

A criatividade na construção da temporalidade

(Creativity in temporality construction)

Stéfano Grizzo Onofre¹, Marília Blundi Onofre²

^{1,2} Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

tefo42@hotmail.com; blundi@uol.com.br

Abstract: In this paper, we intend to discuss that the mechanism of temporal enunciative shifting points out to an argumentation exercise. To support our discussion, we analyzed a student's textual production that contains an occurrence of temporal enunciative shift. These shifts, activated by countless linguistic expressions, are responsible for correlating different enunciative temporal plans. This realization, although valid, does not allow one to notice semantical notions which are not naturally regarded as part of the concept of time. The temporal enunciative shifts pave the way for us to consider the existence of a textual construction that can be reclaimed by using glosses.

Keywords: time; enunciation; epilinguistic activities.

Resumo: No presente artigo, pretendemos discutir que o jogo de movimentos de planos enunciativos temporais remete a um trabalho argumentativo. Para sustentar nossa discussão, analisamos um recorte de uma produção textual de vestibular que possui uma ocorrência de deslocamento enunciativo de tempo. Esses deslocamentos, deflagrados por inúmeras marcas linguísticas, são responsáveis por colocar em concorrência distintos planos enunciativos temporais. Essa constatação, embora válida, não permite o vislumbre de que a temporalidade pode fazer remissão a um jogo de noções semânticas que naturalmente não são encaradas como parte da noção de tempo. Os deslocamentos enunciativos de tempo abrem espaço para considerarmos que existe um processo de construção textual passível de ser recuperado por meio de glosas.

Palavras-chave: tempo; enunciação; atividade epilinguística.

Introdução

No presente artigo demonstramos a presença – a partir de um recorte de nosso *corpus* de mestrado¹ – de traços de um raciocínio linguístico² criativo em ocorrências que desafiam o padrão linguístico dos modelos textuais esperados em avaliações de vestibular. Partimos, portanto, da ideia de que a criatividade é um fenômeno de linguagem que se manifesta por meio de ocorrências que, por sua vez, colocam em confluência distintos planos enunciativos temporais.

Tal escolha implica a suspensão de um olhar estabilizado para o texto: não almejamos vincular, de antemão, o material linguístico dos alunos a um tipo de contexto sócio-histórico ou ideológico. Proceder dessa forma implicaria desconsiderar o papel gerador da atividade de linguagem.

1 Intitulado *Atividade de linguagem: a criatividade em confluências de planos enunciativos temporais no ensino de produção e interpretação de textos*.

2 Basicamente é o que Culioli (1990) entende por atividade epilinguística.

O olhar aqui almejado é tratar da complexidade evocada pela construção da temporalidade nos textos dos alunos. Nosso interesse reside nas marcas linguísticas e nos tipos de cenários enunciativos que os textos convocam. Que as configurações enunciativas, eventualmente, venham a suscitar noções sócio-históricas e ideológicas é inegável, mas não colocamos tais problemáticas como o centro de nossa discussão. O enfoque teórico escolhido insere-se na perspectiva construtivista.

A análise das produções textuais de vestibular também não deve ser vista como uma proposta de aplicação direta dos mecanismos que a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) oferece. Na realidade, o intuito é mais modesto; centramo-nos nas ocorrências e discutimos como a construção da noção de tempo no *corpus* traz um potencial de organização da argumentação dos alunos.

Iniciamos a discussão mostrando qual o diálogo possível da TOPE com o contexto de ensino e aprendizagem de produção textual.

A relação gramática e texto no ensino de língua materna

Os estudos linguísticos questionam frequentemente a padronização presente nos quadros classificatórios da gramática normativa. Esse embate identifica-se tanto no âmbito teórico quanto no prático: no primeiro caso, quando a linguística diverge de propostas teóricas da gramática; no segundo caso, quando questiona sua aplicação excessivamente normativa no ensino. Essa reação contrária à gramática se torna mais acentuada quando o contexto escolar repele a reflexão com a linguagem e transforma a gramática em um conjunto de regras cristalizadas e intocáveis. Com efeito, a crítica operada pela linguística para com a gramática mostra-se justa quando esta sofre a cristalização do conjunto de suas proposições lógico-filosóficas que, de certa forma, esconde um trabalho mais conceitual em sua origem. Por outro lado, a própria linguística também está sujeita a esse mesmo tipo de cristalização.

