

Processos de leitura em construção: a articulação entre gramática e produção de texto

Marilia Blundi Onofre

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

blundi@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-7075-310X>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2037>

Resumo

As discussões que ora apresentamos desencadeiam-se pela temática da relação entre gramática e texto, observada no contexto de ensino-aprendizagem de língua. Entre os tantos caminhos possíveis para se abordar essa relação, sustentados por diferentes quadros teóricos linguísticos, optamos por observá-la sob os enfoques prescritivista, descritivista e enunciativo, considerando que tais enfoques estão presentes no ensino. Interessa-nos observar práticas linguísticas por meio das quais possamos afirmar sobre a relação entre a gramática e o texto, por um lado, e, por outro, sobre essa relação vista como resultante de um processo linguístico-cognitivo. Fundamentando-nos em conceitos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), este estudo caracteriza-se por argumentar em favor da aplicação de atividades linguísticas e epilinguísticas no ensino de língua como meio de se fazerem emergir processos linguístico-cognitivos nos alunos.

Palavras-chave: gramática e texto; ensino e aprendizagem de língua, atividades linguísticas e epilinguísticas.

Reading processes in construction: the articulation between grammar and text production

Abstract

The discussions that we present here prompted by the theme of the relationship between grammar and text, in language teaching and learning. Among the many possible ways to address this relationship, supported by the various proposed linguistic theoretical frameworks, we observe the prescriptive, descriptive and enunciative approaches, considering that such approaches are present in language teaching. We are interested in observing linguistic activities, whereby we can affirm the relation between grammar and text, on the one hand, and on the other, the relationship seen as a result of a linguistic and cognitive process. Based on the concepts of the Theory of Predicative and Enunciative Operations (TOPE), this study is characterized by arguing in favour of applying linguistic and epilinguistic activities to language teaching as a way of encouraging students to use linguistic and cognitive processes.

Keywords: grammar and text; language teaching and learning, linguistic and epilinguistic activities.

Considerações iniciais

O tema central da reflexão que trazemos aqui define-se pela relação entre a gramática e o texto focalizada no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, como língua materna. Nossa discussão pauta-se pelos enfoques prescritivo, descritivo e enunciativo, dado que os primeiros sejam os norteadores do trabalho com gramática no ensino, e o último, enunciativo, vem a ser aquele que pretendemos ver aplicado no ensino. Nossas considerações objetivam mostrar que, em geral, no ensino, desenvolvem-se práticas sustentadas por princípios que abordam a gramática e o texto de forma desarticulada, e as implicações dessas abordagens levam a uma visão equivocada acerca das dimensões tanto gramaticais quanto textuais: a gramática seria o lugar da forma, e o texto, o lugar da significação.

Defendendo a articulação entre a gramática e o texto, concebemos esses dois planos como uma unidade léxico-gramatical-discursiva e como tal deve ser explorada no ensino. É sobre essa concepção que nos debruçamos a partir do quadro teórico em que nos apoiamos, que é o da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), que tem como autor o linguista Antoine Culioli (1990).

A TOPE é um programa de pesquisa que, segundo Franckel (2011), constitui uma sistematização linguística que encontra suas bases em princípios construtivistas, considerando que “o sentido só é determinado pelo material verbal que lhe dá corpo e o constrói” (FRANCKEL, 2011, p. 44).

O autor afirma que

Enquanto a perspectiva clássica coloca a existência de um referente, de um pensamento e, finalmente, de um sentido que existem independentemente da linguagem, que deles constitui um reflexo direto e imediato, a perspectiva construtivista diz que são as formas e os textos que constroem ou que efetuam as significações. O sentido não é redutível a um pôr em forma do mundo e de suas representações, mas constitui um tipo de representação específico. A linguagem constrói um mundo, que se articula ao(s) mundo(s) cujas outras formas de representação constituem os suportes. Isso não significa que a linguagem funciona independentemente do mundo [...] nem que a organização da linguagem seja estritamente independente da dos processos cognitivos, mas evidencia que a análise de fenômenos linguísticos não se reduz diretamente a um raciocínio acerca do mundo ou dos processos cognitivos. (FRANCKEL, 2011, p. 43).

Ainda, segundo Franckel (2011, p. 40),

Na medida em que o sentido das palavras e dos textos não é exterior à língua e guarda uma ordem própria que não é o decalque nem de um pensamento, nem de um referente externo, o acesso ao sentido só é possível por meio da atividade de paráfrase e de reformulação. Trata-se de uma atividade metalinguística, específica da linguagem humana, que só apreende o sentido fazendo-o circular (a palavra “sens” em francês remete à significação, mas também à orientação). O sentido provém necessariamente de uma dinâmica, de uma fluidez, de uma labilidade.

