


UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CAMILA ARNDT WAMSER

**ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA E ENSINO DE
LÍNGUA MATERNA: UMA PROPOSTA DE
GRAMÁTICA REFLEXIVA SOBRE A MARCA *COMO*
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**



ARARAQUARA – S.P.
2018

CAMILA ARNDT WAMSER

**ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA E ENSINO DE
LÍNGUA MATERNA: UMA PROPOSTA DE
GRAMÁTICA REFLEXIVA SOBRE A MARCA *COMO*
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas: Análise dos procedimentos linguísticos desenvolvidos pelos falantes no ensino/aquisição da língua materna.

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

ARARAQUARA – S.P.
2018

Wamser, Camila Arndt

Atividade Epilinguística E Ensino De Língua
Materna: uma proposta de gramática reflexiva sobre a
marca como para o ensino fundamental / Camila Arndt
Wamser – 2018

242 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Letícia Marcondes Rezende

1. Atividade Epilinguística. 2. Linguagem. 3. Ensino
De Língua Materna. 4. Teoria Das Operações
Predicativas e Enunciativas. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CAMILA ARNDT WAMSER

ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA PROPOSTA DE GRAMÁTICA REFLEXIVA SOBRE A MARCA *COMO* PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas: Análise dos procedimentos linguísticos desenvolvidos pelos falantes no ensino/aquisição da língua materna.

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

Data da defesa: 10/05/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Letícia Marcondes Rezende

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras Câmpus de Araraquara - SP.

Membro Titular: Profa. Dra. Marília Blundi Onofre

Universidade Federal de São Carlos.

Membro Titular: Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira

Universidade Federal de São Carlos.

Membro Titular: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras Câmpus de Araraquara - SP.

Membro Titular: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras Câmpus de Araraquara - SP.

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

Ao Anderson que sempre me incentivou, apoiou e compreendeu com uma paciência única e particular, além de inteligente, principalmente nos momentos de angústia e desespero.

Ao Henrique que aprendeu aos três anos de idade o que é uma tese e me mostrou o quanto é “fácil” fazer uma.

À minha mãe que com toda a sua tranquilidade e humildade sempre fez tudo para que eu pudesse me concentrar e escrever, mesmo sem compreender direito do que se tratava aquilo que me tomava tanto tempo; e que, infelizmente, não pôde esperar por esse momento.

Ao meu pai pelo bom humor com que sempre me recebe em casa e, simplesmente pela pessoa que ele é.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, aquele que torna tudo possível, desde a própria existência até o abrir dos olhos a cada manhã. Também agradeço a Mãe Rainha – a quem tenho grande devoção e deposito toda a minha confiança – pelo auxílio e conforto nos momentos de dificuldade individual e pela força para continuar seguindo em frente nos momentos difíceis.

À minha orientadora Leticia Marcondes Rezende agradeço pela orientação sempre assertiva e muito competente. Agradeço-lhe também, e de todo o coração, a delicadeza e a sensibilidade com que compreendeu sempre as diversas situações pessoais que a vida me trouxe durante esses anos.

Ao meu marido Anderson, pelo amor, afeto e parceria de sempre e, principalmente nesses anos de estudos intensos.

Ao Henrique por reconhecer a importância desse trabalho na minha vida ao compreender que muitas vezes era preciso abrir mão da minha presença nas suas brincadeiras. E, principalmente, por fazer isso com sorriso nos olhos e muito bom humor quando me dizia “Mamãe, deixa que eu termino a tese bem rápido” e se sentava ao computador. Te amo muito, filho!

Aos meus pais, Adenir e Vilson, pelo carinho, compreensão e orgulho que sempre demonstram em relação ao meu trabalho e à minha trajetória de vida. Mãe, espero, sinceramente, ser um dia uma mãe tão maravilhosa quanto à senhora foi para mim.

Aos meus irmãos Rafael e Fabiano e cunhadas Jéssica e Alessandra pelas conversas descontraídas e pelo carinho.

Às professoras Dra. Marília Blundi Onofre e Dra. Marina Célia Mendonça pela leitura atenta e pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores Dr. Antônio Suárez Abreu (Linguística Cognitiva) e Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin (Teorias do discurso: língua, sujeito, histórico-social) pela compreensão e aprendizagem proporcionada mesmo durante o período de licença maternidade.

Aos professores Maria Helena de Moura Neves (Gramática do Português) e Celso Fernando Rocha (Estudos da tradução e linguística de corpus) pelos conhecimentos transmitidos nas suas aulas.

Aos funcionários da seção de Pós-Graduação da FCLAR pelo trabalho e auxílios sempre prestativos e competentes.

À querida Marília Dias Ferreira, pela amizade que construímos ao longo do curso e que se mantém firme em nossas memórias e corações mesmo com a distância geográfica.

À querida Michele Fernanda Cocolite, amiga e exemplo de coragem e determinação para seguir a felicidade onde quer que esteja. Suas palavras amigas e sensíveis sempre estarão em meu coração.