O contexto de ensino e aprendizagem, por sua vez, pode ser criticado por se revestir excessivamente de regras gramaticais, influenciadas em maior ou menor grau por reflexões linguísticas que excluem a atividade com a linguagem. O importante para o ensino de língua materna é construir uma análise metalinguística que seja capaz de explicar, comparar, questionar e reformular o material linguístico produzido pelo aluno.

Um olhar histórico revela que as discussões originárias que sustentam as inúmeras gramáticas técnicas e escolares advêm de um contexto de trato mais filosófico-reflexivo, fruto de uma tradição de estudos milenar que buscava revelar a ampla questão da relação do homem com o mundo.

A sinuosidade de tal embate passa, indiscutivelmente, pelo problema dos signos linguísticos, pois é por meio deles que, segundo a filosofia helênica, o homem era capaz de revelar as coisas do mundo. A percepção de que os sons produzidos pelos homens podem ser representados graficamente e, ainda, que tal representação pode adquirir uma linguagem mais sofisticada, que é a representação da representação (a metalinguagem), expõe o refinamento do conhecimento humano. Basta, entretanto, consultarmos inúmeros

autores³ que se preocupam com a linguagem humana (filósofos, gramáticos, linguistas, matemáticos, lógicos, sociólogos, entre outros) para verificarmos um aumento exponencial na complexidade dos problemas e dos inúmeros enfoques epistemológicos e metodológicos empreendidos.

Esse aumento de complexidade deve-se tanto à permanência para as sociedades posteriores das discussões do pensamento clássico quanto ao surgimento de outras propostas de compreensão de mundo. Uma delas, fundamental na constituição dos estudos sobre a linguagem, é a sujeição à cientificidade⁴ calcada na revolução operada por Descartes (1996) com o *Discurso do Método*. A passagem do teocentrismo ao antropocentrismo é muito bem ilustrada pela máxima descartiana: “*Cogito ergo sum*”. A proposta de Descartes (1996) carrega uma mudança de paradigma: não mais o indivíduo mostra-se passivo diante da vontade de um ser supremo; pelo contrário, é ele que, ao ganhar forças novas, pode compreender e atuar no mundo que o circunda. Portanto, as discussões sobre linguagem reorganizam-se na órbita da objetividade, do método bem construído que permite mapear os conhecimentos, moldar a natureza.

Podemos afirmar que essa mudança de paradigma é estendida ao contexto escolar por meio do pensamento linguístico ancorado em tendências positivistas. Com efeito, não é difícil encontrar nas gramáticas escolares autores, com distintos enfoques teóricos, convivendo em uma mesma obra. Autores cujos modos de se relacionarem mais ou menos entre si variam conforme suas apropriações dos pensamentos vigentes em suas épocas. E, dentre as inúmeras gramáticas, há ainda aquelas que se situam também no pensamento grego, cujo expoente é ilustrado pela Gramática de *Port-Royal*.

Diante das diferentes concepções de gramática e linguagem, parece, portanto, que o ensino se revestiu de normas e descrições, expelindo a reflexão sobre a linguagem e, mais importante ainda, o trabalho com a mesma. Desse modo, não é um equívoco afirmar que tanto a linguística quanto a gramática normativa acabam apresentando o mesmo problema: o descompasso entre teoria e prática. Tal descompasso se instaura na apropriação descontrolada de inúmeros recortes teóricos que possuem sentido apenas no domínio em que se inserem.

Tendo em vista essa variedade de estudos sobre a linguagem, não é uma tarefa fácil dialogar selecionar quais elementos teóricos nortearão o trabalho em sala de aula. No que diz respeito à prática, limitamo-nos a opinar sobre como encarar a expressão linguística do aluno que não atinge o modelo que a escola propõe.

Assim, acreditamos ser no diálogo entre professor e aluno (e aluno e professor), muitas vezes por meio de textos, que se situa o aprendizado. A gramática parece desfigurar tal diálogo e apagar as contradições inerentes ao processo de aprendizado dos sujeitos que veiculam, por sua vez, sentidos mais ou menos estáveis pelos arranjos léxico-gramaticais presentes nas produções textuais.

Por outro lado, a gramática ainda está presente e parece se sustentar na ilusão de fixidez que gera. É extremamente comum no ensino a separação entre as disciplinas de gramática e produção de texto. Além disso, a gramática se reforça por meio do Estado, que a eleva a um documento garantidor da unidade nacional.

