

MILENNE BIASOTTO-HOLMO

**PARA UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA NO
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
PARÁFRASE E ATIVIDADE EPILINGÜÍSTICA**



ARARAQUARA – SP.
2008

MILENNE BIASOTTO-HOLMO

**PARA UMA ABORDAGEM
ENUNCIATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: PARÁFRASE E
ATIVIDADE EPILINGÜÍSTICA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leticia Marcondes Rezende

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – SP.
2008

Biasotto-Holmo, Milenne

Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua estrangeira :
paráfrase e atividade epilingüística / Milenne Biasotto-Holmo – 2008
126 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara

Orientador: Letícia Marcondes Rezende

I. Lingüística. 2. Línguas -- Estudo e ensino. 3. Paráfrase. I. Título.

MILENNE BIASOTTO-HOLMO

***PARA UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA
NO ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: PARÁFRASE E
ATIVIDADE EPILINGÜÍSTICA***

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Lingüística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leticia Marcondes Rezende
Bolsa: CNPq

Data de aprovação: 03/03/2007

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a. Leticia Marcondes Rezende
Unesp

Membro Titular: Prof^a Dr^a Alessandra Del Ré
Unesp

Membro Titular: Prof^a Dr^a Márcia Cristina Romero Lopes
Centro Universitário São Camilo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu marido André, meu porto-seguro, pela compreensão e paciência;

Aos meus amados pais, Wilson e Helena, fontes de sabedoria, inspiração e amor;

Aos meus queridos irmãos, Mirella e Etienne, pelo carinho e atenção;

À Prof^ª. Letícia, minha orientadora, pela amizade, paciência e dedicação;

Aos professores do programa, por compartilharem sua sabedoria;

Aos amigos Marcos, Paula, Bruna e Edileuza, pelo companheirismo e pelos momentos de descontração.

Aos funcionários da seção de pós-graduação, pela prontidão e eficiência;

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram com o desenvolvimento deste trabalho;

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro durante a pesquisa.

Biasotto-Holmo, Milenne. **Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua estrangeira: paráfrase e atividade epilingüística**. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

RESUMO

Este trabalho visa à comprovação da hipótese de que os aprendizes de uma língua estrangeira, ao traduzirem um enunciado, partem de um esquema chamado léxis, para então anexar a ele as categorias gramaticais de modalidade, determinação, aspecto e diátese, por meio de marcas lingüísticas, e que, ao passo em que o aprendizado evolui, há uma melhor compreensão dessas categorias.

Fundamentada na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, de Antoine Culioli, esta pesquisa tem por objetivo apresentar reflexões que contribuam com o desenvolvimento das abordagens de ensino/aprendizado de língua estrangeira. Assim, propomos uma abordagem enunciativa da língua que leve em consideração os saberes epilingüístico e metalingüístico dos aprendizes, os processos de parafraseagem e a construção das categorias gramaticais.

Palavras – chave: ensino/aprendizado de língua, paráfrase, atividade epilingüística, operações enunciativas

ABSTRACT

*This work has in view the confirmation of the hypothesis that learners of a foreign language, when translating an utterance, start from a framework called *léxis*, so that they can annex to it the grammatical categories of modality, determination, aspect and diathesis, through linguistic markers, and that while the learning evolve, there is a better understanding of these categories.*

Based on the Theory of Predicative and Enunciative Operations, by Antoine Culioli, this study aims to present reflections that can contribute to the development of foreign language teaching/learning approaches. Thus, we propose an enunciative approach of language which takes into consideration learner's epilinguistic and metalinguistic knowledge, the paraphrase processes and the construction of grammatical categories.

Keywords: *language teaching/learning, paraphrase, epilinguistic activity, enunciative operations.*

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	8
II. PARA UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA NO ENSINO/APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	10
2.1 O ensino de língua estrangeira: breve história da didática das línguas.....	10
2.2 Abordagens no ensino de língua.....	12
2.2.1 Abordagem Tradicional (Método Gramática-Tradução)	12
2.2.2 Abordagem das Séries (Método das Séries de Gouin, 1880)	14
2.2.3 Abordagem Direta (Método Direto)	15
2.2.4 Abordagem Áudio-oral (Método Áudio-oral)	16
2.2.5 Abordagem Áudio-visual (Método SGVA – structuro-globale audio-visuelle)	17
2.2.6 Abordagem Situacional (Método Situacional)	19
2.2.7 Abordagem Comunicativa	19
2.2.8 O Ecletismo atual	21
2.3 Abordagem Enunciativa: inclusão do sujeito e articulação léxico-gramática.....	22
2.4 A paráfrase.....	28
2.4.1 Problemática da paráfrase	28
2.4.2 Breve percurso histórico da paráfrase	29
2.4.3 Constituição dos dados parafrásticos	31
2.4.4 Problemas teóricos da paráfrase	33
III. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	45
3.1 Introdução.....	45
3.2 A lingüística e a linguagem para Culioli.....	45
3.2.1 Atividade Epilingüística: produção e reconhecimento de formas	47
3.3 Teoria dos observáveis.....	48
3.4 O <i>corpus</i> e os procedimentos de análise.....	52
3.5 Tradução: algumas considerações.....	55
IV. A TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS.....	64
4.1 Introdução.....	64
4.2 A articulação línguas/linguagem.....	64
4.3 Atividades Lingüagísticas.....	65
4.4 Objetos Metalingüísticos.....	67
4.4.1 Noção e Domínio Nocial	67
4.4.2 QNT e QLT	70
4.4.3 Extração	71
4.4.4 Flechagem	71
4.4.5 Varredura	72
4.4.6 Discreto, denso e compacto	72
4.4.7 Enunciados exclamativos e o alto grau	73

4.4.8 Operação de localização (<i>repérage</i>)	75
4.5 Relações Lingüísticas: operações constitutivas do enunciado.....	76
4.5.1 Relação Primitiva	77
4.5.2 Léxis e Relação Predicativa	78
4.5.3 Relação Enunciativa	79
4.6 As Categorias Gramaticais: operações enunciativas.....	80
4.6.1 Determinação	80
4.6.2 Modalidades	81
4.6.3 Aspecto	82
4.7 Famílias parafrásticas.....	84
V. ANÁLISES.....	87
VI. CONCLUSÃO.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
OBRAS CONSULTADAS.....	125

I. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é o de comprovar nossa hipótese de que os aprendizes de uma língua, ao traduzirem um enunciado, partem de um esquema chamado léxis, para então anexar a ele as categorias gramaticais de modalidade, aspecto, determinação e diátese, por meio de marcas lingüísticas, e que, ao passo em que o aprendiz evolui, há uma melhor compreensão dessas categorias.

Para atingir tal objetivo, faremos uso de um *corpus* que é constituído de traduções feitas por aprendizes de língua francesa em diferentes estágios de seu aprendizado. Escolhemos as traduções de um enunciado em francês (*À ne pas croire!*) como base de nossas análises. Sabemos, teoricamente, que os enunciados traduzidos estão ligados por um certo número de operações, e por isso constituem famílias parafrásticas.

Sob o enfoque da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (a partir de agora TOPE) de Antoine Culioli, recorreremos ao estudo e observação dos processos de parafraseagem subjacentes a essas traduções, na tentativa de recuperar o esquema de léxis comum a elas, para em seguida, observar como se dá a anexação das categorias gramaticais, e comprovar nossa hipótese.

Nosso desejo é que o resultado desse trabalho contribua no sentido de aprimorar o ensino/aprendizado de línguas, para que os aprendizes possam alcançar melhores níveis de incorporação das categorias já mencionadas em suas traduções e, conseqüentemente em seus textos.

Nesse sentido, acreditamos que uma orientação enunciativa pode trazer grandes benefícios ao aprendizado de uma língua. Trata-se de uma orientação que se constitui de operações e reflexões sobre a linguagem e que se baseia em processos de categorização.

Dentro dessa perspectiva, a conscientização dos aprendizes em relação ao seu saber metalingüístico, grosso modo, sua capacidade de explicar a língua, torna-se fundamental, pois acreditamos que o seu aprendizado é conquistado partindo-se de um trabalho árduo de montagem e desmontagem de textos, marcas e valores, que em seguida, têm seus significados construídos e reconstruídos, o que em suma,

caracteriza os processos de parafraseamento e desambigüização, isto é, sua capacidade epilingüística¹.

Para a demonstração da hipótese acima anunciada, dividiremos o nosso trabalho em quatro capítulos, além desta introdução e da conclusão. A introdução e a conclusão corresponderão, respectivamente, às seções I e VI.

Na segunda seção, ou segundo capítulo, abordaremos a atual situação do ensino/aprendizado de língua estrangeira, apresentando, inicialmente, um breve resumo das abordagens utilizadas, para em seguida, apontarmos os caminhos que acreditamos poderem auxiliar nessa questão.

Além disso, faremos uma exposição acerca de um conceito chave na TOPE, no desenvolvimento de nossa pesquisa e em nossa opinião um excelente auxiliar do professor no ensino de língua: a paráfrase.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica e metodológica de nossa pesquisa. Para tanto subdividiremos o capítulo em cinco itens. O primeiro resume-se a uma rápida introdução ao tema; no segundo exporemos a posição de Culioli em relação à lingüística e à linguagem; no terceiro falaremos sobre a “teoria dos observáveis”; no quarto apresentaremos o corpus e os procedimentos de análise e, finalmente, no último item, faremos algumas considerações sobre a Tradução.

No quarto capítulo, abordaremos alguns conceitos fundamentais da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli, que é para nós tanto um suporte teórico quanto um suporte metodológico.

No quinto, faremos uma análise minuciosa do enunciado em francês que dá origem às traduções, e em seguida analisaremos os enunciados traduzidos, com o intuito de observar com se dá o processo de tradução e voltar à nossa hipótese inicial na tentativa de comprová-la.

¹ Esse termo será melhor definido adiante.

II. PARA UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA NO ENSINO/APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1 O ensino de língua estrangeira: breve história da didática das línguas

Desde os tempos mais remotos, a necessidade de se comunicar com estrangeiros se faz presente, quer por razões econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais, ou militares. Essa necessidade de entrar em contato com indivíduos falantes de outras línguas é que fez que povos antigos se preocupassem com o aprendizado de língua estrangeira, e conseqüentemente, com seu ensino, preocupação que se estende até os dias atuais e se manifesta na diversidade de metodologias de ensino propostas.

De acordo com Germain (1993), a história da didática das línguas estrangeiras pode ser dividida em cinco grandes períodos, apesar de ser, segundo o autor, uma tarefa bastante difícil.

O primeiro tipo de ensino de uma língua viva de que se tem registro (primeiro período) ocorreu há 5000 mil anos, na Suméria (atual Bagdá, Iraque). Trata-se do ensino da língua sumeriana aos acadianos (colonizadores), que por reconhecerem o grande valor da civilização colonizada, adotam sua língua. O ensino era centrado no vocabulário (palavras e expressões), com o auxílio de léxicos bilíngües, e valia-se também do processo de imersão, isto é, o ensino de outras matérias escolares era feito em língua estrangeira. A memória desempenhava um papel extremamente importante nesse tipo de aprendizado.

O segundo período considerado por Germain (1993) diz respeito ao ensino de língua em duas grandes civilizações: o Egito e a Grécia. Nos dois casos, trata-se do ensino de uma língua “quase estrangeira” (cf. GERMAIN, 1993, p.33), por se tratar de uma língua arcaica (para os egípcios, a língua hierática, isto é, relacionada à escritura sagrada ou sacerdotal, e para os gregos, a língua grega clássica, dos poemas homéricos). Esse período apresenta uma grande ruptura em relação ao primeiro período, por se tratar do ensino de línguas mortas, ou seja, o ensino de língua aqui é bastante distante daquele de uma língua estrangeira aprendida para fins práticos, como os da Suméria.

O terceiro período compreende o ensino do grego aos romanos e o ensino do latim como língua viva a outras nações.

O ensino sistemático de uma verdadeira língua estrangeira, de acordo com Germain (1993), volta a ocorrer no Império Romano, quando os jovens romanos passam a aprender a língua grega, por reconhecerem a grandeza dessa civilização. Por esse motivo, o sistema de ensino romano caracterizou-se como um sistema de ensino bilíngüe, greco-romano. Qualquer pessoa culta, instruída, devia falar tanto o grego quanto o latim.

Nos primeiros séculos da Idade Média, acompanhando o desenvolvimento do Império Romano, o latim passa a se difundir, graças à multiplicidade de contatos militares e comerciais, e por esse motivo, começa a ser ensinado sistematicamente como língua estrangeira em certas regiões.

Tanto no ensino do grego para os romanos quanto no ensino do latim em outras regiões, a metodologia utilizada é a mesma. Em ambos os casos, o ensino se dá da seguinte forma: vai-se das letras do alfabeto às sílabas, das sílabas às palavras e das palavras às frases. Os alunos passam a ler pequenas frases e em seguida textos maiores. À leitura é associada a recitação, e os textos lidos acabam sendo decorados. O ensino da escrita se dá paralelamente à leitura e segue a mesma ordem: letras, sílabas, palavras, recortes de frases, etc.

O quarto período delimitado por Germain (1993), a partir do Renascimento (século XVI), caracteriza a passagem do ensino do latim como língua viva para língua morta ao ensino de outras línguas nacionais vivas. É nesse período que o latim, adquirindo o estatuto de língua morta, passa a ser ensinado a partir da metodologia gramática-tradução, ou metodologia tradicional (cf. item 2.2.1), que inspirará o ensino das línguas vivas especialmente no século XIX. Nesse século surgem diversas tentativas de reforma, todas criadas contra as insuficiências da metodologia tradicional (gramática-tradução), como por exemplo, a metodologia de séries de Gouin (cf item 2.2.2) e a metodologia direta (cf. item 2.2.3).

Por fim, o quinto período referido por Germain (1993) consiste nas diversas metodologias e abordagens desenvolvidas e empregadas no ensino de língua estrangeira ao longo o século XX. Entre elas estão as abordagens: áudio-oral (cf. item 2.2.4), áudio visual (cf. item 2.2.5), situacional (cf. item 2.2.6) e comunicativa (cf. item 2.2.6).

2.2 Abordagens no ensino de língua

Após essa breve apresentação da história do ensino de língua estrangeira, faremos uma exposição das abordagens utilizadas a partir do século XIX no ensino de língua estrangeira até os dias atuais, com o intuito de situá-las em relação a duas questões que consideramos fundamentais ao ensino/aprendizado de uma língua: a inclusão do sujeito no aprendizado e a articulação léxico e gramática.

Antes de passarmos a essa exposição, achamos pertinente esclarecer algumas questões terminológicas.

Abordagem é um termo abrangente que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e do aprendizado. Já o termo *método*, que pode estar contido dentro de uma *abordagem*, tem uma abrangência mais restrita, e envolve as regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. Como apresentaremos tanto os pressupostos teóricos relacionados às questões de língua e aprendizado quanto os *métodos* utilizados no ensino de língua, optamos pela abrangência do termo *abordagem*. No entanto, colocaremos entre parênteses a nomenclatura tradicional encontrada em Germain (1993).

2.2.1 Abordagem Tradicional (Método Gramática-Tradução)

A abordagem tradicional ou clássica, também chamada de gramática-tradução, serviu, primeiramente, para o ensino das línguas clássicas, como o grego e o latim, mas perdurou até o início do século XX, servindo de modelo para o ensino das línguas modernas.

Essa abordagem consiste, fundamentalmente, em ensinar uma língua estrangeira com base na língua materna, seguindo alguns passos essenciais: memorização prévia de uma lista de palavras fora de contexto; conhecimento das regras necessárias para a utilização dessas palavras em frases; conjugação verbal e exercícios de tradução. É uma abordagem explícita e dedutiva, em que as regras

gramaticais são apreendidas partindo-se de exemplos, e são expostas a partir de uma metalingua, fazendo-se uso de palavras e expressões como: preposição, concordância de tempo, adjetivo qualificativo, etc.

A ênfase é dada à língua escrita, tendo como objetivo final, levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira. Outra finalidade fundamental dessa abordagem é, segundo Germain, “desenvolver as faculdades intelectuais do aprendiz: o aprendizado de uma L2 ² é visto como uma ‘disciplina mental’ susceptível de desenvolver a memória” ³ (1993, p.102). Além disso, o aprendiz deve ser capaz de traduzir tanto da língua alvo para a língua fonte, quanto o inverso, isto é, a abordagem visa à formação de bons tradutores da língua escrita literária (Germain, 1993).

Desse modo, as duas habilidades privilegiadas dentro da abordagem tradicional são a leitura e a escrita, ficando relegadas a um segundo plano a compreensão e expressão oral.

Na abordagem tradicional a língua é concebida como um conjunto de regras e de exceções observáveis nas frases ou textos, susceptíveis de serem aproximadas à língua materna (STERN Apud GERMAIN, 1993). O aprendizado da L2 é visto como uma atividade intelectual que consiste em apreender e memorizar regras e exemplos com vistas a um eventual domínio da morfologia e da sintaxe da língua estrangeira.

A relação professor/aluno é hierárquica, ou seja, o professor representa a autoridade, a personagem dominante dentro da sala de aula, por ser o detentor do saber, o que leva praticamente a uma inexistência de interação professor/aluno. A interação entre aprendizes também é praticamente inexistente. A iniciativa vem sempre do professor, e por isso, pouca iniciativa é atribuída ao aluno.

² L2 diz respeito à abreviação de “língua estrangeira”.

³ Todas as citações em outro idioma que não o português foram por nós traduzidas, de modo a facilitar a leitura. No entanto, traremos em nota de rodapé as versões originais: “développer les facultés intellectuelles de l’apprenant: l’apprentissage d’une L2 est vue comme une ‘discipline mentale’ susceptible de développer la mémoire”. (GERMAIN, 1993, p.102)

2.2.2 Abordagem das Séries (Método das Séries de Gouin, 1880)

O método das séries desenvolveu-se a partir de observações feitas por François Gouin acerca dos problemas que encontrou ao tentar aprender a língua alemã pela abordagem tradicional e pela observação do processo de aprendizado de língua materna pelo seu sobrinho.

O autor parte do pressuposto de que o aprendizado de língua materna obedece a um “princípio de ordem”, isto é, “tudo começa por uma representação mental dos fatos reais e sensíveis do mundo e não por abstrações, declinações, conjugações ou regras. As percepções são então ordenadas (e não deixadas ao acaso) depois transformadas em conhecimento”⁴ (GOUIN Apud GERMAIN, 1993, p.117).

Para que se pareça ao máximo com o aprendizado em língua materna, o aprendizado de língua estrangeira, de acordo com Gouin, deve se dar a partir da língua usual, cotidiana.

Para o autor, uma série lingüística é uma seqüência de narrativas, de descrições, de temas que reproduzem na ordem cronológica todos os momentos e fenômenos conhecidos de determinado assunto. Assim, o autor determina uma série de frases que representam na ordem cronológica todas as ações necessárias para, por exemplo, ir pegar água⁵. (SEARA, 2001).

De acordo com Seara (2001), essa abordagem, apesar de sua difícil implantação no sistema escolar, provocou uma grande revolução, por se opor radicalmente à abordagem tradicional. Além disso, ainda segundo Seara (2001), Gouin foi o primeiro, entre os metodólogos, a se questionar sobre o que é a língua e sobre o processo de aprendizado de uma língua para então tirar conclusões pedagógicas, e é a partir de seu método que os métodos didáticos vão se basear sobre as teorias do aprendizado (psicológicas, lingüísticas, sociológicas, etc.).

⁴ Tradução nossa, no original: “tout commence par une représentation mentale des faits réels et sensibles et non par des abstractions, des déclinaisons, des conjugaison ou de règles. Les perceptions sont alors ordonnées (et non laissées au hasard) puis transformées en connaissances” (GOUIN Apud GERMAIN, 1993, p.117).

⁵ Por exemplo: pegar o balde, erguer o balde, atravessar a cozinha, abrir a porta, dirigir-se à bomba d’água, até o momento de largar o balde. (Essa série – La série de la pompe – pode ser conferida integralmente em: GERMAIN, 1993, p. 119)

Germain (1993) diz não haver referências específicas na obra de Gouin (1880) em relação ao papel do aprendiz e à interação entre professor e aluno.

2.2.3 Abordagem Direta (Método Direto)

A abordagem direta surge na França e na Alemanha, no fim do século XIX, como uma resposta contrária à abordagem tradicional, indo ao encontro das novas necessidades e dos novos anseios da sociedade, que “não queria mais uma língua exclusivamente literária, ela tinha necessidade de uma ferramenta de comunicação que pudesse favorecer o desenvolvimento das trocas econômicas, políticas, culturais e turísticas que se aceleravam naquela época”⁶. (SEARA, 2001). A evolução das necessidades de aprendizado de línguas estrangeiras provoca o aparecimento de um novo objetivo, chamado “prático”, que visa a um domínio efetivo da língua como um instrumento de comunicação.

O princípio fundamental da abordagem direta é ensinar língua estrangeira a partir da língua estrangeira, isto é, sem que haja recurso à língua materna. O termo “direto” refere-se ao acesso “direto” ao sentido estrangeiro, sem intermédio da tradução, e assim sendo, o aluno deve ser impulsionado a pensar automaticamente em L2.

Embora a ênfase dessa abordagem seja na língua oral, já que sua finalidade geral é aprender a utilizar a língua para se comunicar, as quatro habilidades (“skills”- ouvir, falar, ler e escrever) são desenvolvidas. No entanto, as habilidades de leitura e escrita ficam subordinadas à habilidade de fala. A língua oral estudada é a língua cotidiana, falada pelos locutores nativos de L2.

A teoria psicológica subjacente a essa abordagem é o associacionismo, isto é, a associação da forma e do sentido (GERMAIN, 1993), motivo pelo qual o vocabulário é ensinado com o auxílio de gravuras, gestos, objetos; o nome é associado à “coisa”. Assim, um dos métodos utilizados pela abordagem direta é o intuitivo, que propõe uma explicação do vocabulário de modo a levar o aluno a um

⁶Tradução nossa, no original: “La société ne voulait plus d’une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d’un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s’accélérait à cette époque”. (SEARA, 2001).

esforço pessoal de adivinhação a partir de objetos e imagens, sem passar pela língua materna. O mesmo ocorre com a gramática, que é aprendida indutivamente: o aluno é exposto aos fatos da língua, para mais tarde, sistematizá-los. Dessa maneira, a compreensão se dá de modo intuitivo. É importante ressaltar que o vocabulário ocupa um lugar mais importante que a gramática nessa abordagem.

Os tipos de exercício mais utilizados são os de pergunta-resposta, exercícios de conversação (professor-alunos; alunos-alunos) simulando a comunicação, exercícios para completar, ditados, redação de parágrafos, etc.

O professor não traduz e não explica, mas demonstra, com o auxílio de objetos e imagens. É ele quem dirige as atividades da classe, no entanto, deixa uma certa iniciativa ao aprendiz. O professor continua no centro do processo de ensino/aprendizado, por ser o guia do aluno e por servir de modelo lingüístico.

2.2.4 Abordagem Áudio-oral (Método Áudio-oral)

A abordagem áudio-oral, de origem americana, fundamenta-se na psicologia behaviorista e no estruturalismo lingüístico. Alguns dos grandes nomes do movimento são Bloomfield, no campo da lingüística, Skinner, no da psicologia, Nida, Fries e Lado, no da metodologia.

Segundo Leffa (1988), a abordagem áudio-oral segue os seguintes princípios básicos: “a língua é fala e não escrita” (o que põe em evidência a língua oral); “a língua é um conjunto de hábitos” (é vista como um hábito condicionado que se adquire através de um processo mecânico de estímulo e resposta.); “ensine a língua não sobre a língua” (a língua se aprende pela prática, e não pela explicitação e explicação de regras); “as línguas são diferentes” (preza-se a análise contrastiva entre o par de línguas, detectando-se suas diferenças para concentrar aí as atividades, evitando-se de antemão os erros que poderiam ser causados pela interferência da língua materna).

A finalidade geral da abordagem é a de se comunicar em L2. As quatro habilidades (skills) são visadas, sendo que a ordem de apresentação desses

saberes segue a mesma seqüência da aquisição em língua materna: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita.

De acordo com Germain (1993), aprender uma língua dentro da abordagem áudio-oral consiste em adquirir um conjunto de hábitos sob a forma de automatismos sintáticos, sobretudo por meio da repetição.

O papel do aprendiz é o de imitar o modelo do professor, reagindo à suas instruções e respondendo com rapidez às questões que lhes são postas, de modo “automático”, sem levar tempo para refletir quanto à escolha de uma ou outra forma lingüística.

Quanto ao professor, seu papel é o de “um maestro: ele dirige, guia, e controla o comportamento lingüístico dos aprendizes” ⁷ (LARSEN-FREEMAN Apud GERMAIN, 1993, p.144), e por esse motivo, continua tendo um papel central.

Nesse momento, o laboratório de línguas passa a ter fundamental importância: o aluno ouve falantes nativos e repete oralmente as falas, de modo que as memorize e automatize. As gravações têm um papel muito importante, mas o professor é que sempre será o mestre.

2.2.5 Abordagem Áudio-visual (Método SGVA – structuro-globale audio-visuelle)

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a língua francesa passa a ser ameaçada pela hegemonia do inglês, que se difunde como língua internacional, o que faz com que o governo francês tome medidas para continuar a difusão de sua língua. Para isso, ele encarregou uma Comissão com o propósito de facilitar o aprendizado de francês, e por aí, difundiu-lo. É nesse ínterim que Petar Guberina apresenta as primeiras formulações teóricas da abordagem áudio-visual.

A coerência da abordagem áudio-visual, de acordo com Seara (2001), é construída em torno da utilização conjunta da imagem e do som (o suporte sonoro é constituído por gravações magnéticas e o suporte visual por imagens fixas). A

⁷ Tradução nossa, no original: “un chef d’orchestre: il dirige, guide, et controle le comportement linguistique des apprenants” (LARSEN-FREEMAN 1986 Apud GERMAIN, 1993, p.144).

utilização desse tipo de suporte na abordagem áudio-visual confirma a visão de Guberina acerca da língua: “uma língua é um conjunto acústico-visual”⁸ (GUBERINA, 1965 Apud GERMAIN, 1993, p.154).

No plano do aprendizado, segundo Germain (1993), a abordagem áudio-visual faz referência à teoria psicológica da *Gestalt*, que preconiza a percepção global da forma ou a integração, pelo cérebro, dos diferentes elementos percebidos pelos sentidos e filtrados pelo cérebro. Assim, o aprendizado de língua estrangeira passa pelos sentidos: o ouvido (aspecto “áudio” da abordagem) e os olhos (aspecto “visual”), que servem de filtros entre os estímulos exteriores e o cérebro. Para facilitar a integração cerebral dos estímulos exteriores pelo cérebro é que se utiliza a gramática, os clichês, a situação e o contexto lingüístico.

Com vistas a atingir o domínio prático da língua, visando à comunicação, a abordagem põe em foco a compreensão, que deve sempre preceder a produção. As quatro habilidades são abordadas, mas a prioridade, como em várias das abordagens já apresentadas, é do oral sobre o escrito.

O aprendiz, no áudio-visual, não tem nenhum controle sobre o desencadeamento do curso ou de seu conteúdo. Ele é submetido às instruções do professor e deve efetuar as tarefas que lhe são propostas. No entanto, seu papel é considerado ativo, já que continuamente ele deve escutar, repetir, compreender, memorizar e falar livremente.

O professor serve como modelo lingüístico e deve conduzir os alunos a ultrapassar os hábitos de sua língua materna. Deve agir como um “animador”, preocupado em favorecer a expressão espontânea dos aprendizes e estimular sua criatividade.

Em relação ao material didático, o gravador e os filmes fixos desempenham um papel extremamente importante: “nosso método se serve necessariamente de máquinas...”⁹, diz Guberina (1965 Apud GERMAIN, 1993, p.156).

⁸Tradução nossa, no original: “une langue est un ensemble acoustico-visuel” (GUBERINA, 1965 Apud GERMAIN, 1993, p.154)

⁹Tradução nossa, no original: “notre méthode se sert nécessairement de machines...” (GUBERINA, 1965 Apud GERMAIN, 1993, p.156).

2.2.6 Abordagem Situacional (Método Situacional)

As origens da abordagem situacional ou oral remontam aos lingüistas aplicados britânicos dos anos 1920-1930 (especialmente Harold Palmer e A.S. Hornby), que queriam introduzir as bases científicas de uma abordagem oral que não repousasse sobre a intuição, como na abordagem direta.

O objetivo maior da abordagem é a comunicação oral, e por isso, o oral, obviamente, é sempre ensinado antes do escrito.

O que faz essa abordagem original é a apresentação e a prática das estruturas sintáticas em situação. Na realidade, as estruturas devem ser associadas às situações nas quais se supõe seu uso.

A concepção de aprendizado subjacente à abordagem situacional é uma forma de teoria behaviorista. Nessa abordagem, supõe-se que o aprendizado de L2 implica três processos: receber o conhecimento, fixá-lo na memória por meio da repetição, e utilizá-lo na prática até que ele se torne um hábito pessoal. Nesse sentido, o aprendizado consiste na formação de hábitos (como é o caso da abordagem áudio-oral).

Em relação ao papel do aprendiz, este executa as diretivas do professor e responde às suas questões. Pouca iniciativa lhe é atribuída e suas necessidades e interesses não são levados em conta.

O professor serve de modelo lingüístico ao aprendiz e atua (assim como na abordagem áudio-visual) como um maestro, que coloca questões, dá instruções, fornece pistas para que os aprendizes produzam enunciados corretos, enfim, a aula acaba sendo centrada no professor.

2.2.7 Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa desenvolve-se na França por volta dos anos 70, em uma reação contrária às abordagens áudio-oral e áudio-visual. Ela surge no momento em que são colocados em questão, na Grã-Bretanha, alguns princípios do

método situacional, e quando a lingüística chomskiana (gramática gerativo-transformacional) encontra-se em pleno apogeu nos Estados Unidos¹⁰.

A convergência de algumas correntes de pesquisa, bem como o advento de diferentes necessidades lingüísticas no quadro europeu é que fazem surgir essa abordagem.

De acordo com a abordagem comunicativa, aprender uma língua não consistiria, como pensavam os behavioristas e os adeptos do método áudio-oral, na criação de hábitos, mas, como acreditavam os psicólogos cognitivistas, o aprendizado seria um processo muito mais criativo, mais sujeito a influências internas que externas. O aprendizado aqui não é mais considerado como passivo, que recebe estímulos externos, mas como um processo ativo que se desencadeia no interior do indivíduo e que é susceptível de ser influenciado por ele. O resultado do aprendizado depende do tipo de informação apresentada ao aluno e da maneira como ele vai tratar essa informação.