Aos alunos do nono ano da Escola de Educação Básica Profa. Nayá Gonzaga Sampaio que participaram da prática pedagógica da minha pesquisa, pelo empenho e alegria com que me receberam e participaram das aulas.

Aos alunos do sexto ano da Escola Municipal Pierina Santin Perret pela participação na prática pedagógica da pesquisa com empolgação e empenho e também pela alegria com que me receberam em sua sala de aula.

Às amigas “Manas” Ivana dos Santos, Elisandra Giacomet e Marileusa Carvalho pelas conversas, risos terapêuticos, taças de vinho e apoio e incentivo incondicionais.

Às amigas do “Pó da bruxa” pelas jantãs deliciosas e momentos de descontração que são indispensáveis na rotina do dia-dia.

Aos amigos de todas as horas Andressa Gaffke, Raphael Serafini, Carla Scolaro e Anderson dos Anjos pela companhia carinhosa e animada e pelo incentivo e parceria incondicional.

Às queridas mães Cibele Beckhauser e Daiane Pereira em quem encontrei verdadeiras amigas, além de consolo e parceria para dividir o cuidado com o Henrique.

Às queridas e especialíssimas mães dos Grupos “Mães nível B/2” e “Super Mães”, com quem pude dividir os medos e a culpa pelas inevitáveis ausências e falta de paciência com meu filho.

Ao querido Marcelo Menegazzo, meu assessor pedagógico, que sempre compreendeu minhas necessárias ausências do trabalho e mais do que isso facilitou para que eu chegasse ao final do curso.

Aos meus alunos do Colégio Bom Jesus Aurora que sempre compreenderam os momentos de ausência e torceram por mim nos momentos mais decisivos. Também aos demais funcionários e colegas professores da instituição pela força e alegria nos dias de trabalho.

Às queridas Gisele Spezzato, Scheine Neis, Irene de Bortolo, Karina Berto e Andrea Machiavelli pela calorosa acolhida no Senac/Çaçador, incentivo e torcida. Também ao querido Joel Bonin pela parceria de sempre.

Ao cheirinho de café de cada manhã que me acorda e mantém atenta ao trabalho, pela energia que me transmite.

Ao vinho que muitas vezes me fez companhia na mesa de trabalho, pela inspiração e relaxamento que me proporciona.

A todas as pessoas que mesmo não sendo citadas neste trabalho contribuíram direta ou indiretamente para sua realização e que sempre enviam boas energias e torcem pelo meu crescimento e sucesso profissional e pessoal.

“A língua que falamos – seja ela materna ou não – é sempre um prolongamento de nós mesmos, uma afirmação do ego em relação ao outro, uma tomada de posse do ambiente, mas que resulta numa tomada de posse do próprio indivíduo pela língua que fala, seja qual for seu grau de comprometimento com os valores que ela veicula.”¹
(GAUTHIER, 1981, p.58).

¹ *La langue qu'on parle – qu'elle soit maternelle ou non – est toujours un prolongement de soit même, une affirmation de l'ego par rapport à l'autre, une prise de possession de l'environnement certes, mais qui entraîne en retour une prise de possession de l'individu lui même par la langue qu'il parle, quel que soit le degré de son adhésion aux échelles de valeurs qu'elle véhicule.* (GAUTHIER, 1981, p.58).

RESUMO

Nossa hipótese de pesquisa é a de que o ensino, por meio das atividades epilinguísticas, proporciona ao aluno a apropriação da língua e a autonomia diante do seu uso. Desse modo, contrapõe-se ao método pautado na memorização das regras gramaticais e na separação da gramática e da produção textual. Sustentamo-nos teoricamente na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, formulada pelo linguista francês Antoine Culioli e que prevê a materialidade da língua – o texto oral ou escrito – como unidade de trabalho do linguista, assim, entendemos que é também a unidade de trabalho do ensino de língua. Com essa concepção, não é possível a dissociação entre texto, léxico e gramática, logo o trabalho do professor é propiciar ao aluno a apropriação da linguagem e essa não pode ser confundida com descrição de língua no ensino. Assim, propõe-se a linguagem para a sala de aula por meio das atividades epilinguísticas. São também objetivos da pesquisa: determinar as operações e processos linguísticos desencadeados pela marca *como*; identificar a ausência do trabalho reflexivo nas atividades tradicionais do ensino das conjunções e do período composto, especificamente no que se refere à marca *como*; elaborar um modelo de aula que possa servir de parâmetro para o ensino por meio das atividades epilinguísticas. Para o alcance dos objetivos, dividimos nossa pesquisa em duas partes: uma de análise de enunciados sob os pressupostos da TOPE e outra de um trabalho de prática de ensino por meio de atividades epilinguísticas. A análise dos enunciados visa a encontrar, dentre a variação radical e ambiguidades geradas pela marca *como*, a invariância que permite essa variação e a passagem de um valor sintático-semântico a outro. Já para o desenvolvimento da parte prática, trabalhamos com três turmas do ensino fundamental na cidade de Caçador/SC no turno vespertino: duas de nono ano da Escola de Educação Básica Dra. Nayá Gonzaga Sampaio; e uma turma de sexto ano da Escola Municipal Pierina Santin Perret. Em uma das turmas de nono ano, realizamos atividades que agissem sob o nível epilinguístico dos alunos, enfatizando as operações desencadeadas pela marca *como*; na outra turma de nono ano, observamos a metodologia utilizada no ensino tido como tradicional, ou seja, pautado pelo ensino da norma, em suas classificações e regras. O trabalho realizado com a turma de sexto ano, também foi baseado nas atividades epilinguísticas e teve por objetivo demonstrar as diferenças de se propor esse tipo de método a crianças e a adolescentes. Os enunciados trabalhados tanto na análise quanto na prática foram os mesmos, pois somente podemos comprovar nossa tese relacionando esses dois momentos – análise e prática. Desse modo, o trabalho com a marca *como* mantém a coerência da nossa pesquisa e permite a superação da polarização entre teoria e prática no ensino. Assim, pretendemos comprovar que o ensino por meio das atividades epilinguísticas é mais relevante e significativo, pois possibilita ao discente a elaboração de uma metalinguagem operatória que lhe confere reflexão e autonomia diante dos fatos da língua.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Atividade epilinguística. Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