3 Autores situados mais ou menos próximos de um divisor de águas: Humboldt (s/d apud BAKHTIN, 2010), identificado por Bakhtin (2010) como um dos mais influentes pensadores sobre a questão da linguagem.

4 Identificadas por Bakhtin (2010) como objetivismo abstrato.

Desse modo, sendo a linguagem a faculdade humana por excelência, seriam suficientes o estudo e a classificação das formas linguísticas para tratar da complexidade da relação homem e mundo? Essa questão incita-nos a julgar que a gramática tradicional imobiliza um estado de língua e é útil enquanto nos dá um panorama de seu funcionamento sistêmico. Além disso, a lógica de base aristotélica amarra a reflexão gramatical a testes de verdade e falsidade. Por isso, a gramática se cristalizou como uma arte com fins definidos e úteis aos discursos que prezam pela clareza e pela racionalidade. Mas, ao submetemos essa arte sob análise, verificamos que ela é um construto do pensamento aristotélico e está, portanto, pautada em suas categorias de pensamento.

Como foi apontado por Benveniste (2005), Aristóteles (apud BENVENISTE, 2005) julgava ter encontrado a base do pensamento nas formas linguísticas, entretanto o que realmente encontrou foram categorias de língua fundamentais na língua em que ele pensava, por exemplo: a substância; ou quanto; ou qual; ou relativamente a que; ou onde; quando; ou estar em posição; ou estar em estado; ou fazer; ou sofrer. Todas essas categorias se ligam à substância de algum objeto no mundo, ou seja, o substantivo é a categoria linguística âncora da predicação na qual se adjungem as qualidades, quantidades, processos e ações.

Tudo o que se afasta dessa relação direta entre língua e mundo tende a ser considerado um desvio pela filosofia aristotélica. Como afirma Benveniste (2005), Aristóteles parte da língua grega para encontrar suas categorias fundamentais que se separam umas das outras perfeitamente. Obviamente tal categorização esbarra em certas dificuldades que o próprio Aristóteles encontra ao tentar separar os verbos perfeitos e médios em grego. Conforme Benveniste (2005, p. 75):

Há, de fato, entre o perfeito e o médio gregos, diversas relações ao mesmo tempo formais e funcionais, que, herdadas do indo-europeu, formaram um sistema complexo; por exemplo, uma forma **γέγυσα**, perfeito ativo, faz par com o presente médio **γίγνομαι**. Essas relações criaram inúmeras dificuldades para os gramáticos gregos da escola estóica: ora definiram o perfeito como um tempo distinto – o **παραχείμενος** ou o **τέλειος**; ora o alinharam com o médio na classe chamada **μεσότης**, intermediária entre o ativo e o passivo. É certo, em todo caso, que o perfeito não se insere no sistema temporal do grego e permanece à parte, indicando, conforme o caso, um modo de temporalidade ou uma maneira de ser do sujeito. A esse título, concebe-se, tendo em vista o número de noções que só se exprimem em grego sob forma do perfeito, que Aristóteles o tenha tornado num modo específico do ser, o estado (ou *habitus*) do sujeito.

Benveniste nota que Aristóteles, no intuito de adequar a análise linguística ao conceito de essência (substância), acaba dando primazia para o conceito do “ser” expresso na língua grega.

A disposição de todas as tábuas de categorias na gramática nocional revela o esforço de separar os atributos dos objetos, de um lado, e o extralinguístico, de outro. Mas o que acaba possibilitando essa categorização é a própria língua.

Um caminho produtivo para estudar ocorrências que não exprimem a padronização esperada pela escola é colocar em cena a atividade epilinguística.

Aproximação entre criatividade e atividade eplinguística

A linguística enunciativa de Culioli (1990; 1999a; 1999b) não toca diretamente no problema da criatividade, porém isso não impede a visualização dessa questão quando o autor refere-se à linguagem. O trabalho de Rezende (2006) é um ponto de partida para se pensar como a concepção enunciativa de Culioli (1990) revela preocupação com o fazer criativo da linguagem.

Rezende (2008) expõe duas preocupações centrais: de um lado, a dimensão teórico-prática, alicerçada pelos pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE de Culioli (1990), e, de outro, a dimensão do ensino de língua materna. O diálogo entre essas dimensões nasce de um deslocamento, empreendido por Rezende (2012; 2006), do grande projeto culioliano de estudar a linguagem por meio das línguas naturais. Consta-se como motivo desse deslocamento a percepção de que a corrente teórica culioliana permite o vislumbre, através de um sistema de representação metalinguístico, da atividade de linguagem. A necessidade de garantir a visibilidade da linguagem obriga o linguista a se deslocar continuamente entre polos estáveis e instáveis. Isso garante que a dimensão teórico-prática⁵ seja constitutiva do próprio modelo culioliano, visto que a TOPE é uma teoria da prática (REZENDE, 2008).