Segundo Leffa (1988), a ênfase do aprendizado não está na forma lingüística, mas na comunicação. As formas lingüísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa. O desenvolvimento de uma competência estratégica – no caso, o aluno aprender a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação, isto é de emprego da língua – pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. Os aspectos lingüísticos (sons, estruturas, léxico, etc.) constituem apenas a competência gramatical, que é somente um dos componentes de uma competência mais global, que é a de comunicação. Sendo assim, o conhecimento das regras, do vocabulário e das estruturas gramaticais é “uma condição *necessária* mas *não suficiente* para a comunicação”¹¹ (GERMAIN, 1993, p.203, grifos do autor).

A finalidade geral dessa abordagem é que os aprendizes se comuniquem de forma eficaz em L2, o que implica, para seus adeptos, em uma adaptação das formas lingüísticas à situação de comunicação (*status* do interlocutor, idade, classe

¹⁰ É importante ressaltar que a lingüística chomskiana não é diretamente a fonte da abordagem comunicativa, já que nessa teoria, a língua é concebida como um meio de expressão do pensamento, e não como um instrumento de comunicação. A influência de Chomsky se faz sentir indiretamente na didática das línguas estrangeiras (cf. GERMAIN, 1993, p.201).

¹¹Tradução nossa, no original: “une condition *nécessaire* mais *non suffisant* pour la communication” (GERMAIN, 1993, p.203).

social, etc.) e à intenção de comunicação (pedir permissão, dar ordens, etc.) (GERMAIN, 1993).

Os interesses, necessidades e desejos dos aprendizes são levados em conta nessa abordagem, e por esse motivo, as quatro habilidades podem ser desenvolvidas. Há casos, de acordo com Germain (1993), em que a escuta é privilegiada, outros em que a ênfase recai sobre o escrito, ou sobre o oral.

Nesta abordagem, os exercícios repetitivos deram lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. O aluno é levado a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação de sua parte no processo de aprendizado.

O professor deixa de ocupar o papel principal, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, “conselheiro” das atividades de classe, devendo sugerir diversas atividades de comunicação. Assim os aprendizes são requisitados a interagirem mais, e desse modo, passam a ter uma maior atuação, sendo mais criativos.

2.2.8 O Ecletismo atual

De acordo com Seara (2001), assistimos hoje a uma crise das abordagens no ensino de língua estrangeira. Não há, segundo a autora, uma abordagem única, forte, global e universal, sobre a qual todos estariam de acordo. Assim, o que podemos notar é um ecletismo metodológico que tende à diversificação dos materiais e das abordagens propostas.

Dentro desse ecletismo, os professores utilizam de maneira subversiva os manuais, adaptando-os ou transgredindo-os (SEARA, 2001). Graças às fotocopiadoras, eles acabam construindo um método próprio, empregando elementos de outras abordagens já existentes. Muitos metodólogos criticam essa postura eclética, acusando-a de ser mais uma bricolagem do que uma reconstrução fundamentada em uma análise metodológica original.

No entanto, de acordo com Beacco (1995 Apud SEARA, 2001), a escolha eclética de práticas em sala de aula significa uma seleção sensata, pensada, e não

um conjunto heteróclito de técnicas de ensino. Para o autor, o professor sabe que é necessário tornar as técnicas empregadas coerentes, de maneira que se permita aos aprendizes participar ativamente do processo de ensino-aprendizado.

O ecletismo, como abordagem no ensino de língua, exige que o professor possua vastos conhecimentos da língua que ensina, das diferentes maneiras de ensinar e que ele possa estabelecer detalhadamente as necessidades de seus alunos. Quanto melhor a formação do professor, mais ele reivindica sua autonomia e menor sua necessidade de recorrer a métodos. Assim, ele se sente capaz de adaptar seu ensino à sua situação particular em sala de aula.

O ecletismo atual, de acordo com Seara (2001), apresenta as vantagens de uma abordagem maleável, capaz de se adaptar às diferentes situações de ensino-aprendizado com as quais se deparam os professores. No entanto, para evitar ser sinônimo de incoerência e de fracasso, os defensores do ecletismo deveriam apostar na formação dos professores, o que constitui o ponto forte dessa abordagem.

2.3 Abordagem Enunciativa: inclusão do sujeito e articulação léxico-gramática

Como podemos observar nas abordagens de ensino de língua citadas, com exceção da abordagem comunicativa, a relação professor/aluno é quase sempre hierárquica: o professor, ativo, detém o saber; o aluno, passivo, com pouca autonomia, é guiado pelo professor.

Segundo Rezende (2000), a maioria das inovações em metodologia do ensino de línguas não diz respeito à própria metodologia: são apenas conquistas tecnológicas pertencentes à comunicação através das máquinas, que tentam aproximar a realidade sonora e contextual de uma língua e de uma cultura. Assim, o aprendiz só ganha autonomia para manusear o computador e os programas de aprendizado, que lhes são externos e alheios, e “a solidão entre monitor e usuário é a mesma, ou pior, do que a existente entre professor e aprendiz na metodologia tradicional” (REZENDE, 2000, p.25).

De acordo com Gauthier (1995), os métodos áudio-visuais popularizaram uma certa concepção de observação das unidades de sentido em situações pontuais

representadas por filmes fixos. Já as abordagens comunicativas recentes vão um pouco mais além nesta mesma direção: associam situações lingüísticas simuladas ou imaginadas a listas de expressões ou a frases prontas, dadas como equivalentes. Assim, o quadro morfossintático tradicional é substituído por um recorte do universo extralingüístico em ocorrências de situações postas em relação com seqüências julgadas apropriadas na língua alvo. O autor considera essa biunivocidade confortável, mas que traz o risco de aprisionar a prática em um universo de correspondência termo a termo, em que se prende a relações de designação, ao mimetismo e à memorização de frases completamente prontas.

Acreditamos que o aprendizado de uma língua é conquistado pelo aluno partindo-se de um trabalho árduo de montagem e desmontagem de textos, marcas e valores, que em seguida, têm seus significados construídos e reconstruídos (o que caracteriza os processos de parafraseagem e desambigüização). Desse modo, aprender uma língua não pode se reduzir à memorização de formas lingüísticas e à sua organização em seqüências lineares, já que as significações não são dadas totalmente prontas. Tanto na compreensão quanto na produção, é preciso reconstruí-las.

O processo de parafraseagem favorece a apreensão pelo aluno de correlações e de associações privilegiadas entre marcas e valores. Então se torna possível um trabalho de desconstrução e de organização, que põe em jogo sistemas de representação.

A designação pura e simples conduz ao achatamento das capacidades de abstração e de representação dos sujeitos. Como Gauthier, pensamos que:

entre os agenciamentos de marcas e o ambiente extralingüístico, uma orientação enunciativa intercala, ao contrário, a dimensão suplementar de um espaço de representações. É nesse espaço que o aluno pode exercer as capacidades de generalização, de aproximação, etc., que ele possui de sua familiaridade com pelo menos uma outra língua (sua capacidade epilingüística) e que vai lhe permitir eventualmente elaborar os dados iniciais de uma língua. (GAUTHIER, 1995, p. 428)¹²

Segundo Gauthier (1995), a situação atual do aprendizado de língua estrangeira é resultado de diversas tentativas de adaptação do ensino de língua

¹² As traduções das citações de Gauthier foram feitas por Rezende (texto não publicado)

associando o desenvolvimento do saber-fazer (os quatro skills – ler, escrever, falar e ouvir) a uma sucessão de práticas que tendem a favorecer a participação ativa do aprendiz. No entanto, essa evolução, de acordo com o autor, acarreta uma grande redução da atividade metalingüística do sujeito.

A conscientização, por parte do aluno, de seu saber metalingüístico, grosso modo, sua capacidade de explicar a língua, é que lhe permite coletar, construir, desconstruir e confrontar os dados de uma língua. Cabe ao próprio aprendiz, diante de dados observáveis, inventar os seus próprios procedimentos de confrontação, de coletar arranjos de marcas, de afinar o seu próprio saber metalingüístico. A constituição desse saber, de acordo com Gauthier, “é a condição de controle das interpretações e o preliminar indispensável à atividade de desconstrução ligada a toda construção da referência. Se ele não for constituído, o sujeito fica aquém do limite a partir do qual as aquisições se estruturam” (1995, p. 431).

Assim, o aprendizado de uma língua depende, pelo menos, de dois fatores: a ativação do saber epilingüístico do sujeito, que permite a produção e o reconhecimento de formas, e a conscientização do saber metalingüístico, que auxilia no amadurecimento dos dados da língua.

Na orientação enunciativa, o sujeito é realmente um participante ativo que efetua um trabalho sobre a língua. O professor não é excluído desse processo, ele continua ativo, e seu trabalho, em sala de aula, é:

repetir externamente o trabalho interno do aluno; discutir com ele valores, significados e expressões diferentes, mas próximos; julgar, apreciar, avaliar, diferenciar, aproximar, remontar significados, procurar diferenças e pontos em comum. Em síntese, fazer emergir a própria atividade epilingüística pré-consciente utilizada na caminhada interna que cada um fez para chegar ao seu significado particular. De processo pré-consciente passaria a processo consciente. De atividade epilingüística passaria à atividade metalingüística (REZENDE, 2003a).

Em relação à articulação léxico e gramática, dois posicionamentos teóricos relacionados à maneira de se abordar os fenômenos lingüísticos devem ser pontuados, pois incidem no modo de se trabalhar o ensino de línguas: trata-se de uma perspectiva estática e de uma perspectiva dinâmica dos fenômenos de língua.

Na perspectiva estática, trabalha-se com categorias prontas, já construídas (o signo, verbos, substantivos, etc.); propõe-se que a linguagem seja determinada; separa-se léxico de gramática; apenas o objeto (a língua) é levado em conta.

De acordo com Rezende (2000), alguns estudos estáticos dos fenômenos de língua acabaram criando duas classes de entidades gramaticais:

as unidades pertencentes ao léxico ou à morfologia lexical, unidades, pois, mais cheias e, portanto, signos e entidades não-tão-cheias, quase-signos, quase-unidades. Estas últimas seriam responsáveis, então, pela sintaxe, quer dizer, pela organização das primeiras entidades, as mais determinadas. (REZENDE 2000, p.13)

Tem-se assim, “uma parte da gramática que fica com o léxico e a sua morfologia (a unidade construída), e a outra parte que constitui a sintaxe (a estrutura construtora)” (REZENDE, 2000, p.13).

Pelo contrário, em uma perspectiva dinâmica, considera-se o processo de construção das categorias, isto é, a existência de *noções*, que por meio de *relações* e *operações* poderão dar origem tanto ao léxico quanto à gramática (REZENDE, 2000), e por esse motivo, a natureza da linguagem é indeterminada; propõe-se a articulação entre léxico e gramática; considera-se não somente o objeto (língua), mas também o sujeito.

Assim de acordo com a autora, interessa-nos na abordagem dinâmica:

defender a idéia de que qualquer entidade nocional, lexical ou gramatical, é um quase-signo, é um dêitico. Deste modo, qualquer entidade em língua aponta sempre para uma grande e imprecisa direção de sentido, e é, fundamentalmente, indeterminada. Esses quase-signos (e não há no enfoque dinâmico algumas entidades de língua que sejam mais determinadas e outras que sejam menos determinadas) organizam-se em configurações específicas de léxico e gramática, construindo representações (...). Não se trabalha, na abordagem dinâmica, nem com categorias gramaticais construídas, tais como: nome, verbo, etc., nem com a unidade signo (...). Trata-se, na abordagem dinâmica, de se questionar como um signo se torna signo, como se mantém como signo, como ele deixa de ser signo. (REZENDE, 2000, p.15)

Nas palavras de Onofre, trata-se da “busca da emergência dos processos geradores das categorizações, das cristalizações em classes, momento em que há indistinção entre o que, posteriormente, vai ser considerado oficial ou marginal” (2006, p.7).

Propor a indeterminação da linguagem e, conseqüentemente, a indeterminação do léxico e da gramática no ensino de línguas é, de acordo com Rezende, “um modo singular de se reservar um espaço ao trabalho de construção de texto feito pelos sujeitos” (2000, p.26).

As abordagens de ensino que supracitamos (itens 2.2.1 a 2.2.7), situam-se em uma perspectiva estática¹³, em que a ruptura entre léxico e gramática torna-se evidente, especialmente no tipo de atividades propostas em sala de aula. Na abordagem tradicional, o conteúdo de ensino é dividido, segundo Rezende (2000), em atividades de explicações gramaticais desvinculadas dos textos e atividades de produção de texto desvinculadas da gramática. Nas abordagens rotuladas pela autora de modernas, isto é, as que se utilizam de recursos técnico-eletrônicos, há “uma tendência equivocada que se intitula como o estudo da gramática no texto e que nada mais é do que a metodologia tradicional disfarçada” (REZENDE, 2000, pp.24-25).

Na orientação enunciativa que defendemos, a perspectiva é dinâmica, e isso implica (retomando muito do que já dissemos) que:

conceituemos linguagem enquanto trabalho, esforço de aproximação de experiências e forma de expressão diversificadas; que postulamos que a linguagem é fundamentalmente ambígua; que as expressões e representações em língua jamais estão definitivamente prontas e construídas; que é o próprio momento de interação verbal que determina ou fecha certas significações para o sujeito, mas que simultaneamente abre e indetermina outras; que interagir verbalmente é perder-se em um labirinto ou em uma profusão de caminhos de significados possíveis, mas é exatamente nesse *égarement* que podemos eventualmente nos situar, nos encontrar, acertar (...) (REZENDE, 2006, p.16)

Na abordagem enunciativa, os professores devem ser formados levando em conta a construção das categorias gramaticais¹⁴, que são sistemas de correspondências entre as marcas morfológicas propriamente lingüísticas e os valores semântico-sintáticos aos quais elas remetem, que formam redes complexas de relações colocando em jogo tempo, aspecto, modalidade, determinação. O

¹³ Vale ressaltar que há tentativa de inserção do sujeito na metodologia comunicativa e uma preocupação com suas necessidades e anseios.

¹⁴ Essas categorias serão melhor definidas no capítulo IV.

conceito de categoria gramatical permite assim, segundo Gauthier (1995), escapar de uma simples lógica da designação.

A proposta culioliana de que existe um grau zero de categorização coincide com esta concepção. Assim, parte-se de um grau zero, para em seguida, procurar os elementos que marquem nas diversas línguas as operações enunciativas gerais (essas operações remetem às categorias de modalidade, aspecto, determinação e diátese). Trata-se de uma postura transcategorial, que não assume classificações *a priori*, isso porque o valor gramatical atribuído a uma expressão lingüística não é estável e não se encaixa em uma classificação, e assim sendo, um determinado item pode passar de advérbio a conjunção, de adjetivo para advérbio, motivo pelo qual não se justifica que as “etiquetas”, a classificação, sejam pré-estabelecidas. A etiquetagem pode sim ocorrer, mas somente em fim de processo, após a construção das operações envolvidas na produção de um enunciado.

Posto isso, pensamos que um ensino que leve em consideração as capacidades epilingüísticas e metalingüísticas do aprendiz, a exploração consciente dos mecanismos de paráfrase e a construção de categorias gramaticais pode ser muito proveitoso no aprendizado de uma língua.

A paráfrase nesse trabalho tem uma dupla importância: além de a considerarmos um poderoso auxiliar do professor no ensino de língua, como já demonstramos (cf. p.23), é também um conceito chave na teoria que fundamenta nossas reflexões, a saber, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli. Por esse motivo, reservamos um espaço na seqüência de nosso trabalho para tratarmos esse assunto.

2.4 A paráfrase

Apresentaremos a seguir, mesmo que resumidamente, o processo histórico de construção da paráfrase, tomando como ponto inicial a Antiguidade Clássica e apontando como ela vem sendo abordada desde então até a contemporaneidade.

Essa exposição (item 2.4.1 a 2.4.4) será baseada, especialmente, em *La Paraphrase*, de Catherine Fuchs (1982a)¹⁵, em nossa opinião, a obra mais atual que se dispõe a abordar a temática da paráfrase em sua totalidade. Além disso, muito do que diz a autora acerca do fenômeno parafrástico coincide com a nossa visão sobre o assunto e também com a visão culioliana de paráfrase. No entanto, somente no terceiro capítulo introduziremos o conceito de paráfrase tal qual o vê Culioli. Isso por que essa explanação requer a apresentação e o entendimento de outros conceitos fundamentais na TOPE, que serão expostos no capítulo IV desse trabalho.

2.4.1 Problemática da paráfrase

Costuma-se dizer que uma frase ou um texto Y constitui uma paráfrase de uma outra frase ou de um outro texto X quando se considera que Y reformula o conteúdo de X, isto é, quando X e Y podem ser tomados como formulações diferentes de um conteúdo idêntico, como duas maneiras diferentes de “dizer a mesma coisa”.

Sobre essa concepção corrente de paráfrase incidem algumas questões: Como se pode dizer “a mesma coisa”, mas “melhor” ou “pior”? De que modo a reprodução do conteúdo pode se transformar em deformação do conteúdo?

Segundo Fuchs, as questões chave ligadas à problemática da paráfrase são as seguintes: em que medida o conteúdo de X pode se encontrar idêntico em Y, ou melhor, é realmente possível dizer “a mesma coisa” de várias maneiras? Ou essa não seria uma visão idealizada, uma concepção um tanto apressada que “esquece”

¹⁵ Por nos basearmos no texto de Fuchs para essa apresentação sobre paráfrase e por serem muitas as citações dele retiradas, optamos por não apresentar a versão do texto em francês, mas apenas as nossas traduções.

certas modificações, nega certas modulações? Se é esse o caso, como se pode descrever aquilo que, do conteúdo de X, se conserva de modo estável em Y e o que se encontra modificado?

2.4.2 Breve percurso histórico da paráfrase

Historicamente, a problemática da paráfrase se encontra colocada principalmente no campo da Retórica, e é em seu cerne que o termo paráfrase aparece e a sua noção é constituída.

Desde a Antigüidade, a noção de paráfrase se aplica a dois tipos de práticas lingüagísticas: a reformulação de textos como exercícios preparatórios à arte da oratória e a interpretação de textos sagrados.

Os clássicos desenvolvem, de um lado, uma estética da palavra adequada, que tende a privilegiar uma única formulação conveniente à expressão de uma determinada idéia, colocando a paráfrase em um estado depreciativo, já que toda reformulação contribuiria não somente para deixar o discurso mais confuso, mas também para alterar-lhe o sentido. Mas por outro lado, eles invocam a paráfrase (entendida como reformulação de um mesmo conteúdo) por três razões: disfarce (no sentido de mascarar qualquer discurso), imitação (como prática didática de reformulação de textos de outros autores) ou explicação (que auxiliaria na compreensão dos textos sagrados pelos fiéis, além de firmar sua fé pela repetição de uma mesma idéia).

Já no domínio da Lógica, houve um esforço em estabelecer as condições de uma equivalência entre proposições, isto é, a equivalência era definida em termos de identidade necessária entre os 'valores de verdade' das proposições relacionadas. Assim, em um exemplo como *Je partirais* \equiv *Je ne resterais pas*¹⁶ (*Eu partirei* \equiv *Eu não ficarei*), poder-se-ia observar a paráfrase em termos de equivalência lógica.

¹⁶ O símbolo \equiv significa que duas coisas estão em relação de equivalência.

Essa perspectiva (de base extensional) privilegia a identidade de referência entre as proposições, esvaziando-as de tudo aquilo que é responsável pelas diferenças semânticas entre elas.

Esse posicionamento foi posto em discussão entre os anos de 1940-1950, quando se definia uma das noções chave da semântica lógica: a da sinonímia entre expressões (nomes, predicados ou proposições) de um sistema formal. Nesse ínterim, alguns lógicos (como Quine e Frege) defenderam que o “sentido” (intensional) de uma expressão não se confunde com sua referência (extensional), e que a sinonímia deve ser caracterizada também no âmbito do sentido, e não somente da referência.

No entanto, a Retórica e a Lógica não estudaram as propriedades lingüísticas das seqüências parafrásticas, como suas formas, suas estruturas, seus semantismos lingüísticos, e é exatamente sobre a caracterização destas propriedades que a lingüística contemporânea tem focado os seus esforços.

Segundo Fuchs (1982b, p.23), o interesse pelo estudo da paráfrase surgiu na década de 60, tendo sido alimentado por três fontes: pesquisas relacionadas ao tratamento automático das línguas, estudo das relações entre frases (primeiramente no plano sintático, depois no semântico) e por fim, preocupações semânticas de lingüistas que não se limitavam ao plano lexical, mas que estendiam suas preocupações ao campo do enunciado.

A autora atribui este interesse tardio pelo estudo da paráfrase ao estruturalismo, que excluía este fenômeno, seja por não abordar o que tangia ao sentido, ou por conservar um ponto de vista gramatical tradicional que limitava seus estudos do sentido unicamente ao plano lexical (FUCHS, 1982b).

Fuchs (1982a) divide as abordagens lingüísticas recentes da paráfrase em duas grandes correntes: a sintática e a (sintático-) semântica.

A primeira corrente (escola de Harris e parte da corrente chomskiana) se esforça em relacionar o detalhe sintático das correspondências regulares entre as frases intuitivamente sentidas como tendo o “mesmo sentido”, sem que haja uma preocupação com o lado semântico dessas correspondências. Dentro desta corrente, há aqueles para quem o sentido comum das paráfrases seria assimilado da informação objetiva, isto é, as transformadas conservariam invariante aquilo que se pode interpretar como o conteúdo informacional (Harris), e há aqueles que

acreditam que o sentido comum das paráfrases seria assimilado da referência. (Chomsky).

Já a segunda corrente (da qual fazem parte Mel'cuk, Martin, Pottier e Culioli), não só pretende relacionar as formas lingüísticas da paráfrase, como também analisar, com o máximo refinamento possível, as relações semânticas que unem as paráfrases.

2.4.3 Constituição dos dados parafrásticos

A grande maioria dos lingüistas trabalha sobre a paráfrase fundamentando-se em sua própria intuição de língua. Desse modo, praticam um método introspectivo, perguntando-se, quando necessário, se duas frases são ou não paráfrases. Estabelecem, assim, conjuntos de frases que, intuitivamente, consideram ter o “mesmo sentido”, e elaboram uma teoria que possa dar conta desses dados¹⁷. Em tal ponto de vista, supõe-se que os dados parafrásticos sejam compartilhados por todos e por cada um, já que eles são recolhidos do sistema da “língua” (em oposição à “fala”), ou da “competência” (em oposição a “performance”)¹⁸.

Duas críticas são feitas a esse modo de conceber a natureza dos dados: uma consiste em recusar a idéia de que o lingüista, em uma situação muito particular e artificial de observador, tenha realmente acesso aos dados parafrásticos, pois devido a sua experiência, não se comporta como um sujeito falante comum. A outra, diz respeito à noção de consenso em matéria de paráfrase. As relações estabelecidas pelos lingüistas podem não ser representativas dos falantes nativos, isto é, algumas pessoas podem não concordar que uma seqüência X tenha como reformulação uma seqüência Y.

¹⁷ Segundo Fuchs (1982a, p.23), neste momento se reconhece um movimento característico das abordagens hipotético-dedutivas, em que se tem um corpus construído dedutivamente a partir de axiomas, hipóteses e da realidade dos fatos, e onde a intuição do lingüista funciona como garantia.

¹⁸ A paráfrase tenta ser apreendida enquanto propriedade intrínseca das unidades (frases, enunciados...) no seio do sistema da língua. Nessa ótica, a paráfrase é concebida como uma relação objetiva entre algumas seqüências da língua, relação que funciona de modo estável e regular e é reconhecida por todos os locutores da língua. (cf. FUCHS, 1982a, p.21).

Um outro método de se trabalhar a paráfrase seria a abordagem experimental, que recorre ao questionamento de informantes, inseridos, se possível, em situações discursivas concretas.

Nessa perspectiva, os dados parafrásticos seriam acessíveis apenas indiretamente, ou seja, por meio de pesquisas ou experimentações.

Smaby (Apud FUCHS, 1982a), lingüista da escola harrisiana, coletou dados parafrásticos interrogando locutores nativos se determinadas frases “significavam a mesma coisa”. O autor constatou que alguns locutores eram muito mais rígidos em seus julgamentos que outros.

Com isso, salienta-se que a diversidade de reações possíveis dos sujeitos em relação à paráfrase é indiscutível. Na realidade, a natureza dos dados lingüísticos é que se encontra em destaque por esta variabilidade. Não se teria a paráfrase como uma relação objetiva entre alguns enunciados da língua, mas sim a paráfrase como uma relação efetuada por alguns sujeitos, e não por outros, a propósito de enunciados da língua. Os dados são, pois, variáveis e inscritos na relação entre os sujeitos e o objeto.

Em relação a esse último método, deve-se ter cuidado em não tomar o sujeito interrogado como representante da competência de uma comunidade lingüística homogênea, pois assim, se estaria fazendo algo próximo do método introspectivo do lingüista. Para escapar a esse tipo de obstáculo, os dados parafrásticos devem ser recolhidos não de um único sujeito, mas de vários, e as suas reações devem ser comparadas, levando-se em conta as distâncias entre suas diferentes respostas.

Segundo Fuchs (1892a), o que se pode ver, em definitivo, é que duas grandes concepções da paráfrase se afrontam: a que vê a paráfrase como um fato de língua estável e objetivo (ponto de vista dos lingüistas) e a que a considera um fato de discurso, variável e subjetivo. (visão dos não (puramente) lingüistas).

Em relação ao problema da constituição dos dados parafrásticos, a autora considera que eles não devem ser chamados paráfrases. São somente famílias de enunciados aparentados que devem ser considerados “candidatos a paráfrase” (Fuchs, 1982a).

O importante, frente às variações de forma dos dados parafrásticos, é que o lingüista tome uma série de decisões técnicas que o levem a elaborar um mecanismo suscetível de dar conta do parentesco formal entre as seqüências parafrásticas.

De acordo com Fuchs (1982a), a maioria das lingüísticas formais aborda a derivação dos enunciados candidatos a paráfrase a partir de uma estrutura comum. Essa invariante comum corresponderia, em geral, ao conteúdo proposicional lógico¹⁹, e receberia, segundo a autora, diferentes nomes: “estrutura profunda”, na gramática gerativa; “estrutura muito profunda”, para Martin; “fórmula semântica”, para Mel’cuk; “esquema conceptual”, para Pottier; “léxis” para Culioli. Fuchs (1982a) afirma, no entanto, que entre essas diversas representações da “invariante de partida”, há diferenças técnicas e também diferenças em relação ao estatuto teórico de invariante.

De uma abordagem lingüística da paráfrase para outra, os tipos de operações formais utilizados para ligar as seqüências e os tipos de metalínguas de descrição variam: há, de um lado, a língua natural como metalíngua de descrição; de outro, o recurso a uma metalíngua distinta da língua natural, utilizando aparelhagens formais já existentes ou construindo novas ferramentas para o caso (assim o faz Culioli).

2.4.4 Problemas teóricos da paráfrase

Como já se disse, o que constitui a contradição fundamental da paráfrase é a transformação progressiva do “mesmo” (sentido idêntico) em “outro” (sentido diferente): ao se dizer uma “mesma” coisa, acaba-se por dizer “outra” coisa. Uma das manifestações dessa contradição se encontra na ausência de consenso dos sujeitos: a variabilidade das reações dos locutores em relação à paráfrase traduz, na realidade, o caráter móvel e subjetivo das fronteiras que cada um estabelece entre o “mesmo” e o “outro”, em função do contexto e da situação. E essa variabilidade raramente é levada em conta pelos lingüistas, por confrontar-se com a possibilidade de uma abordagem da paráfrase em termos de uma relação estável inscrita no próprio sistema da língua, como objeto de consenso entre os locutores desta língua. Ao tentar apreender a paráfrase como uma relação objetiva, o lingüista se choca com a impossibilidade de identidade semântica absoluta, e se depara com o

¹⁹ Proposição aqui entendida como aquilo que exprime o que há de comum entre frases sinônimas (cf. FUCHS, 1982a, p.38)

seguinte dilema: ou renuncia a apreender a paráfrase, ou abandona a idéia de paráfrase como identidade semântica e passa a tratá-la em termos de equivalência semântica.

Desse modo, instaura-se uma nova problemática: a constatação da impossibilidade de se estabelecer em língua uma relação de identidade semântica (de sinonímia absoluta), e a insistência sobre as diferenças semânticas entre as seqüências candidatas a paráfrase. Frente a isso, duas posições são possíveis: ou se tem um desinteresse em relação à paráfrase – não haveria relação parafrástica em língua, já que a cada vez que se acredita tê-la, é possível mostrar que na verdade existem diferenças semânticas (e esta posição parece prevalecer entre os integrantes da primeira corrente, a sintática), ou ao contrário, há uma retomada de interesse pela paráfrase, abandonando-se a idéia de identidade de sentido, e ela [a paráfrase] é abordada em termos de semelhança, de proximidade, de equivalência semântica (esta conclusão é tomada pela corrente sintático-semântica), e essa equivalência seria fundamentada na existência de um nó semântico comum (um tipo de significado de base)²⁰ sobre o qual se agregariam as diferenças semânticas secundárias, não pertinentes ao estabelecimento da relação de paráfrase.

Entre duas frases declaradas parafrásticas, haveria o semelhante e o não semelhante (*pareil/pas pareil*), e nessa perspectiva, o trabalho do lingüista seria o de definir a natureza dos semantismos comuns e dos semantismos diferentes, e estabelecer os graus de equivalência entre as frases, de acordo com o tipo e o número de elementos semânticos comuns a elas.

As abordagens estritamente lingüísticas da paráfrase apresentam dois pontos em comum: de um lado, elas se situam no plano do “sentido lingüístico”; de outro, elas postulam que a equivalência semântica que sustenta a relação de paráfrase, provém de um sentido lingüístico de ordem “denotativa”. Essas abordagens se opõem àquelas que levam em consideração a referência e as paráfrases referenciais, os valores pragmáticos e as paráfrases pragmáticas.

