

A produção textual no ensino de língua: sujeitos leitores, autores e tradutores em construção

(Text production in language teaching: reader, author and translator subjects under construction)

Marília Blundi Onofre¹, Cássia Regina Coutinho Sossolote²

¹Departamento de Letras – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

²Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

blundi@uol.com.br, sosso@fclar.unesp.br

Abstract: This article talks about the teaching process in text production. It requires taking all the various factors involved into consideration, including the objectives at which this process aims. The main question, among others, is the fact that these objectives changed following the role given to teaching, which went from reproductive to productive or constructive. In this perspective, we propose to approach text production under the scope of the Theory of Predicative and Enunciative Operations (TOPE), through the invariance linguistic principle, in which displays the linguistic variations. It is from this place that the TOPE dialogs with the constructive objectives in text production teaching and it will be from this place that we intend to defend that this teaching must be approached as a translation exercise in which the student is called to act as the reader as well as the author.

Keywords: language teaching; process of reading; paraphrastic processes.

Resumo: Este artigo versa sobre o processo de ensino da produção textual, o que implica considerar os vários fatores aí envolvidos, entre eles, os objetivos visados nesse processo. Questão norteadora das demais, esses objetivos alteraram-se, acompanhando o papel atribuído ao ensino, que de reprodutivo passa a produtivo ou construtivo. Nessa perspectiva construtivista, propomos abordar o exercício de produção textual com base nos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), por meio do princípio da invariância linguística sobre a qual se afloram as variações linguísticas. É desse lugar que a TOPE dialoga com os objetivos construtivos do ensino da produção textual, e será desse lugar, então, que nos propomos a defender que esse ensino seja abordado como um exercício de tradução no qual o aluno é chamado a atuar como leitor e autor.

Palavras-chave: ensino de língua; processos de leitura; processos parafrásticos.

Sujeitos leitores, autores e tradutores em construção

A discussão encaminhada neste artigo tem como ponto central a compreensão de que o ensino da produção textual deva ser concebido como um processo de tradução, uma vez que o aluno é chamado a participar desse exercício atuando como leitor e autor. Essa afirmação, no entanto, não é suficiente para justificar a nossa proposta, na medida em que esses termos não têm a mesma conceituação nos diferentes quadros linguísticos.

É preciso esclarecer, inicialmente, o que entendemos por processo de tradução, de leitura, de autoria, e remetemo-nos, para tanto, ao contexto da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), segundo o qual tais conceitos são instituídos com base na proposição da relação de invariância linguística e variantes linguísticas, proposta por Antoine Culioli (1990).

A noção de invariância linguística chama pelo próprio conceito de linguagem, compreendida como atividade humana de construção de significação, lugar onde ocorrem as relações primitivas, de caráter semântico, e ponto de partida para o processo dialógico. Para Culioli (1990), esse processo embrionário constitui-se pela atividade epilinguística, definida, pois, como atividade linguística não-consciente, ou ainda como nível 1 ou nível de representação mental dos indivíduos. Esse nível primeiro é inacessível ao analista, que pode intuí-lo somente pelos rastros deixados pela representação linguística, que vem a ser a própria materialidade linguística, ou nível 2 de representação. A relação entre esses dois níveis, o mental e o linguístico, é gerado por meio da regulação intersubjetiva, o que significa que esse processo é dialógico. Embora o autor sinalize esses níveis, é importante ressaltar que se trata de operações de linguagem de ordem psicológica, sociológica e psicossociológica, que ocorrem concomitantemente, e que se identificam, respectivamente, como operações de representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva.

Considerando esses pressupostos da TOPE, o conceito de tradução coincide com o de leitura e de autoria e vem a ser uma noção linguístico-cognitiva que sustenta toda construção de significação, seja de produção ou de recepção de texto, veiculado quer oralmente quer pela escrita. Sob essa ótica, a tradução se dá na articulação entre a linguagem e as línguas, ou entre a atividade epilinguística e a linguística e é responsável por todo processo de enunciação.