As considerações citadas serão referenciais para a perspectiva de trabalho com a linguagem que julgamos ideal para ser desenvolvida no ensino à medida que se objetiva o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes. Considerando o fato de que somente temos acesso à atividade linguística, ao material verbal produzido pelos sujeitos na relação entre a linguagem e a língua, propomos, então, um exemplo de exercício a ser trabalhado no ensino, como forma de se explorarem atividades de paráfrase e reformulação, que vem a ser a metodologia operacional proposta pela TOPE.

Estrutturamos o artigo em cinco tópicos. Nos três primeiros, fazemos algumas considerações sobre abordagens que predominam no ensino-aprendizagem de língua e que concebem tanto a gramática quanto o texto de modo autônomo. O fato que apontamos aí é que tais abordagens se distanciam dos objetivos almejados pelo ensino de língua, que é provocar no aprendiz o refinamento linguístico-cognitivo, o que consiste no desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes. Nos dois últimos tópicos, apresentamos os fundamentos do quadro teórico da TOPE, teoria em que nos referenciamos, e uma prática linguística que se realiza por meio das atividades de paráfrase e reformulação de enunciados, como meio de levar os alunos a operarem com várias possibilidades de variantes linguísticas que podem ser geradas a partir de uma relação semântica primeira, geradora das possibilidades enunciativas. No exercício proposto, exploramos a simulação de contextos possíveis para uma relação de implicação entre duas noções, o que envolve o emprego de diferentes conjunções, essas concebidas aqui como marcadores léxico-gramaticais e enunciativos.

A relação gramática e texto no ensino de língua: princípios prescritivistas

É possível afirmar que a relação gramática e texto seja reivindicada por qualquer que seja a perspectiva de estudo linguístico, no entanto, não se pode afirmar que essa relação se mantenha a salvo por todos os modelos, ainda que se parta do texto.

Iniciando as nossas observações pela gramática tradicional (prescritiva ou nocional), considerando o papel preponderante que lhe é atribuído na sala de aula, podemos dizer que essa proposta toma como unidade de análise a oração, vista como a maior parte que se deixa analisar sintaticamente, que integra e constitui o texto. É como se esse último se formasse por uma somatória de elementos morfossintáticos, organizados quanto às suas classes e funções, e, dessa forma, olhar para a oração é olhar para o texto, e vice-versa. Mas, nessa perspectiva, o que se pergunta é se a noção de texto está posta. É preciso, portanto, considerar que esse modelo surgiu com vistas a compreender o pensamento humano que, supõe-se, se organiza e ganha expressão por meio da linguagem. Tal relação, pensamento-linguagem, responde aos princípios da lógica, e será com base nessa reflexão lógico-filosófica que se relacionam as categorias da língua às categorias do pensamento, estabelecendo a oração como unidade típica composta pela junção de um sujeito – ser sobre o qual se faz uma declaração – e um atributo – aquilo que se atribui ao sujeito –, que serão, depois, nomeados sujeito e predicado. A linguagem, assim concebida, identifica-se com a língua, e a gramática identifica-se com o texto, como seu reflexo. Da mesma forma, o sujeito é visto como tábula rasa e não há nenhuma polêmica em torno dessa questão. À medida que esse modelo foi sendo prescrito, foram se determinando as normas linguísticas, sempre edificadas pela conjunção de fatores ora lógicos ora linguísticos, fato que se deve ao

caráter não científico da gramática. Embora muitas vezes os critérios lógicos coincidam com os critérios linguísticos, recobrando boa parte das ocorrências linguísticas, muitas outras escapam a essa ordem, deixando aparente a fragilidade desse modelo quanto à perspectiva linguística.

Para exemplificar como esses critérios quer formais, uma vez que se caracterizam por princípios gramaticais, quer semânticos, uma vez que se caracterizam por princípios lógicos-psicológicos, muitas vezes se descolam, reportamo-nos a uma ocorrência extraída de uma produção de texto¹ de um aluno em fase de aquisição da língua escrita, que segue:

- (1) A casa do Fabio
O Fabio fais tempo que fica dento de sua casa.
Ele fica aromanto cozinha para sua mãe:
Porque sua mãe sofel um asidente de carro e ele esta andano de catera de rodas? [...]