Não se pode confundir referência e sentido. Duas expressões podem ter a mesma referência, isto é, remeter à mesma coisa, sem ter, no entanto, o mesmo

²⁰ Voltamos a enfatizar que há, de acordo com Fuchs (1982a), diferenças técnicas e também diferenças relacionadas ao estatuto teórico da invariante (nó semântico comum) dependendo da postura adotada pelo lingüista dentro da corrente de pensamento da qual faz parte.

sentido: *A estrela da manhã e a estrela da noite* remetem, ambas, à Vênus. (FUCHS, 1982a, p.58)

Por outro lado há expressões que tem um sentido, mas não tem referência, como é o caso de *unicórnio* (FUCHS, 1982a, p.58).

É no plano do sentido que alguns lingüistas se esforçam em definir a sinonímia, distinguindo o sentido como significado lingüístico e o referente como extralingüístico. No âmbito da paráfrase eles tentam encontrar o sentido lingüístico da frase em oposição à sua referência.

Para os lingüistas que consideram o sentido lingüístico, o que fundamentaria a relação de paráfrase seriam os semantismos que funcionam como denotativos (o “sentido denotativo”), ou seja, o nó estável comum às paráfrases corresponderia ao sentido denotativo da frase, enquanto os semantismos diferenciais, associados às operações que transformam este nó de partida, seriam de ordem não denotativa. Estes últimos, ora são excluídos do campo de análise, ora são objeto de tentativas de análise, mas em todo caso, são considerados secundários, não essenciais, ao passo que o semantismo denotativo constituiria a parte importante, essencial do sentido.

Contrariamente ao caso em que a relação de paráfrase pode ser estabelecida sobre a base do sentido lingüístico, há outros em que é preciso conhecer a referência para poder decidir se há ou não paráfrase.

Veja-se, por exemplo, a referência de termos anafóricos. No caso de *Todo mundo detesta seu irmão*, pode-se ter as seguintes interpretações: cada um detesta seu próprio irmão, ou todo mundo detesta o irmão de X. Nesta segunda interpretação, uma paráfrase passiva é possível: *Seu irmão é detestado por todo mundo*. No entanto, na primeira interpretação, não é possível estabelecer a passiva, sendo necessário conhecer a relação anafórica para estabelecer uma relação de paráfrase entre a ativa e a passiva.

O mesmo se dá com a referência de termos dêiticos. Esses termos funcionam como uma variável, e por isso, é preciso saber qual é a referência para saber se há ou não relação de paráfrase. Só se poderia dizer que ***Ele foi te ver lá no mês passado*** está em relação de paráfrase com ***Pedro (Paulo, João...) foi ver André (Luís, Maria...) em Paris (Nova Iorque, Bruxelas) no mês de janeiro (fevereiro, março...)***, se a referência for conhecida.

Estes exemplos referem-se às paráfrases ditas extralingüísticas, pois repousam em algo que não é o sentido lingüístico. São as paráfrases referenciais, que se baseiam no conhecimento da realidade extralingüística.

No entanto, a paráfrase referencial, além de ser variável e instável a partir do sistema da língua, não constitui uma condição suficiente para o estabelecimento de uma relação de paráfrase: pode-se falar de um mesmo referente em termos semanticamente diferentes, até mesmo contraditórios, como por exemplo: *Édipo queria desposar **Jocasta** e Édipo queria desposar **sua mãe**.*

A distinção entre paráfrase lingüística e paráfrase referencial parece justificável, no entanto, a idéia de que os semantismos lingüísticos viriam apenas do sentido (excluindo-se a referência) não parece ser tão óbvia. Na realidade, haveria um contínuo entre os dois. Veja-se, por exemplo, a situação dos termos dêíticos e anafóricos (que manifestam uma propriedade fundamental da linguagem), cuja função semântica consiste em articular sentido e referência, permitindo que se construa “valores referenciais” particulares (o termo é de Culioli) no momento de cada enunciação.

Além dos dois tipos de semantismos já referidos (lingüísticos e referenciais), há um terceiro a se considerar: trata-se dos valores pragmáticos.

Entre os valores pragmáticos, será distinguido o valor ilocutório, que é o tipo de “ato de linguagem” que representa a enunciação de um determinado enunciado do ponto de vista do enunciador. Assim, um mesmo enunciado pode significar, do ponto de vista do enunciador, uma ameaça, uma promessa, etc.

Pode-se estabelecer relações de paráfrase sobre as bases de valores ilocutórios. Um enunciado pode ser parafraseado reformulando-se o valor ilocutório que lhe corresponde em uma situação dada. Por exemplo: *Eu virei* e *Eu prometo que virei*. No entanto, o problema é saber em que medida tais paráfrases são previsíveis (predictibles) a partir das formas lingüísticas de um enunciado de partida. Uma coisa é saber em quais casos existem marcas explícitas que permitem o estabelecimento de uma relação entre o enunciado de partida e o enunciado derivado, outra, é saber se tal relação merece o nome de paráfrase.

Outro problema teórico crucial em matéria de paráfrase consiste em saber o que depende da atividade dos sujeitos e o que depende do sistema da língua. Uma resposta possível a essa questão seria dizer que a paráfrase lingüística (inscrita no

sistema da língua) se opõe às paráfrases referencial e pragmática (inscritas na utilização do sistema da língua pelos sujeitos). No entanto, segundo Fuchs (1982a), esta resposta seria inadequada por duas razões: ela repousa sobre o postulado da transparência da língua e retoma a dicotomia saussuriana *langue/parole*.

A idéia de opor radicalmente paráfrase lingüística e paráfrase referencial e/ou pragmática desencadeia o postulado da transparência da linguagem²¹: de um lado, opondo radicalmente sentido denotativo (objetivo) e sentido não denotativo (subjetivo), e de outro, opondo a língua (sistema objetivo) à sua utilização (subjetivo), privilegiando o objetivo em relação ao subjetivo.

A separação entre sentido denotativo e sentido não denotativo repousa sobre a idéia de que seria possível selecionar, no interior dos fatos de língua, aqueles que viriam da pura “função referencial” e aqueles que viriam de outras funções. No entanto, esta posição é prática e teoricamente insustentável, pois as funções estão sempre misturadas de modo indissociável em um enunciado ou discurso.

Além disso, a oposição entre sentido denotativo e sentido não denotativo coloca outro problema: se o estabelecimento de uma relação de paráfrase lingüística repousa sobre uma separação, operada pelo sujeito, entre o semelhante (*pareil*) e o não semelhante (*pas pareil*) semanticamente, que seria resultado de um processo interpretativo no qual o sujeito falante estabelece o que funciona, para ele, na situação em que está, como semantismo denotativo ou não denotativo, a oposição entre estes dois semantismos não seria um dado estável e anterior, mas sim um resultado variável, que depende da decodificação de cada um.

Opor radicalmente a estabilidade das regras do sistema lingüístico e a variabilidade da utilização efetiva desse sistema pelos sujeitos em situação seria retomar a dicotomia *langue/parole* de Saussure, ou a oposição entre competência e performance de Chomsky. O problema consiste em saber: (1) se há algo mais ou outra coisa no discurso, comparado ao sistema lingüístico, e (2) se os mecanismos de realização do sistema lingüístico são totalmente distintos das regras constitutivas desse sistema.

Sobre a primeira questão, Fuchs retoma Pottier:

²¹ Aqueles que defendem a transparência da linguagem privilegiam a referência, pondo de lado aquilo que diz respeito a utilização da linguagem em situações de comunicação. Já os defensores da opacidade da linguagem, estes negam a referência, colocando o signo como única realidade, que remete apenas a si mesmo. (Cf. FUCHS, 1982, p.73-79).

a reprodução de uma mensagem particular, ou performance, é sempre a manifestação da competência, e não lhe acrescenta nada, por definição. Todas as possibilidades de realização em performance estão inscritas na competência. A performance não cria: ela manifesta uma utilização específica das capacidades de competência (1974 apud FUCHS, 1982a, p.79).

Em relação à segunda questão, Fuchs retoma as idéias de Benveniste (1970) e dos pragmáticos, de que o sistema lingüístico comporta, inscritas em suas próprias regras, as condições de seu funcionamento.

Em razão da falta de uma perspectiva que integre explicitamente a atividade de linguagem dos locutores no sistema lingüístico, os lingüistas acabam por negligenciar o caráter metalingüístico do fenômeno parafrástico, seja por tratar como propriedade estática das seqüências em língua o que é, na realidade, um processo dinâmico, seja por rejeitá-lo, na variabilidade inalcançável dos fatos de fala.

As dicotomias *langue/parole* e competência/performance se mostram particularmente incômodas para dar conta de um fenômeno lingüagístico como a paráfrase: é preciso apreendê-la como uma atividade dos sujeitos e como um julgamento metalingüístico sobre seqüências lingüísticas.

Para tentar resolver os problemas das contradições opacidade/transparência e de *langue/parole*, Fuchs (1982a) propõe que se analise os fenômenos parafrásticos a partir de uma perspectiva enunciativa, sem estabelecer *a priori* as fronteiras entre paráfrase lingüística e não lingüística, mas partindo da unidade do fenômeno parafrástico, para focalizar seus mecanismos fundamentais.

Assim, a autora parte da hipótese de que a atividade de parafraseagem é de natureza metalingüística. Ao reformular uma seqüência X por meio de uma seqüência Y, faz-se um julgamento comparativo de seus respectivos semantismos, e essa operação, é proveniente da atividade metalingüística.

Jakobson foi o primeiro lingüista a sublinhar a importância da atividade metalingüística para uma teoria lingüística, ao abordar a “função metalingüística”, o modo autonímico do discurso (mensagem remetendo ao código) e os casos de similaridade semântica provenientes da atividade metalingüística²².

²² Estes estudos se encontram, respectivamente, em: *Closing Statements*, 1960, in *Essais*, p.217-218; *Shifters*, 1957, *Essais*, p.177-178) e *Deux aspects du langage*, 1956, in *Essais*, p.61-62.

De acordo com Fuchs, os estudos mais recentes e mais desenvolvidos em relação às manifestações lingüísticas da atividade metalingüística devem-se a Rey-Debove (*Le métalangage*, 1978). A autora distingue, no funcionamento metalingüístico:

- a) expressões (palavras ou frases) estritamente metalingüísticas, como por exemplo, a palavra *advérbio* ou a frase *o advérbio é invariável*;
- b) expressões (palavras ou frases) em “uso autonímico”, como a palavra *branco* na frase *branco é um adjetivo*.

A importância teórica da atividade metalingüística foi igualmente sublinhada por Culioli, que insiste sobre a importância das glosas (comentários espontâneos) e da paráfrase. As glosas constituem, segundo ele, uma grande parte do discurso cotidiano do sujeito falante e representam uma fonte preciosa de informações lingüísticas muito pouco estudadas. As paráfrases são para ele famílias de enunciados equivalentes construídas de modo sistemático pelo lingüista, graças a um conjunto de regras que permitem passar de um agenciamento a outro e selecionar os enunciados que têm um mesmo valor referencial.

A atividade de paráfrase consiste, segundo Fuchs (1982a), numa relação de identificação entre duas seqüências (X e Y), sendo que a identidade não se encontra diretamente nas seqüências, mas sim no relacionamento estabelecido entre X e Y por um sujeito. Este relacionamento constitui um processo dinâmico que tem a propriedade de não tratar X e Y como igualmente determinadas.

A identificação é uma operação que poderia ser glosada da seguinte forma: “pelas necessidades da causa, eu-aqui-agora, estabeleço X e Y como semanticamente identificáveis” (FUCHS, 1982a, p. 112).

Desse modo, caracteriza-se a relação de paráfrase entre duas seqüências lingüísticas X e Y como um julgamento de natureza metalingüística feito por um sujeito falante sobre estas duas seqüências – julgamento pelo qual ele identifica o semantismo que atribui a X e o semantismo que atribui a Y.

No entanto, se se quer dar conta dos diferentes parâmetros que estão em jogo no julgamento de paráfrases, devem ser também considerados os parâmetros situacionais: o sujeito que produziu X (S’), o sujeito parafraseador (S), o tempo da

produção de X (T'), o tempo da parafraseagem (T), a situação de produção de X (Sit') e a situação de parafraseagem (Sit). Estes mesmos parâmetros devem ser considerados no caso de Y, em que se teria a situação de produção de Y (Sit''), o sujeito que enuncia Y (S'') e o tempo em que Y é produzido (T'').

O semantismo de X e o semantismo de Y não são dados ao sujeito parafraseador, mas resultam, de um lado, de um trabalho de reconstrução de sua parte, e de outro, da identificação destes semantismos, o que supõe o apagamento das diferenças semânticas entre X e Y, isto é, para estabelecer uma relação de paráfrase entre X e Y, o sujeito parafraseador procede, espontaneamente, a um certo número de reduções, que consistem em uma tripla série de anulações: as duas primeiras são constitutivas do processo de interpretação, quer dizer, de reconstrução dos semantismos de X e Y; a terceira é constitutiva do processo de comparação-identificação destes semantismos.

No processo de interpretação de X e Y, o sujeito parafraseador anula as distâncias entre os semantismos produzidos (produção de X por S' e de Y por S'') e o semantismo reconstruído (decodificação de X e Y pelo sujeito S), e as distâncias entre o semantismo visado²³ (por S' em sua produção de X e por S'' em sua produção de Y) e o semantismos produzidos.

No processo de identificação-comparação, o sujeito S anula as diferenças que necessariamente distinguem X e Y. Ele considera os semantismos idênticos, negligenciando diferenças que não lhe chamam a atenção. Assim, ele transforma uma equivalência (isto é, uma relação feita de semelhanças e diferenças) em uma identificação (que conserva apenas o semelhante).

A reconstrução e a identificação dos semantismos de X e Y são processos submetidos às variações intersubjetivas. A parafraseagem obriga paradoxalmente o sujeito S a ignorar estas variações, o que o leva a tratar a linguagem como um código transparente e unívoco. Essa ilusão necessária é sem dúvida constitutiva da relação espontânea dos sujeitos com a linguagem. E provavelmente estaria aí uma das características da atividade de parafraseagem: tratar-se-ia de uma atividade metalingüística de natureza pré-consciente, que se distinguiria, deste ponto de vista, da atividade metalingüística construída e consciente do lingüista.

²³ O semantismo visado seria a intenção de significação do emissor no momento de produção de X ou Y.

Para falar do semantismo de X e do de Y, e compará-los, o sujeito parafraseador opta, de acordo com Fuchs (1982a) por um nível de interpretação. Assim, em função de todo tipo de determinações extralingüísticas, de sua situação, e do contexto lingüístico, o sujeito escolhe um ou outro nível de interpretação. Esses níveis vão do mais lingüístico (isto é, ligado às formas) ao menos literal (ou seja, à interpretação mais livre).

Esses níveis, Fuchs (1982a) os distingue em quatro planos:

- a) o locutivo;
- b) o referencial;
- c) o pragmático;
- d) o simbólico;

O plano locutivo seria o da paráfrase dita lingüística, ou seja, tendo-se uma seqüência X e uma seqüência Y, Y reformula o sentido literal de X.

Da seqüência

(1) O homem entrou. Ele usava um chapéu.

pode-se extrair várias paráfrases:

(1a) O homem que entrou usava um chapéu.

(1b) Aquele que usava um chapéu é o homem, e ele entrou.

(1c) Há um homem que usava um chapéu: é ele quem entrou.²⁴

Os fenômenos do plano locutivo podem ser expandidos quando entram em jogo as operações enunciativas, que são definidas como “as operações (intimamente ligadas às operações predicativas) através das quais o sujeito atribui ao enunciado um certo número de valores referenciais (de tempo, de aspecto, de modalidade, de determinação, etc.), quer dizer, ancora o enunciado em relação a sua situação enunciativa (a seu ‘eu-aqui-agora’)” (FUCHS, 1982, pp.128-129).

²⁴ Os exemplos de Fuchs (1982a, p.128) foram por nós traduzidos.

Exemplos: *Alguns filmes me dão pavor; Entre os filmes, há aqueles que me dão pavor; Há tipos de filmes que me dão pavor.*²⁵

No plano referencial, a paráfrase deve ancorar-se sobre a identidade das referências compartilhadas pelos interlocutores, levando-se em consideração a situação de enunciação. Um exemplo desse tipo de paráfrase se dá entre ***Ele veio aqui no mês passado*** e ***Paulo veio a Paris em janeiro***. Se essa identidade não for compartilhada, não há reconhecimento de paráfrase.

No plano pragmático, a paráfrase baseia-se nos valores de ordem ilocutória e de ordem perlocutória.

Em *Não faça isto*, interpretado como *Eu te proíbo de fazer isto*, há um comprometimento do interlocutor com seu ato de fala (valores de ordem ilocutória).

Como exemplo de valor perlocutório poderíamos ter: *João sugeriu a Maria responder a minha carta*, interpretado como *Maria respondeu a minha carta graças à sugestão de João*, isto é, produziu-se um efeito no ouvinte.

Assim, no plano pragmático, a paráfrase baseia-se, de acordo com Duarte (2003), nas intenções do locutor, no seu comprometimento com o ato de fala (declarar, prometer, etc.) e nos efeitos sobre o receptor. Segundo o autor, o desenvolvimento desse tipo de paráfrase deve levar em consideração que além da referência, do espaço e do tempo, há participantes que são mediados pela linguagem, esta sendo considerada como uma estrutura dependente daqueles que a produzem e interpretam.

A paráfrase, no plano simbólico, funda-se nas figuras de estilo e nos gêneros literários, destacando-se a metáfora e a alegoria. Emprestamos um exemplo utilizado por Duarte (2003, p.249) para ilustrar esse tipo de paráfrase. O autor faz menção à passagem de Moisés pelo Mar Vermelho para libertar os hebreus da escravidão egípcia, dizendo que isso pode ser visto como uma paráfrase da missão de Jesus, que conduz os pecadores pelo reto caminho até a Terra Prometida, libertando-os do pecado.

A analogia metafórica dar-se-ia da seguinte forma:

(2) a- *Moisés veio para libertar os hebreus da escravidão.*

b- *Jesus veio para libertar o homem da escravidão do pecado.*

²⁵ Exemplos também traduzidos de Fuchs (1982a, p.129).

Desse modo, segundo Fuchs (1982a), a variabilidade do julgamento de paráfrase se dá de acordo com os sujeitos e as situações, e provém do fato de que o julgamento impõe aos sujeitos uma série de reduções (apagamentos) que podem ser aceitas ou recusadas. Toca-se aí em uma propriedade essencial da paráfrase: o fato de ela impor aos sujeitos um apagamento das diferenças, sem que eles tenham consciência disso.

Parte-se da hipótese de que a relação espontânea do sujeito com a linguagem, na paráfrase, origina-se do nível pré-consciente. É nesse nível que uma leitura transparente é considerada. Ao contrário, em um nível consciente, tal leitura tornar-se-ia impossível, pois as diferenças semânticas não poderiam ser apagadas em benefício apenas das semelhanças.

Desde o momento em que a atenção do sujeito recai sobre a atividade metalingüística de comparação das seqüências, ele se faz analista, lingüista, e ressalta as diferenças, enquanto em sua relação espontânea com a linguagem, as considera como idênticas.

Desse modo, faz-se necessário distinguir entre dois tipos de atividade metalingüística: a identificação pré-consciente²⁶ (paráfrase) e a análise consciente. Ambas estão alternativamente em funcionamento no sujeito e aparecerão de acordo com a posição deste em relação às diferenças: ou ele desvia sua atenção das diferenças ou chama a atenção para elas. Assim, a paráfrase seria, de um lado, um julgamento de natureza metalingüística (um julgamento sobre a língua), que funcionaria de modo espontâneo e pré-consciente, e permitiria colocar em jogo “a ilusão necessária da transparência da linguagem” (FUCHS, 1982a, p.177), com anulações e reduções em relação à complexidade das comparações entre seqüências. De outro lado, seria uma atividade metalingüística de análise das seqüências e de suas relações em língua, conduzida pelo lingüista: tratar-se-ia de uma atividade consciente que deve levar em conta a complexidade dos fatos, sem reduzi-los, e que deve também evitar reproduzir a concepção espontânea de paráfrase, que é a dos sujeitos falantes em relação ao uso da língua.

²⁶ O caráter pré-consciente da paráfrase funciona em todo processo enunciativo, isto é, em todo processo de produção e reconhecimento de seqüências lingüísticas pelos enunciadores.

Retomando o que já dissemos (cf. p. 27), a paráfrase tem para nós uma dupla importância: além de a considerarmos um poderoso auxiliar do professor no ensino de língua, é também um conceito chave na teoria que fundamenta nossas reflexões: a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. Por isso reservamos um espaço especial para tratá-la.

Assim sendo, apresentamos alguns tópicos que julgamos essenciais em relação à paráfrase, como os problemas teóricos que nela incidem, a constituição dos dados parafrásticos, seu caráter metalingüístico, entre outros. Mas o principal a ser enfatizado é que as questões relacionadas à paráfrase (e isso vale para qualquer outra questão lingüística) devem ser abordadas com base em uma fundamentação teórica que lhes permita um tratamento formal, isto é, a utilização de um sistema metalingüístico para representar os fenômenos observados com o máximo refinamento possível.

Acreditamos ter encontrado na TOPE de Culioli um sistema de formalização que nos permite tratar os problemas relacionados ao fenômeno parafrástico adequadamente. Isso será demonstrado no capítulo IV desse trabalho, quando introduzimos alguns conceitos primordiais para o entendimento da visão culioliana de paráfrase.

Porém, antes de passarmos especificamente à apresentação da TOPE e de seus pressupostos, faremos uma breve exposição acerca da fundamentação teórica e metodológica que sustenta esse trabalho.

III. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

3.1 Introdução

No capítulo anterior, esboçamos um quadro geral acerca da situação em que se encontram as abordagens de ensino de língua estrangeira e apresentamos possíveis caminhos para auxiliar na questão. Reservamos também um espaço para tratar de um conceito fundamental para o desenvolvimento desse trabalho: a paráfrase.

A partir de agora, nos empenharemos em demonstrar o porquê da escolha da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas para amparar nossa pesquisa e os procedimentos que utilizaremos em nossas análises.

3.2 A lingüística e a linguagem para Culioli

A linguagem nunca foi uma área exclusiva da Lingüística. Muitas outras disciplinas (entre elas a psicologia, a sociologia, as neurociências, a literatura, a lógica) a tem como área de interesse, dada sua importância e por desempenhar um papel fundamental tanto na organização do pensamento quanto no desenvolvimento do ser humano. De acordo com Borba (2003), é por meio da linguagem que o homem se constitui como sujeito. No entanto, cada uma das disciplinas que põe em foco a linguagem, aborda-a sob diferentes prismas.

Foi Saussure, no início do século XX, quem concedeu à Lingüística seu estatuto científico, delimitando seu objeto de estudo: a língua (*langue*), excluindo do campo da lingüística a fala (*parole*). Assim, o autor pretendia focar-se na sistematicidade (estabilidade) da língua e não na variabilidade da fala, cujas manifestações seriam individuais e momentâneas.

A oposição *langue/parole* proposta por Saussure, com a exclusão da fala do campo da lingüística, acabou por excluir o sujeito do cerne dos estudos lingüísticos.

Após muita contestação e inquietações, em meio a outras tendências de estudo, surgem as lingüísticas enunciativas, que tem como ponto em comum uma crítica à lingüística da língua e a inserção do sujeito no âmago de suas reflexões²⁷.

A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli opõe a linguagem, como atividade, às línguas, como sistemas de funcionamento. Dessa forma, Culioli rejeita a oposição saussuriana *langue/parole* e reabilita o sujeito como uma entidade capaz de se constituir em origem do discurso (GAUTHIER, 1995).

A hipótese de base de toda teoria enunciativa é a inserção do sujeito no próprio âmago do sistema lingüístico, o que torna impossível referir-se à língua como um sistema totalmente distinto de seu utilizador e de suas condições de utilização. Tal posicionamento leva à substituição das abordagens instrumentais da linguagem por uma abordagem que procura trabalhar precisamente no executar-se das operações construtoras da significação. (FUCHS, 1984).

A construção da significação, isto é, a própria linguagem, é sustentada pelas capacidades que todo indivíduo tem de representar, referenciar e regular, e são essas capacidades que vão lhe permitir construir e reconhecer formas por meio dos agenciamentos de marcadores em sua língua.

Os conceitos de produção e reconhecimento de formas estão inseridos na situação de enunciação e não são simétricos. Os papéis de emissor e de receptor são ambos assumidos simultaneamente pelos dois interlocutores, isto é, no ato de interlocução, cada um constrói ao mesmo tempo a produção e a recepção do outro, e por isso a preferência de Culioli pelos termos co-enunciadores e co-enunciação (FUCHS, 1984, p.80).²⁸ Desse modo, Culioli rejeita um modelo de comunicação linear, em que exista um “universo pré-recortado, sem modulação, nem qualquer adaptação”²⁹ (1999a, p. 11), isto é, ele marca sua posição contrária à assimilação da linguagem a um código externo aos sujeitos, o que lhes permitiria uma

²⁷ Atribui-se a Émile Benveniste a origem da teoria da enunciação e é de sua autoria a definição canônica de enunciação: “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p.82). Essa “colocação em funcionamento da língua” traz marcas de subjetividade e essas marcas (os interlocutores, o lugar e o momento da interlocução – marcas dêiticas – e as modalidades – marcas não-dêiticas) caracterizam o que Benveniste chama de “aparelho formal da enunciação”, que comporta, nas produções verbais, a subjetividade dos locutores. Outros nomes importantes relacionados às lingüísticas enunciativas são: Bakhtin, Ducrot, Maingueneau, entre outros.

²⁸ O “receptor” não precisa necessariamente ser uma pessoa física: pode ser imaginada, virtual, pode ser o próprio sujeito que enuncia para equilibrar-se.

²⁹ Tradução nossa, no original: “un univers pré-découpé, sans modulation, ni adaptabilité aucune” (CULIOLI, 1999a, p. 11).

comunicação optimal. Muito pelo contrário, a comunicação supõe ajustamento, regulação, e muitas vezes, não se tem êxito, isto é, há mal-entendido. Assim, na TOPE, os mal-entendidos, os desvios, os “ruídos” são considerados características da atividade de linguagem, e não exceções: a ambigüidade e a heterogeneidade são, nessa perspectiva, constitutivas da linguagem.

No nosso dia-a-dia estamos sempre produzindo e reconhecendo enunciados, dentro das possibilidades permitidas pela nossa língua, a fim de contornar os constantes mal-entendidos na busca da compreensão. Estamos sempre montando e desmontando marcas, arranjos, relações, e conseqüentemente, construindo e reconstruindo significados e valores. Para isto, utilizamos o processo de parafraseagem, que seria a atividade epilingüística, interna e invisível, que colocamos em prática a todo instante, que tanto pode ampliar e proliferar o significado, gerando ambigüidades, como pode desambigüizá-lo, fechá-lo e determiná-lo.

3.2.1 Atividade Epilingüística: produção e reconhecimento de formas

No momento da enunciação, há uma interação verbal externa, perceptível por meio das trocas lingüísticas permitidas pela fala e pela escuta, que, no entanto, é constituída internamente, ou seja, em cada sujeito há um diálogo inconsciente, chamado por Culioli de atividade epilingüística, que se resume na produção e reconhecimento de formas (apud AUROUX, 1989).

A produção ou construção de formas tem início quando um sujeito marca lingüisticamente suas representações por meio do léxico e da sintaxe de uma determinada língua em concordância com sua experiência individual. Já o reconhecimento ou interpretação de formas dá-se quando um sujeito depara-se com formas textuais, sejam elas orais ou escritas, e as investe de significado. O material (gráfico ou sonoro) que representa a interação externa não tem significado por si só, o sujeito é que deve investir este material de significação para falar e ouvir, ler e escrever.

No aprendizado de uma língua, assim como no momento de tradução, há a ativação desse saber epilingüístico, que seria o caminho interno que cada indivíduo

faz para chegar a seu significado particular, ou ainda, “uma atividade metalingüística da qual não se tem consciência”³⁰ (CULIOLI, 1976, p.18). Essa atividade epilingüística funciona, basicamente, pela elaboração de famílias parafrásticas³¹, isto é, de enunciados aparentados, cujo parentesco é sustentado por um esquema chamado léxis.

Assim, todo enunciado faz parte de uma família parafrástica, e cabe ao co-enunciador (seja ele escritor, leitor, ouvinte, aprendiz de uma língua) escolher um dentre os enunciados equivalentes. Por ser a escolha individual, esta pode acarretar tanto diferenças superficiais como oscilações importantes. Isto significa que um mesmo enunciado pode suportar uma pluralidade de interpretações.

3.3 Teoria dos observáveis

Toda conduta científica que se quer coerente deve ser sustentada, de acordo com Culioli, por “observação, raciocínio, teorização e então, retorno às observações” (2002, p.136)³². É por esse motivo que ele [Culioli] propõe uma “teoria dos observáveis” que pode ser resumida, em suas próprias palavras:

Não há lingüística sem observações profundamente detalhadas; não há observações sem teoria dos observáveis; não há observáveis sem problemática; não há problemática que não se conduza a problemas; não há problemas sem a busca de soluções; não há soluções sem raciocínio, não há raciocínio sem sistema de representação metalingüística; não há sistema de representação metalingüística sem operações (...) (CULIOLI, 1999b, p.66)³³.

³⁰ Tradução nossa, no original: “une activité métalinguistique dont on n’a pas conscience” (CULIOLI, 1976, p.18).

³¹ O conceito de famílias parafrásticas será ampliado no capítulo IV.

³² Tradução nossa, no original: “observation, raisonnement, theorisation donc, retour aux observations”. (CULIOLI, 2002, p.136)

³³ Tradução nossa, no original: “pas de linguistique sans observation profondément détaillés; pas d’observation sans théorie des observables; pas d’observation sans problématique; pas de problématique qui ne se ramène à des problèmes; pas de problèmes sans la recherche de solutions; pas de solutions sans raisonnement; pas de raisonnement sans système de représentation métalinguistique; pas de système de représentation métalinguistique sans opérations (...)” (CULIOLI, 1999b, p.66).

Em suma, Culioli não se contenta com uma pseudo-idealização, isto é, com o conforto de uma ilusão teórica que teoriza sem observar. Os lingüistas devem ter interesse em proliferar significados, isto é, multiplicar os exemplos, as glosas, as paráfrases, os enunciados impossíveis (CULIOLI, 2002), pois é assim que poderão encontrar fenômenos que permaneciam imperceptíveis, para em seguida, problematizá-los e tratá-los.

