constatamos, pelas nossas análises, que as várias possibilidades de emprego das marcas linguísticas assim como suas restrições, é o que permite caracterizar a construção dos enunciados – o encadeamento dessas marcas geram categorias que permitem o cálculo dos valores que os constituem. Marcas não quantificáveis nem qualificáveis, nos deram pistas de enunciados *compactos* que levavam ao plano do discurso, compatíveis com *textos dissertativos*; marcas envolvendo enunciados *discretizados*, em que traziam uma quantificação de uma qualificação (existencial), eram

compatíveis com o plano da história, ou seja, com os *textos narrativos*. Foi possível por esses processos correlacionar as práticas usadas no ensino com os postulados da TOPE.

Essas estruturas, que nos possibilitaram identificar e compreender a constituição dos diferentes planos enunciativos e, associadas ao processo da significação, foram identificadas pelas noções de determinação e indeterminação, recorrendo ao funcionamento relacionado às tipologias discreto, denso e compacto dos nomes e processos existentes nos enunciados. Essas categorias significativas variam conforme as determinações de quantificação/qualificação, aspectualização, modalização e temporalidade.

Acreditamos que as manipulações do sujeito enunciador, no nível do enunciado, é que permitem a construção dos diferentes valores modais que situam os enunciados ora de forma abstrata ora de forma referenciada, dissociada ou identificada com a situação que envolve o sujeito enunciador origem. Nessas observações foram relevantes as categorias dos parâmetros de sujeito, espaço e tempo. Essas diferentes manipulações vão constituir os diferentes funcionamentos dos enunciados constituindo ora os planos do discurso ora os da história, que se organizam, portanto, **em configurações** que diferem em função do agenciamento das formas linguísticas presentes nos enunciados.

Assim, o referencial teórico que adotamos permitiu-nos fazer o (re)conhecimento dos mecanismos enunciativos produzidos pelas marcas linguísticas contidas nos enunciados, um mapeamento para compreender os efeitos e imbricações que essas marcas desencadeiam. Esses recursos, cremos que possa auxiliar o professor a mediar a ação dos alunos para realizar o trabalho com a língua de forma consciente.

Fomos obrigados a refletir sobre a maneira que se opera a passagem entre o modelo oferecido, quando a escola trabalha com modelos prontos, os quais o aluno deve reproduzir, e a produção textual do aluno. Nossa hipótese é que o aluno ao ver-se diante de um tema, seja de qualquer tipo, e não conseguindo se prender a uma tipologia estanque, mesmo com intenção de alcançá-la, busca recursos na sua experiência, ou em conceitos que já conseguiu adquirir, assumindo o lugar de sujeito, e julga os fatos narrados. Dessa forma, ele traz para a cena enunciativa quadros da sua visão de mundo, reais ou imaginários, para dar conta de validar a predicação que está em jogo. Trazendo esses reforços, ele se convence para tentar convencer o seu leitor/professor de que deu conta da tarefa solicitada.

Acreditamos que uma teoria que insere o sujeito no âmago do enunciados, pode mostrar-nos que o aluno (sujeito enunciador) está, ali, presente na sua própria produção; do contrário, ao se trabalhar com modelos, perde-se esse vínculo e é onde acreditamos estar um dos fatores que levam a enunciados desconexos e que podem gerar diferentes planos enunciativos.

Essa confluência de planos enunciativos pode ser verificada tanto nos lugares onde esse movimento é previsto, como no caso *moral da história*, à semelhança do que ocorre nas fábulas, que entendemos como uma espécie de ‘tese’, quanto em enunciados inseridos no corpo do texto. De outra forma, haviam também enunciados que, embora não estivessem explicitamente fora da estrutura narrativa, davam ‘entrada’ para essa questão - é o aluno tentando colocar no papel o seu saber, tentando ser um sujeito crítico. Pensamos que esse lugar onde os planos se confundem possa ser o caminho pelo qual está surgindo os princípios de um texto argumentativo – uma abertura para ser trabalhado o sujeito crítico, com a ajuda do professor. Assim, pode ser-lhe aberto dois caminhos – ele percebe a representatividade do seu dizer e diferencia o resultado das marcas por ele colocadas.

Quanto à questão se os desvios comprometem ou não a produção textual, fizemos uma observação que nos surpreendeu ao longo da leitura do *corpus* – embora tenhamos iniciado a pesquisa procurando por ‘erros’, nessa busca, observamos que os textos que continham essa concomitância de planos pareceram-nos mais ricos de significados, pois à medida que percorríamos esses supostos deslocamentos, pudemos ver o sujeito enunciador livre para expressar o seu dizer, completando, talvez, de alguma forma, o que não conseguiu expressar de forma canônica. Esses ‘recortes’, que podem parecer ao professor como “erros” na produção do aluno, segundo a TOPE, podem ser indícios de que emerge, no texto, uma situação de ‘ganho’, ou seja, a instauração de um plano argumentativo/crítico, embora esse processo não esteja ainda bem construído considerando a estrutura orientadora do texto.

Podemos, então, dizer que o texto está na iminência de uma construção desejável. Acreditamos que uma abordagem enunciativa explicada por planos, oferece um campo de visão mais aberto para o professor trabalhar junto com o aluno (re)conhecendo as localizações das marcas que caracterizam tanto o tipo de texto quanto o gênero, e dessa forma, o aluno desenvolve a sua própria produção, trabalhando o aumento da sua capacidade discursiva.