O fator que permite essa visibilidade da linguagem – esse objeto defeituoso⁶ – é a possibilidade de teorizá-lo. Desse modo, duas questões são centrais para o modelo teórico em questão: como trabalhar a variação infinita de representações por meio de um discurso homogêneo? Como garantir que esse discurso não resulte em uma nova categorização, perdendo de foco o processo, o trabalho de significação posto em movimento por todo falante em situação de enunciação? Essas questões do âmbito linguístico parecem apontar para um caminho produtivo, desenvolvido por Rezende (2000) em seu percurso acadêmico, para se propor mudanças nas práticas de ensino de língua portuguesa ao permitir que a variação, sustentada pelo empírico, seja (re)pensada em um processo contínuo.

Ao discutir o papel da atividade eplinguística no ensino, Rezende (2008) retoma os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, afirmando que o objetivo central do ensino de língua portuguesa é a produção de textos orais e escritos. Segundo Rezende (2008), o ensino de gramática será mais produtivo se servir a esse grande objetivo. No entanto, tem-se constatado um problema recorrente nas produções textuais dos alunos; a saber, o problema da artificialidade e da padronização dos textos produzidos em ambiente escolar. O problema em questão tem impellido os pesquisadores a proporem inúmeras soluções, dentre elas a tentativa de trazer a realidade do aluno para o contexto de ensino de língua materna. Rezende (2008) apresenta algumas ressalvas diante dessa proposta, que, de certa forma, ilustra a postura de teorias linguísticas que segmentam a língua da linguagem, no sentido com que a concebe Culioli (1990), e tais ressalvas afloram diante do questionamento, motivado pelo modo como a autora concebe as questões de linguagem, da polarização de um dos lados do problema, significando que não há na sala de aula só a dimensão do aluno, mas também a dimensão do professor. Um modo de abordar essa tensão seria dialogar com essas identidades em construção e não anular a identidade do

5 Teórico-prático no sentido de que a TOPE necessita da dimensão prática (literalmente o bloco gráfico ou sonoro que os sujeitos enunciam) para calcular teoricamente o modo como se dá a atividade eplinguística ou a atividade de representação, referenciação e regulação.

6 Nos termos de Culioli (1991).

professor em benefício da identidade do aluno ou vice-versa. O espaço de sala de aula, diante desse ponto de vista, não está pronto, pois ele traz em si o que a autora referencia como *ambiguidade constitutiva*. Assim, a sala de aula é um espaço no qual as identidades estão sempre em construção; espaço, portanto, onde impera a variação radical de experiências.

A variação radical de experiências revela que os sujeitos desenvolvem inúmeras habilidades linguísticas –principalmente habilidades orais –fora do ambiente escolar, as quais não necessitam de nenhum aparato teórico-explicativo. Tendo em vista o ambiente natural, Rezende (2008) insere a seguinte questão: como desenvolver um ensino de produção de texto autêntico diante de um rival tão forte quanto o ambiente natural? A autora, ao opor ambiente natural e escola, quer mostrar que a escola tem se revestido de uma artificialidade geradora de um descompasso entre a instituição e os indivíduos que a compõem. De maneira mais precisa, a escola se transformou em um espaço no qual as práticas de ensino destituem-se da responsabilidade formativa em prol de uma prática instrumental. No caso do ensino de língua materna, verifica-se esse problema geral num paradoxo: enquanto as orientações dos PCN postulam que o aluno deve dominar a habilidade de produzir textos orais e escritos, há, ao mesmo tempo, uma separação, na organização curricular das instituições, das disciplinas de gramática e produção textual. Soma-se a essa situação conflituosa uma verdadeira proliferação de teorias linguísticas transpostas de seus domínios teóricos para o ambiente escolar. No contexto defendido por Rezende (2008), percebe-se que a TOPE relacionar-se-ia melhor com um ensino que colocasse em pauta a preocupação com o projeto de vida dos alunos. Dessa forma, é proposto que o objetivo do ensino de produção e interpretação textual é “ensinar o aluno a pensar o seu pensar”. A atividade epilinguística é a porta de entrada para esse processo, pois se pauta nos mecanismos de *parafrasagem* e *desambiguação*, que devem estar presentes no ambiente escolar. Isso permitiria ao aluno sempre buscar uma adequação ao cenário *psicossociológico* dos textos.