Desse modo, “parte-se do texto e retorna-se ao texto”³⁴ (CULIOLI, 1976, p.10), o que significa, dentro da conduta adotada por Culioli, encontrarmos uma tentativa de construção que mostre, etapa por etapa, como se constitui um sistema de representação que permite formar relações predicativas, e por aí, enunciados.

Ao retomar a questão da natureza da lingüística e de seu objeto de estudo, Culioli defende, em seus postulados, que não somente a linguagem ou somente as línguas podem ser o objeto de estudo da lingüística, mas sim a articulação entre esses dois domínios, isto é, o objeto da lingüística é, para o autor, a linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais (e através da diversidade dos textos, orais ou escritos). Culioli insiste sobre estes dois pontos:

De um lado, eu afirmo que a lingüística é a atividade de linguagem (ela mesma definida como operações de representação, referenciação e de regulação); de outro lado, afirmo que essa atividade nós podemos apenas apreender, a fim de estudar seu funcionamento, por meio de configurações específicas, de agenciamentos em uma língua dada. A atividade de linguagem remete a uma atividade de reprodução e reconhecimento de formas, ora, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos, e os textos não podem ser independentes das línguas. (1990, p.14)³⁵

Levar em conta a diversidade das línguas é se perguntar se esta diversidade é redutível ou irredutível (pelo fato de as línguas serem diferentes e possuírem suas especificidades). Sabemos que é possível aprender várias línguas, passar de uma língua a outra, e assim, a especificidade de cada língua não poderia ser irredutível.

³⁴ Tradução nossa, no original: “on part du texte et on revient au texte” (CULIOLI, 1976, p.10).

³⁵ Tradução nossa, no original: “d’un cote, je dis que l’objet de la linguistique est l’activité de langage (elle-même définie comme opérations de représentation, de référenciation et de regulation); d’un autre cote, je dis que cette activité nous ne pouvons l’appréhender, afin d’en étudier le fonctionnement, qu’à travers des configurations spécifiques, des agencements dans une langue donnée. L’activité de langage renvoie à une activité de production et de reconnaissance de formes, or, ces formes ne peuvent pas être étudiées indépendamment des texts, et les textes ne peuvent être indépendants des langues. (CULIOLI, 1990, p.14)

Esse fato leva a crer que existe algo em comum na diversidade das línguas, ou seja, que existem esquemas, relações, termos primitivos, operações que nos permitiriam destacar as invariantes que se encontram subjacentes à atividade de linguagem. Desse modo poderíamos dizer que a articulação línguas/linguagem proposta por Culioli representa a busca de uma invariância (linguagem) na variância (línguas naturais).

A trajetória metodológica adotada por Antoine Culioli não se contenta com objetos prontos e etiquetados, ao contrário, trata-se de uma trajetória de abstração, que faz com que se construa os objetos de modo abstrato. Diante do texto material, vai-se “desconstruí-lo”³⁶, de modo que ele tenha um estatuto teórico e que seja possível conduzi-lo a categorias, operações, relações, isto é, que ele possa tornar-se manipulável e tratável.

O texto material (dependente das línguas), na TOPE, são os enunciados. É a partir deles [os enunciados] que se vai trabalhar nessa perspectiva. Segundo Culioli, “o enunciado não é de ‘todo fabricado’, que sai da mente e transporta o sentido de tal maneira que o outro, do outro lado, o recupera e coloca na mente”³⁷. (2002, p.27). Na verdade, “é um agenciamento de marcas que são, elas mesmas, traços de operações, quer dizer, é a materialização de fenômenos mentais aos quais nós não temos acesso, e dos quais nós, lingüistas, só podemos dar uma representação metalingüística, isto é, abstrata”³⁸. (Idem). É o conceito de enunciado que permite englobar todas as produções do sujeito falante, sejam elas orais ou escritas.

O enunciado deve ser aqui entendido como um agenciamento de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos que o constituem podem ser analisados, no quadro de um sistema de representação formalizável, como uma seqüência de operações da qual ele [o enunciado] é o traço. (FRANCKEL, 1998, p.52). Esse sistema de representação formalizável corresponde a um sistema de

³⁶ Culioli prefere falar em análise ou construção metalingüística no lugar de desconstrução, já que este último termo é carregado e pode remeter à desconstrução tal qual a colocava Derrida (CULIOLI, 2002, p.104-105)

³⁷ Tradução nossa, no original: “l'énoncé ça n'est pas du 'tout fabriqué', qui sort de la tête et qui transporte du sens de telle manière que l'autre, à l'autre bout, le récupère e se le met em tête” (CULIOLI, 2002, p.27).

³⁸ Tradução nossa, no original: “c'est un agencement de marqueurs, qui sont eux-mêmes la trace d'opérations, c'est-à-dire, que c'est la matérialisation de phénomènes mentaux auxquels nous n'avons pas accès, et dont nous ne pouvons, nous linguistes, que donner une représentation métalinguistique, c'est-à-dire, abstraite” (CULIOLI, 2002, p.27).

representação metalingüística, composto por objetos metalingüísticos (cf. item 4.4, cap. IV), que auxiliarão o lingüista na análise dos problemas encontrados.

De acordo com Culioli (1976, p.135), pode-se construir uma metalíngua a partir de observações, e então, tem-se duas possibilidades:

- ou se constrói uma metalíngua interior à língua, no sentido estrito de que “a metalíngua está na língua”, e tal é a posição de Harris (1909-1992);
- ou se constrói uma metalíngua, que está efetivamente na língua, mas da qual não se tem consciência, e é preciso fazer com que ela apareça, ou seja, é preciso construí-la a partir de observações. Uma vez que a metalíngua seja construída, é preciso lhe dar um estatuto autônomo, isto é, ela vai funcionar com todas as restrições metalingüísticas que se vai encontrar em toda utilização formal de uma metalíngua.

Culioli adota a segunda possibilidade, já que ao se utilizar uma língua usual para as representações metalingüísticas, corre-se o risco de introduzir uma série de termos carregados semanticamente. Assim, de acordo com o autor, é preciso construir um sistema de representação formal, não no sentido em que ele seja desengajado, como em um sistema formal matemático, mas no sentido em que ele possa funcionar para todos, isto é, deve ser algo que possa ser “transportável”. (CULIOLI, 1976, p. 56).³⁹

Culioli (2002) espera duas coisas da formalização em lingüística: que ela nos forneça instrumentos de descoberta dos fenômenos, isto é, uma teoria dos observáveis que permita fazer aparecer observações que passariam sem dúvida despercebidas, e ao mesmo tempo, que nos permita dar uma forma abstrata a essas observações, de modo que elas sejam, em seguida, tratáveis.

O lingüista que se pauta na TOPE, e que tem, portanto, os enunciados como objeto de análise, deve tentar recuperar as operações de linguagem encontradas na base da construção desses enunciados. Para isso, é necessário levar em conta esse processo de construção, partindo da relação primitiva⁴⁰ e caminhando em direção à

³⁹ Alguns dos objetos metalingüísticos propostos na teoria de A. Culioli foram por nós expostos em “Objetos Metalingüísticos”, capítulo IV.

⁴⁰ A relação primitiva, assim como as que a seguem (predicativa e enunciativa, respectivamente), serão explicadas no capítulo IV.

relação enunciativa (em outras palavras, partindo de um nível mais profundo para remontar à superfície), observando as marcas ou traços deixados pelos enunciadores na constituição de seus enunciados.

Assumindo tal postura, o lingüista deve considerar o movimento de operações para chegar às propriedades invariantes da linguagem. Simulando esse movimento, que seria a atividade epilingüística dos sujeitos (cf. item 3.2.1), ele reconhecerá que um enunciado representa um entre muitos enunciados que um sujeito poderia produzir em uma situação de enunciação. O lingüista deve simular a atividade epilingüística dos sujeitos, o que significa elaborar famílias parafrásticas, assim como o fazem os sujeitos enunciadores, mas no caso do lingüista, com rigor teórico e metodológico, sabendo o que se espera obter nesse processo. Em suma, esse procedimento diz respeito à criação de glosas⁴¹, elaboradas por meio da atividade epilingüística do lingüista, enquanto falante de uma língua, e o refinamento dessas glosas, com base em uma atividade mais rígida (ou metalingüística) do lingüista, enquanto conhecedor de regras formais de um modelo teórico.

Trabalhando com o movimento dos enunciados em famílias parafrásticas, e valendo-nos de um sistema de representação metalingüística, pretendemos reconstruir as operações primitivas, predicativas e enunciativas, regras e esquemas que geram, no português, o enunciado que escolhemos como objeto de nossas análises.

Achamos pertinente, neste momento, tecer algumas considerações acerca do nosso *corpus*, para que se justifiquem nossas intenções neste trabalho.

3.4 O *corpus* e os procedimentos de análise

O *corpus* que utilizamos em nossa pesquisa é parte de um *corpus* maior, coletado por Zavaglia (2002) entre os anos de 1999 e 2000, que se constitui de traduções de textos em francês, realizadas por aprendizes de língua francesa nos quatro anos do curso de Letras da Unesp de Araraquara. As coletas se deram em quatro etapas: março e novembro de 1999, e março e novembro de 2000. O

⁴¹ Esse termo é abordado no capítulo IV.

procedimento adotado foi o seguinte: na primeira etapa os alunos traduziram o Texto I (*Surprises*, da obra *Exercices de Style*, de Raymond Queneau). Na segunda, traduziram novamente o Texto I e o Texto II (uma carta extraída do Painel do Leitor de *Le Magazine*). Na coleta seguinte, traduziram os dois primeiros textos e um terceiro (resposta do escritor Tahar Ben Jelloun a perguntas elaboradas pela revista *Lire*). Por fim, na quarta e última etapa, os alunos traduziram os Textos I, II, III e IV (trata-se de impressões orais acerca de um documentário, que foram comentadas por Anne Fohr).

É importante ressaltar que foi vetada aos estudantes a utilização de dicionários ou de qualquer suporte que pudesse auxiliá-los na tradução, mesmo tendo-se consciência de que o dicionário é uma ferramenta essencial e obrigatória para o tradutor. Essa posição foi adotada por Zavaglia (2002), pois o recurso ao dicionário ou a outros suportes poderia velar as verdadeiras dificuldades ou êxitos dos aprendizes no desenrolar de suas traduções. Todas as coletas se deram em sala de aula, levando de 30 a 60 minutos, com a autorização dos professores de língua francesa do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara. Foi pedido aos alunos que datassem, identificassem sua turma e assinassem com seus próprios nomes ou pseudônimos as traduções realizadas.

Convencionou-se dar a cada uma das turmas uma letra, com o intuito de identificar o ano do curso em que se encontravam os alunos:

Turma A – primeiro ano em 1999, segundo ano em 2000.

Turma B – primeiro ano em 2000

Turma C – segundo ano em 1999, terceiro ano em 2000

Turma D – terceiro ano em 1999, quarto ano em 2000

Turma E – quarto ano em 1999

Para identificar os estudantes que participaram do trabalho, cada um recebeu um número, que sempre vem acompanhado da letra da turma a que pertence. Para identificar a fase em que a tradução foi produzida, convencionou-se:

Marcador zero: para traduções realizadas em março de 1999

Marcador 1: antecedido por um ponto, para traduções realizadas em novembro de 1999

Marcador 2: antecedido por um ponto, para traduções realizadas em março de 2000

Marcador 3: antecedido por um ponto, para traduções realizadas em novembro de 2000.

A título de ilustração, tomemos o aluno de número 2, pertencente à turma A:

(A2) turma A; primeiro ano de francês em 1999; aluno 2; tradução realizada em março de 1999.

(A2.1) turma A; primeiro ano de francês em 1999; aluno 2; tradução realizada em novembro de 1999.

(A2.2) turma A; segundo ano de francês em 2000; aluno 2; tradução realizada em março de 2000.

(A2.3) turma A; segundo ano de francês em 1999; aluno 2; tradução realizada em novembro de 2000.

Nosso *corpus* é composto apenas pelo texto Surprises (Texto I) ⁴², do qual selecionamos um enunciado como objeto de análise: *À ne pas croire!* A escolha de tal enunciado se justifica pelas diferentes traduções que lhe foram atribuídas, isto é, um mesmo enunciado suportando uma pluralidade de interpretações. Várias foram as possibilidades fornecidas pelos aprendizes para a tradução do enunciado *À ne pas croire!*, algumas mais próximas do enunciado-fonte, outras mais distantes. Esse fato nos levou a suscitar algumas questões: todas essas traduções poderiam ser consideradas pertencentes a uma mesma família parafrástica, derivada de um esquema em comum? O nível de aprendizado em que se encontram os alunos condiciona uma melhor tradução, em outros termos, a incorporação das categorias gramaticais (categorias de tempo, aspecto, modalidade e diátese) ⁴³, a partir de um esquema primitivo (a léxis) ⁴⁴, seria melhor quanto maior o nível de aprendizado?

Tais questões nos levaram a formular a hipótese deste trabalho: o aprendiz, ao traduzir um enunciado, parte de um esquema de léxis, para então anexar a ele as

⁴² Esse texto foi traduzido em todas as fases da coleta, pela maioria dos aprendizes.

⁴³ Cf. item 4.6 do capítulo IV.

⁴⁴ O termo léxis é apresentado no item 4.5.2 do capítulo IV.

categorias gramaticais, e quanto maior é o nível de aprendizado, melhor será a incorporação dessas categorias.

Assim, tentaremos neste trabalho, construir uma relação formal a partir da manipulação dos enunciados traduzidos pertencentes ao nosso *corpus*, a fim de espreitarmos os processos de parafraseagem subjacentes a essas traduções, e recuperar o esquema de léxis que lhes dá origem, observando como se dá a anexação das categorias gramaticais.

Para tanto, procederemos da seguinte forma:

- faremos uma análise quantitativa das traduções, indicando se há melhora do nível iniciante (1º Ano) ao nível avançado (4º Ano);
- de todas as traduções, selecionaremos apenas as mais próximas do enunciado-fonte, levando em conta o contexto em que estão inseridas;
- recuperaremos o esquema de léxis de cada enunciado selecionado;
- destacaremos as operações que estão em jogo no enunciado-fonte (*À ne pas croire!*), para em seguida compará-las às operações em jogo nos enunciados dos alunos;
- feito isso, poderemos comprovar nossa hipótese, bem como saber se os enunciados traduzidos pertencem a uma mesma família parafrástica.

A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas nos apresenta um aparato teórico formal e ferramentas que permitem atingir nossos objetivos, e é isso o que apresentaremos no próximo capítulo. Antes, porém, dada a pertinência do assunto em relação a TOPE e ao corpus que utilizamos, faremos algumas considerações acerca da Tradução.

3.5 Tradução: algumas considerações

Não pretendemos abordar de modo exaustivo questões ligadas à Tradução, pois esse não é o objetivo deste trabalho. Nossa intenção é apenas pontuar algumas questões relacionadas ao ato tradutório tendo em vista a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

De acordo com Arrojo (1986), a “ciência da tradução” foi marcada, grosso modo, por uma visão tradicionalista de que o processo de tradução seria um mero transporte de significados que deveria se tornar “objetivo” através de um “método”. Assim, dentro dessa perspectiva, o texto original deveria ser visto como “um objeto estável, ‘transportável’, de contornos absolutamente claros, cujo conteúdo podemos classificar completa e objetivamente” (ARROJO, 1986, p. 12), e traduzir seria apenas “transportar” o significado supostamente inerente ao original, sem inferir nele, sem “interpretar” o texto de partida.

Dessa visão tradicional depreendem-se os seguintes princípios básicos que definiriam uma boa tradução:

- 1) A tradução deve reproduzir em sua totalidade a idéia do texto original;
- 2) O estilo da tradução deve ser o mesmo do original; e
- 3) A tradução deve ter toda a fluência e a naturalidade do texto original. (TYTLER, 1791 Apud ARROJO, 1986)

Dentro de tal posicionamento, fica evidente que o objetivo principal do tradutor deveria ser ficar o mais “fiel” ao original em sua totalidade e ficar “invisível” no texto traduzido, pois o objetivo fundamental de qualquer tradução seria a “reprodução” do “original” em outro código. Mas transferir o sentido de cada palavra da língua de partida para a língua de chegada só seria possível se cada palavra tivesse um sentido estável e inerente. Em nossa visão, seguindo o raciocínio de Romero-Lopes (2006), uma expressão lingüística (seja ela lexical, gramatical ou discursiva) não traz em si um conteúdo inerente, mas é de natureza variável, maleável, e se define pela função que adquire nas interações das quais participa, isto é, só adquire valores quando contextualizada, quando em funcionamento.

No entanto, atualmente, os conceitos de “fidelidade” e de “invisibilidade” têm sido repensados nas discussões desenvolvidas no campo dos estudos da tradução, como podemos observar nas palavras de Arrojo (1986):

é impossível resgatar integralmente as intenções e o universo de um autor, exatamente porque essas intenções e esse universo serão sempre, inevitavelmente, nossa visão daquilo que possam ter sido. (...) O autor passa a ser, portanto, mais um elemento que utilizamos para construir uma interpretação coerente do texto. (...) O foco interpretativo é transferido do texto, como receptáculo da intenção “original” do autor, para o intérprete, leitor, ou o tradutor. (...) Significa que, mesmo

que tivermos como único objetivo o resgate das intenções originais de um determinado autor, o que somente podemos atingir em nossa leitura ou tradução é expressar nossa visão desse autor e suas intenções. (...). Em outras palavras, nossa tradução de qualquer texto, poético ou não, será fiel não ao texto “original”, mas àquilo que considerarmos ser o texto original, àquilo que considerarmos constituirlo, ou seja, à nossa interpretação do texto de partida, que será (...) sempre produto daquilo que somos, sentimos e pensamos. (ARROJO, 1986, p.40-44)

Com isso, a “fidelidade” na tradução deixa de ser entendida como a tentativa de “reproduzir” o texto de partida, e passa a ser relacionada à inevitável interferência por parte do tradutor, à sua interpretação e manipulação do texto. O tradutor começa a se tornar “visível” e a tradução passa a ser produtora de significados e não mantenedora ou protetora dos significados do texto original do autor, pois o “próprio significado de uma palavra, ou de um texto, na língua de partida, somente poderá ser determinado, provisoriamente, através de uma leitura (...) e [o texto] passa a ser uma máquina de significados em potencial” (ARROJO, 1986, p. 23).

Para Goester (1987 Apud ZAVAGLIA, 2002), o tradutor coloca em prática, antes de mais nada, uma operação de reconhecimento a partir dos instrumentos que lhe foram fornecidos pelo autor do texto, isto é, as marcas. É partindo desse reconhecimento que o tradutor é capaz de se tornar um produtor de significados, de produzir o seu texto equivalente por intermédio das operações enunciativas. Essa equivalência entre os dois textos traz, no entanto, uma dissimetria, conforme nota Goester:

Para Culioli, nada permite dizer que essa reconstrução seja totalmente simétrica à enunciação e o segundo texto (reconstruído) seja passível de ser superposto ao texto original. Isolar uma tal dissimetria é importante para o estudo da tradução porque ela mostra que o tradutor trabalha a partir de um texto que não é mais o texto original. Mas um texto filtrado por subjetividade (GOESTER, 1987 Apud ZAVAGLIA, 2002, p.79).

Abaixo apresentamos uma figura que demonstra o funcionamento do ato tradutório:

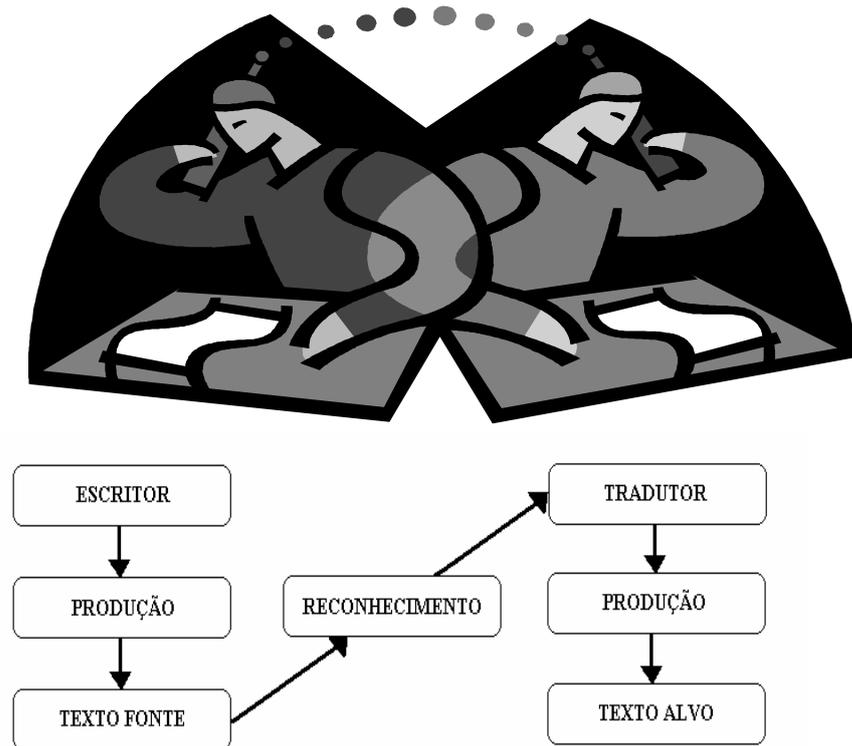


Figura 1 Ato tradutório

Assim, um sujeito, ao se deparar com um texto a ser traduzido, necessariamente investe esse material gráfico (ou sonoro) de significação, o que caracteriza sua atividade epilingüística (cf. item 3.2.1). Por ser a atividade epilingüística individual e particular, e por não concebermos um modelo de comunicação linear, em que exista um “universo pré-recortado, sem modulação, nem qualquer adaptação” (CULIOLI, 1999a, p. 11)⁴⁵, não acreditamos que um sujeito possa se manter totalmente fiel e invisível diante do texto que será traduzido, por mais que ele se esforce. Suas representações mentais e sua atividade de referenciação (cf. item 4.3, capítulo IV) não são idênticas as de quem produziu o texto original, e por esse motivo, o que vai ocorrer é uma intensa atividade de regulação ou equilibração, ou seja, uma tentativa de compreender o que o autor quis significar, sem a garantia de que se vai ter êxito. Desse modo, de acordo com Culioli (1987 Apud ZAVAGLIA, 2002), uma tradução será sempre uma construção de

⁴⁵ Tradução nossa, no original: “un univers pré-découpé, sans modulation, ni adaptabilité aucune” (CULIOLI, 1999a, p. 11),

representações totalmente diferentes daquelas do texto de origem, e de um universo também diverso de representação, referência e regulação, e por esse motivo, haverá sempre perdas e compensações.

Segundo Culioli (1987 Apud ZAVAGLIA, 2002, p.74), “qualquer que seja o problema abordado... percebe-se que uma realidade numa língua torna-se outra quando ela é traduzida. Há, portanto, perda”. E essas perdas devem ser compensadas. É de um ajustamento (processo de regulação) entre o texto de partida e a tradução, que se dá a partir dos rastros textuais deixados pelo autor, que o tradutor produz sua tradução e esse ajustamento é exatamente o causador das “perdas” na tradução, mas é também o responsável pela “compensação”. Desse modo, a partir do equilíbrio entre perda e compensação, Culioli se mostra favorável a uma tradução que seja fiel ao sentido, mas não a uma preservação ilusória do texto de partida.

Já que o texto traduzido é filtrado por subjetividade, não podemos falar em “fidelidade” e “invisibilidade” totais. No entanto, também não podemos dizer que a liberdade de quem traduz pode ser plena. De acordo com Costa (2005), “o texto original limita o novo texto de inúmeras maneiras, sendo a mais visível delas o fato de que o texto do tradutor deve ter um alto grau de semelhança com o seu correspondente original para que seja reconhecido como uma tradução” (COSTA, 2005, p.26). Nos estudos de tradução, de acordo com o autor, essa semelhança é atualmente denominada equivalência.

A questão da equivalência já foi citada quando falamos de paráfrase, no segundo capítulo desse trabalho (cf. item 2.3.4). Retomando o que dissemos (com base em FUCHS, 1982a), a paráfrase é abordada, pela corrente sintático-semântica (Culioli está aí inserido), em termos de semelhança, de proximidade, de equivalência semântica, e não em termos de identidade absoluta. Essa equivalência seria fundamentada na existência de um tipo de significado de base (no caso de Culioli, a léxis) sobre o qual se agregariam as diferenças semânticas secundárias, não pertinentes ao estabelecimento da relação de paráfrase.

Para Culioli, “a tradução é um caso particular de paráfrase” ⁴⁶ (CULIOLI, 1976, p.29). Essa comparação se deve ao fato de o tradutor controlar as derivações na

⁴⁶Tradução nossa, no original: “la traduction est un cas particulier de paraphrase” (CULIOLI, 1976, p.29)

tradução assim como o lingüista constrói e controla as derivações parafrásticas, e assim, a prática do tradutor traz similitudes com o trabalho metalingüístico realizado pelo lingüista em suas análises textuais⁴⁷. Por considerarmos a tradução como um caso particular de paráfrase, o que se discorreu acerca da equivalência semântica no que diz respeito à paráfrase pode ser perfeitamente transposto para o ato de tradução. Como haver uma identidade absoluta (fidelidade) entre o texto fonte e o texto traduzido, se a diversidade experiencial dos sujeitos, suas representações e referências são diferentes, se a comunicação não é simétrica e não garante perfeita compreensão? Na realidade, é preciso, também na tradução, falar em termos de equivalência e proximidade. “A tradução marca, segundo o ponto de vista de Culioli, equivalências.” (apud ZAVAGLIA, 2002, p.76). No entanto, há sempre uma variação significativa entre dois enunciados em situação de tradução, pois lhes são atribuídas significações que não podem ser controladas, pois ninguém pode controlar ou dominar os valores desencadeados pelas seqüências textuais que enuncia em si mesmo ou no outro. Sendo assim, o autor (CULIOLI, 1976, p.14) diz que não se pode falar que um enunciado traduz outro ou que há equivalência simplesmente por se ter o sentimento de que eles dizem aproximadamente a mesma coisa. É preciso mostrar, por manipulações, que se tem um certo número de operações que fazem com que esses enunciados possam ser considerados equivalentes.

Quando falamos em línguas naturais, estamos falando de diversidade. Quando falamos em tradução, falamos da passagem da diversidade de uma língua para a diversidade de outra.

Para a lingüística, a diversidade das línguas se impõe como uma realidade impossível de se esquivar, e por esse motivo, a busca de uma unidade comum para todas as línguas se faz presente em muitas pesquisas.

Essa unidade comum (unidade profunda) já é mencionada por Saussure, em primórdios do século XX, no Curso de Lingüística Geral:

⁴⁷ Fuchs (1997) também compara tradução e paráfrase: “a problemática teórica da tradução interlínguas se encontra, *mutatis mutandis*, com a da paráfrase intra-língua” (1997, p.18). Tradução nossa, no original: “la problématique théorique de la traduction inter-langues rejoint, *mutatis mutandis*, celle de la paraphrase intra-langue.

(...) cada língua constitui praticamente uma unidade de estudo e nos obriga, pela força das coisas, a considerá-la ora estática ora historicamente. Apesar de tudo, não se deve esquecer que, em teoria, tal unidade é superficial, ao passo que a disparidade dos idiomas oculta uma **unidade profunda** (SAUSSURE, 1995, p.116, grifo nosso).

André Martinet (1950), posteriormente a Saussure, caminha no mesmo sentido ao dizer que:

se todos os homens habitam o mesmo planeta e têm em comum a circunstância de serem homens com tudo que fica aí implicado em termos de analogias fisiológicas e psicológicas, pode-se esperar descobrir um certo paralelismo na evolução de todos os idiomas (MARTINET, 1950 apud MOUNIN, 1963, pp.184-185)

Ao pensamento desses autores podemos juntar o de Joshua Whatmough (1956), que acrescenta: “por mais diferentes que sejam os aspectos da linguagem (...) existem, não obstante, certos universais fundamentais, intrínsecos à linguagem, que reaparecem em todas as línguas particulares (...)” (WHATMOUGH, 1956 Apud MOUNIN, 1963, p.183)

Talvez a mais conhecida teoria lingüística que se ocupou da tarefa de buscar uma unidade comum entre as línguas é a Gramática Gerativa Chomskiana, ou “gramática universal”. Ela postula “a existência de um conjunto de **princípios** inatos universais (regras fixas, independentes das línguas) e de um número finito de **parâmetros** susceptíveis de variar de língua a língua, cada um com um número reduzido de valores⁴⁸. (FUCHS, 1997, p.6. grifos da autora).

Na teoria culioliana, a noção de universais (concebidos de forma estática) é substituída pela noção de invariantes dinâmicas, e assim sendo, o sentido, nas línguas, seria construído por meio do jogo e da interação entre marcas, que não seriam mais símbolos portadores de um conteúdo substancial, mas operadores que sinalizariam instruções para a elaboração de configurações ou esquemas significantes. (FUCHS, 1997, p.18)

De acordo com Culioli, “se não houvesse, de língua a língua, propriedades gramaticais comuns, uma certa correspondência entre noções, e então a

⁴⁸ Tradução nossa, no original: “l’existence d’un ensemble de **principes** innés universels (règles fixes, indépendantes des langues) et d’un nombre fini de **paramètres** susceptibles de varier de langue à langue, avec chacun un nombre réduit de valeurs” (FUCHS, 1997, p.6).

possibilidade de construir esquemas gerais, não haveria tradução possível”⁴⁹ (CULIOLI, 1976, p.163). Desse modo, quando estamos diante de duas línguas, devemos levar em consideração que cada uma delas representa agenciamentos de marcas, de configurações que vão variar, à primeira vista, mas que num segundo momento, poderemos procurar suas regularidades (CULIOLI, 1976, p.9). Assim, a tradução vista de dentro da TOPE, implica na necessidade de se considerar um nível profundo que permita a passagem de uma língua a outra. Esse nível profundo é a própria atividade de linguagem, isto é, a própria capacidade inata que todo ser humano tem de representar, referenciar e regular.

Amparados nas reflexões acima expostas, pensamos que um sujeito, ao traduzir um enunciado, parte de um esquema primitivo (chamado léxis), para então anexar a ele as categorias gramaticais de modalidade, tempo, aspecto e diátese.