No exemplo acima, consideramos flagrante o modo como o aluno emprega a conjunção “porque” como resultante de uma regra apreendida segundo a qual o uso do “por que”, agora pronome interrogativo, é empregado para fazer perguntas e, em geral, posiciona-se no início da oração. É interessante observar que o aluno fixou a norma, e procurou aplicá-la ao texto, sem levar em conta a significação, rompendo, assim, com a unidade gramática e texto.

A relação gramática e texto no ensino de língua: princípios descritivistas

Diferentemente dessa perspectiva tradicional, pela qual a relação gramática e texto nem tem razão de ser posta, já que tais noções não se distinguem, os princípios estruturalistas buscaram definir a ciência linguística, propondo seu próprio objeto de estudo bem como seus métodos de análise científicos. Rompendo com as questões de ordem lógica e filosófica, a língua passou a ser investigada enquanto sistema segundo os métodos distribucionais, paradigmáticos e contrastivos ou relacionais, sintagmáticos. Definiram-se, assim, a estrutura sintagmática da língua, quanto à forma (lexical a superoracional) e à função (sintagma nominal – sintagma verbal), e essas formas são responsáveis pela construção do texto, formado por frases complexas (processos de coordenação e subordinação). Essa forma abstrata de representação do texto faz-se no sentido de compreender a composição estrutural da língua, passível de ser analisada, e diferenciando-se, pois, da linguagem, concebida como “multiforme e heteróclita a cavaleiro de diferentes domínios” (SAUSSURE, 1988, p. 17). À medida que se separam língua e linguagem, podemos dizer que se separam gramática e texto.

Como toda reflexão científica acaba, de alguma forma, chegando ao ensino de língua, seja por meio de propostas pedagógicas oficializadas, seja de maneira informal, por influência de discussões que se disseminam nos vários âmbitos que se interessam pela linguagem, não foi diferente com o estruturalismo, que também deixou sua influência nas práticas escolares, em especial em exercícios que visam à observação de estruturas linguísticas, ainda que sob a nomenclatura normativa. Nesse caso, muitas

¹ Ressaltamos, em negrito, as marcas sobre as quais fazemos as observações. Esse excerto foi retirado de um texto produzido por um aluno de primeiro ano do ensino fundamental.

vezes o problema do rompimento entre gramática e texto, ou entre forma e significação pode ser evidenciado nas práticas propostas, como no exemplo que apresentamos abaixo, extraído de um livro didático², por meio do qual chamamos a atenção mais uma vez para o flagrante desse rompimento que, parece-nos, passa despercebido dos proponentes.

Exemplo:

Siga o modelo:

A chuva veio. As plantas cresceram.

A chuva veio para que as plantas crescessem.

- a) A chuva diminuiu. As plantas não se estragaram.
Resp. A chuva diminuiu para que as plantas não se estragassem.
- b) A chuva se acalmou. As plantas ficaram viçosas
Resp. A chuva se acalmou para que as plantas ficassem viçosas.

Podemos observar que o exercício preocupa-se em mostrar que duas estruturas linguísticas simples, formadas, respectivamente, pela junção de um sintagma nominal e um sintagma verbal $\langle (SN + SV) + (SN + SV) \rangle$ podem compor uma estrutura complexa $(SN + SV (V + SN_{pr} < SO < SAdv (SN + SV)))$, indicando, assim, uma correspondência entre formas simples (sintagma oracional) e complexa (sintagma superoracional). Vemos, ao mesmo tempo, que se despreza o fato de que na passagem dessas duas estruturas simples (A chuva veio. As plantas cresceram) para uma complexa (A chuva veio para que as plantas crescessem), estabeleceu-se uma relação de finalidade, pela conjunção empregada $\langle x \text{ para que } y \rangle$, resultando em um sentido que não estava presente nas estruturas simples.

Os princípios estruturais, em sua versão primeira, foram criticados pelos semanticistas pelo fato de se voltarem para a dimensão sintática, o que nem sempre era suficiente para demonstrar todas as relações envolvidas. Um dos casos apontados como problemático para o modelo estrutural sintático foi a ambiguidade, que, segundo aqueles estudiosos, deveria ser resolvida pelo modelo, para que esse último fosse eficiente.

Os limites apontados resultaram em uma nova proposta abarcando as relações sintático-semânticas, pois se agregaram valores semânticos às formas sintáticas. Nesse contexto, fundou-se a chamada “gramática de casos”, bem como suas várias abordagens advindas da perspectiva gerativa.