Quando passamos ao ensino de língua, assumimos uma atividade metalinguística e tal articulação passa a ser explorada como objeto de análise entre professor e aluno, que atuam, simultaneamente, como tradutores, leitores e autores. É essa atividade metalinguística desenvolvida no contexto escolar que será submetida à análise, o que significa que nosso estudo caracteriza-se por ser uma análise sobre a análise realizada na escola, pautada em nosso ponto de vista linguístico-cognitivo. Assim, uma atividade metalinguística sobre outra, também metalinguística, ambas estabelecidas nas relações entre as atividades epilinguísticas e linguísticas. Nesse sentido, são vários processos de tradução em relação, que envolvem analistas pondo em exercício relações empírico-formais, quer dizer, o linguista como tal exerce sua função de tradutor-leitor-autor, e é desse lugar, ao mesmo tempo, intuitivo e experiencial que ele formaliza suas observações ou traduções.

O modelo proposto por Culioli trata desses dois momentos, quando propõe o espelhamento entre noções, uma gerada na atividade epilinguística e outra na atividade linguística. Entre essa rede de noções, citamos, respectivamente, as glosas e as famílias parafrásticas, ambas referindo-se ao conjunto de possibilidades de formulação do processo de enunciação, que se apresenta aos enunciadores na situação de enunciação. Essas noções serão nosso referencial maior na análise.

A produção textual no ensino de língua

Antes de explorar a produção de texto selecionada para amparar nossas reflexões teóricas, abrimos um parêntese para fazer certas observações sobre determinadas diretrizes que oficializam o ensino de língua, bem como suas possíveis aplicações pela escola.

Os documentos responsáveis por traçar guias curriculares do ensino fazem referência, tanto ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno quanto às práticas

que visam a levar o aluno a refletir sobre o discurso, como podemos observar nos excertos extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1999), que se seguem:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 1999, p. 139)

As afirmações acima demonstram que se assume uma perspectiva dialógica no ensino, pela qual a linguagem passa a ser observada por seu papel interacional, e a língua como o meio de materialização discursiva. Considerando a produção textual sob essa abordagem, estabelece-se uma restrição em relação às práticas reprodutivas, antes referenciais para os exercícios de redações, e agora substituídas pelas práticas de produção de textos ou de discursos. Embora isso não tenha nada de novo, indagamos se, e até que ponto, a escola tem conseguido desvencilhar-se das reproduções que tanto condena, quando pretende formar cidadãos leitores e autores com autonomia. Chamamos a atenção para a própria noção de autoria, que muitas vezes se confunde com a assunção de lugares preestabelecidos, com a repetição de valores estabilizados socialmente, nem sempre reconhecidos por traços de natureza linguística. E, pensando assim, isso não seria outra forma de reprodução de lugares comuns?

Outra questão a se colocar é sobre o modo de avaliação aplicado à produção textual. Em que critérios a escola se pauta para avaliar o texto do aluno? E com que objetivo? A avaliação se faz para verificar se o texto atende ao modelo padrão, ou para levantar dados para dar um retorno ao aluno e assim promover o seu desenvolvimento linguístico-cognitivo? Esses dados que indicamos não coincidem, necessariamente, com a correção gramatical. Não falamos aqui de norma, mas de marcadores léxico-gramaticais discursivos, como exemplificaremos mais adiante.

Por meio de tais questionamentos, pretendemos que se leve em consideração que sob a perspectiva dialógica inscrevem-se vários quadros teóricos que têm amparado as teorias e práticas no ensino, e isso não é visto como problemático nos próprios documentos oficiais, que recorrem a uma conjunção teórica, como se por diferentes caminhos chegássemos aos mesmos lugares, ou, ainda, como se houvesse vários lugares para se chegar por meio do ensino. É nesse sentido que circulam as várias teorias. Mas, então, não teríamos de reconhecer que no ensino cabem os processos tanto reprodutivos quanto produtivos? E, dessa forma, seria cabível a convivência pacífica entre os vários conceitos que se aplicam, entre eles, os conceitos de tradução, de leitura e de autoria. Isso não seria, de fato, problemático, se não houvesse a crença de que, trabalhando, por exemplo, com gêneros discursivos, fosse possível responder a todas as questões léxico-gramaticais e discursivas que possam surgir no texto do aluno, posição da qual discordamos. Qualquer um diria que não se está afirmando isso, porém o que se observa é que, atualmente, o

texto passou a ser trabalhado sob a ótica dos gêneros, da funcionalidade, moldado pelos padrões discursivos, por um lado, e, por outro, sob a ótica das regras de textualidade, moldado pelos padrões das estruturas textuais e gramaticais. Encontramos evidências de que a análise gramatical legitimada pelos documentos oficiais está vinculada a discursos tipificados com base no fragmento que segue:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal. (BRASIL, 1999, p. 143)

O que se coloca é se, por esse meio de novos conteúdos de ensino, como passaram a ser os gêneros de discurso, é possível alcançar as questões de natureza linguístico-cognitiva, de ordem psicossociológica, que deveriam ser abordadas no processo de avaliação, como resposta ao aluno em relação às ocorrências que se instalam na emergência do dizer, entre outras possíveis ocorrências que indicam a retomada da regulação e auto-regulação.