Tomemos o seguinte exemplo em francês: *L'enfant a mangé la pomme.*

Desse enunciado depreendemos a seguinte léxis: <enfant, manger, pomme>. A esse esquema primitivo são acrescentadas, no momento da enunciação, as categorias de tempo e aspecto (aqui marcadas pelo passé composé), de determinação (que no caso do francês é representada pelos artigos. Há línguas que não possuem artigos, e portanto, a determinação é feita a partir de outras marcas) e de diátese (a *criança* – por ter a propriedade de ser “comedora” – é que come a *maçã* – que tem a propriedade de ser “comestível” – e não o inverso. A relação é marcada pela agentividade de *criança*).

Se formos traduzir esse enunciado para o português, partiremos da léxis em francês <enfant, manger, pomme> e procuraremos reconhecer as operações lingüagísticas em questão, colocando em funcionamento nossa atividade epilingüística. Assim construiremos uma léxis na nossa língua <criança, comer, maçã> e uma família parafrástica que a representaria, por exemplo: A criança comia maçãs, Uma criança comeu uma maçã, A criança comeu a maçã, etc. Entre as várias paráfrases, elegeremos aquela que nos parece recuperar as operações que estão em jogo no texto fonte: A criança comeu a maçã.

É desse modo que pensamos agir os aprendizes de língua francesa ao traduzirem enunciados. A partir de sua atividade epilingüística, eles buscam, na sua

⁴⁹ Tradução nossa, no original: “s’il n’y avait de langue à langue des propriétés grammaticales communes, une certaine correspondance entre les notions, donc la possibilité de construire des schémas généraux, il n’y aurait pas de traduction possible”. (CULIOLI, 1976, p.163).

experiência com a língua francesa e com a língua materna, encontrar uma forma que marque as operações em jogo no texto fonte.

No próximo capítulo, como já anunciamos, apresentaremos alguns conceitos importantes na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas e fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

IV. A TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS

4.1 Introdução

Abordamos neste capítulo alguns conceitos que se mostram fundamentais na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli. Tais conceitos são de grande importância para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Assim, apresentaremos a seguir, um panorama das reflexões culiolianas acerca da linguagem e dos objetivos de sua teoria.

4.2 A articulação línguas/linguagem

Para Culioli, como já dissemos no capítulo anterior, o objeto da Lingüística é a atividade de linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais, ou seja, essa atividade seria a capacidade humana de representar, referenciar e regular, passível de ser vislumbrada por meio das línguas.

Na reflexão culioliana, as línguas se apresentam sob a forma de textos, e cada texto “representa formas de agenciamentos, de configurações que vão, à primeira vista, variar de uma língua para a outra, mas das quais se poderá num dado momento procurar as regularidades”⁵⁰. (CULIOLI, 1976, p.9). Assim, a linguagem, entendida como uma atividade que constrói a significação, em sua relação com as línguas naturais, só é acessível por meio de textos, isto é, através de marcas que aparecem na superfície do texto.

O conceito de marca fundamenta-se sobre a seguinte idéia: todos têm uma atividade mental, à qual não se tem acesso diretamente, mas apenas por meio de marcas. Essas marcas são traços de operações, a partir das quais se constroem representações, categorias gramaticais, relações, de modo que se possa referenciar

⁵⁰ Tradução nossa, no original: “représente des formes d’agencements, de configurations qui vont à première vue varier d’une langue à l’autre, mais dont on pourra à un moment, rechercher les régularités” (CULIOLI, 1976, p.9).

e em seguida ajustar os sistemas de referências entre os indivíduos.⁵¹ (CULIOLI, 2002, p.174). Em suma, a materialização dos fenômenos mentais se dá por meio do agenciamento das marcas, o que caracteriza a formação de um enunciado.

Culioli estabelece três níveis de estudo em relação à manipulação dos enunciados pelo lingüista. O primeiro nível, *Nível 1*, é aquele das representações mentais (de ordem cognitiva e afetiva), ao qual nós não temos acesso. O *Nível 2*, que é acessível ao lingüista, é onde estão as representações das representações mentais, ou seja, constitui-se de traços da atividade de representação do *Nível 1*. Por fim, há um terceiro nível, metalingüístico, que diz respeito às manipulações ou reformulações efetuadas pelo lingüista. O *Nível 3* é o nível formal, e é constituído por diversas ferramentas metalingüísticas.

A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas é elaborada a partir desses três níveis, a que se atribui, respectivamente, a seguinte terminologia: é chamado lingüagístico⁵² o que resulta da atividade de linguagem; lingüístico o que concerne às operações complexas cujos traços são as configurações textuais; metalingüístico o domínio da atividade do lingüista que descreve e representa os fenômenos observados.

Apresentaremos, a seguir, cada um desses níveis: as atividades lingüagísticas, lingüísticas e metalingüísticas⁵³.

4.3 Atividades Lingüagísticas

A construção da significação, isto é, a própria linguagem, é sustentada pelas capacidades que um indivíduo tem de representar, referenciar e regular, o que constitui as atividades lingüagísticas.

⁵¹ Trata-se das atividades de representação, referenciação e regulação, que serão explicadas mais adiante.

⁵² Utilizaremos o adjetivo *lingüagístico* (e não *linguageiro*) para diferenciar a qualidade do que se refere ao termo linguagem daquilo que se refere ao termo língua, para o qual utilizaremos o adjetivo *lingüístico*.

⁵³ Após a definição das atividades lingüagísticas, apresentaremos os objetos metalingüísticos (referentes às atividades metalingüísticas), já que é preciso introduzir alguns conceitos importantes para que se possa melhor compreender as atividades lingüísticas.

A atividade de representação é uma atividade individual e psicológica. Cada indivíduo, com seu modo particular de experienciar o mundo físico e mental, constrói representações mentais, isto é, organiza as experiências que elabora desde a infância e que são construídas a partir de suas relações com o mundo, com os objetos, com o outro. Essas representações coincidem com o processo de categorização, que é baseado nos universos extralingüístico e lingüístico, e dá origem às noções, termo que definiremos mais adiante.

A atividade de referenciação diz respeito à construção de uma relação entre um elemento do domínio lingüístico (E) e um elemento do domínio extralingüístico (E'), em que E, de modo global, será um enunciado (ou no limite, um objeto físico) e E' será um acontecimento ou um evento. (Cf. Culioli, 1976, pp.32-33). Não há correspondência termo a termo entre os enunciados (E) e a realidade extralingüística (E'), há a construção da referenciação. A construção da relação entre E e E', ou da referência, ocorre da seguinte forma: um primeiro enunciador produz um enunciado agenciado de tal maneira que permitirá a um segundo enunciador (ou co-enunciador) construir um sistema de coordenadas que o auxiliarão na construção de valores referenciais que serão atribuídos ao enunciado em questão. A construção da relação entre E e E' pelo primeiro enunciador e a tentativa de reconhecimento dessa relação pelo segundo enunciador é o que constitui a atividade de referenciação.

A atividade de regulação, em termos gerais, pode ser definida como uma adequação do discurso do enunciador dependendo de seu ouvinte ou leitor. É uma atividade em que há um ajuste entre as representações dos interlocutores, ou melhor, um enunciador regula suas representações de acordo com o que pensa a respeito das representações de seu co-enunciador, isto porque a linguagem não é transparente, embora se tenha a ilusão de que ela seja. A relação entre dois sujeitos não é simétrica, isto é, o ouvinte não é a imagem refletida do enunciador, e vice-versa. (CULIOLI, 1999a).

4.4 Objetos Metalingüísticos

Culioli fornece em sua teoria um aparato com diversas ferramentas que auxiliam o lingüista na descrição e representação dos fenômenos observados. Apresentaremos, a seguir, alguns destes conceitos.

4.4.1 Noção e Domínio Nocial

Culioli (apud FRANCKEL, 1998, p.56) define a noção como: “um feixe de propriedades físico-culturais, sem lhe conferir um estatuto, propriamente dito, lingüístico, apresentando-a como uma entidade híbrida, entre o mundo e as representações culturais de um lado, e a língua, do outro”⁵⁴. As noções são compostas, desse modo, por propriedades físico-culturais, também chamadas propriedades primitivas (GROUSSIER, 2000), que não são necessariamente universais, já que elas podem variar de cultura a cultura. (CULIOLI, 1976)

Assim, de acordo com o autor (CULIOLI, 1999b, p.9-10), a noção se situa entre a articulação do metalingüístico e do não-lingüístico, em um nível híbrido:

- de um lado, trata-se de uma forma de representação não lingüística, ligada ao estado de conhecimento e à atividade de elaboração de experiência de qualquer pessoa;
- de outro, trata-se da primeira etapa de uma representação metalingüística.

As noções emergem como ocorrências (que não são estáveis em relação à noção) através de realizações particulares, isto é, em um contexto específico. Elas são captadas no momento da enunciação podendo adquirir diversas propriedades.

⁵⁴ Tradução nossa, no original: “un faisceau de propriétés physico-culturelles, sans lui conférer un statut à proprement parler linguistique, la présentant comme une entité hybride, entre le monde et les représentations physico-culturelles d’un côté, la langue de l’autre” (CULIOLI apud FRANCKEL, 1998, p.56).

A noção nos põe em confronto com o problema da identidade versus a alteridade. O “domínio nocional” proposto por Culioli e definido como o domínio das ocorrências de uma noção é uma tentativa de resolver esse problema através da integração das relações de identidade e alteridade. Assim, uma noção não é definida somente pelo que ela é (identidade), mas também pelo que ela não é (alteridade) (GROUSSIÉ, 2000).

O domínio nocional é construído ao redor de uma ocorrência-modelo ou ocorrência privilegiada, que é identificada como o exemplar da noção, chamado centro organizador (CO). Este centro organizador pode se construir em relação ao *tipo* ou ao *atrator*.

No *tipo*, a classe de ocorrências é construída pela identificação ou diferenciação com o centro organizador. Os diferentes graus de identidade vão fazer com que as ocorrências se agrupem ao longo de um gradiente. Ocorrências idênticas ou quase idênticas à ocorrência tipo serão agrupadas perto do centro organizador; ocorrências com menos propriedades em comum com a ocorrência tipo serão agrupadas em ordem decrescente de identidade e em ordem crescente de alteridade em relação ao centro (CULIOLI, 1999b). Para dar um exemplo: *Essa pessoa é tudo, menos um amigo!* a pessoa em questão não é um exemplar de /amigo/⁵⁵ pois não remete às propriedades de <ser amigo>⁵⁶.

O *atrator* tem a característica da singularidade. Ele só permite a comparação da ocorrência privilegiada consigo próprio, e não com outras ocorrências. (CULIOLI, 1999b). Em *Cara, você é o amigo!* nota-se que /amigo/ tem todas as propriedades de <ser amigo>.

As ocorrências que apresentam diversas propriedades em comum com o centro organizador serão definidas como pertencentes ao *Interior* do domínio nocional e terão a propriedade *p*. As que não tiverem propriedades significativas em comum com o centro serão definidas como pertencentes ao *Exterior* do domínio, e terão a propriedade não-*p* (*p'*).

No entanto, não se trata do complementar lógico, em que há uma restrição das análises aos pólos *p/p'*. Entre o *Interior* e o *Exterior* do domínio existe uma *Fronteira*, que pode ser representada como a zona em que as ocorrências menos

⁵⁵ A notação // indica uma noção.

⁵⁶ A notação <> refere-se a um predicado.

típicas do *Interior* sobrepõem-se às ocorrências menos típicas do *Exterior*, e vice-versa. A *fronteira* contém não só a propriedade p (verdadeiramente p), mas também a propriedade alterada, não- p (verdadeiramente não- p) e todos os valores entre p e não- p .

Se falarmos, por exemplo, da noção /amigo/, teremos, no centro organizador a propriedade “verdadeiramente amigo”, e no interior do domínio, teremos “tudo aquilo que se pode chamar de amigo”. Se caminharmos do centro em direção ao exterior do domínio, poderemos encontrar um gradiente como “não tão amigo”. No exterior do domínio encontraremos a propriedade “verdadeiramente não-amigo”. Se caminharmos do exterior do domínio em direção ao centro teremos um gradiente como “quase amigo”

Tomemos os seguintes exemplos e observemos sua distribuição no domínio nocional de /amigo/, em que X é o centro organizador:

- X_1) Cara, você é o amigo!
- X_2) Você não é tão amigo!
- X_3) Você é quase um amigo!
- X_4) você não é amigo, é traidor!

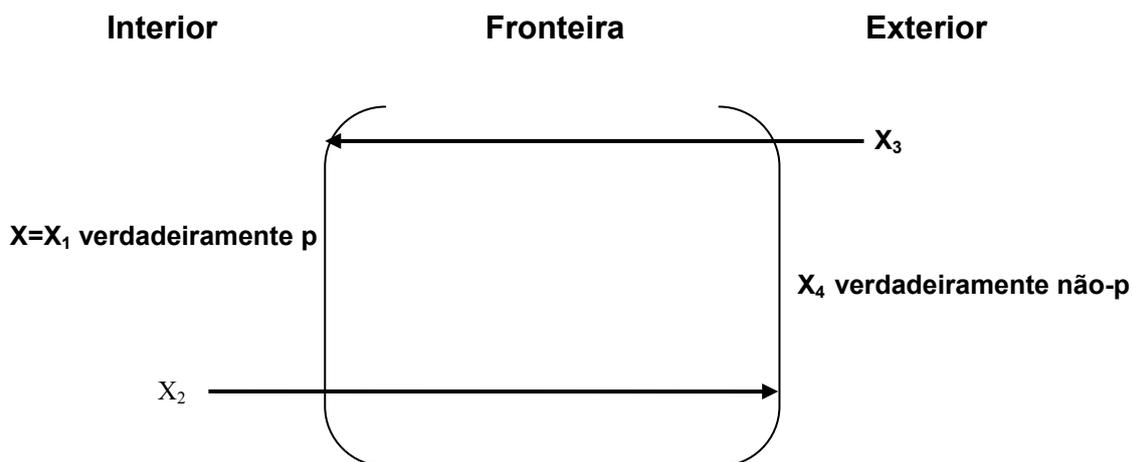


Figura 2: Domínio Nocional

4.4.2 QNT e QLT

Um indivíduo, ao construir uma noção, conseqüentemente constrói ao redor dela um domínio nocional. Como dissemos acima, o domínio nocional constitui-se de ocorrências da noção e essas, são individuais e distintas. Por exemplo, se em um determinado momento dizemos *boi*, e algum tempo depois dizemos novamente *boi*, não significa que a primeira ocorrência seja igual à segunda, pois as enunciamos em tempos e espaços diferentes e em situações de enunciação também diferentes. Dessa forma, as ocorrências podem ser enumeradas como se fossem pontos, e podem, do mesmo modo, ser qualificadas. Isso dá origem a dois conceitos propostos por Culioli: o conceito de quantitativo, notado QNT, e o conceito de qualitativo, notado QLT.

A operação de *qualificação* entra em jogo cada vez que se efetua uma operação de identificação/diferenciação que incide sobre alguma coisa. Mas qualificar, de acordo com Culioli, não é apenas satisfazer-se em adicionar um qualificativo. Trata-se de acionar um encadeamento complexo de operações. (CULIOLI, 1999b).

Consideremos os seguintes exemplos:

- 1) Se você encontrar **o menor** obstáculo, me chame (hipotética).
- 2) Eu não encontrei **o menor** obstáculo (modalidade negativa).⁵⁷

Em relação a “**o menor**”, a hipotética constrói a existência de uma “ocorrência de obstáculo” e o obstáculo eventualmente encontrado é qualificado. “**O menor**” marca a entrada/saída de um domínio de validação. Neste caso, passa-se do exterior do domínio (onde não se encontra a noção <ser obstáculo>) ao interior (onde se encontra a noção <ser obstáculo>). Na modalidade negativa, o movimento é inverso: percorre-se o interior do domínio de validação (onde não se encontra uma ocorrência da noção <ser obstáculo>) e há a saída para o exterior, marcando a inexistência do obstáculo. Assim, qualifica-se o obstáculo eventualmente encontrado e atribui-se a ele a inexistência.

⁵⁷ Exemplos retirados de Culioli, 1999b, p.84.

Segundo Culioli, a *quantificação* remete “à operação pela qual se constrói a representação de alguma coisa que se possa distinguir e situar em um espaço de referência” ⁵⁸ (1999b, p. 82).

A partir do momento em que um sujeito constrói a representação de uma ocorrência da noção e a localiza em uma situação de enunciação, tem-se a quantificação desta noção.

A quantificação pode ocorrer por meio das operações de extração, flechagem e varredura.⁵⁹ Para exemplificar essas operações, recorreremos a alguns exemplos.

4.4.3 Extração

A operação de extração, como o próprio nome sugere, consiste em extrair do conjunto das ocorrências que formam o domínio nocional de uma noção uma ocorrência específica. Por exemplo, se estamos em um lugar qualquer e vemos um cachorro, podemos dizer: *Aquele cachorro não pára de latir!* Neste momento, extraímos da noção /cachorro/ uma das diversas ocorrências que a constituem⁶⁰, que foi atualizada pelos marcadores *aquele* e *cachorro*.

4.4.4 Flechagem

Trata-se de uma operação que identifica uma ocorrência posterior de uma noção com uma ocorrência anterior. Se o cachorro a que nos referimos acima retorna após algum tempo ao lugar em que estávamos e dizemos: *O cachorro continua latindo!*, estamos extraindo uma segunda ocorrência da noção /cachorro/ e identificando-a com a primeira. É isso que caracteriza a operação de flechagem.

⁵⁸ Tradução nossa, no original: “à l’opération par laquelle on construit la représentation d’un quelque chose que l’on peut distinguer et situer dans un espace de référence.” (CULIOLI, 1999b, p. 82).

⁵⁹ Termos traduzidos do francês extraction, fléchage e parcours.

⁶⁰ A várias ocorrências de uma noção podem ser representadas por p_i, p_j, \dots, p_n .

4.4.5 Varredura

A operação de varredura consiste em percorrer todas as ocorrências de um domínio nocional sem se deter em nenhuma delas. Assim, se dizemos: *O cachorro é considerado o melhor amigo do homem*, estamos nos referindo a todas as ocorrências da noção /cachorro/.

4.4.6 Discreto, denso e compacto⁶¹

O conceito de QNT tem, de acordo com Culioli (1999b) afinidades com o tipo, e o de QLT, com o atrator.

A construção de ocorrências passa por um esquema de individuação que põe em jogo ponderações variáveis sobre QNT e QLT.

Há, segundo o autor (1999b), três tipos de ponderação: discreto, denso e compacto.

No caso do discreto, QNT é preponderante e o *tipo* é privilegiado em relação ao *atrator*. Trata-se de um modo de construção de uma ocorrência tal que a delimitação de uma porção de espaço-tempo seja privilegiada. A estabilidade da ocorrência se fundamenta sobre a relação com o *tipo*. Em *20 pessoas foram sorteadas*, /pessoas/ tem um funcionamento discreto, isto é, a noção foi individualizada, enumerada e quantificada.

No compacto, o *tipo* não desempenha mais o papel preponderante, o fundamental é a construção de um gradiente. Tem-se o homogêneo. A estabilidade vem do *atrator* e a única singularização possível é de ordem qualitativa. Em *Que maravilha de moto!*, a ocorrência de /moto/ é singularizada e só é identificável com o *atrator*.

O denso corresponde a um caso intermediário e instável. Nem QNT nem QLT são preponderantes. Para ilustrar, tomemos o exemplo de Culioli (1999b, pp.14-15):

⁶¹ Essa apresentação baseia-se no artigo “Structuration d’une notion et typologie lexicale” (CULIOLI, 1999b, pp.14-15)

Eu bebi leite. A quantidade de leite bebido se determina apenas circularmente, relativamente ao “bebível” transformado em “bebido”: *Eu bebi a quantidade de leite que eu bebi.*

Culioli (1999b, p.14) representa os funcionamentos discreto, compacto e denso da seguinte forma:

<u>QNT</u> QLT	QLT	QNT QLT
Discreto	compacto	denso

4.4.7 Enunciados exclamativos e o alto grau

O objeto escolhido como fonte de nossas análises é um enunciado exclamativo. Por esse motivo, julgamos necessário tecer algumas considerações a propósito dos enunciados exclamativos e do alto grau.

Os estudos de gramática, de acordo com Culioli (1999b), em sua grande maioria, continuam a desconfiar do oral, com suas restrições específicas, e do falado, ou seja, a língua real na qual estamos mergulhados. Em outros termos, “os lingüistas continuam fundamentando suas análises em uma língua artificial: enunciados magros para jogos lógicos, pseudo-oral que é apenas o escrito manipulado (...)”⁶² (CULIOLI, 1999b, p.113).

Nesse sentido, as exclamativas são exemplares: elas têm um estatuto mal definido. Muitos a aproximam das enfáticas, das interrogativas. Fala-se a seu propósito de sintaxe afetiva, de sentimento vivo diante de um acontecimento, de expressividade. Às vezes são deixadas um pouco à parte pela gramática, sendo situadas entre as interjeições e as frases. Mas na realidade, trata-se de assertivas (em que o sujeito assume o que diz e se coloca), mas com um “algo mais” que se marca por procedimentos diversos, lexicais, prosódicos, sintáticos. (Culioli, 1999b).

⁶² Tradução nossa, no original: “les linguistes continuent à fonder leurs analyses sur une langue artificielle: maigres énoncés pour jeux logiques, pseudo-oral qui n’est que de l’écrit manipulé (...)” (CULIOLI, 1999b, p.113)

Quando um sujeito produz um enunciado exclamativo, ele não quer simplesmente descrever, ele quer assinalar, por meio da exclamativa, que se trata de algo que não é algo qualquer.

Assim, os enunciados exclamativos estão ligados à constituição do gradiente e à construção do alto grau, e essas operações, por sua vez, estão ligadas ao *atrator*, e à operação de qualificação (QLT). Para que haja uma exclamativa, é preciso que haja predicado e possibilidade de graduar. Para ilustrar essa questão, Culioli (1999b, p.13) recorre à marca em francês *quel*, que em português pode significar “qual” ou “que”. O *quel* percorre todos os graus, é a imagem de todos os possíveis. Na exclamativa com *quel*, constrói-se as ocorrências em um gradiente de valor. Tem-se uma varredura orientada em direção a uma ocorrência distinta, que desemboca sobre o alto grau. (CULIOLI, 1999b).

Assim se tomamos um exemplo como:

Que beleza de música!

Estamos no domínio entre “beleza” e “feiúra”. Dentro dele, percorremos todos os graus de “feiúra”, desde o mais feio até o menos feio (do exterior do domínio em direção à fronteira), e todos os graus de “beleza”, desde o menos belo até o mais belo (da fronteira do domínio em direção ao centro organizador, no interior), até o momento em que a ocorrência de “beleza” em questão desemboca no alto grau, ou seja, ela estabiliza-se em relação à ocorrência singularizada da noção.

Podemos demonstrar essa relação da seguinte forma:

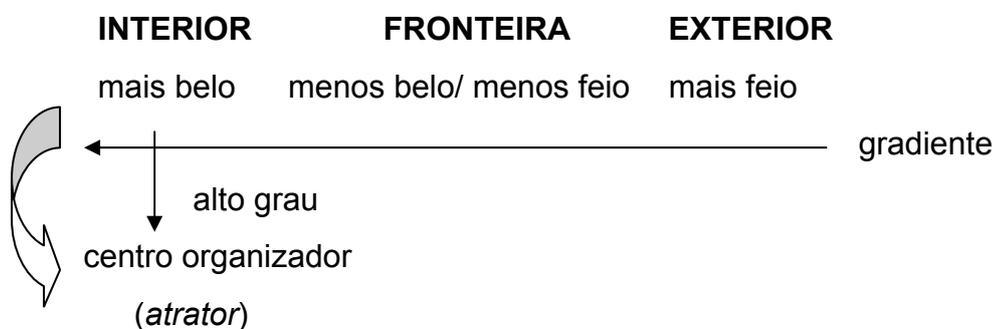


Figura 3: O alto grau

4.4.8 Operação de localização (*repérage*)

A operação de localização, segundo Culioli (1983, p.75), é uma operação fundamental que se encontra em todos os tipos de fenômenos.

Dizer que um termo X é localizado em relação a um termo Y significa que X está situado com referência a Y, e que este último serve como localizador (ponto de referência – *repère*) e o primeiro como localizado (*repéré*).

Quando um termo X é localizado em relação a um termo Y, atribui-se a X um valor referencial, isto é, determina-se uma propriedade de X. A idéia básica é a de que um objeto só adquire um determinado valor por meio de um sistema de localização.

A relação de localização é sempre binária, e para construí-la recorre-se a uma operação unária: “é localizado por” ou “tem como localizador”. Essa operação é representada pelo operador $\underline{\epsilon}$ (lê-se epsilon). Assim, $\langle X \underline{\epsilon} () \rangle$ significa que X é um termo localizado em uma relação que está sendo estabelecida. A partir de $\langle X \underline{\epsilon} () \rangle$ pode-se reconstruir um localizador Y, e tem-se a seguinte relação: $\langle X \underline{\epsilon} Y \rangle$, isto é, X é localizado em relação a Y.

A relação de localização inclui duas propriedades primitivas que permitem esclarecer a noção de localização, a saber: a identificação e a diferenciação.

Um exemplo do valor de identificação se dá, por exemplo, em:

Este livro é um dicionário
 ↓ ↓
 localizador localizado

Há, neste exemplo, uma relação de identidade entre dois termos que remetem a um mesmo elemento. *Livro* equivale a Y e *dicionário* a X. Daí a relação: $\langle X \underline{\epsilon} Y \rangle$, em que dicionário é localizado em relação a livro.

Já o valor de diferenciação (ou de localização, numa concepção bastante ampla) pode ser observado em:

4.5.1 Relação Primitiva

A relação primitiva é uma relação entre noções que possibilita um sentido e que conduz a uma ordenação dos termos. Essa relação pode ser notada $a p b$, sendo a a origem e b o objetivo de p ⁶³ (p indica a relação).

Essa relação primitiva, todos a estabelecem de modo mais ou menos implícito, e é ela a condição necessária para que haja produção e reconhecimento de formas em uma língua. (CULIOLI, 1976).

A orientação primitiva (da origem em direção ao objetivo) remete necessariamente às noções, e por esse motivo, vai depender das propriedades de a , b e p (animado e inanimado; determinado e indeterminado; único e múltiplo; interior e exterior; processo e estado, etc.) (CULIOLI, 1999a). Como sabemos, as noções dizem respeito a propriedades físico-culturais, o que faz com que a determinação do sentido da relação primitiva não seja apenas da alçada da lingüística: uma parte está ligada à cultura, outra à situação de enunciação. (Idem)

Lançamos mão de um exemplo para demonstrar a relação primitiva. Em *menino, xícara, quebrar*, temos uma relação primitiva ordenada, mas não linear, entre um termo que seria o *quebrador* (menino) e um termo que seria o *quebrável* (xícara). Imediatamente percebemos essa relação como orientada do *quebrador* em direção ao *quebrado*, isso devido às propriedades das noções

Temos assim: $a p b =$ menino quebrar xícara.

A partir da relação primitiva, e para chegar ao que será um enunciado, passa-se por uma etapa intermediária, que é a construção de uma léxis, ou esquema de léxis.

⁶³ o elemento p tem apenas o valor de indicar que se está diante de uma relação que tem uma certa ordem. Ele não representa um predicado na superfície. (CULIOLI, 1976)

4.5.2 Léxis e Relação Predicativa

Qualquer enunciado origina-se de um modelo básico de predicação que inclui um predicado e dois argumentos. Esse esquema inicial é chamado léxis e tem a seguinte notação:

$$\langle \xi_0, \xi_1, \pi \rangle,$$

em que ξ_0 é o ponto de partida da relação; ξ_1 o ponto de chegada da relação e π o operador de predicação (ou relação entre os dois pontos). (Cf. CULIOLI, 1999a, pp.34 e 100).

O termo léxis recobre:

um esquema, com uma instanciação de seus lugares, de tal maneira que isso nos dá, não um enunciado diretamente, mas um pacote de relações que nos fornecerá, em seguida, diferentes enunciados pertencendo a uma mesma família parafrástica⁶⁴.

- operações que vão incidir sobre essa léxis que as contém. (CULIOLI, 1976, pp. 60-61).

O esquema de léxis tem que ser instanciado, isto é, os três lugares têm que ser preenchidos com noções, sendo que a noção que preenche o lugar π deve ser uma noção relacional e a condição para que essas noções preencham o esquema de léxis é que elas incluam propriedades primitivas⁶⁵ compatíveis que criarão relações primitivas entre elas. Uma léxis deve, necessariamente, ter dois argumentos e um predicado. Se tivermos, por exemplo, um argumento e dois predicados (<criança adorar correr>), não teremos uma léxis, mas sim uma composição de léxis: <menino amar (menino comer)>, que poderá nos fornecer um enunciado como: *A criança adora correr.*

⁶⁴ Esse conceito será definido mais a frente.

⁶⁵ animado/inanimado; interior/exterior; processo/estado, etc.

Uma vez instanciada a léxis, a predicação tem seu lugar, isto é, o enunciador pode relacionar o primeiro termo com o segundo através da noção relacional (π) (GROSSIER, 2000).

A orientação de um predicado se calcula a partir da ordem da relação primitiva. É atribuindo um termo de partida ao esquema de léxis que se terá a orientação da relação. Assim, para se constituir uma léxis, deve-se orientar o predicado, isto é, estabelecer, por meio da operação de localização e o operador \square , um termo de partida, ou seja, um termo que vai servir de localizador (repère) em relação ao resto da relação.

Segundo Culioli, “uma léxis não é um enunciado: ela não é nem assertada, nem não-assertada, pois não está (ainda) situada (localizada) em um espaço enunciativo munido de um referencial (sistema de coordenadas enunciativas)”⁶⁶. (1999a, p.101)

4.5.3 Relação Enunciativa

A relação enunciativa corresponde ao momento em que o enunciador (após passar pelas relações primitiva e predicativa⁶⁷) constrói o seu enunciado referenciando e regulando suas representações. Esta relação traz marcas de modalidade, aspecto, determinação e diátese, que foram acrescentadas aos termos que estão em esquema de predicação. A relação enunciativa consolida, desse modo, a passagem de um pré-enunciado a um enunciado, por meio das operações de determinação e das categorias de aspecto, modalidade e diátese.

O sujeito enunciador vai situar a relação construída entre termos (relação predicativa) em relação à situação de enunciação tendo no horizonte o que ele pensa e o que espera que o outro pense. De acordo com Culioli, “essa situação de enunciação é definida por um conjunto de parâmetros que formam um pacote de relações entre o sujeito do enunciado S e o sujeito enunciador S₁, e um pacote de

⁶⁶Tradução nossa, no original: “une lexis n’est pas un énoncé: elle n’est ni assertée, ni non-assertée, car elle n’est pas (encore) située (reperée) dans un espace énonciatif muni d’un référentiel (système de coordonnées énonciatives) (CULIOLI, 1999a, p.101).