A inserção do componente semântico ao sintático objetiva oferecer um quadro linguístico, ainda que estrutural, mais próximo das realizações linguísticas, porém não pretende dar conta da relação gramática e texto, dado que a sua unidade de análise é o sintagma oracional. Podemos dizer que essa reflexão não avançou muito no ensino, ainda que tenha contribuído para que se repensassem as tipologias nominais e verbais, divididas em processos estativos e dinâmicos, que se configuram como tais na dependência dos argumentos que os constituem. A sua influência deu-se no sentido de

² Omitimos a referência ao livro didático do qual extraímos o exemplo, tendo em vista que nossa observação é pontual, e, ao mesmo tempo, nossa intenção não é analisar o material, mas discutir um tipo de exercício gramatical muito comum em livros didáticos.

se considerar a possibilidade de uma variação nocional por meio das relações gramaticais, o que é muito relevante nesse contexto.

A centralidade do texto no ensino de língua

A relação gramática e texto ganhou espaço no ensino, inicialmente, emprestando os fundamentos da linguística textual, segundo os quais o texto não pode ser concebido como uma somatória de frases. Ganharam espaço as questões acerca da coerência e da coesão textual, responsáveis pela garantia da textualidade. E, paralelamente a essas noções, os conectivos receberam enfoque especial, como centrais para o encadeamento do texto. Foram diferenciando-se, assim, marcas que tinham valor gramatical no texto, de outras que marcavam turnos conversacionais e como tais nem sempre pertenciam aos quadros gramaticais.

À medida que o texto foi escolhido como central, tanto nos estudos linguísticos, como nas propostas pedagógicas aí espelhadas, colocaram-se questões enunciativas que deveriam ser consideradas, tendo como referência as marcas de pessoa, de tempo, de espaço etc. E em meio às tantas frentes que foram indicadas, ou iniciadas, a noção do erro foi, então, recolocada. Pode-se falar em certo ou errado quando se consideram as diferentes situações de enunciação?

Essa noção surgiu como uma revolução no ensino, mas sempre incomodou os educadores pela forma que viam tal concepção, como se significasse um vale tudo. Podemos dizer que, ainda hoje, esse ponto continua nebuloso para os professores, em especial no quesito gramática. As dúvidas quanto aos procedimentos a serem adotados em relação aos tradicionais erros presentes na produção escrita dos alunos não se resolveram. E esse dilema, em vez de ser positivo, à medida que valorizava os processos construtivos do aluno não serviu para promover a articulação entre gramática e texto no ensino, como se pretendia. Talvez essa articulação não estivesse muito clara pelos próprios defensores da nova abordagem linguística, sendo que deixaram as questões gramaticais em suspense, voltando-se mais para a valorização de variantes linguísticas desprestigiadas que antes não tinham lugar no ensino.

O que resultou desse dilema, ao contrário do que esperavam aqueles que defendiam o construtivismo como referencial para se pensar a aquisição do conhecimento, foi uma compreensão equivocada de que a gramática pode se separar do texto, sendo responsável pelos parâmetros normativos, e o texto deve ser visto como o espaço da liberdade de expressão, que permite o rompimento das normas. Algumas reflexões linguísticas, que por sua vez também desprezam a articulação entre gramática e texto, contribuíram para essa interpretação. Podemos citar abordagens que foram surgindo nos materiais didáticos como adendos ao trabalho com a produção textual, recorrendo a fragmentos de questões postas pela sociolinguística, pela pragmática, pela análise do discurso, entre outras, recorrendo, em geral, a fatores externos ao texto, como se a construção de significação ali expressa não fosse suficiente para tais interpretações. E, ao mesmo tempo que, por um lado, se assumem posturas discursivas que priorizam questões de ordem antropológicas, psicológicas, sócio-históricas, que estão além do texto, por outro, tomam-se atitudes estruturalistas que podem ser identificadas nas classificações dos gêneros discursivos. Nesse caso, reconhecem-se um conjunto de

marcas linguístico-discursivas que caracterizam um dado gênero discursivo, apresentado por uma dada estrutura textual (ou tipologia textual), relacionando-se, assim, forma e função discursiva, em uma perspectiva mais instrumentalista. Paralelamente a essas estabilidades linguístico-discursivas estabelecem-se os modelos subvertidos, que, como tais, também já estão estabilizados na relação que estabelecem com seus complementares.