As várias vertentes discursivas que circulam na escola, e que se opõem teórica e metodologicamente – tendo em vista que, grosso modo, há aquelas que consideram os valores sociodiscursivos representados pelo texto, enquanto produto ideológico, cujas marcas extrapolam o campo linguístico, e aquelas que consideram o texto enquanto processo gerador da significação – não atendem aos mesmos objetivos. No primeiro caso, entendemos que as preocupações voltam-se para a identificação de discursos tipificados e tudo o que os caracterizam, como valores sócio-históricos, quer reproduzidos quer subvertidos, identificados pela adesão social, e aqui se inclui a academia linguística, validando os parâmetros das estabilizações. No segundo caso, abordagem que assumimos, interessam as formas responsáveis pelas modulações enunciativas, ressaltando-se o processo de linguagem. Nessa proposta observam-se os processos que são anteriores aos paradigmas reconhecidamente mais estáveis, quer da língua ou do discurso, sem, no entanto, negá-los.

A nossa filiação a esse último faz-se à medida que procuramos um diálogo entre a TOPE e o ensino de língua, para o que nos apoiamos em Rezende (2008), cuja trajetória de pesquisa ressalta a relevância de se trabalharem, no ensino, processos criativos pelos quais os alunos assumem autoria. Essa possibilidade de diálogo está na proposição da invariância linguística, conforme observamos no início do texto, segundo a qual a operação de referenciação linguística espelha tanto as operações de representação mental como as operações de regulação intersubjetivas, o que possibilita visualizar, nos processos de produção textual, valores semântico-discursivos que nem sempre se aproximam dos sentidos estabilizados. É importante dizer que ainda que se reconheça esse processo de tradução das operações linguístico-cognitivas, não é sobre elas que o linguista pode responder, uma vez que não pode assumir a tarefa de dar explicações de ordem psicológica, sociológica ou psicanalítica para aquilo que o aluno diz. Ao linguista, analista ou professor, nessa perspectiva que seguimos, cabe explorar as ocorrências enunciativas selecionadas como desencadeadoras de outras possíveis relações enunciativas ou dialógicas, a partir das quais o aluno pode desenvolver sua competência discursiva. A intenção não é alinhar a produção do aluno aos protótipos, mas, antes disso, explorar o modo de

construção da significação e os diálogos que são gerados a partir de uma certa modulação enunciativa

A TOPE e o Ensino de Língua: questões metodológicas

A prática proposta faz-se por meio da geração de enunciados recorrendo-se à construção de famílias parafrásticas. Essa atividade metalinguística visa a provocar a produção de um conjunto de enunciados que podem ser gerados a partir de uma relação primitiva. Trata-se, neste contexto, de por em prática, com os alunos, a articulação entre possíveis variantes linguísticas a partir de uma invariância linguística. Em tal exercício parte-se de uma ocorrência enunciativa que será selecionada como dado, ou variante linguística, a partir da qual se propõe, de um lado, reconstruir a invariância e, de outro, um conjunto de possíveis variantes. O objetivo não é chegar a um protótipo, ainda que se opere com ele, mas provocar o aluno para que observe modulações léxico-gramaticais discursivas, independentemente de elas se alinharem mais ou menos com as estabilidades linguísticas. Esse trabalho metalinguístico desenvolve-se por meio das três relações descritas por Culioli (1990), como primitiva, predicativa e enunciativa.

A primeira é de ordem semântica e diz respeito à instauração de uma tripla de noções, por exemplo, a noção <ler> chama por um domínio nocional <leitor> e <legível>, de onde se tem a invariância <leitor, ler, legível>. Essa invariância não é predeterminada, podendo ser estabelecida pelo sujeito diferentemente desses valores estáveis, que são ao mesmo tempo instáveis, considerando-se que o processo de autoria é fruto de relações psicossociais, e essas construções podem se fazer de modo mais ou menos consciente. Assim, o sujeito pode recorrer a ou incorrer nas instabilidades linguísticas, e aqui nos interessa esse segundo caso.