Concluindo, retomamos as considerações de Rezende (2000) ao dizer que deve-se possibilitar ao aluno sentir-se livre e capaz de construir e de ser o construtor do seu texto, sentir a não autonomia do léxico e gramática e possibilitar que o processo de se constituir ocorra a todo o momento. A TOPE abre um leque de possibilidades de trabalhar com o aluno/sujeito enunciatador: as modalizações são suas, o discurso é seu. Portanto, acreditamos ser a TOPE um referencial de auxílio para problematizar as questões de produções textuais - introduzir o aluno no (re)conhecimento do processo de sua produção e aos, poucos, ajudá-lo a se adequar aos objetivos textuais e se interessar pelo desenvolvimento da própria capacidade discursiva. Esperamos, portanto, que este estudo seja, senão um contributo, um início de uma contribuição que dê conta de uma prática de produção de texto reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. 4 ed. Trad. Maria Glória Novak e Luiza Neri. Campinas: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral II*. 4 ed. Trad. Maria Glória Novak e Luiza Neri. Campinas: Pontes, 2006.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, M.H.C; XAVIER, M.F. Gramática e construção da significação, in F.I. Fonseca; I.M. Duarte; O. Figueiredo (orgs.), *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto, CLUP. 2001c, 163-174.
- CENP. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa; 1º grau. 3.ed. São Paulo, SE/CENP, 56p.1988.
- CULIOLI, A. *Transcription du séminaire de D.E.A. de M. A. Culioli*. “Recherche en linguistique: theorie des operations enonciatives”. Paris : Departement de Recherches Linguistiques, Universite Paris VII, 1976.
- _____. *Notes du Seminaire de D.E.A. Université de Paris 7*. Département de Recherches Linguistiques (D.R.L.) 1985.
- _____. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys, v.1, 1990.
- _____. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, v.2, 1999a.
- _____. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. Paris: Ophrys, v.2, 1999b.
- _____. *Variations sur la linguistique, Entretiens avec Frédéric Fau* (préface et notes de Michel Viel, Langres, Paris: 2002 (2009)
- CULIOLI, A; NORMAND, C. *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys. 2005
- De VOGÜÉ, S. et al. DISCRET, DENSE, COMPACT: *les enjeux énonciatifs d'une typologie lexicale*. URA 1028 du CNRS – Université Paris X. In_ FRANCKEL, Jean-Jacques. *La notion de prédicat*. Université Paris7. 1989
- De VOGÜÉ, S; FRANCKEL, J-J; PAILLARD, D. *Linguagem e Enunciação: representação, referência e regulação*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- DUCARD, Dominique. *Entre grammaire et sens. Études sémiologiques et linguistiques, L'Homme dans la Langue*, Paris, 2004

FRANCHI (2006), C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo gramática?* Possenti, S. (org). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCHI E; FIORIN J. (Orgs.); FRANCHI C; ILARI R. *Linguagem: atividade constitutiva*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

FUCHS, C. *As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica*. Trad. Letícia M. Rezende. Alfa, v 29, p. 111-124, 1985.

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

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

ONOFRE e org. VERSÃO BETA. *Jornada de Estudos Enunciativos*. ISSN 1677-2016. Ano VIII- 2010

ONOFRE, M.B. & REZENDE L.M. (orgs). *Linguagem e Línguas Naturais – Clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores. 2009.

REZENDE, L.M. *Contribuições da teoria das operações predicativas e enunciativas para o ensino de línguas*. In: JORENTE, J; REZENDE,L.M.; ONOFRE, M.B. (Orgs). *Versão Beta: Jornada de estudos enunciativos*. UFSCar: 2010.

_____. *Atividade Epilingüística e o Ensino de Língua Portuguesa*. *Revista do GEL*, São Paulo, v.5, n.1, p.95-108. 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/revistadogel/volumes/5/RG_V5N1_06.pdf>. Acesso em: 10/09/2012.

_____. *Léxico e gramática: aproximação de problemas lingüísticos com educacionais*. v.1. Tese de Livre Docência. Araraquara, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2000.

ONOFRE & REZENDE (org.) *Linguagem e Línguas Naturais: Clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

_____. *A linguagem e a reflexão interdisciplinar*. ANAIS DO VII ENCONTRO HUMANÍSTICO. EDUFMA. 2007. Versão online. Acesso em 23/07/2012

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultix, 2006.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, 1994. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, Campinas: Mercado de letras, 2004.

VALENTIM, H.T. *Um estudo semântico-enunciativo de predicado subjectivos do Português*. Lisboa. 2004. Versão online. Acesso: 20/12/2012

APÊNDICE A

Nesta seção, registramos, em quadros, pela ordem que adotamos na divisão do trabalho, o resultado das leituras efetuadas nos 233 textos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Nomeamos todas as produções em sequência numérica conforme a ordem dos grupos e subgrupos aos quais pertencem, cuja nomeação obedeceu a atividade específica de cada grupo (Grupo1 (Gr1); Grupo2 (Gr2) etc. Quando a mesma atividade foi aplicada em turmas diferentes, acrescentamos letras maiúsculas para diferenciá-las (Gr1A, Gr1B etc). O *corpus* totalizou 6 grupos (6 temas diferentes). Representamos no quadro abaixo a relação de todos os textos que constituíram o *corpus*.

QA1. Relação das redações recolhidas para constituição do *corpus*

Grupo	Atividade: narrativa	Série	Escola	Município	Quantidade
Gr1	Ensino Infantil	7ª	Particular	Descalvado(SP)	16
Gr1A	idem	5ª	Municipal	Guará(SP)	25
Gr2	Futebol	7ª	Municipal	Serrana(SP)	10
Gr3	Assim, Pedro conquistou Alicia	8ª	Municipal	Serrana(SP)	12
Gr3A	idem	6ª	Municipal	Orlândia(SP)	12
Gr3B	idem	6ª	Municipal	Orlândia(SP)	20
Gr3C	idem	6ª	Municipal	Orlândia(SP)	14
Gr4	Perigo à Frente, Ponte Quebrada!	7ª	Municipal	Serrana(SP)	14
Gr4A	Idem	7ª	Municipal	Orlândia(SP)	15
Gr5	A escolha de Sofia	6ª	Municipal	Orlândia(SP)	18
Gr5A	idem	8ª	Municipal	Orlândia(SP)	23
Gr5B	idem	6ª	Municipal	Orlândia(SP)	11
Gr5C	idem	7ª	Municipal	Orlândia (SP)	13
Gr6	Simulado SARESP	6ª	Municipal	Orlândia (SP)	12
Gr6A	Idem	8ª	Municipal	Orlândia (SP)	18
				Total	233