ABSTRACT

This research is based on the hypothesis that teaching mother tongue language through epilinguistic activities provides the students with appropriation and autonomy regarding their uses of language. Thus, this method differs from the one based on the memorization of grammar rules and on the separation of grammar and textual production. Theoretically, the study is based on the Theory of Predicative and Enunciative Operations, created by Antoine Culioli. This theory considers the materiality of language, which means oral or written texts, as the unit of work for linguists, so we also understand that it should be the unit of work for teaching the language. From this conception, the dissociation between text, lexical, and grammar is not possible. The teacher's job is to propitiate intimacy with language to the students. Thereby language is brought into the classroom by epilinguistic activities. The aims of this research are: to determine the language operations and linguistics processes unleashed by the mark *como*²; to identify the absence of reflexive work in traditional activities of teaching of conjunction and subordinate clauses, specifically regarding the mark *como*; to elaborate a model of class that serve as parameter for teaching by epilinguistic activities. To reach out these aims, our research was divided into two parts: one of analysis of statements according to the theoretical and methodological assumptions of TOPE and another of a practical work of teaching by epilinguistic activities. The statement analysis was done to find the invariance between the variance and the ambiguities created by the mark like. This invariance allows not just the variance, but the passage from one syntactic-semantic value to another. To develop the practical part, we worked with three classes of elementary school in Caçador/SC city: two classes were in the ninth grade of Nayá Gonzaga Sampaio School and one was in the sixth grade of Pierina Santin Perret School. Both schools were public. In one of the ninth-year classes, we performed activities that act on the epilinguistic level of the students, emphasizing the operations unleashed by the mark *como*. In the other ninth grade, we observed the methodology used in traditional teaching, which means based on the grammar rules and in its classification lists. The work realized with the sixth grade was also based on the epilinguistic activities and aimed to demonstrate the differences of proposing this type of method to kids and to teenagers. The statements analyzed were the same for the classes applied to the students, because the only way to prove our hypothesis is relating these two moments – theory and practice. Thus, the work with the mark *como* keeps the coherence of our research and allows the overcoming of the polarization between theory and practice in teaching. Therefore, we intend to prove that teaching by epilinguistic activities is more relevant and significative, because it enables the elaboration of an operative metalanguage to the students which provides them reflection and autonomy regarding the facts of the language.

Keywords: Mother Tongue Teaching. Epilinguistic Activities. Theory of Predicative and Enunciative Operations.

² A marca estudada nesta pesquisa – *como* – não se refere diretamente aos termos *like*, *for* e *how*, os quais seriam possíveis correspondentes ao termo em língua inglesa, por essa razão, optamos por deixar a marca analisada – *como* – em português no Abstract.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: LUGAR DE POLARIZAÇÕES	21
2.1 O Ensino de Língua Portuguesa Como Língua Materna	21
2.2 O Que Dizem os PCN de Língua Portuguesa Para as Séries Finais do Ensino Fundamental	23
2.3 Os PCN e o Papel da Produção Textual nas Aulas de Língua Portuguesa	36
2.4 O Que Se Faz Quando Se Ensina Língua Portuguesa Como Língua Materna: a Gramática Normativa	37
2.5 Concepções de Gramática do Ensino e da Linguística	41
2.6 O Ensino da Língua Materna na Realidade Escolar: Observação de Uma Aula de Análise Sintática	46
2.7 Uma Nova Concepção Didática: a Gramática Operatória	50
2.8 Língua, Linguagem e Atividade Epilinguística: Definições e Formas de Aplicação no Ensino de Língua Materna	59
2.8.1 Definições	59
2.8.2 Atividade epilinguística e formas de aplicação no ensino de língua	61
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA TOPE	66
3.1 Princípios Básicos de Análise da TOPE	67
3.2 (In) Estabilidade da Linguagem	76
3.3 Operações Constitutivas da Atividade de Linguagem	77
3.3.1 Operação de representação	78
3.3.2 Operação de referenciação	80
3.3.3 Operação de regulação ou equilibração	81
3.4 O Enunciado Segundo a TOPE: Lugar de Relações e Operações	82
3.4.1 Relação primitiva e conceito de <i>lexis</i>	85
3.4.2 Relação predicativa	85
3.4.3 Relação enunciativa	87
3.5 Operações de Determinação	90
3.5.1 A distinção discreto, denso e compacto	90
3.5.2 Quantificação e Qualificação (Qnt e Qlt)	92
3.5.3 Operação de extração	94
3.5.4 Operação de flechagem	95