O termo epilinguístico nasce na teoria linguística de Culioli (1990; 1999a; 1999b). A grande contribuição desse termo é que ele mostra a linguagem como uma atividade sempre em construção, sustentada pela *parafrasagem* e pela *desambiguação*. Além disso, a atividade epilinguística é uma atividade metalinguística inconsciente⁷ de atribuição de sentidos às sequências léxico-gramaticais produzidas na enunciação. A palavra inconsciente, embora Rezende (2008) não se refira a essa questão, remete a um elemento já vivenciado pela psicanálise freudiana: a tentativa de acessar o inconsciente por meio das representações linguísticas alicerçadas pela linguagem. Freud (2010) iniciou sua prática observando prioritariamente atos falhos, lapsos, sonhos, etc. Todos esses elementos se ligam, de alguma forma, a um mecanismo inconsciente, fundados em uma atividade de representação mental veiculados pelas formas linguísticas. De alguma forma, talvez haja similaridade entre o trabalho do psicanalista e o do linguista quando os dois tentam dar visibilidade à linguagem mediante objetivos diferentes. No caso do linguista, a atividade epilinguística é fundamental para tornar visíveis núcleos invariantes que sustentam

7 Rezende (2008, 2006) utiliza em seus textos pré-consciente e inconsciente. Acreditamos que o conceito de atividade epilinguística pode ter alguma relação com o processo de conflito dinâmico entre Id, o Ego e o Superego. O que incita-nos a retomar essa relação é a referência de Culioli a Freud (s/d apud Culioli, 1999a), quando o primeiro mostra o funcionamento em forma de espiral entre a experiência do sujeito e o uso das formas linguísticas. A forma espiralada mostra o eterno conflito do sujeito constituído pelo eterno diálogo entre as dimensões subjetiva e objetiva, que se mostra marcado nas formas linguísticas. O espiral e os operadores propostos por Culioli (1999a) são uma tentativa de formalizar o funcionamento complexo da linguagem.

a variação radical de formas linguísticas. Culioli (1990), em passagens muito curtas nos textos *Théorie du langage et théorie des langues* e *La formalisation en Linguistique*, faz apelo a algumas passagens de textos de Freud (s/d apud CULIOLI, 1990). Em ambos os textos pode-se inferir que a enunciação não é um processo legitimado pelo ato de colocar a língua em funcionamento, conforme a concebia Benveniste (2005; 2006), mas sim um processo de constituição incessante do próprio sujeito que esbarra em áreas fronteiriças, identidades em conflito, instabilidades difíceis de precisar quando se coloca em relação linguagem e línguas naturais.

A *desambiguação* e a *parafraseagem*, por exemplo, são mecanismos essenciais para que um mesmo enunciado seja manipulado e apreendido pelos sujeitos enunciadore. Tornar esses processos mais conscientes seria de grande valia para o aluno, pois possibilitaria a ênfase na necessidade de o sujeito se equilibrar a todo o momento em face do outro e de si mesmo. Rezende (2008), ao afirmar que o sujeito se encontra no céu e no inferno ao mesmo tempo, enfatiza que ele é singular, mas essa singularidade tem um preço e deve ser conquistada dialogicamente.

Após mostrar a base teórica da atividade epilinguística, Rezende (2008) esboça a imagem de uma predominância do ensino instrumental na educação brasileira. Esse tipo de organização institucional restringe o trabalho epilinguístico, pois conta com um aluno que possui um projeto de vida constituído, de modo que aquele aluno que não possui um projeto de vida está fadado ao fracasso. Por isso, a autora defende que a língua apócrifa, do outro, dos documentos oficiais, da bula de remédio e sem ambiguidades, deve ser o resultado da função lúdica da linguagem, ou seja, do ato de usar a linguagem para a produção de significação.

A questão que se coloca para o ensino é como tornar os alunos produtores de textos? Como fazer com que esses textos se enquadrem na modalidade de língua instituída e, ao mesmo tempo, tragam as marcas da apropriação do cenário psicossociológico? Se o sujeito não reconhecer a existência em seu interior de uma “cisão original”, a qual o impele à busca do outro, e, se ele não reconhecer que esse outro também possui essa cisão, ele não saberá ser criativo.