QA2. Resultado da leitura do *corpus*

Questão explícita em enunciados	24
Questão em forma de 'moral da história'	7
Questão em enunciados e em forma de 'moral da história'	4
Questão embrionária (possíveis divergência de planos enunciativos)	27
Não contém a questão	167
Textos ilegíveis	4

Total 233 redações

Grupo1 – Sobre este grupo:**A atividade proposta**

- O professor depois de ter trabalhado em classe com alguns textos narrativos de histórias infantis, propõe a atividade explícita abaixo, com título livre:

“Estudamos algumas histórias que podem ser usadas para ensinamentos infantis, como a do Gigante Egoísta que ensina as crianças a não serem egoístas, ou a do Príncipe Feliz que ensina a termos compaixão com o outro e ajuda-lo. Agora é sua vez: escreva uma história e possa servir em algum tipo de ensinamento infantil.

A atividade foi aplicada em duas classes conforme descrita nos quadros abaixo.

Gr1 – 7ª série – EFII - escola particular, Descalvado (SP) - total 16 textos⁸²

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações quanto à questão
Gr1.1	X			
Gr1.2		X		
Gr1.3			X	
Gr1.4		X		
Gr1.5		X-		
Gr1.6		X-		
Gr2.7			X	
Gr1.8			X	
Gr1.9			X	
Gr1.10	X			
Gr1.11	X-			
Gr1.12		X+		
Gr1.13	X			
Gr1.14		X+		
Gr1.15	X*			
Gr1.16	X*			

Tabela resumo do Gr1. em relação à questão da pesquisa.

Sobre a questão	Quant.	Denominação
Explícitos em enunciados	-	Gr1.1
Explícitos «moral da história»:	6	Gr1.10/.11/.12/.13/.14
Explícitos em enunciados e «moral da história»:	2	Gr1.15/.16
Questão embrionária	4	Gr1.2/.4/.5/.6
Não apresenta a questão	4	(não referenciadas)

A mesma atividade foi aplicada numa outra sala, conforme resultados descritos abaixo.

Gr1A – 5ª série – Escola Municipal – Guará (SP) - total 25 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr1A.1	X			
Gr1A.2	X			
Gr1A.3		X		

⁸² Legenda: CQ (contém questão) QE (questão embrionária) NCQ (não contém questão)

Gr1A.4			X	
Gr1A.5			X	
Gr1A.6	X+			
Gr2A.7		X+		
Gr1A.8			X	
Gr1A.9			X	
Gr1A.10				Redação ilegível
Gr1A.11				Idem
Gr1A.12			X	
Gr1A.13			X	
Gr1A.14			X	
Gr1A.15			X	
Gr1A.16			X	
Gr1A.17			X	
Gr1A.18			X	
Gr1A.19			X	
Gr1A.20			X	
Gr1A.21			X	
Gr1A.22			X	
Gr1A.23			X	
Gr1A.24	X			
Gr1A.25			X	

Tabela resumo do Gr1A. em relação à questão da pesquisa.

Sobre a questão	Quant.	Denominação
Explícitos em enunciados	4	Gr1A.2/.3/.6/ .24
Explícitos «moral da história»:	-	
Explícitos em enunciados e «moral da história»:	1	Gr1A.1
Questão embrionária	1	Gr1A.7
Não apresenta a questão	17	(não referenciadas)
Questões ilegíveis	2	Gr1A.10 /Gr1A.11

Grupo2 – Sobre este grupo A atividade proposta

O professor discutiu com os alunos questões relacionadas com *Brasil e Futebol*, tais como ‘futebol e os meninos de rua’, ‘futebol como profissão rendosa’ etc. Na sequência dessa atividade oral, ele pediu a eles que fizessem uma redação do tipo narrativo com o tema « Futebol » e título livre.

Esta atividade, composta de 10 textos, foi aplicada em apenas uma classe, conforme descrição quadro abaixo.

Gr2 – 7ª série EMEF - Serrana (SP) total 10 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr2.1			X	
Gr2.2			X	
Gr2.3			X	
Gr2.4			X	
Gr2.5			X	
Gr2.6	X+			(mais explícita)
Gr2.7	X-			(menos explícita)

Gr2.8		X		
Gr2.9			X	
Gr2.10		X		

Tabela resumo do Gr2. em relação à questão da pesquisa.

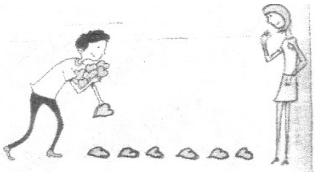
Sobre a questão	Quant.	Denominação
Explícitos em enunciados	2	Gr2.7 / .10/
Explícitos «moral da história»	-	-
Explícitos em enunciados e «moral da história»	1	Gr2.6
Questão embrionária	1	Gr2.8
Não contém questão	6	

Nota: CQ (contém questão) QE (questão embrionária) NCQ (não contém questão)

Grupo3 – Sobre este grupo

A atividade proposta

O professor pediu aos alunos uma redação do tipo narrativo com a seguinte proposta:



Agora é sua vez, redija uma narrativa contando a história de amor entre Pedro e Alicia.

Título: Assim, Pedro conquistou Alicia

Gr3 - 8ª série EFII – Escola Municipal, Serrana (SP) – total 12 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr3.1		X		
Gr3.2			X	
Gr3.3			X	
Gr3.4			X	
Gr3.5	X+			
Gr3.6			X	
Gr3.7		X		
Gr3.8			X	
Gr3.9		X		
Gr3.10			X	
Gr3.11			X	
Gr3.12			X	

Tabela resumo do Gr3. em relação à questão da pesquisa.