Quanto às relações predicativa e enunciativa, elas se referem, respectivamente, à ordenação das noções no enunciado, marcada, então, pela organização sintática ou ento-nacional; e à instanciação enunciativa gerada pelas marcas de determinação-indeterminação das noções de pessoa, espaço e tempo. Para deixar mais claro o que afirmamos, reportamo-nos à seguinte citação:

Uma dada configuração pode se aproximar mais ou menos de um valor já estabilizado discursivamente, e é nesse sentido que Culioli atribui à linguagem a propriedade de ser ao mesmo tempo estável e plástica, considerando a primeira sempre provisória, aberta a formações. Não se trata de um valor estável que se deforma, mas de possibilidade da formação de valores semânticos, alguns mais recorrentes discursivamente e, então, estabilizados e outros possíveis e sempre potenciais naqueles domínios nocionais em relação. À medida que se reconhece esse movimento entre a estabilidade e a plasticidade linguística considera-se que um domínio nocional é também provisório, aberto a novas configurações. Essas novas configurações podem ganhar estabilidade, ou seja, reconhecimento discursivo, ou não ir além dos domínios discursivos singulares/particulares, também significativo e central em um processo dialógico. É nesse lugar que encontramos a autoria do sujeito enunciativo instalando-se entre o estável e o instável para instanciar o seu dizer. (ONOFRE, 2012, p. 3)

As considerações acima, que se fundamentam na TOPE, levam-nos a compartilhar do reconhecimento de que esse quadro teórico-metodológico pode ser um modelo

produtivo para se pensar o ensino e aprendizagem de língua. Tal concepção alinha-se com os objetivos que se espera alcançar no ensino, ou seja, promover o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes, o que significa, a nosso ver, promover o refinamento linguístico-cognitivo dos alunos.

As observações que fazemos aqui nos levam a assumir dois papéis, um de linguista e outro de professor de língua, e, embora passemos de um lugar ao outro, é do primeiro lugar que falamos nessa possível intersecção, procurando refletir sobre práticas que poderiam ser desenvolvidas pelos professores, tendo em vista atingir o objetivo pretendido.

Para nossas reflexões, selecionamos uma ocorrência linguística, presente em uma produção de texto desenvolvida em sala de aula, por meio da qual fizemos alguns apontamentos sobre uma prática que poderia ser explorada no exercício proposto pelo professor em resposta à produção do aluno. A primeira questão a se considerar é em relação à nossa indicação da ocorrência, que se faz levando em conta os princípios da TOPE, e se coloca entre o empírico (somos leitores-linguistas) e formal (somos analistas-linguistas). Feita essa seleção de caso, passamos a discuti-la, dessa mesma posição dupla, estabelecendo como parâmetro uma proposta possível de avaliação da ocorrência e do texto, a ser indicada para o professor, de modo que ele explorasse essa questão aplicando exercícios visando ao desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno, como já tanto apontamos.

Para exemplificar a nossa proposta, selecionamos a seguinte narrativa, de um aluno da 2.^a série do ensino fundamental, cujo tema é o Natal. Foi solicitado aos alunos que criassem uma narrativa sobre o Natal. Transcrevemos abaixo o texto, tal como fora redigido pelo aluno:

A estrela de belém

Era uma cidadezinha chamada ilha dos pobres. Nessa cidadezinha morava um menino chamado Jorge, ele era o mais pobre dessa cidade, porque, ele não tinha nem casa, nem pai, nem irmão e nem mãe. Ele era triste porque os meninos ficavam falando:

– Você Jorge é horfão, não tem pai, nem mãe e amor e carinho.

E Jorge sempre dizia:

– Eu não tenho família, mas eu não sou horfão seus chatos.

Um dia Jorge no meio da noite de Natal sentado no tronco estava pensando:

– Eu não acredito no que a queles moleques chatos disseram.

Até que apareceu uma iluminação, era a pequena estrela de belém.

Ele ergueu a cabeça e seguiu a estrela até a gruta onde estava Maria, José e Jesus.