Tanto para Rezende (2006) quanto para Franchi (2006), a criatividade assume um contorno diferente. A criatividade não é apenas o comportamento divergente ou o ápice de uma criação artística humana, mas sim a capacidade de descoberta e redescoberta de conhecimentos ou sentidos já inseridos no eixo histórico. Assim, é necessário postular a existência de um ponto de origem, de certa forma ficcional, que garante a apropriação dos sujeitos, por exemplo, da língua inserida na história como se fosse nova. Quando, por exemplo, lê-se um romance, os sujeitos podem atingir leituras que não necessariamente satisfaçam a crítica especializada; no entanto, nada o impede de retrair a leitura da crítica especializada e, portanto, atingir a língua do outro. O trabalho importante encontra-se no movimento entre esses lugares. Como afirma Moraes (1996, p. 14) a respeito do prazer da leitura:

Perguntemos antes se, em nome do sacrossanto princípio da compreensão, devemos matar o prazer na origem. Devemos realmente exigir da criança que compreenda – à nossa maneira – o texto que lê, antes de sentir prazer na leitura? Se ela compreende o texto de maneira diferente da nossa, não é necessariamente porque se engana ao decodificar os signos gráficos, mas, muitas vezes, porque as palavras lidas ativam um universo mental, conhecimentos e processos que não correspondem exatamente aos nossos.

Por esse motivo, a criatividade pode ser encarada também como a capacidade de novas apropriações por parte de um dado sujeito. Desse modo, ser criativo não significa estar apenas no ponto flagrante de uma criação artística ou estética.

A construção da temporalidade em produções textuais de vestibular

O foco de nossa discussão é demonstrar que as confluências de planos temporais, classicamente vistas como exceção ou defeito, revelam um trabalho de construção que envolve um conjunto de operações enunciativas. Essas operações revelam que a criatividade é constitutiva da linguagem. Nosso propósito é chamar atenção para que essas ocorrências sejam explicitadas e trabalhadas no contexto de ensino e aprendizagem de produção e interpretação de textos.

A busca pelos cenários enunciativos direcionou nossa atenção a explicar a presença dos deslocamentos enunciativos a partir dos jogos léxico-gramaticais presentes no recorte que fizemos do *corpus*. Ao proceder dessa forma, escolhemos⁸ discutir, manipulando as formas linguísticas, se determinada ocorrência causa estranhamento ou não. Para determinar essas noções, simulamos a orientação do enunciado em relação à categoria de instantes⁹ linguísticos e, quando necessário, identificamos marcas aspecto-temporais.

Os exemplos, a seguir, foram recortados do *corpus* de nosso trabalho de mestrado.

- (1) No brasil (sic) e no mundo as praticas (sic) [agricolas] estão intensificando-se e espera-se destes um pensamento menos individualista e que visem o bem de nos seres humanos, e também (sic) de nosso patrimônio(sic), passando a adotar mecanismos de desenvolvimento limpo e ainda tomar como exemplo, nossos descendentes os índios (sic), que tanto **lutavam** para defender a vida, ou seja, a natureza.
- (2) Em um passado não muito distante, a preocupação do homem não era com o quanto essas fontes não renováveis durariam e sim com o quanto suas industrias lucrariam. Atualmente que percebemos que essas fontes não **eram** eternas, então começou uma luta por fontes renováveis como o álcool proveniente da cana ou mais recentemente do biodiesel.
- (3) As vacinas são o principal meio de combate aos virus. Sem as vacinas não seria possível conter os virus, como por exemplo a poliomielite que **arruinava** a vida de milhares de pessoas todos os anos.

Os exemplos (1), (2) e (3) são recortes de produções textuais de vestibular. Essas ocorrências estão presentes em textos avaliados como abaixo da média pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista – Vunesp – e pela Comissão Permanente para os Vestibulares da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp / Comvest.

Essa avaliação, pertinente para um dado propósito institucional, desconsidera a presença de um potencial de regulação deflagrado pelas inadequações das produções textuais dos alunos.

Nos recortes selecionados, focamos a construção do tempo. A marcação em ne- grito revela que o verbo põe em confluência os planos enunciativos temporais. A noção

8 Orientados pela hipótese presente na TOPE.

9 O instante organiza-se em torno do momento da enunciação. A indeterminação e a determinação do instante instauram noções aspectuais. Um instante determinado remete a noções aspectuais limitadas, enquanto um instante indeterminado remete a noções aspectuais durativas.

de planos enunciativos remete à noção de concomitância/não concomitância dos instantes em relação ao ponto origem da enunciação (T0).