Sobre a questão	Quant.	Denominação
Explícitos em enunciados	1	GR3.5
Explícitos «moral da história»:	-	
Explícitos em enunciados e «moral da história»	-	
Questão embrionária	3	GR3/.1.7/.9
Não tem a questão	8	-

A mesma atividade aplicada em mais três salas, conforme descrição nos seguintes quadros:

Gr3A - 6ª série EMEB Sylvania Ferreira Shaffer - Orlandia (SP) – total 12 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr3A.1			X	Não houve a questão em nenhuma redação.
Gr3A.2			X	
Gr3A.3			X	
Gr3A.4			X	
Gr3A.5			X	
Gr3A.6			X	
Gr3A.7			X	
Gr3A.8			X	
Gr3A.9			X	
Gr3A.10			X	
Gr3A.11			X	
Gr3A.12			X	

Tabela resumo do Gr3A em relação à questão da pesquisa (dispensada).

Gr3B - 6ª série EMEB Coronel Francisco Orlando- Orlandia – total 20 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr3B.1			X	Não houve a questão em nenhuma redação.
Gr3B.2			X	
Gr3B.3			X	
Gr3B.4			X	
Gr3B.5			X	
Gr3B.6			X	
Gr3B.7			X	
Gr3B.8			X	
Gr3B.9			X	
Gr3B.10			X	
Gr3B.11			X	
Gr3B.12			X	
Gr3B.13			X	
Gr3B.14			X	
Gr3B.15			X	
Gr3B.16			X	
Gr3B.17			X	
Gr3B.18			X	
Gr3B.19			X	
Gr3B.20			X	

Tabela resumo do Gr3B. em relação à questão da pesquisa. (dispensada)

Gr3C - 7ª série – EMEB Orlandia (SP) – total 14 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr3C.1			X	
Gr3C.2			X	
Gr3C.3			X	
Gr3C.4			X	
Gr3C.5			X	

Gr3C.6			X	
Gr3C.7			X	
Gr3C.8			X	Texto ilegível
Gr3C.9	X			
Gr3C.10			X	
Gr3C.11			X	
Gr3C.12			X	
Gr3C.13	X			
Gr3C.14			X	

Tabela resumo do Gr3C em relação à questão da pesquisa

Sobre a questão	Quant.	Denominação
Explícitos em enunciados	2	Gr3C.9/.13
Explícitos «moral da história»:	-	-
Explícitos em enunciados e «moral da história»	-	-
Questão embrionária	-	-
Não tem a questão	12	-

Grupo4 – Sobre este grupo – A atividade proposta

O professor propõe aos alunos a produção de um texto de acordo com a proposta dada; observa o uso da 3ª pessoa, por ser um relato de acontecimento com outras pessoas.

Proposta de redação

Utilize as linhas abaixo e redija um texto, narrando, do começo ao fim, a viagem sugerida pelo tema abaixo. Crie um belo título e enriqueça o seu texto com detalhes.

Tema: O ônibus estava com a lotação completa, os alunos da 6ª série iam assistir ao Campeonato Interestadual de Futebol, um prêmio que a diretora da escola havia prometido, se eles realizassem todas as tarefas de língua portuguesa, nos meses de agosto a outubro, daquele ano. Tudo ia numa alegria só: muitos risos, música, canções. O motorista, embriagado pelo barulho, distrai-se e exagera na velocidade. Dª Conceição, a professora de português, foi a primeira que viu a placa com o aviso:

“Perigo à Frente. Ponte Quebrada”

A atividade foi aplicada em duas classes, a saber:

Gr4 – 7ª série EFII – Escola Municipal Serrana (SP) total 14 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr4.1	X			
Gr4.2	X			
Gr4.3			X	
Gr4.4			X	
Gr4.5			X	
Gr4.6			X	
Gr4.7		X		
Gr4.8			X	
Gr4.9			X	
Gr4.10			X	
Gr4.11			X	
Gr4.12			X	
Gr4.13	X			
Gr4.14			X	

Tabela resumo do Gr4 em relação à questão da pesquisa

Sobre a questão	Quant.	Denominação
Explícitos em enunciados	2	Gr4.2/.13
Explícitos «moral da história»:	1	Gr4.1
Explícitos em enunciados e «moral da história»	-	-
Questão embrionária	2	Gr4.6/.7
Não tem a questão	9	

Gr4A – 8ª série – EMEB Coronel Francisco Orlando - Orlandia (SP) total 15 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr4A.1	X			
Gr4A.2		X		
Gr4A.3		X		
Gr4A.4			X	
Gr4A.5			X	
Gr4A.6			X	
Gr4A.7			X	
Gr4A.8			X	
Gr4A.9			X	
Gr4A.10			X	
Gr4A.11		X		
Gr4A.12			X	
Gr4A.13			X	
Gr4A.14		X		
Gr4A.15	X			

Tabela resumo do Gr4A em relação à questão da pesquisa

Sobre a questão	Quant.	Denominação
Explícitos em enunciados	2	Gr4A.1/.15
Explícitos «moral da história»:	-	-
Explícitos em enunciados e «moral da história»	-	-
Questão embrionária	4	Gr4.3/.11/.2/.14
Não tem a questão	9	-

Grupo5 – Sobre este grupo

A atividade proposta

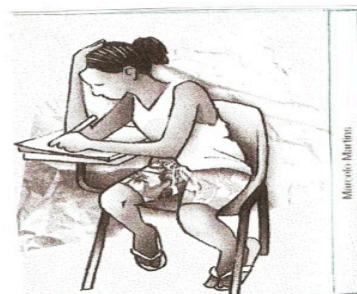
- O professora propôs aos alunos que redigissem um texto narrativo a partir do seguinte proposta:

NÃO É PROIBIDO SONHAR
Eu sonho, tu sonhas, ele sonha, assim, sonhamos todos nós.

Proposta de redação

Tema: A professora pediu aos alunos que escrevessem sobre o que eles mais gostavam. Use sua imaginação e conte-nos o que Sofia escreveu.

A escolha de Sofia – “sonhar acordada”.