Do texto apresentado, selecionamos a noção <órfão>, tal como foi constituída pelo aluno ao longo do texto, a partir do que observamos as possíveis relações <invariantes> e <variantes> a serem reconstituídas entre aluno e professor. Procuramos operar com as manipulações que entraram em cena para delinear os domínios nocionais em foco

A nossa análise faz-se pelas marcas enunciativas responsáveis pela instauração da noção órfão, referenciadas pelas relações de quantificação-qualificação, de transitividade (implicação, causalidade), de modalização, de temporalidade e aspectualidade.

Quantificação-qualificação

Instauram-se por meio desses processos os valores <ser>; <não ser>, assim:

- (01) <órfão> ser <Jorge<você<aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho>>;
- (02) <órfão> não ser <Jorge<eu<aquele que não tem família>; logo:
- (03) <órfão> ser <aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho>;
- (04) <órfão> não ser <aquele que não tem família>;

Essas duas relações resultam de um conjunto de outras relações, postas em diálogo, tais como:

- (01a) <Jorge> ser <o mais pobre da cidade>;
- (02a) <Jorge <o mais pobre da cidade> ser <que não tem casa, nem pai, nem irmão e nem mãe>;
- (03a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...> ser <triste>;
- (04a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...><que é triste> ser <você<Jorge>;
- (05a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...><que é triste<que é você> ser<Jorge>
- (06a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...><que é triste <que é você<que é Jorge> ser <órfão>;
- (07a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...><que é triste <que é você<que é Jorge<que é órfão> > ser <aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho>;
- (08a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...><que é triste <que é você<que é Jorge<que é órfão<que é aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho> ser <eu<Jorge>;
- (09a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...><que é triste <que é você<que é <aquele que não tem família>;
- (10a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...><que é triste <que é você<que é Jorge<que é órfão<que é aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho<que sou eu<Jorge<que é aquele que não tem família<que é não órfão> ser <não órfão>;
- (11a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...><que é triste <que é você<que é Jorge<que é órfão<que é aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho<que sou eu<Jorge<que é aquele que não tem família<que é não órfão> ser <Jorge<eu <que não acredita no que os moleques dizem>...
- (12a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...><que é triste <que é você<que é Jorge<que é órfão<que é aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho<que sou eu<Jorge<que é aquele que não tem família<que é não órfão>ser <Jorge<eu <que não acredita no que os moleques dizem> ...

Aspecto-temporalidade

O movimento de qualificação-quantificação, descrito acima, faz-se, ao mesmo tempo, pela instauração dos valores **aspecto-temporais**, que marcam os intervalos de tempo no passado. Assim, <era>, <morava>, <tinha>, (...) <até que apareceu>, <ergueu>, <seguiu>, etc. Temos, portanto:

- (01b) <Em um dado Tempo e Espaço do passado contínuo> <Jorge <morava <era<tinha>;

(02b) <Em um dado Tempo e Espaço do passado pontual> <Apareceu (para Jorge)<ergueu<seguiu>;

(03b) <Em um dado Tempo e Espaço do passado contínuo> <estava>

Implicação ou transitividade

Os valores de qualificação-quantificação e os valores aspecto-temporais constituem-se paralelamente às relações de implicação, das quais ressaltamos aquelas que explicitam a noção <ser órfão>, tais como:

(01c) <Jorge não tem casa, nem pai, nem irmão e nem mãe> **faz que** <Jorge seja<o mais pobre da cidade>;

(02c) <Jorge não tem pai, nem mãe e amor e carinho> **faz que** <Jorge seja órfão>

(03c) <Jorge ser órfão> **faz que** <seja chamado de órfão, pelos meninos>;

(04c) <Jorge não ter família> **não faz que** <Jorge seja órfão> < para Jorge>;

(05c) <Jorge ser não órfão> ser < para Jorge>;

(06c) <Jorge ser chamado de órfão> não faz que <Jorge acredite que seja órfão> ...

Modalidade

A instauração das noções apresentadas acima se faz pelas marcas modais **assertivas** em concorrência com as marcas da ordem da **possibilidade**, tais como:

(01d) <Jorge era o mais pobre>; (**asserção**)

(02d) <Jorge não tinha nem casa, nem pai...>; (**asserção**)

(03d) <Você, Jorge é órfão>; (**asserção, para meninos**)

(04d) <Eu, Jorge, não tenho família, mas não sou órfão>; (**asserção, para Jorge**)

(05d) <Eu, Jorge, não acredito no que os moleques dizem> (**possibilidade, para Jorge**)

Tais mecanismos operam noções que são assertivas, positivas ou negativas. No mesmo sentido, coloca-se a marca da possibilidade, que, aliada às primeiras, gera as noções:

(06d) <É possível que Jorge seja ou não seja órfão> para Jorge ou para os meninos>

As relações acima levam-nos a reconhecer que há um descompasso entre os enunciadores sobre a noção <ser órfão>. Essa regulação pode ser observada à medida que os enunciadores – leitores < autores < tradutores – organizam, diferentemente, o domínio nocional de <órfão>.