E como fica a gramática nesse contexto? Mantém-se como o monumento das normas linguísticas? E como ficam as ocorrências linguísticas presentes nas produções de textos dos alunos, mais ou menos adequadas ao padrão desejado, e que não se resolvem pela exposição de modelos exemplares? Como o professor pode contribuir com o aluno, como recomendam as propostas curriculares, levando-o, por meio da sua produção, a desenvolver movimentos linguístico-cognitivos?

A questão que trazemos aqui diz respeito ao fato de que ao se trabalhar com modelos ideais não se consideram marcas que possam surgir nos textos dos alunos e que ficam na emergência do dizer. Tais marcas seriam, a nosso ver, as pistas, ou inferências a serem referenciais para o trabalho do professor, à medida que o exercício de produção de texto proposto no ensino objetiva o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Pensamos que o trabalho com a produção de texto não deva ser somente exemplar, mas que deva poder identificar pontos no texto, seja na produção seja na interpretação, a serem trabalhados pelo professor-aluno visando ao refinamento linguístico-cognitivo. Consideramos que as atividades modelares contribuem para o desenvolvimento da criatividade linguística em uma via de mão única. Há um outro lado a ser considerado, que é o trabalho com a criatividade concebida não somente como resultante de processos geniais, cujos produtos são reconhecidos pela academia, mas no sentido que foi descrito em Franchi. Segundo Rezende (2008, p. 101),

[...] o que defende Carlos Franchi [...] é que criatividade como arte é o ápice, o ponto flagrante, do processo básico de apropriação; é o ápice de um grande conhecimento de si próprio e do outro. Desse modo, a apropriação seria a assunção por um sujeito do cenário de origem de sua produção, no nosso caso específico, produção verbal, oral e escrita. Apropriação é o que os estudiosos em produção de texto chamam de autoria. Desse modo, quando somos origem de nosso discurso e concordamos com as coisas que estão construídas, porque elas nos convencem, porque são boas, o texto traz a marca desse consentimento e não somos, nesse caso, vítimas de formações discursivas ou sujeitos assujeitados. Se os eventos relatados passam pela tela da avaliação do sujeito, ele será marcado desse processo avaliativo, o que significa apropriação, quer para a convergência, quer para a divergência. Há apenas uma questão de grau entre a apropriação e a criatividade, dita artística. As polarizações entre o estável, aquilo que já está construído, e o instável, aquilo que está em construção, impedem a visibilidade do processo que sustenta um e outro, ora desestabilizando, ora estabilizando. E se há um espaço no qual essa distinção é irrelevante é o pedagógico. É por meio da indistinção que conseguimos trabalhar a variação radical de experiências e de expressões, quer dizer, as distinções. Ou, em outras palavras, será preciso apostar na indeterminação da linguagem para melhor entender o que é a determinação.

Essas colocações que fizemos até aqui deixam claro que as noções de gramática e texto são tratadas como uma colcha de retalhos, ainda que, há tempo, muitos trabalhos critiquem essa postura. Em Rezende (2008), encontramos uma discussão sobre a visão

instrumental que se difundiu no ensino de língua, como se todos aprendessem para os mesmos objetivos. A pesquisadora considera que o ensino tem de trabalhar de modo que o “para que se aprende o que se aprende” deveria poder ser respondido pelos alunos e professores, tendo em vista que não se pode supor o mesmo projeto de vida para todos.

Sob as lentes da TOPE: a articulação gramática-texto no ensino de língua

Compartilhando das reflexões de Rezende (2008), que defende que o ensino de língua seja pautado em processos construtivos de linguagem, realizados por meio da articulação entre a atividade de linguagem e suas variadas formas de expressão interlinguísticas e intralinguísticas, pautamo-nos nos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), de autoria de Antoine Culioli (1990), como referencial para o trabalho com ensino de língua. Esse quadro teórico chama a atenção para as articulações entre campos que, em geral, são apresentados em oposição, a começar pelos conceitos de linguagem e línguas naturais, lugares em que se manifestam, respectivamente, a subjetividade e a objetividade, e, por sua vez, a produção de texto e a gramática. Propondo uma gramática geradora, essa teoria volta-se para os processos linguagísticos, observados na articulação entre a linguagem e as línguas, responsáveis pela constituição da significação, e que são geradores das possíveis estabilizações enunciativas e discursivas. Para desenvolver sua proposta teórico-metodológica, a TOPE propõe-se a observar as relações de ordem psicossociológicas, estabelecendo uma relação entre as atividades de linguagem espontâneas, produzidas por interlocutores em interação, e atividades de linguagem programadas pelos analistas, e assim, relacionando aspectos empíricos e formais. Ao observar esse movimento, o modelo trabalha com uma noção de variação experiencial e linguística, não prevista ou estabilizada, interessante para ser explorada no processo de ensino-aprendizagem de língua. É essa variação que, acreditamos, pode ser responsável por desenvolver os processos criativos, quer positivos quer negativos, e, por sua vez, os processos de autoria. Tais noções, de criatividade, de autoria, têm a ver com o modo de construção de significação, pelo qual o sujeito traduz e se traduz, aproximando-se mais ou menos dos modelos estabilizados sociodiscursivamente.