O mesmo texto foi aplicado em várias classes, conforme descrição no quadro abaixo, totalizando 69 redações recolhidas.

Quadro de apoio para análise das questões

Gr5 – 6ª série EFII – EMEB Sylvania Ferreira Shaffer - Orlandia (SP) total 18 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr5.1	X			
Gr5.2			X	
Gr5.3	X			
Gr5.4		X	X	
Gr5.5			X	
Gr5.6		X		
Gr5.7			X	
Gr5.8	X			
Gr5.9		X		
Gr5.10			X	
Gr5.11			X	
Gr5.12			X	
Gr5.13			X	
Gr5.14			X	
Gr5.15			X	
Gr5.16			X	
Gr5.17			X	
Gr5.18			X	

Tabela resumo do Gr5 em relação à questão da pesquisa

Sobre a questão	Quant.	Denominação
Explícitos em enunciados	3	Gr5.1/.3/.8
Explícitos «moral da história»:	-	-
Explícitos em enunciados e «moral da história»	-	-
Questão embrionária	3	Gr5.4/.6/.9
Não tem a questão	12	-

Gr5A – 8ª série EFII – EMEB EMEB Sylvania Ferreira Shaffer - Orlandia (SP) total 25 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr5A.1	X			
Gr5A.2			X	
Gr5A.3		X		
Gr5A.4		X		
Gr5A.5		X		
Gr5A.6			X	
Gr5A.7			X	
Gr5A.8			X	
Gr5A.9			X	
Gr5A.10			X	
Gr5A.11			X	
Gr5A.12			X	
Gr5A.13			X	
Gr5A.14			X	
Gr5A.15			X	
Gr5A.16	X			
Gr5A.17		X		
Gr5A.18			X	
Gr5A.19	X			

Gr5A.20	X			
Gr5A.21		X		
Gr5A.22	X			
Gr5A.23			X	

Tabela resumo do Gr5A em relação à questão da pesquisa

Sobre a questão	Quant.	Denominação
Explícitos em enunciados	5	Gr5A.1/.16/.19/.20/.2
Explícitos «moral da história»:	-	2
Explícitos em enunciados e «moral da história»	-	-
Questão embrionária	5	-
Não tem a questão	13	GR5A.3/.4/.5/.17/.21

Gr5B – 6ª série EFII – EMEB Sylvia Ferreira Shaffer - Orândia (SP) total 11 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr5B.1			X	Não houve nenhuma questão em todo o bloco.
Gr5B.2			X	
Gr5B.3			X	
Gr5B.4			X	
Gr5B.5			X	
Gr5B.6			X	
Gr5B.7			X	
Gr5B.8			X	
Gr5B.9			X	
Gr5B.10			X	
Gr5B.11			X	

Tabela resumo do Gr5B (dispensada)

Gr5C – 7ª série EFII – EMEB Sylvia Ferreira Shaffer - Orândia (SP) total 13 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr5C.1			X	
Gr5C.2			X	
Gr5C.3			X	
Gr5C.4			X	
Gr5C.5			X	
Gr5C.6			X	
Gr5C.7			X	
Gr5C.8		X		
Gr5C.9	X			
Gr5C.10		X		
Gr5C.11				Questão ilegível
Gr5C.12			X	
Gr5C.13			X	

Tabela resumo do Gr5C em relação à questão da pesquisa

Sobre a questão	Quant.	Denominação
Explícitos em enunciados	1	Gr5C.9
Explícitos «moral da história»:	-	-
Explícitos em enunciados e «moral da história»	-	-
Questão embrionária	2	GR5C.8/.10
Não tem a questão	10	

Grupo6 – Sobre este grupo**A atividade proposta** – Simulado SARESP

- O professora propôs aos alunos que redigissem uma narrativa de aventura baseada numa ilustração em que uma família parece deslizar no espaço entre meteoros, pedras etc. A atividade foi aplicada em duas classes, a saber:

Gr6 – 6ª série EFII – EMEB Sylvania F. Jorge - Orândia (SP) total 12 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr6.1			X	
Gr6.2			X	
Gr6.3			X	
Gr6.4			X	
Gr6.5			X	
Gr6.6			X	
Gr6.7		X		
Gr6.8			X	
Gr6.9			X	
Gr6.10			X	
Gr6.11			X	
Gr6.12			X	

Tabela resumo do Gr6 em relação à questão da pesquisa

Sobre a questão	Quant.	Denominação
Explícitos em enunciados	-	-
Explícitos «moral da história»:	-	-
Explícitos em enunciados e «moral da história»	-	-
Questão embrionária	1	Gr6.7
Não tem a questão	11	

Gr6A – 8ª série EFII – EMEB Sylvania Ferreira Shaffer - Orândia (SP) total 18 redações

Nº texto	CQ	QE	NCQ	Observações
Gr6A.1			X	
Gr6A.2			X	
Gr6A.3			X	
Gr6A.4			X	
Gr6A.5		X		
Gr6A.6			X	
Gr6A.7			X	
Gr6A.8			X	
Gr6A.9			X	
Gr6A.10			X	
Gr6A.11	X			
Gr6A.12			X	
Gr6A.13	X			
Gr6A.14			X	
Gr6A.16			X	
Gr6A.17			X	
Gr6A.18			X	

Tabela resumo do Gr6 em relação à questão da pesquisa

Sobre a questão	Quant.	Denominação
Explícitos em enunciados	2	GR6A.11/.13
Explícitos «moral da história»:	-	-
Explícitos em enunciados e «moral da história»	-	-
Questão embrionária	1	GR6A.5
Não tem a questão	15	

ANEXO 1

Relação das Produções Textuais digitalizadas e digitadas que foram analisadas nesta pesquisa. Foram retirados dos textos originais nome do aluno e da escola. Os textos digitados têm em notas de rodapé todas as alterações efetuadas.