3.5.5 Operação de varredura	95
3.5.6 Modalidade e aspecto	96
3.6 Noção e Domínio Nocial	99
3.6.1 A noção	99
3.6.2 O domínio nocional	101
3.6.3 A ocorrência	105
3.6.4 O tipo	107
4 A MARCA COMO PELA DEFINIÇÃO DE COMPÊNDIOS GRAMATICAIIS	110
4.1 Gramáticas Normativas de Cunho Didático	110
4.1.1 Curso de gramática aplicada aos textos de Ulisses Infante (1995)	111
4.1.2 Gramática da língua portuguesa de Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante (2003)	113
4.1.3 Novíssima gramática de Domingos Paschoal Cegalla (2007)	119
4.1.4 Gramática de Faraco, Moura e Maruxo (2007)	120
4.1.5 Gramática metódica da língua portuguesa de Napoleão Mendes de Almeida (2008)	122
4.1.6 Gramática escolar da língua portuguesa de Evanildo Bechara (2010)	124
4.1.7 Curso prático de gramática de Ernani Terra (2011)	126
4.1.8 Relacionando os estudos normativos à TOPE	128
4.2 Teorias Linguísticas Voltadas Para a Descrição de Línguas: Funcionalismo e Gramática Descritiva	129
4.2.1 Gramática Houaiss da língua portuguesa de José Carlos Azeredo (2012)	130
4.2.2 Nova gramática do português brasileiro de Ataliba T. de Castilho (2010)	133
4.2.3 Gramática de usos do Português de Maria Helena de Moura Neves (2000)	135
4.2.4 Uma breve visão da TOPE sobre a marca COMO – Adriana Zavaglia (2007)	143
4.2.5 A TOPE diante dessas considerações linguísticas	145
5 METODOLOGIA: ANÁLISES E PRÁTICAS	146
5.1 Procedimentos Metodológicos	147
5.1.1 Detalhamento do delineamento da prática da pesquisa	148
5.2 Delimitação do <i>Corpus</i> da Pesquisa	151
5.3 Análises: os Enunciados e Seus Valores Referenciais	154
5.3.1 Análise 1	156
5.3.2 Análise 2	161
5.3.3 Análise 3	166
5.3.4 Análise 4	169
5.3.5 Análise 5	173
5.3.6 Análise 6	177
5.3.7 Análise 7	182
5.3.8 Síntese das análises	186

5.4 Práticas: Descrição e Análise das Atividades de Ensino Aplicadas ao Nono e Sexto Anos do Ensino Fundamental	189
5.4.1 Aulas no nono ano: a análise da prática	191
5.4.2 Aulas no sexto ano: a prática da análise	200
5.5 Síntese das Atividades Práticas	207
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	215
ANEXOS	220

1 INTRODUÇÃO

Considerando a linguagem aquilo que nos torna seres humanos e aquilo que nos particulariza e individualiza enquanto sujeitos, o seu estudo para a linguística é vital. Trata-se da bonita possibilidade de compreender os processos que os indivíduos utilizam para se firmarem psicossocialmente e interagirem entre si. Aliado a esse espírito curioso e maravilhado do pesquisador, há a vontade de fazer a diferença por meio da ciência; contribuir de alguma forma para melhorar a vida dos estudantes, que muitas vezes têm somente a educação como forma de crescimento pessoal. Por isso as pesquisas linguísticas se voltam para questões práticas como o ensino de línguas. Nesse lugar é possível desenvolver pesquisas que auxiliem as crianças e adolescentes, futuros cidadãos, a se relacionarem de modo autônomo e eficiente com a sua própria linguagem e com a linguagem do mundo.