⁶⁷ É importante ressaltar que as relações predicativa e enunciativa são indissociáveis.

relações entre o momento ao qual se refere o enunciado T e o momento de enunciação T₁”⁶⁸. (1976, p.93).

Assim, para que um enunciado seja construído é preciso passar por essas três relações lingüísticas, isto é, passar por todo um trabalho de relações: relações entre representações nocionais (que são as relações primitivas) e relações com um esquema predicativo a que se atribui uma orientação e se instancia lugares, que por fim, é inserido em um sistema de referências, um sistema de localização com coordenadas espaço-temporais e intersubjetivas (relação enunciativa). (CULIOLI, 1976)

4.6 As Categorias Gramaticais: operações enunciativas

Como dissemos logo acima, a relação enunciativa traz marcas de modalidade, aspecto, determinação e diátese, que constituem as categorias gramaticais.

Faremos a seguir uma breve exposição dessas categorias, que são fundamentais em uma perspectiva enunciativa da língua.

4.6.1 Determinação

De acordo com Culioli (1999b), costuma-se ligar a determinação a uma ordem de fenômenos arbitrariamente restritos, e nessa perspectiva, os determinantes são tidos como pertencentes a uma classe sintática, que seria a dos artigos. Isso ocorre por que se está acostumado a trabalhar com línguas muito próximas, como o francês, o inglês, o alemão, em que o artigo, por exemplo, pode ser tratado de modo

⁶⁸Tradução nossa, no original: “cette situation d’énonciation est définie par un ensemble de paramètres qui forment un paquet de relations entre ‘sujet de l’énoncé S’ et sujet énonciateur S₁ et un paquet de relations entre le moment auquel refere l’énoncé T et moment de l’énonciation T₁. (CULIOLI, 1976, p.93)

semelhante. Mas um grande problema se impõe: como tratar as línguas que não possuem artigo, como o chinês, de modo a tentar buscar uma generalização.

Na realidade, segundo Culioli, a única conduta que permite o rigor e a generalização, é considerar que a determinação é um conjunto de operações elementares, que está em todas as línguas, mas que poderá ser marcada diferentemente de uma para outra.

A categoria da determinação está ligada aos conceitos de quantificação (QNT) e qualificação (QLT), e conseqüentemente às operações de flechagem, extração e varredura, que em si, a caracterizam.

4.6.2 Modalidades

A modalidade consiste, para o enunciador, em afirmar quais são, aos seus olhos, os graus e condições de validação da léxis predicativa. Culioli distingue quatro ordens de modalidade (Cf. CULIOLI, 1976, pp.69-74).

A primeira ordem de modalidades corresponde à asserção (afirmação ou negação), à interrogação e à injunção. Na asserção, tem-se dois valores, e o enunciador precisa escolher ou um ou outro, sem nenhum caso intermediário (verdadeiro ou falso, 0 ou 1, positivo ou negativo, p ou p'). Na interrogação, o enunciador dá ao seu co-enunciador a opção de escolher uma das três possibilidades: p, p' ou nenhuma das duas, sendo que esta terceira possibilidade pode representar a vontade de não responder, o silêncio, ou outra maneira de responder, como por exemplo, "eu não sei". Na injunção, tem-se as possibilidades sim, não, talvez; o talvez sendo nem sim nem não mas podendo se tornar sim ou não.

Na segunda ordem de modalidades reúnem-se o provável, o verossímil, o possível e o eventual, ou seja, os valores estão entre 0 e 1.

A terceira ordem é a das modalidades apreciativas (ou afetivas). Neste caso, o enunciador faz um julgamento apreciativo de satisfação ou insatisfação, de normalidade ou anormalidade, de valor, imprime um sentimento pessoal a um fato.

Enfim, a quarta ordem equivale às modalidades intersubjetivas, quer dizer, há uma relação entre dois sujeitos (enunciador e co-enunciador), que é estabelecida por meio do deôntico (é preciso, deve-se), do querer ou da permissão.

4.6.3 Aspecto

A operação de aspecto permite ao enunciador dizer como se apresenta para ele o processo, podendo este se valer de diferentes marcas (determinantes, artigos, auxiliares, advérbios) para representar um processo acabado, inacabado ou pontual.

O aspecto é uma categoria que recobre quatro tipos de problemas:

1) Problemas incidindo sobre os modos de processo.

Neste caso, trata-se da distinção entre processo e estado.

Quanto ao processo, delimita-se uma fronteira, em que se tem duas zonas, esquerda e direita, correspondendo, respectivamente, a algo como “ainda não” (“.....!”) e “de agora em diante” (“!.....”).

Em relação ao estado, trata-se de uma mudança de situação, a que se liga o problema da agentividade, isto é a mudança se dá de acordo com a **diátese** (termo mais amplo para “voz”) construída nos enunciados.

Assim, tomando-se os seguintes enunciados:⁶⁹

- a) La tasse est cassé. (A xícara está quebrada.)
- b) La tasse a été cassé (A xícara foi quebrada ou A xícara esteve quebrada)

Em (a) não há implicação de uma relação de agentividade; o que está em destaque é o fato de a xícara se encontrar no estado de “quebrada”, e assim, há apenas uma remissão à propriedade /estar quebrada/ e não uma remissão ao responsável pela passagem de “xícara não quebrada” a “xícara quebrada”, motivo pelo qual não há relação agentiva (quebrador-quebrado).

⁶⁹ Esses exemplos foram retirados de Culioli, 1999a, p. 150.

Em (b) produz-se uma ambigüidade e ao contrário de (a), a agentividade existe tanto em *A xícara foi quebrada*, em que há um “quebrador” e um “quebrado”, quanto em *A xícara esteve quebrada*, em que se tinha uma xícara quebrada e alguém a consertou. Nas duas possibilidades de interpretação de (b) há mudança de estado, e portanto, agentividade.

2) Problemas que incidem sobre as modalidades.

Ao tratar a ligação entre a noção de aspecto e os problemas de modalidade, Culioli (1999a, p.153-154) retoma Benveniste, e sua distinção entre discurso e narração, e Rundgren, que distingue cursivo e constativo. Estas distinções marcam, respectivamente, dois tipos de relação do enunciador ao enunciado:

- ou o sujeito do enunciado coincide com o sujeito da enunciação;
- ou há uma ruptura entre os dois sujeitos.

3) Problemas que incidem sobre a quantificação.

- a relação perfectivo/imperfectivo e a quantificação sobre o complemento: *Ele bebeu o chá; Ele bebeu chá.*
- a relação entre o genérico e a quantificação dada pela operação de varredura: *O cachorro é um mamífero, O cachorro late.*
- A relação entre o próprio predicado e a operação de quantificação: *Ele quase leu o livro; Ele praticamente leu o livro; Ele leu um pouco o livro.*

4) Problemas que incidem sobre a topologia do tempo.

Culioli utiliza duas representações ligadas à topologia do tempo: $T_1=T_2$, que é uma relação de concomitância ou identificação; $T_1 \neq T_2$, que é uma relação de consecução ou diferenciação. Essas representações permitem fazer com o tempo operações do mesmo tipo que as operações de quantificação.

4.7 Famílias parafrásticas

No primeiro capítulo desse trabalho, apresentamos algumas questões relacionadas ao fenômeno parafrástico (cf. item 2.4). Nesse momento, apresentaremos o conceito de “famílias parafrásticas”, segundo Culioli, mas antes, achamos pertinente fazer uma distinção entre os termos *glosa* e *paráfrase*.

As *glosas*, para Culioli, seriam os “textos que um sujeito produz quando, de modo espontâneo ou em resposta a uma solicitação, ele comenta um texto precedente”.⁷⁰ (CULIOLI, 1999a, p.74). A glosa está ligada à atividade epilingüística e tem um papel muito importante no cotidiano dos locutores, pois vai fazê-los entender o sentido de uma frase em uma língua estrangeira ou desambigüizar um enunciado mal interpretado. É importante ressaltar que as glosas epilingüísticas não são totalmente controláveis, pois constituem um sistema de representação interno à língua.

A *paráfrase*, de acordo com o autor, remete a uma atividade regulada, ou seja, têm regras próprias, e por isso, pode ser controlada pelo observador (o lingüista) (CULIOLI, 1976). Desse modo, a paráfrase seria uma tentativa, por parte do lingüista, de simular as glosas produzidas pelos sujeitos enunciadorees. Quando o lingüista se faz sujeito enunciador, ele constrói famílias parafrásticas, ou seja, uma “classe de enunciados, que se pode definir como uma classe de ocorrências moduladas”.⁷¹ (CULIOLI, 1990, p. 137).

Um enunciado nunca se dá isoladamente; ele sempre se apresenta em relação a outros enunciados aparentados, e isso por que ele é gerado por um esquema de léxis, que é um “gerador de enunciados” (CULIOLI, 2002, p.139).

Para Culioli, pensar na léxis como um “gerador de enunciados” “é a única maneira de se colocar o problema da paráfrase”⁷² (1976, p.148). Um esquema de léxis não nos dá diretamente um enunciado, mas um pacote de relações que nos

⁷⁰Tradução nossa, no original: “textes qu’un sujet produit lorsque, de façon spontanée ou en réponse à une sollicitation, il commente un texte précédent” (Culioli, 1999a, p.74)

⁷¹Tradução nossa, no original: “classe d’énoncés, que l’on peut définir comme une classe d’occurrences modulées”. (CULIOLI, 1990, p. 137).

⁷² Tradução nossa, no original: “c’est la seule manière de poser le problème de la paraphrase” (CULIOLI, 1976, p.148)

forneceará, em seguida, diferentes enunciados pertencendo a uma mesma família parafrástica.

Segundo Culioli, a constituição de uma família parafrástica dá-se da seguinte forma: “Considera-se n enunciados, dos quais sabe-se intuitivamente que eles estão ligados por um certo número de operações, que são bastante simples, e procura-se verificar se se pode construir as operações que, a partir de uma fórmula, vão permitir que se derivem os enunciados”⁷³ (1976, p.63).

Em um primeiro momento, de acordo com Culioli (1976, p.28), a relação de paráfrase entre os enunciado se dá de forma intuitiva: estabelecemos que um conjunto de enunciados derivam de um mesmo esquema (léxis) e então será necessário procurar se há algumas regularidade não somente nas derivações, mas também nas operações que são modulações sobre as derivações.

Assim, se tomamos os seguintes exemplos:

- 1- *Há um livro sobre a mesa.*
- 2- *Il y a un livre sur la table.*
- 3- *There is a book on the table.*

não podemos simplesmente dizer que 2 e 3 traduzem 1, e vice-versa, ou que 1, 2 e 3 são equivalentes apenas pelo fato de se ter o sentimento de que querem dizer a mesma coisa. É preciso mostrar, por manipulações, que se está em relação a um certo número de operações que fazem com que estes enunciados pertençam a uma mesma família parafrástica (CULIOLI, 1976).

Para se trabalhar sobre enunciados, e especialmente sobre enunciados em relação parafrástica, é preciso poder conduzir o problema a um certo número de operações que o lingüista pode efetuar ao se colocar em uma perspectiva de simulação (CULIOLI, 1976). Daí, a importância de um sistema de representação metalingüística.

Este sistema marcará formalmente a equivalência do conjunto de enunciados, isto é, destacará as regras que permitem que se passe de um agenciamento a outro,

⁷³Tradução nossa, no original: “on pose n énoncés dont, intuitivement on sait qu’ils sont reliés par un certain nombre d’opérations qui sont assez simples et on cherche à voir si on peut construire les opérations qui, à partir d’une formule, vont permettre de dériver les énoncés. (CULIOLI, 1976, p.63).

e explicará por que estes agenciamentos particulares têm valores referenciais equivalentes. (CULIOLI, 1999a).

O próximo passo deste trabalho consistirá em manipular os enunciados de que dispomos em nosso *corpus*, utilizando-nos de glosas e das ferramentas metalingüísticas propostas por Culioli, tendo sempre em mente a nossa hipótese inicial (cf. capítulo III desse trabalho).

V. ANÁLISES

Reservamos, nesse capítulo, um espaço para as análises dos enunciados pertencentes ao nosso *corpus* de pesquisa, momento em que colocamos em prática os conceitos teóricos apresentados no capítulo precedente, visando à comprovação de nossa hipótese inicial, a saber: os aprendizes de uma língua, ao traduzirem um enunciado, partem de um esquema chamado léxis, para então anexar a ele as categorias gramaticais de modalidade, aspecto, determinação e diátese, por meio de marcas lingüísticas, e, ao passo em que o aprendizado evolui, há uma melhor compreensão dessas categorias.

Como já dissemos anteriormente (cf. cap. III), nosso *corpus* é composto por traduções do texto *Surprises*, de Raymond Queneau. Dentro desse *corpus*, selecionamos um enunciado como objeto de análise: **À ne pas croire!** A escolha desse enunciado se justifica pelas diferentes traduções que lhe foram atribuídas, isto é, um mesmo enunciado suportando uma pluralidade de interpretações. Várias foram as possibilidades fornecidas pelos aprendizes para a tradução do enunciado **À ne pas croire!**, algumas mais próximas do enunciado-fonte, outras mais distantes. Foi isso o que nos levou a levantar a hipótese supracitada.

Nosso *corpus* é constituído de cento e cinqüenta e seis traduções (ou tentativas de tradução)⁷⁴. Desse total de traduções, cinqüenta e sete foram realizadas por primeiranistas, quarenta e nove por segundanistas, vinte e seis por terceiranistas e vinte e cinco por quartanistas. De todas essas traduções, por termos como objetivo a observação da anexação das categorias gramaticais ao esquema de léxis que gera um enunciado, selecionamos apenas os enunciados que se aproximam do original em francês, excluindo de nossas análises traduções incompletas (como por exemplo, **Não tem _____!**) ou que não têm significação semelhante a do original (**Não chore!**). Desse modo, restaram para nossas observações noventa traduções consideradas próximas⁷⁵: nove de primeiranistas,

⁷⁴ É importante ressaltar que mesmo não chegando a uma tradução próxima do enunciado-fonte, o aprendiz realiza um trabalho, um esforço, que se caracteriza como sua atividade epilingüística (cf. item 2.2.1, cap. II).

⁷⁵ Consideramos como traduções próximas aquelas que conseguem retomar a significação do enunciado-fonte, levando em consideração o contexto em que este está inserido (Ex.: Não creio! Não posso acreditar!, etc.) . Consideramos como traduções distantes aquelas que, embora tenham alguma significação, não se relacionam com o enunciado-fonte (Ele não quer! Não chore! Não é conhecido!, etc.).

trinta e duas de segundanistas, vinte e quatro de terceiranistas e vinte e cinco de quartanistas, como consta no quadro abaixo:

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Sem tradução	36 = 63,1%	8 = 16,3%	0 = 0%	0 = 0%
Tradução incompleta	8 = 14%	5 = 10,2%	0 = 0%	0 = 0%
Tradução próxima	9 = 15,7%	32 = 65,3%	24 = 92,3%	25 = 100%
Tradução distante	4 = 7%	4 = 8,1%	2 = 7,6%	0 = 100%
Total de tentativas de tradução	57 = 100%	49 = 100%	26 = 100%	25 = 100%

Como podemos observar na tabela acima, as traduções que consideramos próximas se apresentam em um número crescente. No 1º ano apenas 15,7% alcançam uma tradução. No 2º ano o número cresce para 65,3%, aumentando para 92,3% no 3º ano e para 100% no 4º ano.

Desse modo, em uma análise quantitativa, podemos dizer que as traduções melhoram conforme o nível de aprendizado evolui, ou seja, as categorias gramaticais são melhor compreendidas e anexadas pelos alunos. No entanto, este é só um primeiro momento de nossas análises, que não demonstra tudo o que nossa hipótese levanta, isto é, que existiria um esquema de léxis subjacente às traduções ao qual se anexam as categorias.

Em relação aos enunciados que consideramos próximos e que serão, de agora em diante, o objeto de nossas análises, não se trata de noventa enunciados distintos. Muitos alunos atribuíram uma mesma tradução para o enunciado em francês, o que nos permitiu agrupá-los em treze conjuntos, de acordo com seu esquema de léxis. Assim, os enunciados **Eu não acredito!**, **Não acredito!** e **Não creio!**, por exemplo, possuem um mesmo esquema de léxis: <eu acreditar coisa>⁷⁶, e por esse motivo, constituirão um grupo.

Para podermos agrupar os enunciados, foi necessário estabelecermos para cada um deles seu esquema de léxis. Feito isso, demos início às nossas análises,

⁷⁶ Não faremos distinção entre as noções /acreditar/ e /crer/.

buscando identificar as operações subjacentes aos enunciados. Isso nos permitiu observar a indexação das quatro grandes categorias gramáticas propostas por Culioli, a saber: determinação, aspecto, modalidade e diátese.

Abaixo, listamos as traduções dos aprendizes, separando-as de acordo com o nível de aprendizado.

Como dissemos, das cinquenta e sete traduções realizadas por primeiranistas, nove são consideradas próximas do enunciado em francês⁷⁷:

Não posso acreditar! (A7.1)
 Dá para acreditar! (B31.3)
 Não creio! (B34.3; B51.3)
 Não acredito! (B36.2)
 A não acreditar! (B36.3)
 Não se crê! (B38.2)
 Não (se) pode crer! (B44.3)
 Eu não creio! (B50.3)

No segundo ano, foram realizadas quarenta e nove traduções, das quais trinta e três se aproximam do enunciado em francês:

Não creio! (A1.3)
 Não acredito! (A2.2; A4.3; A19.2; A19.3)
 Eu não posso acreditar! (A2.3)
 Eu não acredito! (A4.2)
 Não dá para acreditar! (A7.3; A20.2)
 Não pude acreditar! (A12.3)
 Eu não creio! (A13.2)
 Inacreditável! (A20.3; A21.3; C56; C59.1)
 Para não acreditar! (A21.2)
 A não acreditar! (A24.3; C60)
 Não se pode crer! (C52.1)
 Isso não se crê! (C53.1)
 Não se crê! (C62.1)
 Não acredito! (C54.1; C55; C57.1; C58.1; C59; C64.1)
 Eu não acredito! (C57; C63.1)
 É de não acreditar! (C60.1; C61)
 A não crer! (C62)

⁷⁷ Entre parênteses, estão as indicações dos alunos que traduziram, o ano em que realizaram a tradução, e a turma a que pertenciam. Para melhor compreensão dessas notações, cf. cap. III, item 3.4.

Vinte e seis traduções foram realizadas por terceiranistas, sendo vinte e quatro consideradas próximas ao enunciado fonte:

Nem dá para acreditar! (C55.3)
 Inacreditável! (C56.1; C56.2, C56.3; C59.2)
 Não creio! (C57.3)
 A não crer (C58.3)
 Não dá para acreditar! (C62.2)
 Para não acreditar! (C62.3)
 Não acredito! (C63.2; C66.2, C66.3; D67)
 Eu não acreditei! (C63.3)
 Dá para acreditar? (D69)
 É de não se acreditar! (D70; D70.1)
 Não creio nisso! (D71.1)
 É para não crer! (D72)
 Para não crer! (D72.1)
 Não dá para acreditar! (D73)
 É de não acreditar! (D73.1)
 Eu não acreditei! (D74)
 Eu não acredito! (D74.1)

Os alunos quartanistas realizaram vinte e cinco traduções e todas foram consideradas próximas:

É de não se acreditar! (D70.3)
 Não dá para acreditar! (D71.3; D75.2)
 É para não acreditar! (D72.2)
 É de não acreditar! (D73.2; D73.3)
 Eu não acredito! (D74.3; D77.2)
 A não crer! (D75.3)
 É inacreditável! (D76.2; D78.2; E83)
 A não acreditar! (D77.3)
 Inacreditável. (E79; E83.1; E86.1; E87.1)
 Não creio nisso! (E80)
 Eu não creio nisso! (E80.1)
 Não posso acreditar. (E81)
 É de não acreditar! (E82.1)
 Não creio! (E84)
 Eu não creio! (E84.1)
 Não acreditei! (E85)
 A não crer! (E87.1)

Antes de passarmos às análises das traduções dos aprendizes, achamos pertinente analisar o enunciado escolhido em francês (**À ne pas croire!**), que é o ponto de partida de onde derivam todas as traduções, para observarmos as

operações que nele estão em jogo, com o intuito de compará-las às operações em jogo nas traduções dos aprendizes. Estabeleceremos, primeiramente, seu esquema de léxis, para em seguida observarmos a indexação das quatro grandes categorias gramaticais apontadas por Culioli: determinação, diátese, aspecto e modalidade

Nesse momento, para que o leitor possa acompanhar o desenvolvimento de nosso raciocínio, apresentaremos o texto em francês do qual retiramos o enunciado a ser analisado e a tradução que estabelecemos para ele, isso por sabermos da importância do conhecimento do contexto para o processo tradutório:

Original em francês:

Surprises

Ce que nous étions serrés sur cette plate-forme d'autobus! Et ce que ce garçon pouvait avoir l'air bête et ridicule! Et que fait-il? Ne le voilà-t-il pas qui se met à vouloir se quereller avec un bonhomme qui - prétendait-il! ce damoiseau! - le bousculait! Et ensuite il ne trouve rien de mieux à faire que d'aller vite occuper une place laissée libre! Au lieu de la laisser à une dame!

Deux heures après, devinez qui je rencontre devant la gare Saint-Lazare? Le même godelureau! En train de se faire donner des conseils vestimentaires! Par un camarade!

À ne pas croire!

Nossa tradução:

Surpresas

Como nós estávamos apertados naquela plataforma de ônibus! E como aquele rapaz podia ter um ar de bobo e de ridículo! E o que ele fez? Não é que ele quis brigar com um moço que - pretendia ele! aquele engraçadinho! - estava empurrando! E depois ele não achou nada de melhor para fazer do que ir rapidamente ocupar um lugar que tinha ficado livre! Em vez de deixá-lo para uma senhora!

Duas horas depois, adivinhe quem eu encontro diante da estação Saint-Lazare? O mesmo mauricinho! Recebendo conselhos sobre roupa! De um amigo!

Não dá para acreditar!

Feitas essas considerações e contextualizado o enunciado, passemos às suas análises.

Enunciado 1: *À ne pas croire!*

Partindo do enunciado *À ne pas croire!*, e tendo consciência do contexto em que ele está inserido, podemos estabelecer para ele a seguinte glosa:

C'est une chose à ne pas croire!

Podemos notar que há a intricação de duas léxis:

λ_1 <ce être chose> λ_2 <chose à croire>

Em λ_1 , há uma operação de localização (isto é, uma identificação entre *ce* e *chose*, em que o último termo é localizado em relação ao primeiro: *chose* $\underline{\epsilon}$ *ce*). A ocorrência de *chose* passa por uma operação de extração (cf. item 4.4.3, cap. IV), isto é, entre todas as ocorrências da noção /*chose*/, uma é escolhida e quantificada. Essa determinação se dá por meio da marca *une*.

Em λ_2 , que é localizada por λ_1 , há uma operação de flechagem (cf. item 4.4.4, cap. IV) sobre a noção /*chose*/ que aparece em λ_1 , ou seja, a noção /*chose*/ é atualizada, recebendo a propriedade *être croyable*/ (*ser acreditável*) *être non-croyable* (*ser não-acreditável*), propriedade que lhe é atribuída por meio da marca *à*.

Para dar seqüência ao nosso raciocínio, faremos algumas considerações acerca da noção /*acreditar*/ (/*croire*/), que é central no enunciado analisado, recorrendo a alguns exemplos para observá-la:

A) *Eu não acredito em fantasmas.*

B) *Não acredito que você me desobedeceu!*

C) *Acredito totalmente nas palavras dela.*

D) *Acredito que o melhor a se fazer é procurar um médico.*

Em A, a noção “acreditar” se relaciona a não estar convencido da existência de alguma coisa. Em B, está ligada ao fato de não se admitir, não se aceitar determinado fato. Em C, está relacionada a confiar em alguém. Em D, seria mais uma opinião do interlocutor em relação a um assunto (correspondendo a eu *acho que, eu penso que*).

Assim, a noção /acreditar/ estaria relacionada, de um modo geral, a admitir, aceitar, estar ou ficar convencido da veracidade, existência ou ocorrência de uma afirmação, entidade, atributo ou fato, a tomar algo por verdadeiro, ter por certo, ter confiança em algo ou alguém. Mas o que nos parece estar subjacente a todas essas possibilidades é o fato de a noção /acreditar/ sempre implicar em um julgamento por parte do sujeito. Um sujeito que não acredita em fantasmas julga que eles não existem. Não acreditar que alguém tenha desobedecido suas ordens implica em um julgamento de desobedecer como algo inaceitável, inadmissível. Acreditar totalmente nas palavras de alguém é julgar essa pessoa confiável. Enfim, acreditar que uma coisa é o melhor a se fazer indica julgar todo um leque de opções, do qual se escolherá a opção mais adequada. (o que caracteriza uma operação de varredura seguida de flechagem).

Em relação à noção /acreditar/ no enunciado *À ne pas croire!*, podemos estabelecer o seguinte domínio nocional:

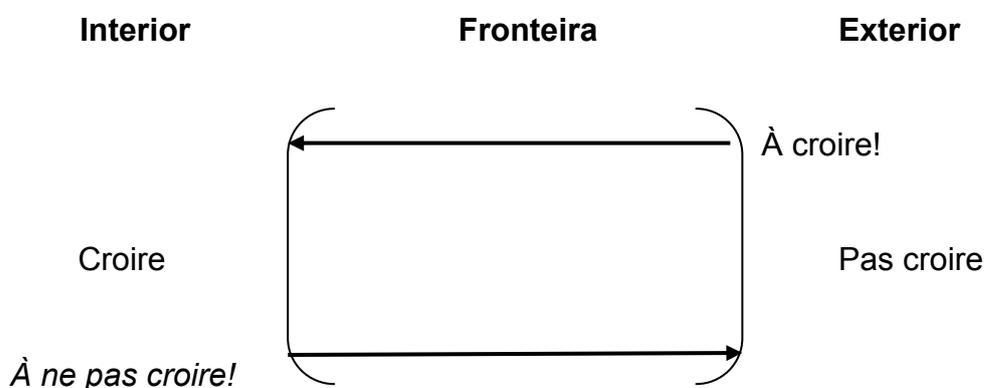


Figura 4: Domínio Nocional

O enunciado *À ne pas croire!* representa uma operação de varredura sobre a classe de ocorrências da noção /acreditar/, desde o interior do domínio, até o exterior, voltando à fronteira. Não há estabilização da noção, pois o enunciador não decidiu se acredita ou não, embora haja tendência a não acreditar. Nota-se a presença da modalidade 2⁷⁸, em que o enunciador estabelece um gradiente entre o que é possível acreditar e o que é impossível acreditar (os valores estão entre 0 e 1). A modalidade 3 também está presente, tanto pela característica da noção /acreditar/ de implicar em um julgamento, e também porque o enunciador demonstra uma apreciação sobre um fato: “celui-ci, pour moi, c’est une chose **à ne pas croire!**”.

A marca de infinitivo em *acreditar*, aponta para um aspecto não pontual do enunciado (não ocorre em um momento preciso) e não acabado (o enunciador não decidiu se acredita ou não). Não há nenhuma marca que demonstre uma mudança, uma transformação (*coisa* passar de acreditada para não-acreditada – *eu acreditei nisso*, ou o oposto – *eu não acreditei nisso*). Por esse motivo, não há relação de agentividade nesse enunciado⁷⁹. O que existe é apenas a atribuição de uma propriedade: /chose/ é conduzida à propriedade “être croyable”, o que indica uma qualificação de /chose/ por “être croyable”.

Enunciado 2: Não dá para acreditar!

O enunciado **Não dá para acreditar!** representa os seguintes enunciados: Não dá para acreditar! (A7.3; A20.2; C62.2; D71.3; D75.2) e Nem dá para acreditar! (C55.3).

Glosando esse enunciado temos: Isso é uma coisa que **não dá para acreditar!**, de onde extraímos a seguinte intricação de léxis:

λ_1 <isso ser coisa> λ_2 <coisa (dar para) acreditar>

⁷⁸ Sobre as modalidades, cf. cap. IV, item 4.6.2

⁷⁹ Quando falamos em mudança, transformação e agentividade, estamos nos referindo à categoria gramatical da diátese (cf. item 3.6.3, cap.III)

A primeira léxis (λ_1 <isso ser coisa>) é exatamente a mesma do enunciado em francês analisado logo acima, e por esse motivo não é preciso demonstrar novamente as operações em jogo.

Em relação à λ_2 , a primeira coisa que nos chama a atenção é a estrutura “dar para”, que em princípio, nos parece muito distante do uso “dar alguma coisa para alguém”. Tentamos, com a criação de exemplos e glosas dos mesmos, entender a base de funcionamento dessa estrutura.

1) *O pneu do meu carro furou. **Dá para** você me ajudar a trocá-lo?*

***Tem como** você me ajudar? Você **pode** me ajudar? **É possível** que você me ajude?*

2) *O som está muito alto! **Dá para** abaixar o volume?*

*Você **pode** abaixar o volume? **Tem como** você abaixar o volume? **É possível** que você abaixe o volume?*

3) *Esse sapato está muito caro! Não **dá para** fazer um preço melhor?*

*Não **é possível** fazer um preço melhor? Não **tem como** fazer um preço melhor? Você não **pode** fazer um preço melhor?*

4) *Tenho prova amanhã e vou passar a noite estudando. Não **dá para** ir à festa.*

*Não **tem como** ir à festa. Não **é possível** ir à festa. Não **posso** ir à festa*

5) *Há muita neblina. Não **dá para** ver nada!*

*Não **é possível** ver nada!, Não **tem como** ver nada! Não **posso** ver nada!*

6) *Maria é uma fofoqueira. Não **dá para** confiar nela!*

*Não **é possível** confiar em Maria! Não **tem como** confiar em Maria! Não **posso** confiar em Maria!*

7) *Suas desculpas são tão ridículas que não **dá para** acreditar!*

*Não **é possível** acreditar em suas desculpas. Não **tem como** acreditar em suas desculpas. Suas desculpas são tão ridículas que não **posso** acreditar!*

Observando estes exemplos podemos dizer que “dar para”, “ser possível”, “ter como” e “poder” encontram-se em relação parafrástica. Todos remetem ao domínio das possibilidades. Além disso, essas estruturas parecem sempre estabelecer uma relação intersujeitos (não necessariamente duas pessoas diferentes. Pode ser o próprio enunciador falando consigo mesmo, tentando se equilibrar). Em 1, 2 e 3, isso fica claro, já que se tratam de interrogações, isto é, o recurso ao outro (relação intersujeitos) é explícito. Em 4, 5 e 6 podemos dizer que há essa relação, no entanto, ela está implícita, mas pode ser vislumbrada se tentamos reconstruir o contexto anterior ao momento de tais enunciações. O enunciado 4 pode ser uma resposta a alguém que quer saber por que o outro não vai à festa:

- *Por que você não vai à festa?*
- *Não dá para ir à festa porque tenho prova amanhã e vou passar a noite estudando.*

O mesmo se dá com o enunciado 5:

- *Você está dirigindo tão devagar! O que está acontecendo?*
- *Há muita neblina. Não dá para ver nada!*

E também com o enunciado 6:

- *Por que você não conta mais nada para a Maria?*
- *Maria é uma fofoqueira! Não dá para confiar nela!*

Em 7 se faz uma crítica às atitudes do outro, o que torna nítida a relação entre os interlocutores (aquele que faz a crítica e aquele que a recebe).