Texto da 1ª análise Gr1.1. (texto digitalizado)

Gr1.1 Solidariedade

Estudamos algumas histórias que podem ser usadas para ensinamentos infantis, como a do Gigante Egoísta que ensina as crianças a não serem egoístas, ou a do Príncipe Feliz que ensina a termos compaixão com o outro e ajudá-lo. Agora é sua vez: escreva uma história que possa servir em algum tipo de ensinamento infantil.

Solidariedade

Num belo dia de sol, todas as crianças saíram para fazer um piquinique na cachoeira, na ida viam, vários mendigos e pensavam agente com tanta fortuna e eles não tem nem um pedaço de pão pra comer as crianças falaram pra seus pais darem a cesta do piquinique, porque não iria fazer falta, os pais admirado com os gestos dos seus filhos entregaram a cesta, e doaram coisas que não levava mais como roupas usadas e uma boa quantia em dinheiro, e doaram também pra crianças esperanças.

Esse gesto mostra que não vale a pena ser egoísta, porque pode ter gente precisando do seu gesto de solidariedade.

O que é solidariedade quando você ajuda o próximo, quando você fica com a bênção.

1ª análise Gr1.1. (texto digitado)

Gr1.1 Solidariedade

Num belo dia de sol, todas as crianças saem⁸³ para fazer um piquenique na cachoeira. Na ida, viram vários mendigos e pensaram⁸⁴: a gente com tanta fartura e eles não têm nem um pedaço de pão para⁸⁵ comer. As crianças falaram⁸⁶ para os seus pais darem a cesta do piquenique, porque não iria fazer falta. Os pais, admirados⁸⁷ com o gesto dos seus filhos, entregaram⁸⁸ a cesta e doaram⁸⁹ coisas que não serviam⁹⁰ mais como roupas, calçados⁹¹ e uma boa quantia em dinheiro, e doaram⁹² também para o "Criança Esperança"⁹³. Esse gesto mostra que não vale a pena ser egoísta, pois pode ter gente precisando do seu gesto de solidariedade.

Solidariedade⁹⁴ é quando você ajuda o próximo, quando você fica com o bem.

2ª análise texto original Gr3.5 (digitalizado)

⁸³ saiem

⁸⁴ pensarão

⁸⁵ prá

⁸⁶ falarão

⁸⁷ admirado

⁸⁸ entregarã

⁸⁹ doarão

⁹⁰ cervia

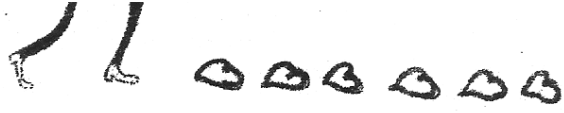
⁹¹ causados

⁹² doarão

⁹³ pela

⁹⁴ o que é solidariedade

Gr3.5_Assim, Pedro conquistou Alicia



Agora é sua vez: redija uma narrativa contando a história de amor entre Pedro e Alicia.

Título: Assim, Pedro conquistou Alicia.

Com pequenas atitudes podemos declarar grandes sentimentos. É isso que Pedro quis mostrar para Alicia, que era a garota que ele amava. Era o aniversário de Alicia, então Pedro fez uma surpresa para ela, fez 16 corações que era a idade que ela iria fazer.

Esses corações levaram a um jardim, onde ele tinha plantado uma roseira. Roseira a qual Pedro colocou o nome de Alicia.

E assim Pedro conquistou Alicia, a dando uma roseira de presente. Por que mesmo fragris as rosas são belas, mesmo incipientes são fortes. Assim como o amor delir.

2ª análise Gr3.5 (texto digitado)

Gr3. 5_ Assim, Pedro conquistou Alícia

1. Com pequenas atitudes,⁹⁵ podemos declarar grandes sentimentos. E era isso
2. que Pedro queria mostrar para Alícia que era a garota que ele amava. Era o
3. aniversário de Alícia,⁹⁶ então Pedro fez uma surpresa para ela, fez 16
4. corações que era a idade que ela iria fazer. Esses corações levavam a um
5. jardim, onde ele tinha plantado uma roseira. Roseira,⁹⁷ a qual Pedro colocou o
6. nome de Alícia. E assim,⁹⁸ Pedro conquistou Alícia dando-lhe⁹⁹ uma roseira
7. de presente. Porque¹⁰⁰ mesmo frágeis as rosas são belas, mesmo meigas são
8. fortes. Assim como o amor deles.

⁹⁵ inserido pontuação

⁹⁶ idem

⁹⁷ ibidem

⁹⁸ inserido pontuação

⁹⁹ a dando

¹⁰⁰ por que

ANEXO 2

Outros textos

Trazemos para esta seção considerações sobre os demais textos que compõem o grupo de redações selecionados para análise, que, por limitação de tempo, foram apenas sinalizados. No entanto, indicamos os deslocamentos de planos enunciativos na forma de “Moral da história” e também em enunciados que, mesmo não sendo exatamente deslocados do plano enunciativo, dão “entrada” para tal. Foram registrados apenas os textos digitados.

Gr1.15_Sem título – (texto digitado)

1. Havia uma menina chamada Jéssica, ela tinha duas amigas. Ela adorava brincar
2. de boneca e um dia descobriu que suas amigas não tinham bonecas¹⁰¹, então disse a
3. elas que não queria mais falar com elas porque não tinham bonecas¹⁰² e não ia
4. emprestar as suas. Jéssica foi para o quarto e começou a brincar sozinha, vários
5. dias se passaram, e ela ficava enjoada de brincar cada vez mais. Um dia parou para
6. ficar no portão, olhando para as outras crianças brincando, e viu as duas amigas,
7. elas estavam¹⁰³ brincando com bonecas. Jéssica correu para seu quarto, pegou uma
8. boneca, e correu em direção das mesmas. Pediu para brincar com elas, elas falaram
9. que não, porque quando elas não tinham bonecas, ela falou que não queria mais
10. falar com elas e nem iria emprestar. Jéssica descobriu que ela só queria coisas que
11. fosse de seu interesse e se os outros tinham, pois se não tivessem, ela seria melhor
12. e
13. não emprestaria nada para continuar sendo. *E não é assim que funcionam as*
14. *coisas*. Foi para casa e pensou no que fez, no dia seguinte voltou e pediu desculpas,
15. as meninas desculpam Jéssica e as chamou para brincar.
16.
17. Moral: *não seja interesseiro nem egoísta, muito menos ser melhor do que alguém,*
18. *isso te torna mais idiota e não melhor do que todos.*