O trabalho aqui apresentado é a ampliação da nossa pesquisa de mestrado, intitulada “Atividade epilinguística em sala de aula: as interpretações naturais feitas pelos alunos”, cujo principal objetivo se refere à proposição de um novo método de ensino de língua materna, trata-se de uma proposta de ensino por meio das atividades epilinguísticas. Na ocasião do nosso mestrado, realizamos um trabalho com a marca *mas*, aplicando atividades de cunho epilinguístico a alunos do 6º ano do ensino fundamental. Os resultados obtidos naquele momento foram muito interessantes e nos mostraram que nossa hipótese de que o ensino de língua, se pautado em atividades que considerem o nível epilinguístico, é mais relevante ao aprendiz, pois lhe proporciona autonomia linguística diante das situações em que interage. Por essa razão, decidimos retomar nossos objetivos, estendendo a pesquisa ao doutorado e buscando confirmar os resultados já obtidos, agora nas séries finais do ensino fundamental, mais precisamente no nono e sexto anos. A seguir, trazemos os objetivos que nortearam nossa pesquisa:

1. Verificar as minúcias da atividade da linguagem que emergem da atividade epilinguística quando da discussão sobre a leitura de textos opinião e de tirinhas com alunos do nono e sexto anos, respectivamente.

2. Determinar as operações e processos linguísticos desencadeados pela marca *COMO* nas discussões feitas com os alunos, determinando assim os significados atribuídos à marca nos enunciados em que ocorre. Essa determinação foi feita a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE.

3. Operar oralmente com a marca *como* no ensino de língua materna, visando a um aprendizado significativo das relações léxico-gramaticais que se estabelecem por meio dela.

4. Identificar a ausência do trabalho reflexivo nas atividades tradicionais de leitura, interpretação e produção de texto, do ensino das conjunções e do período composto, especificamente no que se refere à marca *como*.

5. Elaborar um modelo de aula que possa servir de parâmetro para o ensino por meio das atividades epilinguísticas. Um modelo que contemple o ensino da norma gramatical e a reflexão metalinguística crítica dos alunos diante dos fenômenos da significação da linguagem.

Por defendermos o uso da atividade epilinguística no ensino de língua materna, colocamos a existência de uma variação radical de experiência, seja dos aprendizes, seja do professor, mais do que isso, assumimos tal variação como parte do processo de apropriação da língua. O termo apropriação na nossa pesquisa deve ser entendido em seu sentido forte, conforme explica Gauthier (1981), o conhecimento de uma língua deve perpassar todo o sujeito.

Essa postura diante da linguagem define-a como indeterminada e ambígua, o que garante ao sujeito um papel central na elaboração dos processos constitutivos da língua, principalmente na desambiguação dos enunciados. A desambiguação é uma operação de linguagem que movimenta os aspectos formais da língua e as experiências do indivíduo garantindo, assim, o entendimento dos enunciados. Assim, assumir a importância do trabalho com a linguagem, com a atividade epilinguística, no ensino de língua, implica analisar os processos mais invariantes da língua, não apenas a descrição dos seus fatos.

Parafraseamos Franchi (1988) com o intuito de exemplificar o cenário do ensino de língua materna e da gramática que tomamos como pressuposto para nossa reflexão. Segundo o autor, não há conexões entre os diferentes campos da gramática tradicional: análise sintática, semântica, produção textual, etc. Além disso, as inúmeras falhas nas definições gramaticais, que muitas vezes são vagas, e a limitação da criatividade do aluno com joguinhos de regras gramaticais criaram um cenário de aversão por parte, não somente dos alunos, mas dos professores por terem de lidar com o desgosto daqueles a quem deveriam ensinar a manusear a língua de maneira adequada e consciente, tornando-a uma ferramenta de transformação da sua realidade.

Acreditamos ser esse o grande problema presente hoje no ensino da língua. Mais do que uma questão de didática, trata-se de um universo de polarizações que se iniciam longe da sala de aula, ainda nas academias, mas que se perpetuam nela: teoria/prática; língua oral/língua escrita; ensinar gramática/ensinar língua. É nesse contexto que se justifica nossa hipótese de pesquisa, que se configura como uma possibilidade de aproximação dessas polarizações, por meio de uma metodologia de ensino que se preocupa com o texto enquanto estrutura léxico-gramatical.

A prática do ensino da língua materna calcada sob uma gramática simplista de regras e classificações caracteriza-se primordialmente como prescritiva. As regras que normatizam esse tipo de ensino pregam incessantemente, segundo Travaglia (2006), o modo de falar e escrever da tradição literária clássica. Por meio da repetição dessas formas tenta-se inculcar nos alunos a ideia do que seria a língua “correta”, anulando assim, as experiências e a diversidade (não nos referimos apenas à diversidade social, econômica, mas cultural, intelectual, etc.) trazida pelo aluno, falante da língua. Ao adotar tal postura, os livros de gramática ignoram, ou melhor, descartam o caráter dinâmico da língua. Assim, o trabalho com estruturas fixas coloca a língua como um objeto estático, dando aos aprendizes a falsa impressão de que se souberem classificar as formas em estudo, terão o domínio do que seria a verdadeira língua.