Nessa perspectiva, Culioli (1990) fala de três ordens de operações de linguagem, que sustentam a atividade linguagística, identificadas como representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva. A representação mental diz respeito à experiência e vivência do sujeito nos processos de significação e, desse modo, é de ordem psicológica. Tal operação torna-se acessível somente por meio da referenciação linguística, lugar da manifestação linguística, então, de ordem sociológica. Essa, por sua vez, resulta da regulação intersubjetiva, lugar da mediação entre os sujeitos, onde se constitui o diálogo, assim, de ordem psicossociológica. Segundo Rezende (2009, p. 310),

A linguagem seria um trabalho ou uma atividade de construção de representação, referenciação e regulação, e as línguas naturais são os próprios arranjos textuais (escritos ou orais) [...]

O conceito de regulação ou equilíbrio não separa a psicologia da sociologia e, desse modo, instaura o diálogo fundamental entre o eu e o outro. A linguística derivada dessa reflexão é uma linguística de base antropológica. Como a dimensão do diálogo pode

variado, pois vai desde o diálogo intrassujeito e intersujeitos ao diálogo intralinguas e interlinguas, a questão do mesmo (identidade) e do diferente (alteridade) está na base da reflexão [...]

Segundo Culioli (1990), a dinâmica entre as operações acima citadas explica-se pelo conceito de invariância linguística que vem a ser o lugar gerador das variantes linguísticas (intra-linguísticas e inter-linguísticas), desencadeador das relações semânticas primeiras e ponto de partida para o processo dialógico. Esse processo embrionário é definido pelo autor como atividade epilinguística, que vem a ser uma atividade linguística não-consciente, correspondente às representações mentais dos indivíduos, e responsável por organizar as atividades linguísticas. Por ser de ordem mental, esse nível não é acessível ao analista que somente pode intuí-lo por meio das marcas presentes na manifestação linguística, pela atividade metalinguística.

Ao considerarmos o contexto de ensino e aprendizagem de língua, sustentando-nos nas fundamentações da TOPE, assumimos a posição tanto de enunciador como de analista, o que significa desenvolver uma atividade metalinguística, que consiste em observar e formalizar as articulações entre as atividades epilinguísticas e linguísticas, referidas acima. Essa articulação torna-se o objeto de análise entre professor-aluno, que atuam, simultaneamente, como tradutores, leitores e autores. E essa articulação será, ainda, objeto de observação do linguista, que também atuará nesses papéis.

Essas diretrizes que assumimos caracterizam-se por ser uma atividade metalinguística sobre outra atividade, também, metalinguística. São vários processos de leitura, ou tradução, em dependência, dado que envolvem analistas, sejam eles, linguista-professor-aluno, pondo em exercício relações empírico-formais. Em resumo, o linguista como tal exerce sua função de tradutor-leitor-autor, e desse lugar, ao mesmo tempo, intuitivo e experiencial, ele formaliza suas observações ou traduções sobre as atividades de linguagem do professor-aluno.

Como meio de formalizar o paralelo que se estabelece entre as atividades epilinguística e linguística, por meio da atividade metalinguística, a TOPE propõe a relação entre glosas e famílias parafrásticas. Ambas, em espelhamento, referem-se ao conjunto de possibilidades de formulação do processo de enunciação, que se apresenta aos enunciadores na situação de enunciação.

Para compreendermos essa perspectiva a que fizemos referência, apresentaremos, no tópico seguinte, uma proposta metodológica.

A articulação gramática-texto no ensino de língua: questões metodológicas

Retomaremos o exemplo extraído de um livro didático, já abordado na discussão sobre o enfoque descritivista, com o objetivo de apresentar um exercício articulando as atividades epilinguística, linguística e metalinguística.