Comentários:

Dois enunciados generalizados:

1. Linhas (12-13) « *E não é assim que funcionam as coisas* »
2. Moral: *não seja interesseiro nem egoísta, muito menos ser melhor do que alguém, isso te torna mais idiota e não melhor do que todos.*

¹⁰¹ Inserido marca plural

¹⁰² idem

¹⁰³ estão

Gr1A.6_Os animais em perigo (texto digitado)

1. Era uma vez um menino chamado Marcos que tinha nascido¹⁰⁴ com um
2. dom.¹⁰⁵ Esse¹⁰⁶ dom era de ouvir animais Marcos tinha um cachorro
3. chamado Dudu¹⁰⁷ ele era um pastor alemão¹⁰⁸ ele sempre¹⁰⁹ brincava com
4. Marcos. Quando Marcos fez 7anos ele começou a escutar vozes mas não
5. sabia de onde vinham, Dudu um dia à noite¹¹⁰ chamou Marcos e Marcos foi
6. seguindo até que viu¹¹¹ que era Dudu, Dudu levou Marcos a um castor
7. bebê¹¹² que estava preso nas árvores e não conseguia sair Marcos tirou ele
8. de lá e começou a entender que falava com animais Marcos ajudou
9. castores, gambás, antas, tatus etc. O mais que ele teve dificuldade foi
10. quando¹¹³ Marcos teve que salvar¹¹⁴ um macaco de uma onça Marcos
11. naquele¹¹⁵ dia superou¹¹⁶ o seu medo porque Marcos nunca tinha
12. salvado¹¹⁷ um animal de uma onça Marcos levou sorte salvou¹¹⁸ o macaco.
13. Hoje Marcos cuida de animais ele é considerado o melhor veterinário mas
14. não tem mais seu companheiro¹¹⁹ e seu amigo Dudu Hoje Marcos dá um
15. ensinamento para o mundo inteiro que ajudem os animais, pessoas e até
16. crianças *porque somos todos filhos de Deus¹²⁰ e somos todos iguais.*
17. *Cuide dos animais!*

Chamamos atenção para dois enunciados:

1. Linhas (16) « *porque somos todos filhos de Deus¹²¹ e somos todos iguais.* »
2. Linhas (17) « *Cuide dos animais!* »

¹⁰⁴ nascido
¹⁰⁵ inserido ponto final
¹⁰⁶ este
¹⁰⁷ dudu
¹⁰⁸ alenham
¹⁰⁹ sempre
¹¹⁰ a noite
¹¹¹ viu
¹¹² bebê
¹¹³ quando
¹¹⁴ salvar
¹¹⁵ naquele
¹¹⁶ superou
¹¹⁷ salvado
¹¹⁸ salvou
¹¹⁹ companheiro
¹²⁰ deus
¹²¹ deus

Gr2.6_ Sem título - (texto digitado)

1. Em uma cidadezinha pequena, tinha uma vila, onde morava um menino muito
2. pobre, mas que tinha um grande sonho, em ser um jogador de futebol. Ele
3. chamava-se Roma, ele tinha 13 anos. Com muita fé, ele sonhava nessa
4. profissão, para isso estudava e treinava muito. Para estudar ele tirava 1:30h do
5. seu dia e para treinar ele tirava 2:00h. Muitos não acreditavam que esse sonho
6. podia realizar, sabe quem são eles? -¹²² A mãe, os parentes e os amigos. Os que
7. tinham que dar, mais força só estavam discriminando. Mas, mesmo assim, ele
8. não desistiu, continuou com esse sonho. Ele continuou treinando e treinando,
9. dia por dia e só ficava melhor. Os dias passando, os amigos de Roma só iam¹²³
10. desanimando ele até que um dia viraram¹²⁴ a cara e deixaram ele para lá. Ele
11. nem ligou, continuou¹²⁵ com os seus sonhos. Infelizmente, até seus parentes
12. deixaram ele. Roma ficou um pouco triste, mas não desistiu. Os anos se
13. passaram até que Roma completou 17 anos, com a mesma fé treinando
14. futebol. A mãe de Roma percebeu que quando passaram¹²⁶ esses 4 anos ele só
15. ia melhorando cada vez mais. Então ela não deixou, e nem animou ele a
16. investir na carreira dele. Aos 18 anos, Roma estava treinando numa rua
17. quando passou um presidente do clube Bahia do Paraná, viu ele treinando e
18. ficou admirado¹²⁷, com seu potencial. E falou para ele: - Você quer treinar no
19. meu time? Roma todo contente respondeu: - Sim, é lógico!¹²⁸ E que tenho que
20. fazer? – Bom, disse o treinador, - é só vir¹²⁹ comigo para o Rio de Janeiro, e
21. vamos começar a treinar, você pode ser um dos melhores. É uma carreira
22. esplêndida!¹³⁰ Roma aceitou e foi junto com sua mãe para o Rio de Janeiro e lá
23. foram felizes.¹³¹ O que aconteceu com Roma? Hoje ele é um dos melhores
24. jogadores!
25. *Moral: Nunca desista de seus sonhos.*

Comentários

1. O último enunciado em forma de ‘Moral de história’ « *Moral: Nunca desista de seus sonhos* »

¹²² inserido travessão

¹²³ ia

¹²⁴ viram

¹²⁵ continuou

¹²⁶ passou

¹²⁷ admirável

¹²⁸ inserido exclamação

¹²⁹ vim

¹³⁰ esplêndida (inserido exclamação)

¹³¹ feliz

Gr4.1_Barulho demais atrapalha! - (texto digitado)

1. Aonde D^a Conceição saiu desesperada para avisar¹³² o motorista que naquele
2. momento estava distraído. Mas¹³³ nada adiantou pois o barulho era muito grande.
3. Então ela resolveu acalmar os alunos da 6^a série que estavam indo assistir ao
4. campeonato Interestadual de Futebol. Mas no fim dessa aventura tudo correu bem
5. os alunos conseguiram ver o jogo e voltar sãos¹³⁴ e salvos para as suas casas.
6. ...
7. *Moral da história*¹³⁵: *Não faça barulho quando alguém estiver dirigindo.*

Comentários:

No final do texto, linhas (7), o sujeito enunciado em forma de “moral da história”.