De acordo com Rezende (1988), ao se exigir uma língua homogênea, estática, não se permite que diferentes universos extralinguísticos e modos de percepções desses universos existam. Essa afirmação ratifica a ideia de que esse tipo de ensino vem carregado de uma análise de valores. Valores sociais moldados a partir de uma classe dita privilegiada, porém essa não é a variedade da maioria das crianças e adolescentes das nossas escolas. Ou seja, prioriza-se a variedade linguística de uma minoria, colocando para o aluno, que utiliza uma variedade diferente, menos privilegiada, questões de identificação da sua realidade diante do mundo, como dito por Aguilar (2007). O reconhecimento da variação como constitutiva da linguagem elimina as questões de cunho social ou de identidade, não por ignorá-las, mas por tratá-las como próprias do ser humano. Dessa forma, é possível um aprendizado mais efetivo e sem traumas.

Para que se alcance um ensino gramatical significativo propomos o ensino de uma gramática articule, na qual não há espaço para a divisão da disciplina em duas (gramática e produção de textos), ou em até três (leitura, gramática e produção de textos). O ensino de uma língua faz-se articulando, não somente esses três domínios, mas também considerando o sujeito no processo com todas as suas faces (social, psicológico, histórico), visto que, em momento algum é possível retirar qualquer dessas características do indivíduo, bem como retirá-lo dos processos que envolvem a língua e a linguagem. Se aceitarmos que a língua se concretiza no texto oral ou escrito, o ensino deve pautar-se nele, pois esse é o lugar no qual os fenômenos linguísticos ou gramaticais se realizam. É a partir dessa definição de texto proposta pela TOPE, (textos orais ou escritos e marcados pessoalmente pelos sujeitos) que buscamos a dissociação de polarização entre teoria e prática no ensino. Isso ocorre por meio das análises que realizamos dos textos – os enunciados – enquanto pesquisadores; e que posteriormente levamos à sala de aula, por meio da prática de ensino pautada pelas atividades epilinguísticas.

Quando defendemos o ensino de língua por meio das atividades epilinguísticas, estamos defendendo um ensino articulado com a linguagem, que implica em abrir mão de trabalhar com o aluno ideal, e assumir a função de levar o aluno real a encarar a própria língua como propriedade sua. Conforme Silva (2007, p. 21) “[...] o estudante deve perceber os mecanismos que ele próprio utiliza – independentemente da intervenção dos pais ou dos professores – para compreender e formular enunciados do cotidiano”. Ainda segundo a autora, é preciso levá-lo (o aluno) a rever sua relação com a língua que desde muito cedo, na escola, foi de adversidade, de inimizade, para passar a ser de propriedade, de liberdade.

Trazendo a atividade de linguagem, ou seja, as atividades epilinguísticas, para a sala de aula é possível, a partir do material construído pelas línguas, abrir espaço para diversas formas de expressão linguística. Podemos, validando as experiências e as contribuições dos alunos, conduzi-los a uma diferente visão do significado posto em contexto. Dessa forma podemos falar em trabalho com respeito à variação.

Como no mestrado trabalhamos com a marca discursiva *mas*, mantivemos também essa proposta de descrever os processos linguísticos por meio de conjunções; dessa vez com a marca *como*. A construção da coesão textual pelos alunos é sem dúvida um grande desafio do ensino de língua; podemos fazer essa observação com bastante firmeza, pois trabalhamos com o ensino da língua materna; e pela prática diária da produção de textos, mesmo no ensino médio, percebemos o quanto os alunos se limitam na utilização desses elementos aos mais conhecidos. Muitas vezes, atribuindo diferentes sentidos a uma mesma marca, como inúmeros trabalhos nessa linha de descrição e análise de marcadores discursivos de acordo com a TOPE demonstram. Dentre essas pesquisas ressaltam-se as dissertações e teses como as de Silva (2007) sobre a marca *porque*; Aguilar (2007) sobre a marca *apesar de*; Araújo (2005) e Wamser (2013) sobre a marca *mas*; Ferreira (2014) sobre as orações comparativas em inglês. Barros (2017) sobre as relações intersubjetivas na produção de textos. Assim, fica claro que nosso maior objetivo é o ensino. Quanto ao marcador discursivo escolhido, a marca *como* é tão produtiva quanto à marca *mas* na língua oral, senão mais, pois mesmo gramaticalmente falando ela ocorre em diversos contextos situacionais, funções sintáticas ou classificações morfológicas. Isso torna nosso trabalho de análise bastante complexo e incessante, no sentido de que cada novo olhar para o texto, ou o enunciado, traz novos caminhos de análise. De acordo com a proposta de um ensino articulado, trabalhamos nas classes (séries) selecionadas com estruturas léxico-gramaticais, movimentando o domínio nocional da noção *como*. Segundo Culioli (1990), as noções são formas de representação de propriedades físico-culturais, representam objetos culturalmente construídos e que se manifestam diferentemente em cada

indivíduo, pois são estruturadas a partir dos processos empíricos, ou seja, das experiências de cada um. Desse modo, o sujeito pode estabilizar um conceito e minutos depois estabelecer outros valores para a mesma noção, pois, de acordo com a definição do autor, elas não são entidades estáticas, pelo contrário são plásticas e instáveis.