Assim, o domínio nocional de <órfão>, para os meninos, é:

(01e) <órfão é aquele que não tem casa, nem pai, nem irmão e nem mãe <que é o mais pobre da cidade <que não tem amor e carinho>;

E o domínio nocional de órfão, para Jorge é:

(02e) <órfão não é aquele que <somente> não tem família>;

Dadas as relações expostas acima, podemos identificar alguns possíveis indícios presentes no texto do aluno, que nos possibilitam fazer algumas hipóteses sobre o domínio nocional em questão, considerando que não temos acesso à representação mental do aluno. Há uma variável de relações possíveis que nos permitem dizer que:

- (01f) o domínio nocional de <órfão> intersecciona-se com os domínios <não ter família<não ter nem casa, nem pai, nem irmão e nem mãe<não ter amor nem carinho>, para os enunciadores, diferentemente de Jorge;
- (02f) o domínio nocional de <órfão> pode, não somente e nem sempre, interseccionar-se com o domínio nocional de <não ter família>, como ocorre com Jorge.

Essa leitura dada acima, em (02f), pode ser gerada por outras possíveis relações sobre as quais temos indícios:

- (01g) <para Jorge <ser órfão é <não somente <não ter família>;
- (02g) <para Jorge <ser órfão é <não ter amor e carinho>;
- (03g) <para Jorge <ser órfão é <nunca vir a ter uma família>;
- (04g) <para Jorge <ser órfão é <nunca vir a ter amor e carinho>;
- (05g) <para Jorge <ser órfão é <não acreditar que possa vir a ter família, amor e carinho>; etc

Não é possível afirmar qual dessas relações se impõe, uma vez que todas se tornam viáveis pela construção textual do aluno, e é sobre uma delas que a noção <ser órfão> se constitui.

Considerando que a nossa reflexão faz-se sobre os processos de ensino e aprendizagem da produção textual, em especial sobre a avaliação da produção do aluno pelo professor, a partir da qual este deve levantar ocorrências a serem exploradas nesse processo, as nossas análises apontam os dados que deveriam ser objeto de trabalho em uma possível proposição de prática construtiva.

É interessante observar que essa prática caracteriza-se por colocar em cena os enunciadores atuando como leitores, autores e tradutores, articulando, então, as atividades epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas.

Considerações finais

As nossas reflexões, no presente texto, voltam-se para o processo de ensino-aprendizagem da produção textual, observado sob as lentes da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE). Neste contexto, consideramos os conceitos de leitores, autores e tradutores a partir dos quais vislumbramos a possibilidade de se adotarem práticas construtivas no ensino. Defendendo o trabalho com as atividades, ao mesmo tempo, epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas, a metodologia aplicada põe em exercício as relações parafrásticas, em um processo pelo qual os analistas, quer professor quer aluno, dialogam com as marcas léxico-gramaticais discursivas retomando ou reorganizando os possíveis domínios nocionais em foco. Pretendemos mostrar que o trabalho com a produção e interpretação de texto no ensino deve explorar a leitura do aluno ali impressa, considerando-se que as marcas discursivas traduzem a sua autoria, a sua represen-

tação mental, linguística e enunciativa, e devem servir de referenciais para se promover o desenvolvimento de sua competência discursiva.

Finalizamos nossas observações citando Culioli (2002) que afirma que um domínio nocional não está pronto, determinado no sistema linguístico, ressaltando que é somente por meio do diálogo que podemos recuperar os domínios sob os quais os interlocutores constroem o seu dizer.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

_____. *Variations sur la linguistique*. Paris: Klincksieck, 2002.

ONOFRE, M. B. A produção de texto no ensino de língua: processos de leitura. *Anais do SIELP.*, Uberlândia, v. 2, n. 1, 2012.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. *Revista do GEL*, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.