¹³² avizar

¹³³ mais

¹³⁴ san

¹³⁵ estória

Gr5A.19_ A escolha de Sofia – “Sonhar acordada” - (texto digitado)

1. Ela escreveu, sobre uma vida mais colorida, tipo mais alegre, mais harmonia,
2. mais uma vida perfeita. *Não que ela estava sofrendo, mas¹³⁶ que ela queria mais.*
3. Ela sonhou assim, acordada, de manhã, ia cumprimentar¹³⁷ seus pais, tomava
4. café da manhã em família, ia para a escola, tirava notas boas, fazia amigos,
5. voltava para casa, jantava com a família juntos, ia assistir seu programa
6. favorito com o pai, ia conversar com a mãe. *Mas se¹³⁸ essas coisas todas só*
7. *fossem mais um sonho, quer dizer que a ida dela não era colorida perfeita, não*
8. *era nada, mais si¹³⁹ ela sonha é porque quer isso para ela.* Ela acreditava que
9. tudo que estava acontecendo com ela, podia se¹⁴⁰ converter para mais bom.
10. *Nesse acreditar*, ela começou a sonhar, e como ela não podia ter o que queria,
11. ela começou a imaginar, era o melhor jeito de ter o que queria, de¹⁴¹ ter uma
12. coisa mais boa, mais alegre, mais.... *Mas a vida dela era mais pro lado da*
13. *solitária, era tudo triste. O único jeito era sonhar.*

Comentários:

O texto desenvolve-se em sequência temporal, em jogos de causa e efeitos que caminham para um desfecho, o qual coincidentemente termina numa espécie de tese: «*O único jeito era sonhar*».

Nos chama a atenção os enunciados:

- (1) Linhas (2) « *Não que ela estava sofrendo, mas¹⁴² que ela queria mais.*»
- (2) Linhas (6-8) « *Mas se¹⁴³ essas coisas todas só fossem mais um sonho, quer dizer que a ida dela não era colorida perfeita, não era nada, mais se¹⁴⁴ ela sonha é porque quer isso para ela.*
- (3) Linhas (10) « *Nesse acreditar*, ela começou a sonhar»
- (4) Linhas (12-13) « *Mas a vida dela era mais pro lado da solitária, era tudo triste. O único jeito era sonhar.*

¹³⁶ mais
¹³⁷ cumprimentar
¹³⁸ si
¹³⁹ idem
¹⁴⁰ ibidem
¹⁴¹ di
¹⁴² mais
¹⁴³ si
¹⁴⁴ idem

Gr6A.11_Jonne – o guardião (texto digitado)

1. Em um lugar bem distante no espaço, Jonne um guardião da terra, enviado do
2. espaço para cuidar da terra, pois é de lá de cima que ele observa o que acontece lá
3. embaixo¹⁴⁵. Um dia, Jonne percebeu que estava tudo muito bem lá embaixo, pois
4. todos os dias ele tinha uma missão na terra, mas aquele dia não, estava tudo muito
5. diferente. Ao sair do seu foguete, Jonne percebeu que não estava mais no espaço,
6. enfim¹⁴⁶ se deu conta que estava em uma cidadezinha muito pequena, onde quase
7. não tinha movimento. Então ficou desesperado e se deu conta de que há um tempo
8. atrás, havia reclamado que queria ter uma vida normal, então se deu conta de que
9. era mais uma missão. Os dias passavam, e Jonne se dava conta de que aquele não
10. era o seu lugar, que servir à terra e tomar conta dos seres humanos era muito
11. melhor. Jonne volta ao espaço muito contente, *ele aprendeu que cada um de nós*
12. *temos um dom, e a missão dele não era ser um menino comum.*

Comentários:

1. 1. Linhas (11-12) « *ele aprendeu que cada um de nós temos um dom, e a missão dele não era ser um menino comum*»

¹⁴⁵ idem

¹⁴⁶ emfim

Gr6A.13_A fuga de um irmão (texto digitado)

1. Dois irmãos estavam brigando o mais velho era mais forte que o mais novo, o mais
2. velho começou a brigar sério e começou a bater no irmão mais novo, como ele era
3. mais fraco ele não aguentou ficar apanhando de seu irmão e pegou uma corda de
4. seu pai uma muito poderosa, com essa corda ele podia matar¹⁴⁷ o seu irmão mas
5. como ele estava fora de controle ele não conseguiu se controlar e saiu correndo
6. atrás do seu irmão para matá-lo. E seu irmão desesperadamente saiu saiu dando
7. fuga sem saber aonde¹⁴⁸ estava indo sem saber a onde¹⁴⁹ estava indo ele foi parar¹⁵⁰
8. no centro da terra daí eles não souberam voltar¹⁵¹ para casa e *tiveram que fazer as*
9. *pazes*¹⁵² *porque*¹⁵³ *brigando eles não iriam voltar para casa.*

Comentários:

1. Linhas (8-9) « *tiveram que fazer as pazes*¹⁵⁴ *porque*¹⁵⁵ *brigando eles não iriam voltar para casa*»

¹⁴⁷ mata-lo

¹⁴⁸ na onde

¹⁴⁹ a onde

¹⁵⁰ para

¹⁵¹ votar

¹⁵² pases

¹⁵³ por que

¹⁵⁴ pases

¹⁵⁵ por que