Em relação ao enunciado **Não dá para acreditar!**, também podemos substituir “dar para” por “ser possível”, “ter como” e “poder”, e desse modo, o que observamos é a presença da modalidade 2. A modalidade 3 também se faz presente, pelos mesmos motivos que no enunciado em francês: a noção /acreditar/ implica em um julgamento e o sujeito que enuncia faz um julgamento apreciativo em relação a um fato: (esse fato, em minha opinião, é uma coisa que **não dá para acreditar!**).

Quanto à relação intersujeitos, não há recurso ao outro. O enunciador tenta buscar, em sua experiência, uma estabilização para o enunciado.

Vejamos o domínio nocional de /acreditar/ para o enunciado em questão:

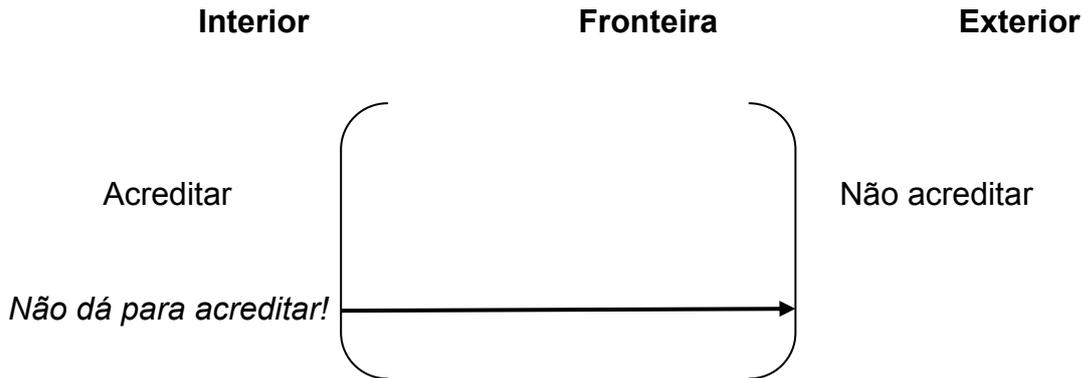


Figura 5: Domínio Nocial

O enunciado *Não dá para acreditar!* representa uma operação de varredura sobre a classe de ocorrências da noção /acreditar/, que vai do interior do domínio à fronteira com o exterior, não havendo estabilização da noção. O enunciador ao dizer “não dá para acreditar!”, não está dizendo se acredita ou não acredita, mas apenas que algo não era esperado e foi realizado/observado. Isso pode desencadear a surpresa (eu jamais esperei que pudesse acontecer, mas aconteceu!), que é marcada pela exclamativa.

Por exemplo: Não dá para acreditar que ele fez isso, mas ele fez!

(algo não era esperado)

(algo foi observado/realizado)

Assim, “dar para” marca uma relação entre Expectativa e Realização/Observação.

“**Não dá para acreditar!**” conduz ainda a duas possibilidades: é possível que eu acredite; é possível que eu não acredite. E desse modo, instaura a incerteza, a dúvida. Nesse momento observa-se novamente a modalidade 2 (incerteza) e a modalidade 3 (surpresa, marcada também pela exclamação)

A marca de infinitivo em *acreditar*, assim como no enunciado em francês, indica um aspecto não pontual (não ocorre em um momento preciso) e é a estrutura “dar para” em sua forma negativa (não dá para) que define o processo como inacabado, pois coloca um obstáculo entre “acreditar” e “não acreditar”, definindo que o enunciador não se decidiu ainda por acreditar ou não.

Dentro do domínio nocional de /acreditar/ não há passagem de *acreditado* para o *não acreditado*, ou seja, não há uma transformação (*coisa* passar de

acreditada para não acreditada ou vice-versa). Por esse motivo, não há relação de agentividade nesse enunciado.

Enunciado 3: *Dá para acreditar?/ Dá para acreditar!*

Esse grupo é composto pelos enunciados ***Dá para acreditar!*** (B31.3) e ***Dá para acreditar?*** (D69).

Glosando esses enunciados obtemos:

Isso é uma coisa que ***dá para acreditar!***

Isso é uma coisa que ***dá para acreditar?***

De onde extraímos a intricação de duas léxis⁸⁰:

λ_1 <isso ser coisa> λ_2 <coisa (dar para) acreditar>

Os enunciados ***Dá para acreditar?*** e ***Dá para acreditar!***, possuem o mesmo esquema de léxis, no entanto, desencadeiam operações diferentes. Analisemos separadamente cada um.

Dá para acreditar?, por se tratar de uma interrogativa, marca explicitamente um recurso ao outro. Ao formular essa interrogação, o enunciador efetua uma operação de varredura entre os valores afirmativos e negativos da noção /acreditar/, sem no entanto escolher um ou outro (é uma não-escolha). Daí o recurso ao outro em busca da estabilização de suas representações, que podem ser glosadas da seguinte forma: **Eu tenho dificuldades em decidir se acredito ou não em determinado fato, e você? É possível para você acreditar?**

Por ser uma não-escolha, o enunciado não se estabiliza no interior ou no exterior do domínio nocional de /acreditar/, ficando em sua fronteira (não pendendo para nenhum dos lados), na dependência da resposta do co-enunciador para se estabilizar:

⁸⁰ Em todos os enunciado analisados, temos a intricação de duas léxis, λ_1 e λ_2 . Como a primeira léxis será sempre a mesma para todos os enunciados, passaremos, de agora em diante, a analisar somente a segunda léxis.

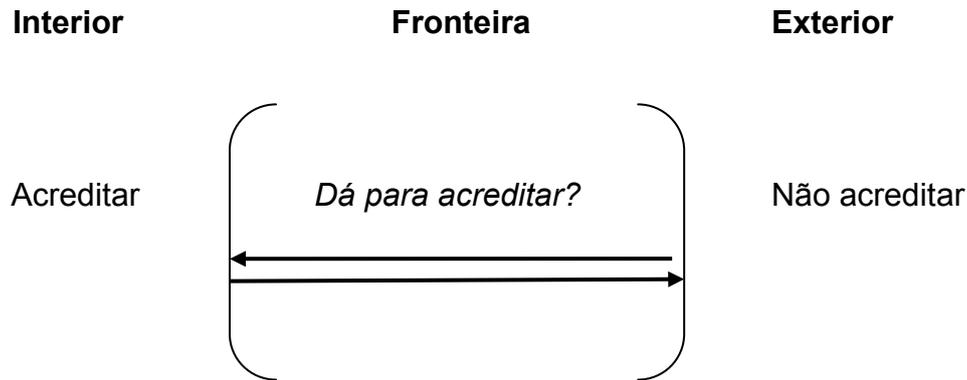


Figura 6: Domínio Nocial

Como já demonstramos para o enunciado **Não dá para acreditar!**, a estrutura “dar para” em **Dá para acreditar?** pode ser substituída por “ser possível”, “ter como” e “poder”, o que leva o enunciador ao domínio das possibilidades, caracterizando a modalidade 2. Além disso, por se tratar de um enunciado interrogativo, se caracteriza dentro da modalidade 1, momento em que o enunciador dá ao seu co-enunciador a opção de escolher uma das três possibilidades: sim, não ou nenhuma das duas.

A marca de infinitivo no enunciado (acreditar), indica um aspecto não pontual (não ocorre em um momento preciso) e é por meio da estrutura “dar para”, juntamente com a interrogação, que o processo se define como inacabado, já que se coloca um obstáculo entre “acreditar” e “não acreditar”: o enunciador não decidiu se acredita ou não. Dentro do domínio nocial de /acreditar/ não há uma passagem de “acreditado” para “não acreditado”, isso por que o enunciador está aguardando uma posição de seu co-enunciador para então se decidir. Desse modo, não há uma transformação (*coisa* passar de acreditada para não acreditada ou vice-versa), e portanto, não observamos agentividade.

Já o enunciado **Dá para acreditar!** caracteriza-se como uma exclamativa, e por esse motivo, desencadeia operações diferentes de **Dá para acreditar?**

Vejamos seu domínio nocial:

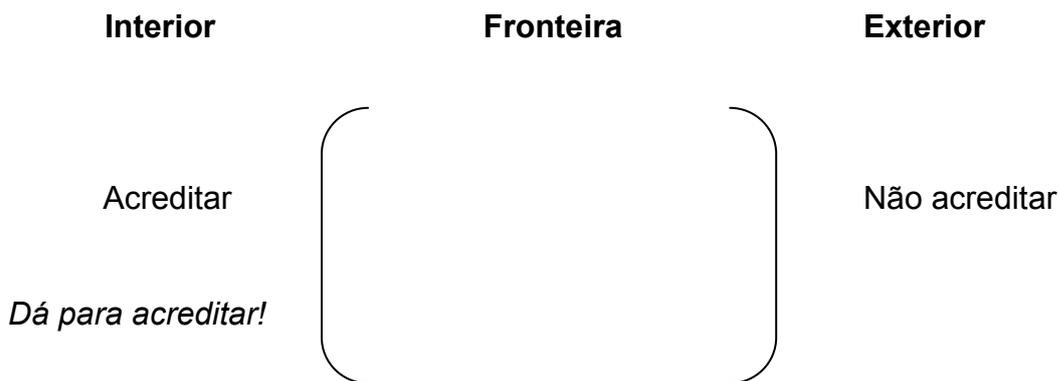


Figura 7: Domínio Nocial

Podemos observar que esse enunciado já está estabilizado no interior do domínio, isto é, o enunciador já se decidiu por acreditar em um fato. Para chegar a esse julgamento apreciativo (modalidade 3) que caracteriza-se por uma asserção (modalidade 1), foi necessário efetuar uma operação de varredura sobre as possibilidades e impossibilidades de acreditar (modalidade 2), até se chegar à possibilidade de acreditar, marcada por “dar para”.

Como já dissemos para o enunciado **Não dá para acreditar!**, a estrutura “dar para” marca uma relação entre Expectativa e Realização/Observação. No caso da negação (não dar para), como demonstramos logo acima, algo não era esperado mas foi realizado/observado:

Não dá para acreditar que ele fez isso, mas ele fez!

(algo não era esperado)

(algo foi observado/realizado)

Já no caso da afirmativa (dar para), algo era esperado e foi realizado/observado:

Dá para acreditar que ele fez isso, pois é a cara dele fazer essas coisas!

(algo era esperado)

(algo foi observado/realizado)

A marca de infinitivo (acreditar) indica, assim como em **Não dá para acreditar!** e em **Dá para acreditar?** um aspecto não pontual. Mas diferentemente desses dois enunciados, **Dá para acreditar!** marca um processo acabado: o

enunciador já decidiu que determinado fato é possível de acreditar. Assim, há passagem de algo “acreditável” a algo efetivamente “acreditado”, ou seja, há transformação, e conseqüentemente, agentividade.

Enunciado 4: Não se pode crer!⁸¹ (B44.3; C52.1)

Estabelecemos para esse enunciado a seguinte glosa:

Isso é uma coisa em que **não se pode crer!**

De onde observamos as léxis:

λ_1 <isso ser coisa> λ_2 <se poder (crer) coisa>

Partindo do enunciado **Não se pode crer!** (λ_2), podemos considerar que ele é gerado a partir da seguinte relação primitiva:

<coisa ser coisa acreditável>

No entanto, a propriedade “acreditável” é extrínseca à noção /coisa/. Para que essa propriedade seja instaurada, é necessário um elemento também extrínseco à /coisa/, que será marcado por “se”, gerando a relação:

<se poder (crer) coisa>

Desse modo, a marca “se” atua como uma marca de quantificação, pois é nela que está ancorada a construção de “poder acreditar em coisa”, que por sua vez, sustenta-se na relação qualitativa atribuída a /coisa/: “coisa acreditável”.

Observemos o domínio nocional de **Não se pode crer!**

⁸¹ Para realizarmos as análises do enunciado **Não se pode crer!**, recorreremos aos estudos de Onofre (2003) acerca da marca “se” dentro da TOPE. No entanto, as análises aqui expostas são de nossa inteira responsabilidade.

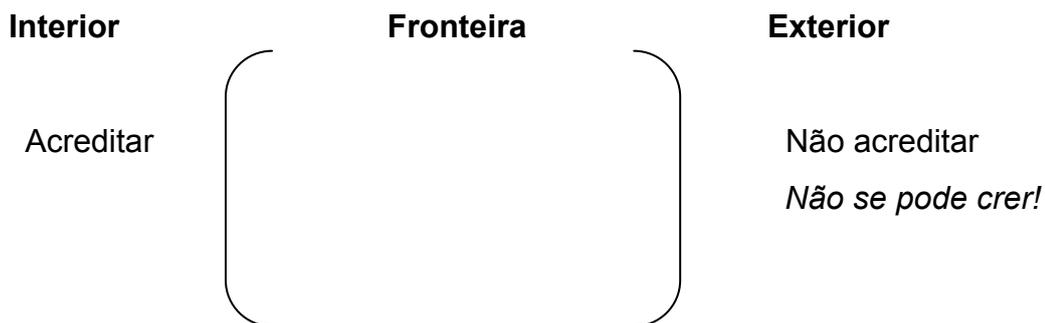


Figura 8: Domínio Nocial

O enunciado percorre todo o domínio nocial de /acreditar/ (operação de varredura), desde o que é considerado totalmente possível de se acreditar (e então estamos no interior do domínio), até aquilo que é considerado impossível de acreditar (estamos agora no exterior do domínio). **Não se pode crer!** encontra-se, portanto, no exterior do domínio. O enunciador já estabilizou seu enunciado, decidindo-se a não acreditar em determinado fato. Ao percorrer o domínio nocial de /acreditar/, o enunciador estabeleceu, em seu enunciado, as modalidades 2 e 3: a primeira caracterizada pela possibilidade/impossibilidade de acreditar, e a segunda, pelo julgamento apreciativo do fato em questão (“coisa”) como algo em que **não se pode acreditar**.

Em relação às marcas aspectuais, podemos dizer que há, devido ao uso do modalizador “poder” no tempo presente (pode), uma atemporalidade, caracterizada pela não-duratividade do enunciado e por não haver marcas que localizem o enunciado espaço-temporalmente em relação ao momento de enunciação. Pelo fato de o enunciador já ter estabelecido seu enunciado no exterior do domínio, o processo se caracteriza como perfectivo.

A partir do enunciado **Não se pode crer!**, podemos observar, dentro do domínio nocial de /acreditar/, a passagem daquilo que é possível de acreditar para o que não é possível de acreditar, ou seja, há uma transformação (/coisa/ passar de possível de acreditar para não possível de acreditar) e por esse motivo, constatamos uma relação de agentividade nesse enunciado.

Enunciado 5: Não se crê!

O grupo em questão é formado pelos enunciados: **Não se crê!** (B38.2; C62.1) e **Isso não se crê!** (C53.1)

Para esse enunciado estabelecemos a seguinte glosa:

Isso é uma coisa em que **não se crê!**

De onde extraímos:

λ_1 <isso ser coisa> λ_2 < se crer coisa >

As operações em jogo no enunciado **Não se crê!** são praticamente idênticas às que observamos no enunciado **Não se pode crer!**

Vejamos o domínio nocional desse enunciado:



Figura 9: Domínio Nocional

A operação de varredura ocorre da mesma forma: do interior do domínio ao seu exterior, onde o sujeito estabiliza seu enunciado, decidindo-se por não acreditar.

As modalidades 2 e 3 também são observadas, no entanto, no caso da modalidade 2, percorre-se o domínio das possibilidades (o que é possível e o que não é possível acreditar), e há uma estabilização no domínio da certeza. Essa certeza é marcada por uma asserção negativa: Nesse fato, **não se crê!** Passamos nesse momento para o âmbito da modalidade 1. No entanto, para efetuar essa asserção, o enunciador necessariamente efetua um julgamento apreciativo em

relação ao fato em questão, o que marca a modalidade 3. Como podemos observar, nesse enunciado há uma associação de 3 modalidades.

Diferentemente do enunciado **Não se pode crer!**, não há em **Não se crê!** o modalizador “poder”. Mas devido à utilização da marca “crer” no presente do indicativo e à ausência de marcas que localizem o enunciado espaço-temporalmente em relação ao momento de enunciação, podemos dizer que há uma atemporalidade, que se caracteriza pela não-duratividade do enunciado. O enunciado se apresenta como um processo acabado, pois o enunciador já estabilizou seu enunciado no exterior do domínio da noção /acreditar/.

Pela operação de varredura efetuada sobre noção /acreditar/, que vai do interior do domínio ao seu exterior, podemos dizer que há uma passagem do acreditável ao inacreditável, isto é, há uma transformação, e portanto, agentividade.

Enunciado 6: Não posso acreditar!

Os enunciados **Não posso acreditar!** (A7.1; E81) e **Eu não posso acreditar!** (A2.3), serão representados pelo enunciado 6, que pode ser glosado da seguinte forma:

Isso é uma coisa em que **eu não posso acreditar!**

De onde as léxis:

λ_1 <isso ser coisa> λ_2 <eu poder (acreditar) coisa>

Temos para esse enunciado o seguinte domínio nocional:

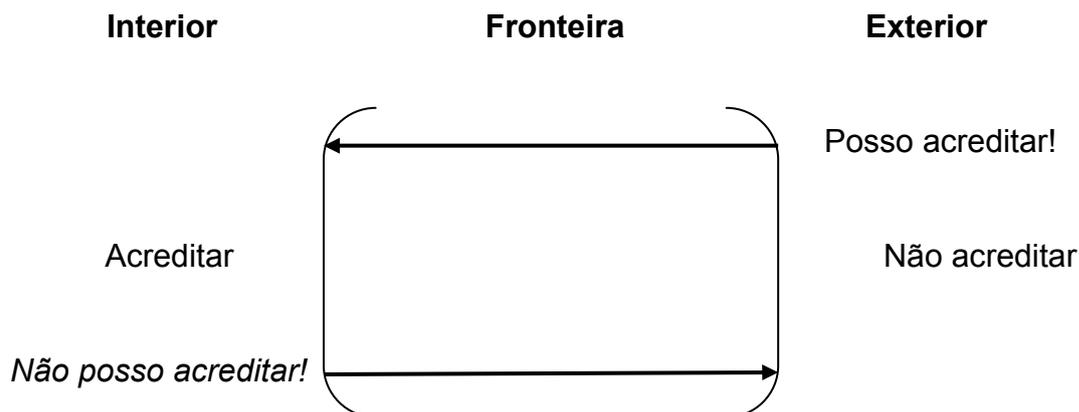


Figura 10: Domínio Nocial

No enunciado **Não posso acreditar!** notamos a inserção de um sujeito que não aparece no enunciado em francês *À ne pas croire!* O sujeito enunciador coincide com o sujeito do enunciado, e conseqüentemente, o tempo da enunciação coincide com o tempo do enunciado. Temos então uma ponderação sobre T_0 (tempo da enunciação). Não há referências a um tempo anterior (T_i). Sendo assim, não há transformação ou mudança de estado. O que está em destaque nesse enunciado é o fato de uma coisa ser ou não ser “acreditável”, e então, há apenas uma remissão à propriedade /ser acreditável/ e não uma ênfase sobre o responsável pela passagem de “acreditado” a “não acreditado”. Existe um “acreditador” em potencial (eu), e uma “coisa” para ser ou não “acreditada”, mas não existe uma passagem de acreditado para não acreditado, e portanto, não há agentividade.

O enunciador, ao dizer **Não posso acreditar!**, está buscando um equilíbrio para as suas representações, está tentando julgar um fato como “acreditável” ou não. Nessa tentativa, acaba realizando uma varredura no domínio de /acreditar/, percorrendo seu interior, seu exterior e voltando à fronteira, pois não estabiliza seu enunciado: ainda não decidiu se acredita ou não. Fica desse modo, no domínio das possibilidades (modalidade 2). O modalizador “poder” cria um obstáculo para a passagem de acreditado a não acreditado (ou vice-versa). Mesmo não estabilizando seu enunciado, podemos afirmar que o enunciador está efetuando um julgamento apreciativo (modalidade 3) sobre um fato ao considerar as possibilidades de considerá-lo acreditável ou não.

O uso do presente do indicativo (posso) e do infinitivo (acreditar), em **Não posso acreditar!** enfatizam o momento da enunciação (T_0), e por esse motivo, não

podemos falar em atemporalidade. Porém, não há marcas aspectuais que caracterizem pontualidade, durabilidade ou perfectividade no enunciado.

Enunciado 7: Não pude acreditar! (A12.3)

Glosando o enunciado **Não pude acreditar!** temos:

Isso é uma coisa em que eu **não pude acreditar!**

De onde as léxis:

λ_1 <isso ser coisa> λ_2 <eu poder (acreditar) coisa>

Vejamos o domínio nocional desse enunciado:

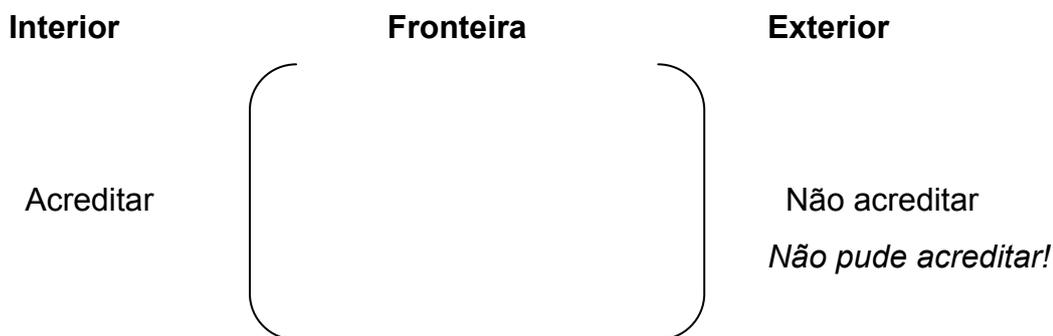


Figura 11: Domínio Nocional

Ao observarmos o enunciado **Não pude acreditar!**, podemos verificar que ele se encontra no exterior do domínio da noção /acreditar/, isso por que o enunciador já estabilizou suas representações, decidindo que não foi possível para ele acreditar em determinado fato. Antes de estabilizar seu enunciado, e na tentativa de encontrar um equilíbrio para as suas representações, o enunciador realiza uma operação de varredura no domínio de /acreditar/, tentando julgar um fato como "acreditável" ou não. Sendo assim, percorre os valores possíveis da noção /acreditar/ (É possível que eu acredite, É possível que eu não acredite), até decidir-se pela impossibilidade de acreditar: nesse momento estabiliza seu enunciado no exterior do domínio. Ao

efetuar a varredura sobre o domínio das possibilidades de acreditar, instaura a modalidade 2, e ao julgar o fato com não sendo possível de acreditar, efetua uma apreciação (modalidade 3).

A ênfase do enunciado está no instante anterior à enunciação (Ti). Em To (momento da enunciação), apenas se relata uma decisão já tomada pelo enunciador no passado: a da impossibilidade de se acreditar em um fato ocorrido. A marca “pude” é o que leva o enunciado ao exterior do domínio, momento em que o enunciador já se decidiu por não acreditar. Ao tomar essa decisão, a /coisa/ a “ser acreditada” passa a coisa “não acreditada”, o que caracteriza uma mudança, implicando em agentividade. Existe um “acreditador” (eu), e uma “coisa não acreditada”. O uso do pretérito perfeito (“pude”) marca ainda um aspecto acabado (perfectivo), pontual (instante anterior à enunciação) e não durativo.

Enunciado 8: Para não acreditar!

Constituem esse grupo os seguintes enunciados: **Para não acreditar!** (A21.2; C62.3), **É para não crer!** (D72), **Para não crer!** (D72.1), **É para não acreditar!** (D72.2), para os quais estabelecemos a glosa:

Isso é uma coisa **para não acreditar!**

De onde extraímos as léxis:

λ_1 <isso ser coisa> λ_2 <coisa para acreditar>

Na λ_2 notamos uma operação de flechagem sobre a noção /coisa/ que aparece em λ_1 , ou seja, a noção /coisa/ é atualizada e recebe a propriedade *ser acreditável*, que lhe é atribuída por meio da marca *para*.

Temos para esse enunciado o seguinte domínio nocional:

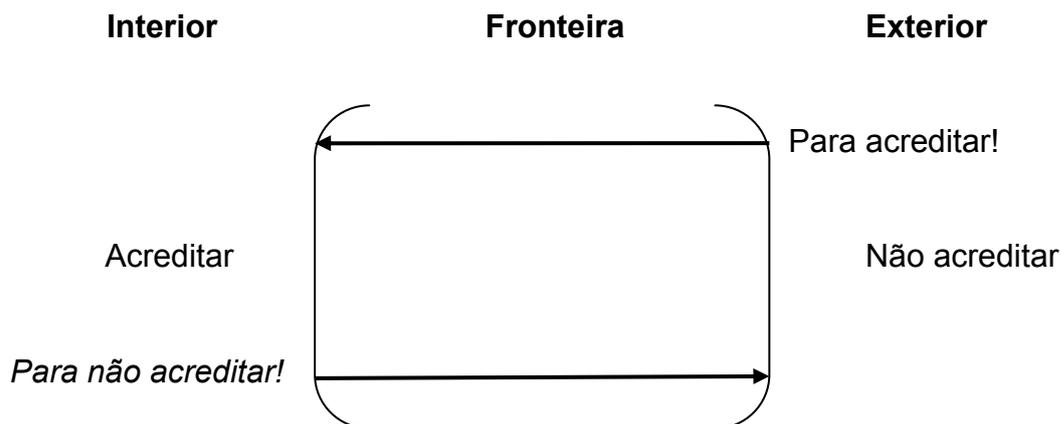


Figura 12: Domínio Nocial

Para não acreditar! marca uma operação de varredura sobre a classe de ocorrências da noção /acreditar/, desde o interior do domínio, até o exterior, voltando à fronteira. Desse modo, não há estabilização da noção, pois o enunciador não decidiu se acredita ou não, embora haja tendência a não acreditar. Notamos a presença da modalidade 2, já que o enunciador estabelece um gradiente entre o que é possível acreditar e o que é impossível acreditar. A modalidade 3 também está presente, pela característica da noção /acreditar/ de implicar em um julgamento, e porque o enunciador demonstra uma apreciação sobre um fato: “esse fato, para mim, é uma coisa **para não acreditar**”.

A marca de infinitivo em *acreditar*, indica um aspecto não pontual e não-durativo do enunciado (não ocorre em um momento preciso) e também não acabado ou não perfectivo (o enunciador não decidiu se acredita ou não). Não há marcas que demonstrem uma transformação (*coisa* passar de acreditada para não-acreditada ou o oposto). Portanto, não há relação de agentividade. O que podemos constatar é a atribuição de uma propriedade à /coisa/ (qualificação), que é conduzida a “ser acreditável”.

Enunciado 9: A não acreditar!

A não acreditar! (A24.3; B36.3; D77.3) e **A não crer!** (C58.3; C62, D75.3; E87.1) formam esse grupo, que podemos glosar da seguinte forma:

Isso é uma coisa **a não acreditar!**

De onde extraímos as léxis:

λ_1 <isso ser coisa> λ_2 <coisa a acreditar>

No enunciado **A não acreditar!** observamos as mesmas operações em jogo no enunciado **Para não acreditar!** Há uma operação de flechagem sobre a noção /coisa/ que aparece em λ_1 . Esta é atualizada e recebe a propriedade *ser acreditável*, que lhe é atribuída por meio da marca **a**. É a marca **a** que caracteriza /coisa/ como apta a “ser acreditável”.

Temos para esse enunciado o seguinte domínio nocional:

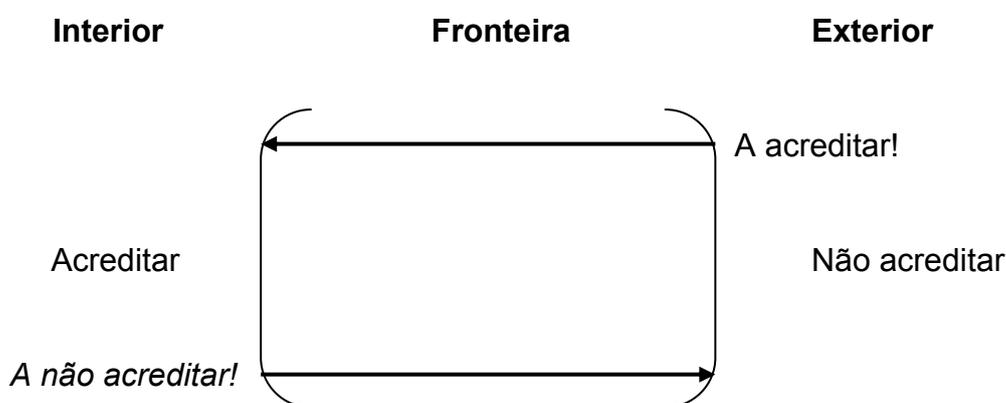


Figura 13: Domínio Nocional

O enunciado **A não acreditar!**, da mesma forma que **Para não acreditar!**, marca uma operação de varredura sobre a classe de ocorrências da noção /acreditar/, indo do interior do domínio ao seu exterior, e voltando à fronteira. Por esse motivo, não há estabilização do enunciado, já que o enunciador não se decidiu por acreditar ou não. Por meio da operação de varredura, observamos a presença da modalidade 2, pelo fato de o enunciador percorrer o domínio do que é possível acreditar e do que é impossível acreditar. A modalidade 3 também está presente, porque o enunciador demonstra uma apreciação sobre um fato: “esse fato, para mim, é uma coisa **a não acreditar**”.