A “Teoria das operações predicativas e enunciativas” (TOPE) formulada por Culioli fornece o suporte teórico e metodológico para a realização da pesquisa, com o conceito de atividade epilinguística e com os pressupostos necessários para realização das análises dos enunciados. A TOPE explicita o conceito de atividade epilinguística, porém não aplica esse conceito ao ensino de língua; tal trabalho cabe aos pesquisadores dessa linha principalmente aqui no Brasil, com a pesquisa da Professora Letícia Marcondes Rezende (Unesp) e Marília Blundi Onofre (Ufscar). Segundo a professora Letícia, essa teoria, mesmo não se referindo ao ensino, apresenta um campo profícuo para a pesquisa nessa linha.

Na TOPE, o sujeito tem uma participação fundamental nos processos da língua, é a partir dele e centrado nele que as operações de linguagem atribuem significados aos enunciados com os quais o sujeito se relaciona. Dessa forma, os conceitos de língua e linguagem são imbricados de tal forma que é impossível perceber uma separada da outra, daí se define o objetivo da linguística, segundo a TOPE: estudar a linguagem por meio das marcas linguísticas deixadas na materialidade da língua, ou seja, nos textos orais ou escritos. Segundo Wamser (2013), desse modo, todo enunciado parte de um mesmo ponto para todos os indivíduos e a partir daí uma pluralidade de sentidos se manifesta. É justamente nesse primeiro ponto que a linguagem se manifesta em toda a sua grandeza, sutileza e complexidade. Além disso, entendemos que o ensino da língua deve assumir o trabalho com a linguagem e com o texto de modo claro e explícito, pois somente assim será possível um ensino realmente efetivo e articulado da língua materna.

Esse lugar de manifestação da linguagem é chamado por Culioli de invariância linguística, e a partir dela as noções se desdobram em inúmeras possibilidades de arranjos léxico-gramaticais e de sentidos. A primeira relação que se estabelece a partir de uma noção é o seu complementar, uma relação entre *p* e *p'*. O complementar não se refere a uma negação das propriedades da noção, mas de um ajustamento entre elas a fim de variar seu significado. Por exemplo, nos enunciados 13-Como eu detesto a hora do lanche! 20-Está vendo como existe espaço para todo mundo? e 23-Ela me deu um dólar como compensação³ temos o estabelecimento de diferentes valores e relações complementares para a marca *como*.

³ Enunciados presentes nas análises, suas referências encontram-se na seção 5 desta tese. Os números que os acompanham referem-se à lista de enunciados que compõem o *corpus* da pesquisa.

Em 13, a marca desencadeia uma relação quantitativa sobre a noção detestar, temos $p =$ isso é que é detestar/detesto muito. Em 20, a relação quantitativa estabelece a existência de algum espaço, assim $p =$ espaço e $p' =$ tudo aquilo que se afaste do que seria “espaço”, não necessariamente sua ausência. Já em 23 (Ela me deu um dólar como compensação), *como* delimita a atribuição de uma propriedade específica à noção dólar e nesse caso tanto p quanto p' podem ter o mesmo valor semântico em diferentes contextos. Se considerarmos que o enunciador esteja contente com a “compensação”, então $p =$ compensação; por outro lado, se o enunciador estiver sendo irônico e não considere a compensação suficiente, teremos $p' =$ compensação, no sentido de dólar ser ou não compensação. Contudo, o oposto também pode ocorrer, pois em um enunciado do tipo *Mãe é mãe*, se aplicada a notação proposta por Frege (1971) $a=b$ ou $a \neq a$, ou a proposta por Culioli (1990) p e p' não se caracterizam com os mesmos valores, visto que a 1ª ocorrência de *mãe* estabelece as propriedades que toda a mãe deve ter; já a segunda ocorrência indica uma *mãe* específica que pode ou não ter todas aquelas propriedades.

A presente tese é organizada em cinco seções, que iniciam no título dois, mais as Considerações Finais, título de número seis. A **Seção 2** tem como foco uma análise do texto do PCN de Língua Portuguesa e da prática pedagógica tradicional de língua materna; além de uma revisão bibliográfica e análise dos conceitos de língua, linguagem e atividade epilinguística. Essa seção é importante para nossa pesquisa, pois apresenta um panorama do ensino de língua nos níveis ideal, real e necessário e, assim, situa nossa hipótese de trabalho quanto à sua relevância social e pedagógica para o ensino de língua. Nessa seção reafirmamos as polarizações presentes no ensino e que tanto lhe trazem dificuldades.