Em (1), o imperfeito deflagra uma noção aspectual durativa que retira a formatação do instante que o enunciador quer avaliar como positivo. O comportamento exemplar dos índios torna-se um instante incompleto pela inserção do pretérito imperfeito. Essa incompletude gera um estranhamento, pois constrói a noção <índio> não mais como uma classe genérica e sim como uma classe particular que agiu em relação a um instante determinado e orientado no passado.

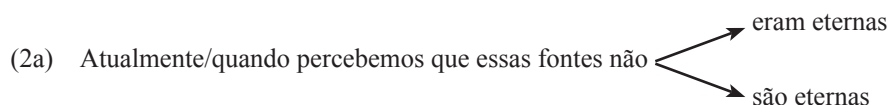
Em (2), o uso do pretérito imperfeito interfere no ponto origem da enunciação, que é o presente da enunciação.

Em (3), o uso do imperfeito quebra a noção hipotética veiculada pela modalidade do verbo “seria”. Essa quebra ocorre porque podemos interpretar o imperfeito como remetendo a um instante anterior ao cenário hipotético construído pelo enunciador.

O pretérito imperfeito, ao mesmo tempo em que desvaloriza o texto do aluno, abre possibilidades de interpretação. Demonstramos essas possibilidades por meio de uma apropriação nossa das operações enunciativas propostas por Culioli (1999).

Para isso, escolhemos apenas o exemplo (2), a fim de aprofundar a análise.

Na ocorrência (2), observamos que a marca <eram>¹⁰instaura a seguinte confluência:



Essa confluência remete às seguintes relações:

(2b) Em um passado não muito distante a preocupação do homem não era com o quanto essas fontes não renováveis durariam e sim com o quanto suas indústrias lucrariam<porque pensava que as fontes eram eternas>

(2c) Atualmente <quando percebemos que as fontes não são eternas começou uma luta por fontes renováveis...>

Encontramos, assim, por meio dessa confluência “temporal”, a instauração de uma marca de causalidade à qual o aluno recorre para sustentar suas relações enunciativas:

(2d) <a preocupação não era com o quanto essas fontes renováveis durariam e sim com o quanto suas indústrias lucrariam><porque><o homem pensava que as fontes eram eternas>

Ao instaurar a relação de causalidade, notamos outra relação enunciativa que isenta o homem de um comportamento responsável em relação à natureza:

(2e) <O homem não se preocupava por descaso, mas porque desconhecia que as fontes renováveis não eram eternas>

10 A notação <> indica que estamos tratando de noções que são abertas pelo texto em questão. Essas noções remetem a causalidade, transitividade, modalidade, aspecto e tempo. As noções somente tornam-se acessíveis por meio das glosas que produzimos para interpretar o texto.

Essa isenção desencadeia um trânsito de noções abertas pela marca <preocupar>:

- (2f) <Preocupar-se com algo> implica <reconhecer as causas da preocupação>
<Não preocupar-se> implica <reconhecer as causas da preocupação> mas não se preocupar
<Não preocupar-se> por <desconhecer as causas da preocupação> implica <não preocupação por desconhecimento>

É importante notar também que é possível misturar uma marca de presente como <atualmente> com o passado veiculado por <percebemos>. A relação entre <atualmente> e <percebemos> mostra que a orientação de tempo instaurada refere-se a um acontecimento linguístico situado no passado. Mas o <atualmente> força que haja uma diminuição qualitativa da distância entre o <perceber> e o <não perceber> do que se tivéssemos algo do tipo <No passado percebemos x>. Assim, podemos defender que todas as marcas temporais estão em uma relação complexa de orientação entre um instante e outro instante. A tematização delas pode causar mais ou menos estranhamentos dependendo da ocorrência.

O que acontece a seguir é que a inserção do pretérito imperfeito <eram> tende a se diferenciar da posição do enunciador (Sit0). A marca <atualmente>, ao chamar novamente pelo Sit0, gera uma orientação mista em que a relação predicativa <essas fontes renováveis> chama por um instante em que recuperamos:

- (2g) <as fontes renováveis daquele passado não muito distante><que se pensava que eram eternas>
(2h) <as fontes renováveis às quais me refiro atualmente><que hoje se sabe que não são eternas>

O foco de nossa atenção na ocorrência (2) situa-se em torno do relator <eram>. A seguir, glosamos o texto do aluno a fim de mostrar que é possível encontrar um encaixe para a relação predicativa < fonte ser eterna>.