Exemplo:

Siga o modelo:

A chuva veio. As plantas cresceram.

A chuva veio para que as plantas crescessem.

- a) A chuva diminuiu. As plantas não se estragaram.
Resp. A chuva diminuiu para que as plantas não se estragassem.
- b) A chuva se acalmou. As plantas ficaram viçosas
Resp. A chuva se acalmou para que as plantas ficassem viçosas.

Em primeiro lugar, chamamos a atenção para a relação de finalidade gerada pelo exercício, ausente na estrutura primeira. Se pensássemos no resultado apresentado, poderíamos julgar que o exemplo contraria as relações lógicas, como se <a chuva viesse com a finalidade de fazer as plantas crescerem>. No entanto, em nossa reflexão essa questão não é central, já que ela poderia ser produzida em um contexto que a tornasse válida.

E é nessa direção que a proposta que adotamos se coloca, na construção de famílias parafrásticas, que consiste pela proliferação de enunciados gerados a partir das invariâncias em relação. Assim, dadas as relações <chuva vir> e <planta crescer>, os alunos seriam chamados a produzir enunciados possíveis, simulando contextos possíveis, com base em suas experiências, fruto de fatores físico-culturais, daí a variação referida acima.

A prática que apresentamos a seguir consiste no seguinte:

1. Seleccionamos um enunciado, tal como o dado abaixo, em i. (e demais apresentados em negrito, de ii. a vii):

i. **A chuva veio para que as plantas crescessem**

2. Identificamos, nos enunciados de i. a vii, a relação semântica primeira, ou invariância linguística, qual seja:

<chuva vir> implica <planta crescer>

3. Apresentamos possíveis contextos, a partir dessa relação primeira, que poderíamos propor para explorarmos diferentes relações semânticas e respectivos marcadores linguísticos a serem acrescentados à noção de implicação, tais como, de negação, de tempo, de condição, de concessão, de causa. Trata-se de pré-construídos com base em quais enunciações de i. a vii. seriam validadas, tais como:

(i.) **A chuva veio para que as plantas crescessem**

<chuva vir> implica <planta crescer>

Pré-construído possível: <As plantas precisavam de chuva> <Foi preciso chover, para que as plantas crescessem>, ou

(ii) **A chuva não vem para que as plantas cresçam**

<chuva vir> não implica <planta crescer>

Pré-construído possível: <A chuva vem para que as plantas cresçam?>, ou

(iii) **Somente quando a chuva vier, as plantas vão crescer**

<chuva vir> implica <planta crescer>

Pré-construído possível: <As plantas precisavam crescer logo>, ou

- (iv) **Se a chuva viesse, as plantas cresceriam**
 <chuva vir> implica <planta crescer>
 Pré-construído possível: <As plantas precisavam crescer, estão secando>, ou
- (v) **Apesar da chuva ter vindo, as plantas cresceram pouco**
 <chuva vir> implica <planta crescer>
 Pré-construído possível: <A chuva veio, mas as plantas não cresceram como deveriam>, ou
- (vi) **Quando a chuva vier, as plantas não vão mais crescer**
 <chuva vir> implica <planta crescer>
 Pré-construído possível: <A chuva não virá a tempo de fazer as plantas crescerem>, ou
- (vii) **Porque a chuva veio, as plantas não cresceram**
 <chuva vir> implica <planta crescer>
 Pré-construído possível: <Essa é boa! Por que as plantas não cresceram?> [...]

A partir desses exemplos simulados, em língua escrita, o mesmo valendo para oralidade, procuramos mostrar possíveis noções que poderiam surgir nas respostas dos alunos, entre outras tantas. Dessa atividade metalinguística, surgiriam as pistas para outra atividade metalinguística, agora visando à observação das possíveis relações *léxico-gramaticais-enunciativas* construídas, geradas pelas marcas de qualificação/quantificação, modalização, transitividade, temporalidade/aspectualidade, por meio das quais se constituem as noções de *implicação, não implicação, causalidade, não causalidade, condicionalidade, não condicionalidade, temporalidade, não temporalidade*, entre outras possíveis, recuperadas pela reconstrução das situações enunciativas instauradas.