Assim como no enunciado **Para não acreditar!**, a marca de infinitivo em **A não acreditar!** indica um aspecto não pontual e não-durativo do enunciado (não ocorre em um momento preciso) e também não perfectivo (o enunciador não decidiu se acredita ou não). Não há marcas que indiquem uma transformação (*coisa* passar

de acreditada para não-acreditada, ou vice-versa). Portanto, não há relação de agentividade. O que podemos notar é apenas a atribuição de uma propriedade à /coisa/ (operação de qualificação), que é conduzida a “ser acreditável”, por meio da marca **a**.

Enunciado 10: **Eu não acredito!**

Os seguintes enunciados constituem esse grupo: **Não creio!** (A1.3; B50.3; B34.3; B51.3; C57.3; E84), **Não acredito!** (B36.2; C54.1; C55; C57.1; C58.1; C59; C57; C63.1), **Eu não creio!** (A13.2; B50.3; D71.1; E84.1), **Não creio nisso!** (E80), **Eu não creio nisso!** (E80.1), **Eu não acredito!** (A2.2; A4.2; A4.3; A19.2; A19.3; C64.1; C63.2; C66.2, C66.3; D67; D74.1; D74.3; D77.2). Glosando-os obtemos:

Isso é uma coisa que **eu não acredito!**

De onde tiramos a intricação de léxis:

λ_1 <isso ser coisa> λ_2 <eu acreditar coisa>

Para o enunciado **Eu não acredito!**, temos o seguinte domínio nocional:



Figura 14: Domínio Nocional

Nesse enunciado podemos observar que o enunciador (coincidente com o sujeito do enunciado e marcado por “eu”) já estabilizou seu enunciado no exterior do domínio nocional de /acreditar/, decidindo que não acredita em determinado fato.

Para chegar a essa estabilização, foi preciso varrer o domínio da noção /acreditar/, desde seu interior (**Eu acredito**), até seu exterior (**Eu não acredito**), momento em que o enunciador efetua uma asserção negativa. Estamos no âmbito da modalidade 1. No entanto, para chegar a essa asserção, o enunciador precisou julgar o fato em questão, fazendo uma avaliação apreciativa, o que nos leva a observar a modalidade 3.

Quanto às marcas aspectuais, o uso do presente do indicativo (“acredito”), indica uma passagem de /coisa/ a “ser acreditada” (isto é, /coisa/ possui a propriedade “ser acreditável”, podendo se tornar ou não “coisa acreditada”) para /coisa/ “não acreditada”. Há, portanto, transformação, e conseqüentemente, agentividade. Embora haja transformação, o instante focado é o da enunciação (To): a ênfase recai no “acreditar” do enunciador, e não na passagem de coisa à “acreditada” ou “não acreditada”. O uso do presente do indicativo (“acredito”) marca ainda um aspecto pontual (o instante da enunciação) e acabado (o enunciador já se decidiu por não acreditar em determinado fato).

Enunciado 11: Eu não acreditei!

Dois enunciados constituem esse grupo: **Eu não acreditei!** (D74), **Não acreditei!** (E85), para os quais estabelecemos a glosa:

Isso é uma coisa em que **eu não acreditei!**

De onde as léxis:

λ_1 <isso ser coisa> λ_2 <eu acreditar coisa>

Estabelecemos para o enunciado **Eu não acreditei!**, o seguinte domínio nocional:

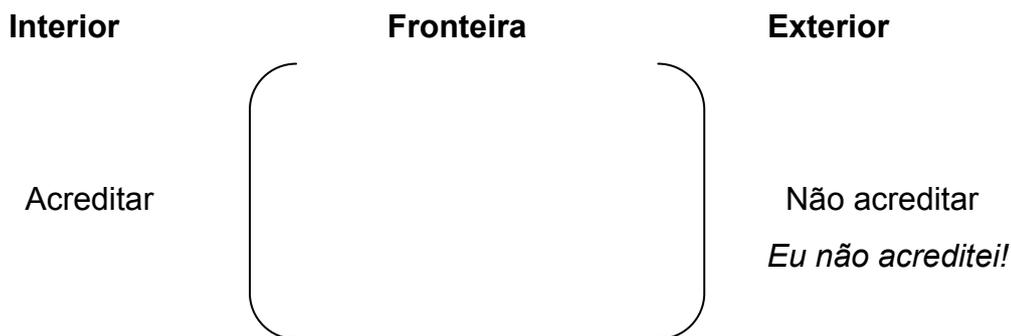


Figura 15: Domínio Nocial

Como podemos observar, o enunciado encontra-se estabilizado no exterior do domínio da noção /acreditar/, domínio sobre o qual o enunciador efetuou uma operação de varredura, considerando as possibilidades de acreditar (interior do domínio – Eu acreditei), as probabilidades de acreditar (fronteira do domínio – Eu quase acreditei) e as impossibilidades de acreditar (exterior do domínio – Eu não acreditei). Ao se decidir por não acreditar em determinado fato, o enunciador acaba estabilizando seu enunciado no exterior do domínio. Por meio dessa operação de varredura efetuada sobre o domínio de /acreditar/, o enunciador instaura a modalidade 2, que é a das possibilidades e probabilidades. Ao mesmo tempo, quando julga o fato em questão com não acreditável, instaura a modalidade 3, que é a modalidade apreciativa.

Diferentemente do enunciado **Eu não acredito!**, que enfatiza o tempo da enunciação (To) e o “acreditar” do enunciador, o enunciado **Eu não acreditei!** enfatiza o instante anterior à enunciação (Ti), ou seja, o momento em que /coisa/ passou de algo a “ser acreditável” a /coisa/ “não acreditada”. Houve uma mudança (e portanto, agentividade), e é essa mudança o que se enfatiza no momento da enunciação (To). Como a ênfase recai em Ti (instante anterior à enunciação), verificamos, por meio da marca “acreditei” (pretérito perfeito), um fato passado, concluído (acabado) e pontual.

Enunciado 12: Inacreditável!

Formam esse grupo os enunciados: **Inacreditável!** (A20.3; A21.3; C56; C56.2, C56.3; C59.2) e **É inacreditável!** (D76.2; D78.2; E83). A glosa estabelecida para eles é:

Isso é uma coisa **inacreditável!**

Da qual tiramos as léxis:

λ_1 <isso ser coisa> λ_2 <coisa ser acreditável>

Para o enunciado **Inacreditável!**, temos o seguinte domínio nocional:



Figura 16: Domínio Nocional

A partir do domínio nocional estabelecido para **Inacreditável!**, podemos observar um julgamento apreciativo do enunciador em relação a um fato (caracterizando a modalidade 3). Em sua experiência, ele analisa as possibilidades e impossibilidades de acreditar (modalidade 2), estabilizando seu enunciado no exterior do domínio da noção /acreditar/. Para chegar a essa estabilização, efetuou uma operação de varredura sobre o domínio. Com isso, foi estabelecida uma transformação de /coisa/, com a propriedade “ser acreditável”, para /coisa/ “não acreditada”. Essa transformação implica em agentividade no enunciado.

Não há marcas no enunciado que indiquem durabilidade, perfectividade, ou pontualidade. Por esse motivo, podemos falar em atemporalidade, e desse modo, o

enunciado **Inacreditável!** é válido para o passado (aquilo foi **inacreditável!**), para o presente (isso é **inacreditável!**) ou para o futuro (se isso ocorrer, será algo **inacreditável!**). Assim, o que vai definir a temporalidade de tal enunciado é o contexto que o antecede.

Enunciado 13: **É de não acreditar!**

Os enunciados **É de não acreditar!** (C60.1; C61; D70.3; D73.1;) e **É de não se acreditar!** (D70; D70.1; D73.2; D73.3) constituem esse grupo, e podem ser glosados por:

Isso **é** uma coisa **de não acreditar!**

De onde as léxis:

λ_1 <isso ser coisa> λ_2 <coisa de acreditar>

Notamos na λ_2 , uma operação de flechagem sobre a noção /coisa/ que aparece em λ_1 , ou seja, a noção /coisa/ é atualizada e recebe a propriedade *ser acreditável* por meio da marca **de**.

Temos para o enunciado **É de não acreditar!** o domínio nocional abaixo:

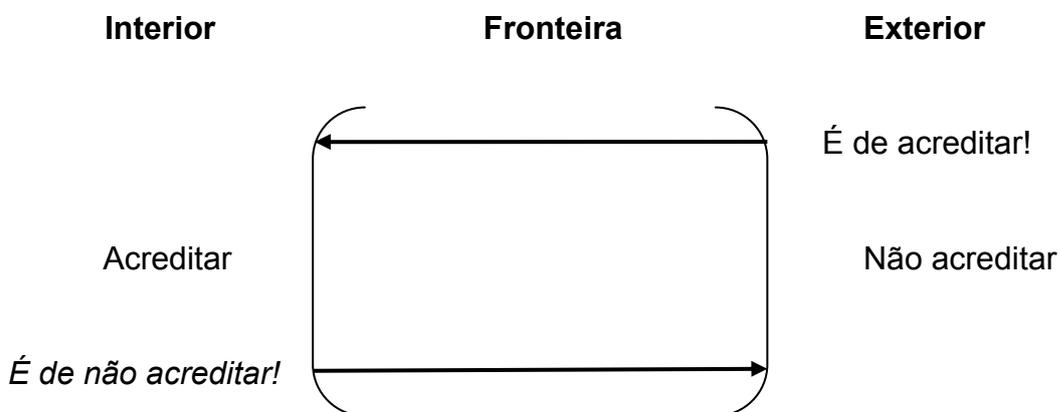


Figura 17: Domínio Nocional

É de não acreditar! marca uma operação de varredura sobre a classe de ocorrências da noção /acreditar/, desde o interior do domínio, até o exterior, voltando à fronteira. Sendo assim, não há estabilização da noção, pois o enunciador não decidiu se acredita ou não, embora haja tendência a não acreditar. A modalidade 2 se faz presente, já que o enunciador percorre os domínios do que é possível acreditar e do que é impossível acreditar. A modalidade 3 também se faz presente, pela característica da noção /acreditar/ de implicar em um julgamento, e porque o enunciador demonstra uma apreciação sobre um fato: “esse fato, para mim, **é de não acreditar**”.

A marca de infinitivo em *acreditar*, indica um aspecto não pontual e não-durativo do enunciado (não ocorre em um momento preciso) e também não perfectivo (o enunciador não decidiu se acredita ou não). Não há marcas que demonstrem uma mudança (*coisa* passar de acreditada para não-acreditada, ou o oposto). Portanto, não há relação de agentividade. O que constatamos, dessa maneira, é a atribuição de uma propriedade à /coisa/ (qualificação), que é conduzida a “ser acreditável” por meio da marca **de**.

Finalizadas essas análises, apresentamos uma tabela comparativa demonstrando as operações encontradas nos 13 grupos de enunciados:

Grupos	Léxis	Varredura	Domínio Nocial ⁸²	Modalidade	Aspecto	Diátese
À ne pas croire!	<chose à croire>	Sim	F	2 e 3	Não pontual Não durativo Inacabado	Sem agentividade
Não dá para acreditar!	<coisa (dar para) acreditar>	Sim	F	2 e 3	Não pontual Não durativo Inacabado	Sem agentividade
Dá para acreditar!	<coisa (dar para) acreditar>	Sim	I	1, 2 e 3	Não pontual Não durativo Acabado	Com agentividade
Dá para acreditar?		Sim	F	1 e 2	Não pontual Não durativo Inacabado	Sem agentividade
Não se pode crer!	<se (poder crer) coisa>	Sim	E	2 e 3	Não pontual Não durativo Acabado	Com agentividade

⁸² Leia-se: F=fronteira, I=Interior e E=Exterior.

Grupos	Léxis	Varredura	Domínio Nocial	Modalidade	Aspecto	Diátese
Não posso acreditar!	<eu (poder acreditar coisa)>	Sim	F	2 e 3	Sem marcas de pontualidade, duração, perfectividade	Sem agentividade
Não pude acreditar!	<eu (poder acreditar) coisa>	Sim	E	2 e 3	Pontual Não durativo Acabado	Com agentividade
Para não acreditar!	<coisa para acreditar>	Sim	F	2 e 3	Não pontual Não durativo Inacabado	Sem agentividade
A não acreditar!	<coisa a não acreditar>	Sim	F	2 e 3	Não pontual Não durativo Inacabado	Sem agentividade
Eu não acredito!	<eu acreditar coisa>	Sim	E	1 e 3	Pontual Não durativo Acabado	Com agentividade
Eu não acreditei!	<eu acreditar coisa>	Sim	E	2 e 3	Pontual Não durativo Acabado	Com agentividade
Inacreditável!	<coisa ser acreditável>	Sim	E	2 e 3	Atemporal	Com agentividade
É de não acreditar!	<coisa de acreditar>	Sim	F	2 e 3	Não pontual Não durativo Inacabado	Sem agentividade

A partir dessa tabela comparativa, podemos dizer que os enunciados que recuperam exatamente todas as operações em jogo no enunciado francês **À ne pas croire!**, inclusive o esquema de léxis, são: **Para não acreditar!**, **A não acreditar!** e **É de não acreditar!**, o que não significa que sejam as únicas ou melhores traduções para o enunciado em questão. Outro enunciado que recupera todas as operações encontradas no enunciado fonte, sem no entanto apresentar o mesmo esquema de léxis é **Não dá para acreditar!** Este último enunciado, embora não possua o mesmo esquema de léxis e não seja, como os outros, uma tradução literal, “ao pé da letra”, se apresenta como uma boa saída tradutória, recuperando o sentido e o contexto do enunciado fonte. Há também enunciados que não apresentam praticamente nenhuma operação em comum com o enunciado-fonte, como **Eu não acredito!** O restante dos enunciados ora apresentam operações semelhantes, ora distintas às do enunciado fonte.

Em relação ao esquema de léxis, se o tratarmos como um “gerador de enunciados” (CULIOLI, 1976, p.148), como é o nosso caso, poderemos formar famílias parafrásticas. Os enunciados pertencentes aos grupos 1 (**À ne pas croire!**), 8 (**Para não acreditar!**), 9 (**A não acreditar!**) e 13 (**É de não acreditar!**) formam uma família parafrástica, que tem como léxis <chose à croire> e suas traduções. O mesmo ocorre com os grupos 2 (**Não dá para acreditar!**) e 3 (**Dá para acreditar! / Dá para acreditar?**) que se originam do esquema <coisa (dar para) acreditar>, com os grupos 6 (**Não posso acreditar!**) e 7 (**Não pude acreditar!**), derivados de <eu (poder crer) coisa>, e por fim, com os grupos 10 (**Eu não acredito!**) e 11 (**Eu não acreditei!**), gerados por <eu acreditar coisa>.

VI. CONCLUSÃO

Como declaramos no início deste trabalho, tínhamos como objetivo comprovar a hipótese de que os aprendizes de uma língua, ao traduzirem um enunciado, partem de um esquema chamado léxis, para então anexar a ele as categorias gramaticais de modalidade, aspecto, determinação e diátese, por meio de marcas lingüísticas, e que, ao passo em que o aprendizado evolui, há uma melhor compreensão dessas categorias. Também nos questionamos se as traduções de um mesmo enunciado poderiam ser consideradas pertencentes a uma mesma família parafrástica, derivada de um esquema em comum (léxis). Mas antes de anunciarmos o resultado obtido em nossas análises para responderem a esses questionamentos, retomemos algumas questões abordadas no desenrolar deste trabalho.

Como já mencionamos anteriormente, o *corpus* utilizado em nossa pesquisa é composto de traduções realizadas por aprendizes de língua francesa em diferentes estágios de aprendizado. Por trabalharmos com traduções de aprendizes de uma língua estrangeira, acabamos, conseqüentemente, inseridos no vasto terreno das questões relacionadas ao ensino/aprendizado de língua.

Tomando conhecimento das diversas abordagens utilizadas ao longo da história da didática das línguas estrangeiras (entre elas, a abordagem tradicional, a abordagem das séries, a abordagem direta, entre outras expostas no capítulo II desse trabalho), decidimos apresentar nossa contribuição para o aprimoramento das questões de ensino/aprendizado de línguas. Essa contribuição se deu na forma de reflexões sobre o assunto, tendo como pano de fundo a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli. O conjunto de nossas reflexões deu origem ao que denominamos neste trabalho uma abordagem enunciativa da língua.

A abordagem enunciativa que defendemos para o ensino/aprendizado de língua é uma resposta contrária às abordagens que tendem a aprisionar a prática em um universo de correspondência termo a termo, em que se prende a relações de designação, ao mimetismo e à memorização de frases totalmente prontas, o que leva ao achatamento da capacidade metalingüística dos aprendizes, capacidade essencial para o aprendizado de uma língua.

Aprender uma língua, em nossa concepção, é uma conquista que depende de um trabalho constante de montagem e desmontagem de arranjos, marcas, valores,

textos, de construções e reconstruções da significação, e é por meio dos processos de parafraseagem e desambigüização que isso se torna possível. Disso decorre nossa defesa da paráfrase como um poderoso auxiliar do professor no ensino de língua.

Voltando o ensino/aprendizado à utilização e entendimento dos mecanismos parafrásticos, abrimos espaço para o desenvolvimento de duas capacidades essenciais dentro de uma abordagem enunciativa da língua: as capacidades epilingüística e metalingüística dos aprendizes, sendo a primeira responsável pela produção e reconhecimento de formas lingüísticas, e a segunda, primordial para o amadurecimento dos dados da língua em processo de aprendizado. Adotando tal postura, o sujeito-aprendiz se torna um participante ativo que efetua um trabalho sobre a língua, e o professor não é excluído desse processo, diferentemente de outras abordagens que tivemos a oportunidade de conhecer no capítulo II deste trabalho.

Além desses três itens (paráfrase, atividade epilingüística e atividade metalingüística) que consideramos essenciais no aprendizado de uma língua, há ainda a articulação entre léxico e gramática, que se dá em uma perspectiva dinâmica da língua. Nessa perspectiva a linguagem é fundamentalmente indeterminada e o que consideramos é o processo de construção das categorias, isto é, a existência de *noções*, que por meio de *relações* e *operações* poderão dar origem tanto ao léxico quanto à gramática (REZENDE, 2000). Assim, na abordagem enunciativa levamos em conta a construção das categorias gramaticais, que são, como dissemos anteriormente, sistemas de correspondências entre as marcas morfológicas propriamente lingüísticas e os valores semântico-sintáticos aos quais elas remetem, que formam redes complexas de relações colocando em jogo tempo, aspecto, modalidade, determinação. Esse conceito de categoria gramatical permite que escapemos de uma simples lógica da designação (GAUTHIER, 1995).

Na seqüência do trabalho, reservamos um espaço para tratar a fundamentação teórica e metodológica por nós utilizada (capítulo III). Demonstramos o motivo da escolha da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas para amparar nossas reflexões e os procedimentos que utilizaríamos nas análises dos enunciados pertencentes ao nosso *corpus*, que também foi apresentado ao leitor nesse momento.

No capítulo IV, intitulado “A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”, expusemos um panorama das reflexões culiolianas acerca da linguagem e os objetivos de sua teoria. Introduzimos, além disso, conceitos de grande importância para o desenvolvimento de nossas análises, que constituem o capítulo V deste trabalho, momento em que colocamos em prática os fundamentos teóricos apresentados no capítulo precedente.

Trabalhamos, em um primeiro momento, com cento e cinquenta e seis enunciados traduzidos. Em seguida, após uma triagem em que selecionamos apenas os enunciados que se aproximavam do enunciado-fonte, restaram noventa para serem analisados.

De fato, já no início de nossas observações, em uma análise quantitativa, constatamos que parte de nossa hipótese se confirmava: o nível de aprendizado influencia em uma melhor compreensão das categorias gramaticais, haja vista que o maior número de traduções consideradas próximas do enunciado-fonte foi realizado por terceiranistas e quartanistas e que grande parte das traduções de primeiranistas e segundanistas eram lacunares e não alcançavam uma significação.

Dos noventa enunciados que tínhamos, muitos eram repetidos (vários alunos apresentaram traduções iguais), e por isso, foi possível formarmos treze grupos de enunciados. Para cada grupo, foi escolhido um enunciado representante. Assim, para o grupo 8, constituído pelos enunciados **Para não acreditar!** (A21.2; C62.3), **É para não crer!** (D72), **Para não crer!** (D72.1), **É para não acreditar!** (D72.2), o representante escolhido foi **Para não acreditar!** Em seguida, recuperamos o esquema de léxis, que no caso do grupo 8 é <coisa para acreditar>, e passamos a observar a incorporação das categorias gramaticais a esse esquema.

Com isso, pudemos observar, quanto ao fato de as traduções se originarem de um esquema de léxis, que nossa hipótese se confirma em parte. Os aprendizes partem sim de um esquema de léxis e anexam a ele as categorias gramaticais, no entanto, esse esquema nem sempre será igual para todas as traduções. Há casos em que as léxis estabelecidas para o mesmo enunciado traduzido são bastante distintas, contudo, as traduções são pertinentes e apresentam uma grande aproximação de sentido com o enunciado-fonte.

Retomando nosso último questionamento (se as traduções de um mesmo enunciado poderiam ser consideradas pertencentes a uma mesma família

parafrástica, derivada de um esquema em comum), podemos dizer que como consequência de as traduções não serem sempre geradas pelo mesmo esquema de léxis, não podemos considerá-las pertencentes a uma única e mesma família parafrástica. Na realidade, o que pudemos constatar foi a formação de quatro famílias parafrásticas, que totalizam sessenta e nove traduções. Os vinte e um enunciados restantes são derivados de léxis distintas e não se agrupam em famílias.

Esperamos, com esse trabalho, ter apresentado reflexões que contribuam com o aprimoramento do ensino/aprendizado de língua estrangeira, para que os aprendizes possam alcançar melhores níveis de incorporação das categorias gramaticais em suas traduções e, conseqüentemente, em seus textos, utilizando recursos que já lhe são familiares, como as atividades epilingüística e metalingüística e os processos de parafrasagem. Isso deverá ocorrer com o auxílio do professor, que os ajudará a fazer emergir essa atividade interna, que é atividade epilingüística, e a controlar e afinar sua capacidade metalingüística para manipular os dados de língua com que se depararem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROJO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ARROJO, R. *Tradução, Desconstrução e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993.

AUROUX, S. *Histoire des idées linguistique: La naissance des métalangages en Orient et en Occident*. Tome 1. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, 1989.

BENVENISTE, E. Problemas de lingüística geral (trad. do francês). Vol I e II. Campinas: Pontes, 1989.

COSTA, W. C. O texto traduzido como re-textualização. *Caderno de Traduções* n. 16, vol. 2, 2005. Disponível em:

<<http://www.cadernos.ufsc.br/online/cadernos16/walter.pdf>>. Acesso em: 1/11/2005.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Opérations et représentations. Tome 1. Paris: Ophrys, 1990.

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

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

_____. *Transcription du Séminaire de DEA: "Recherche en linguistique: Théorie des Opérations Énonciatives"*. Paris: Université de Paris VII, 1976.

_____. The concept of notional domain. In: SEILER, H.; BRETTSCHEIDER, G. *Language invariants and mental operation*. Gummersbach/Cologne: Tübingen, 1983. p. 67-81.

_____. *Variations sur la linguistique: Entretiens avec Frédéric Fau*. Paris, Klincksieck, 2002.

DUARTE, P.M.T. Elementos para o estudo da paráfrase. In: *Revista Letras*, Curitiba: Ed. UFPR, nº 59, 2003. p. 241-259.

FRANCKEL, J. Aspects de la théorie d'Antoine Culioli. In: *Langage*, v.32, nº 129, 1998. p.52-63.

FUCHS, C. Diversité des representation linguistiques: quels enjeux pour la cognition? In: FUCHS, C.; ROBERT, S. (eds.). *Diversité des langues et representations cognitive*. Paris: Ophrys, 1997. p.5-24

FUCHS, C. A Paráfrase lingüística: Equivalência, sinonímia ou reformulação? (Trad. João Wanderley Geraldi). In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 8, 1985. p. 129-134.

_____. *La paraphrase*. Paris: PUF, 1982a.

_____. La paraphrase entre la langue et le discours. In: *Langue Française*. Larousse: Paris, 1982b.

_____. O sujeito na teoria enunciativa de A. Culioli: algumas referências. (Trad. Letícia Marcondes Rezende). In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. nº 7, 1984. p.77-85.

GAUTHIER, A. Sur quelques paradoxes em didaticas des langues. In: BOUSCAREN, J., FRANCKEL, J.J., ROBERT, S. (orgs.). *Langues et langage: problèmes et raisonnement en linguistique, mélanges offerts à Antoine Culioli*. Paris: PUF, 1995.

GERMAIN, C. *Evolution de l'Enseignement des Langues: 5000 ans d'Histoire*. Paris: Clé International, 1993.

GROUSSIÉ, M.L. On Antoine Culioli's theory of enunciative operations. In: *Língua*, nº 110, 2000. p. 157-182.

LEFFA, Vilson J. Metodologias do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Lingüística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

MOUNIN, G. Os problemas teóricos da tradução. (Trad. Heloysa de L. Dantas). São Paulo: Editora Cultrix, 1975 [1963].

REZENDE, L.M. Diversidade experiencial e lingüística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. In: REZENDE, L. M; ONOFRE, Marília Blundi (Orgs.). *Linguagem e Línguas Naturais*. Diversidade Experiencial e Lingüística. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006. p.11- 21.

_____. *Léxico e gramática: aproximação de problemas lingüísticos com educacionais*. (Tese de Livre-docência). Araraquara: 2000.

_____. *Produção de texto no ensino superior: a identidade cobrada*. Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras – ANPGL, 2003b. p.21-31.

ROMERO-LOPES, M.C. Estudo Semântico do pretérito perfeito: variações interpretativas e regularidade de funcionamento. In: REZENDE, L. M; ONOFRE, Marília Blundi (Orgs.). *Linguagem e Línguas Naturais*. Diversidade Experiencial e Lingüística. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006. p.23-39.

SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix, 1995. 20ª Ed.

SEARA, A.R. L'évolution des methodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos Del Marqués de San Adrian: revista de humanidades*, Tudela, n.1, nov. 2001. Disponível em: <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm>. Acesso em: 07/11/07

ZAVAGLIA, A. *Da invariância da linguagem à variância das línguas: contribuição para a elaboração de uma teoria enunciativa da tradução como um caso particular de paráfrase*. (Tese de Doutorado). Araraquara: 2002.

OBRAS CONSULTADAS

AUBERT, F. H. *As (in)fidelidades da tradução*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

BAILLY, D. Pour une application de la linguistique théorique a l'enseignement des langues. *Langages*. Paris: n.39, 1975. p.81-104.

———. Spécification et interprétation des agencements de marqueurs dans un corpus d'erreurs grammaticales en langue 2. *Langages*. Paris: n. 57, 1980. p.107-126.

———. Quelques aspects des stratégies d'apprentissage de langue seconde. *Cahiers du DLSL*. Lausanne: n.1, 1985. p. 60-73.

———. La traduction comme revelateur de l'epi-linguistique chez l'apprenant de la langue seconde. *Les Langues Modernes*. Paris: n. 5, 1987. p. 38-47.

BERTHOUD, A.-C. Le sujet d'énonciation: à la frange de la linguistique et de la psycholinguistique. *Cahiers du DLSL*. Lausanne: n.4, 1987. p.125-147.

BESSION, M. et KUTAS, M. Manifestations électriques de l'activité de langage dans le cerveau. In: FUCHS, C., ROBERT, S. (orgs.). *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris: Ophrys, 1997, p.251-271.

BOHUNOVSKY, R. A (im)possibilidade da "invisibilidade" do tradutor e da sua "fidelidade": por um diálogo entre a teoria e a prática de tradução. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, vol 1, n.8, 2001, p.51-62. Disponível em: <<http://www.cadernos.ufsc.br/online/cadernos8/ruth%20bohunovsky.pdf>>. Acesso em: 1/11/2007

BOUTET, J. et al. La notion de phrase chez enfants de 6 à 12 ans. *Encrages*. Saint-Denis: n.8-9, 1982. p.131-138.

———. Une linguistique de l'activité. In: BOUSCAREN, J., FRANCKEL, J.J., ROBERT, S. (orgs.). *Langues et langage: problèmes et raisonnement en linguistique, mélanges offerts à Antoine Culioli*. Paris: PUF, 1995, p. 393-403.

BOUTON, C.P. *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Éditions Klincksieck, 1974.

BOYER, H., BUTZBACH, M., PENDANT, M. *Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé International, 1990.

BRESSON, F. Acquisition et apprentissage des langues vivantes. *Langue française*. Paris : n. 8, déc. 1970. p.24-30.

_____. Dire ce qu'on voit et voir ce qu'on dit. In: BOUSCAREN, J., FRANCKEL, J.J., ROBERT, S. (orgs.). *Langues et langage: problèmes et raisonnement en linguistique*, mélanges offerts à Antoine Culioli. Paris: PUF, 1995, p. 541-546.

BRONCKART, J.P . L'élaboration des opérations langagières: un exemple à propos des structures casuelles. *Cahiers de L'institut de Linguistique de Louvain*, v.5, n. 1-2, 1979. p.139-157.

CABREJO-PARRA, E. L'enfant, un linguiste que s'ignore? In: BOUSCAREN, J., FRANCKEL, J.J., ROBERT, S. (orgs.). *Langues et langage: problèmes et raisonnement en linguistique*, mélanges offerts à Antoine Culioli. Paris: PUF, 1995, p.547-551.

GROUSSIÈRE, M.L. RIVIÈRE, C. (orgs.) *La notion*. Paris: Ophrys, 1997.

KILCHER, H., OTHENIN-GIRARD, C. La psychologie de l'apprenant et ses implications pour une pédagogie de la deuxième langue. *Les Langues Modernes*. Paris: n. 2-3, 1984. p.132-138.

LE GALL, M. Apprentissage de concepts en langue étrangère. In: GROUSSIÈRE, M.L. RIVIÈRE, C. (orgs.) *La notion*. Paris: Ophrys, 1997, p.214-222.

MANESSE, D. Linguistique et enseignement du Français, quels liens? *Revue Française de Pédagogie*, Paris: n. 64, 1983. p.49-54.