- (2i) Em um passado não muito distante, a preocupação do homem não era com o quanto as fontes não renováveis durariam e sim com o quanto suas indústrias lucrariam <**o homem tinha essa preocupação porque pensava <no passado não muito distante> que as fontes eram eternas.** Atualmente que percebemos que>**as fontes que os homens pensavam que eram eternas>não são eternas**, por isso começou uma luta por fontes renováveis como o álcool proveniente da cana ou mais recentemente do biodiesel.

A glosa em (2i) demonstra que, ao construir uma relação entre passado e presente, o enunciador arrasta os dois planos temporais que podem ser retomados pela relação que o imperfeito estabelece com o presente construído pela enunciação. Quando construímos a orientação temporal <em um passado não muito distante>, arrastamos simultaneamente um pré-constructo <não passado>. Embora o T0 da enunciação trave uma relação de consecução com o T1 <em um passado não muito distante>, <a preocupação do homem era x>, ao mesmo tempo o T0 vai se determinado cada vez mais. Isso possibilita que a marca <atualmente> retome com força todo o esforço de velar o presente da enunciação. A retomada, no entanto, deixa traços de alguns caminhos possíveis que possibilitam reorientar a quais instantes temporais estamos nos referindo quando localizamos o imperfeito em relação ao presente.

Considerações finais

Em nossa análise, discutimos três ocorrências. A partir delas, identificamos o pretérito imperfeito como a causa da inadequação dos recortes selecionados. Dessa forma, propomos uma análise mais detalhada do exemplo (2), ao qual buscamos simular o processo de construção tematizado pelo pretérito imperfeito na argumentação do aluno. A recuperação das noções em causa revelou possíveis ajustes que poderiam ser feitos no texto. Essas possibilidades emergiram devido à especificidade dos valores que o pretérito imperfeito gera. Em (2), portanto, a inadequação temporal deixa uma “lacuna” nas relações de causalidade, que podem ser preenchidas livremente pelo leitor. Pensamos ser essa “lacuna” a responsável pela sensação de inadequação do texto.

A análise em questão não tem a pretensão de ser exaustiva, mas, ao mesmo tempo, apresenta um mecanismo invariante que rege a sobreposição de noções: a atividade epilinguística. Se considerarmos que a linguagem rege a inadequação do pretérito imperfeito em (2), então não podemos dizer que (2) manifesta apenas um “erro”. Sustentar (2) como um “erro” seria equivalente a dizer que o mecanismo pelo qual nos servimos para a produção de sentido seria defeituoso. O que causa a “ilusão”¹¹ de inadequação é o resultado do processo e não o processo em si.

REFERÊNCIAS

ARNAULD, A.; LANCELOT, C. *Gramática de Port-Royal, ou Gramática Geral e Razoada*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 31. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. 4. ed. Tradução de Maria Glória Novak e Luiza Neri. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Problemas de lingüística geral II*. 4. ed. Tradução de Maria Glória Novak e Luiza Neri. Campinas: Pontes, 2006.

CULIOLI, A. *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.

¹¹ Essa “ilusão” abre margem para discussão, pois é essa mesma “ilusão” que determina quem está apto ou não para ingressar na universidade pública. O que acontece é que muitas vezes descartamos o processo e nos focamos apenas no produto. Um produto que vem marcado pela história e pela ideologia. A escola seja talvez o único espaço a demonstrar ao aluno que existem possibilidades de escolhas. Escolhas que podem negar o mundo construído, e escolhas que podem garanti-lo e até mesmo validá-lo.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. Paris: Ophrys, v.2, 1999b.

DESCARTES, R. Discurso do Método. In: *Os Pensadores: Descartes*. Tradução de J. Guinsburg e B. P. Junior. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p.61-115.

FIORIN, J.L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2005.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo gramática?* Organização de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-33.

FREUD, S. *Além do princípio do prazer*. In: FREUD, S. obras completas. Tradução de P. C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LIMA, R. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

LOPES, R. Estudo semântico do pretérito perfeito: variações interpretativas e regularidades de funcionamento. In: REZENDE, L.M; ONOFRE, M. (Org.) *Linguagem e línguas naturais: diversidades experiencial e linguística*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006.

MORAIS, J. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

VIGNAUX, G. *Le discours acteur du monde: énonciation, argumentation et cognition*. Paris: Ophrys, 1988.