Exemplificamos a seguir, a partir da ocorrência (i), apresentada acima:

- (i) A chuva veio para que as plantas crescessem
 Pré-construído possível: <As plantas precisavam de chuva> <Foi preciso chover, para que as plantas crescessem>

Considerando esse contexto gerado, podemos explorar os seguintes mecanismos enunciativos aí envolvidos por meio das marcas de:

- (I) **qualificação e quantificação:**
 <Houve <A chuva <que veio>>; <Houve <as plantas <que cresceram>>;
- (II) **transitividade/implicação**
 <chover> implicou <as plantas crescerem>;
 <o crescimento das plantas> foi implicado em <haver chuva>;
 <Foi a vinda da chuva> que fez <as plantas crescerem>
- (III) **modalização**
-assertiva:
 <choveu>; <as plantas cresceram>;
- de possibilidade/necessidade:
 <a vinda da chuva> tornou possível <o crescimento das plantas>
- (IV) **temporalidade/aspectualidade/espacialidade:**
- perfectivo/não pontual:
 <Houve <uma dada chuva, em um dado tempo passado; em um dado espaço não determinado>;

<Houve <o crescimento das plantas, em um dado tempo passado; em um dado espaço, não determinado>. O intervalo de tempo entre <chover> e <as plantas crescerem> está em relação de consecução, o que contribui para a noção de implicação, indicada acima.

Essa conjunção de marcas, observadas de (I) a (IV), deixa ver que não há uma relação de **finalidade** entre as noções semânticas <choveu> para que <as plantas crescessem>, mas uma relação de **implicação** ou **causalidade**. Nesse caso, **tematiza-se** <a necessidade da chuva> para o <crescimento das plantas>.

Essa exemplificação, feita na contramão do exercício proposto pelo didático, objetiva mostrar o modo como o modelo a que recorreremos concebe a articulação entre gramática e texto. O interesse não é estabelecer protótipos, mas sensibilizar o enunciador (autor-leitor-aluno) para que observe modulações léxico-gramaticais discursivas, alinhando-se mais ou menos com as estabilidades linguísticas. Esse modo operatório de construção gramatical-textual força o enunciador-aluno a pensar em contextos variáveis, característicos de gêneros discursivos variáveis, e, dessa forma, contribui para o desenvolvimento da competência discursiva, tal como pretende o ensino de língua sob a perspectiva construtivista.

Considerações finais

Discutimos, neste artigo, a relação entre gramática e texto, observando que essa temática é abordada sob diferentes aspectos, fruto das diferentes concepções de linguagem e língua que circulam pela academia. Considerando o contexto de ensino-aprendizagem de língua, que tem como objetivo o desenvolvimento da competência discursiva, ressaltamos a possibilidade de se aplicarem os princípios construtivistas da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas – TOPE – ao ensino de língua. O trabalho metodológico com as atividades epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas, põe em articulação gramática e texto, por meio da construção de famílias parafrásticas, em um processo pelo qual os analistas, professor – aluno, dialogam com as marcas léxico-gramaticais discursivas, retomando ou reorganizando os possíveis domínios nocionais em foco. Julgamos que seja nesse movimento que o enunciador consiga desenvolver-se como sujeito, refinando seus processos linguístico-cognitivos. Finalizamos nossas reflexões reafirmando a relevância de se trabalhar no ensino de língua a articulação entre gramática e texto, por meio dos pressupostos construtivistas da TOPE. Para tanto, citamos Rezende (2008, p. 96):

[...] trazer a atividade epilinguística para a sala de aula é extremamente importante, e a escola passa a ter o seu papel, que é ensinar o aluno a pensar o seu pensar, atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e autoconhecimento) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro). Esta última atividade, com certeza, o ambiente natural não faz. A atividade epilinguística, por meio de mecanismos de parafraseagem e desambiguação, permite que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CULIOLI, A. *Variations sur la linguistique*. Paris: Klincksieck, 2002.
- _____. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. v. 2. Paris: Ophrys, 1999a.
- _____. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. v. 3. Paris: Ophrys, 1999b.
- _____. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. v. 1. Paris: Ophrys, 1990.
- FRANCKEL, J.-J. Referência, referenciação e valores referenciais. In: DE VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. Tradução de Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.
- REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. *Revista do GEL*, São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.
- _____. Articulação léxico-gramatical: um estudo sobre a nominalização. In: REZENDE, L. M.; DIAS da S. B. C.; BARBOSA, B. J. (Org.). *Léxico e gramática: dos sentidos à construção da significação*. Série Trilhas Linguísticas, 16. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 14. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1988.

Recebido em: 02/10/2017

Aprovado em: 24/08/2018