A **Seção 3**, é chamada “Pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE” e traz uma revisão bibliográfica dos principais conceitos e postulados da teoria que embasa teoricamente nosso trabalho. Nossa intenção com esse estudo não foi a de esgotar ou de traduzir partes isoladas da teoria de Culioli, pelo contrário, buscamos estudar e analisar os tópicos de maior impacto e importância para as análises dos enunciados que nos propomos a fazer. Outra questão relacionada a essa seção especificamente e que orienta a leitura do texto é que todas as traduções de língua francesa ou inglesa foram feitas por nós e o texto original encontra-se nas respectivas notas de rodapé. Nessa seção ainda, apresentamos as explicações de Culioli sobre os conceitos de língua e linguagem para a ciência linguística, bem como seu objeto de estudo.

A **Seção 4** é também teórica, trata-se de uma leitura e uma reflexão sobre algumas obras que teorizam sobre a marca *como*. Traz também uma análise de como essa teorização chega ao ensino de língua. Dessa forma, trazemos as definições de importantes gramáticas normativas

estritamente ligadas às classificações dos termos da língua e à noção de erro e de gramáticas mais preocupadas com a descrição dos fatos da língua em relação aos diversos usos que os falantes possam fazer dela; apresentamos ainda nesta Seção uma análise de como o funcionalismo vê a marca em questão.

Os conceitos de gramática normativa e descritiva que adotamos coadunam-se com os de Sírio Possenti (1996). Segundo o autor, para que seja possível a identificação de diferentes gramáticas, em primeiro lugar, é preciso que haja um conceito mais estabilizado de gramática. Dessa forma, o autor propõe que gramática seja entendida como “um conjunto de regras” e a partir daí sejam especificados pelo menos três tipos: a normativa – “conjunto de regras que devem ser seguidas” (POSSENTI, 1996, p.61); a descritiva – “conjunto de regras que são seguidas”; e por fim, a gramática internalizada – “conjunto de regras que o falante domina” (POSSENTI, 1996, p.62). Neste texto, nos interessam os conceitos de gramática normativa e descritiva.

Os autores que compõem a primeira parte desse texto, ou seja, as definições da gramática normativa, são Terra (2011), Cegalla (2007), Almeida (2008), Bechara (2010) entre outros; já os relacionados ao funcionalismo e à descrição de línguas são: Neves (2000), Azeredo (2012) e Castilho (2010). Além desses, compõe essa análise um texto de Zavaglia (2007) em que a autora faz uma análise da marca *como*, mas com relação à língua francesa; esse texto serviu de base para nossas primeiras análises da marca. Por fim, relacionamos rapidamente essas teorizações às nossas análises e à TOPE, acentuando pontos de convergência e de divergência entre as diferentes linhas de pesquisa.

A penúltima seção da tese, a **Seção 5**, é a parte experimental da pesquisa, seu título é “Metodologia: análises e práticas” e define claramente o que é exposto nesse espaço. Primeiramente, apresentamos detalhadamente os procedimentos metodológicos adotados para a execução da pesquisa, em seguida apresentamos o processo de seleção do *corpus*; a análise dos enunciados de acordo com a TOPE e a descrição e análises das atividades práticas aplicadas no decorrer do trabalho.

Metodologicamente, nosso trabalho tem duas partes de pesquisa bem definidas e que se relacionam diretamente ao ensino da língua. A primeira delas refere-se à aplicação de atividades que possam ser definidas como epilinguísticas a turmas de nono e sexto anos do ensino fundamental e à observação de aulas de Língua Portuguesa com a professora titular das turmas. No caso da aplicação de atividades, nosso objetivo é testar o método proposto, nesse caso, atividades epilinguísticas com a reflexão sobre o texto e sobre as questões gramaticais relacionadas – a atuação e as funções da marca *como* nos enunciados. Já com a observação das

aulas com a professora da turma o objetivo era o de confirmar a hipótese da pouca reflexão metalinguística promovida no ensino tradicional. A segunda parte da pesquisa trata da análise dos enunciados em que ocorrem a marca *como* sob os pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE. Essas análises são levadas à sala de aula, durante os momentos em que aplicamos as atividades aos alunos; logicamente de modo mais sutil, porém organizado e visando a demonstrar os mais variados sentidos e funções da marca. Essas funções se referem às operações de linguagem desencadeadas pela marca.

A **Seção 6** refere-se às “Considerações finais”, lugar em que redefinimos nossos objetivos em relação aos resultados obtidos. Assim, reafirmamos nossa hipótese de que o ensino de língua materna necessita de uma nova ferramenta metodológica e que pautar o ensino em atividades que mobilizem o nível epilinguístico dos alunos promove um aprendizado efetivo e a apropriação da língua pelo aluno, por meio do desenvolvimento de uma metalinguagem operatória e reflexiva.

2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: LUGAR DE POLARIZAÇÕES

Nesta seção da presente tese, apresentamos uma discussão sobre o ensino de língua materna em diferentes níveis: o ideal – visão do PCN de Língua Portuguesa; o real – relato e análise da observação de uma aula de análise sintática; e o necessário – proposta de ensino a partir de uma gramática operatória – as atividades epilinguísticas. Quando tratamos dos PCN buscamos apresentar uma revisão do texto desse documento, sem levantar bandeiras ou polemizar questões pontuais, mas nos posicionando diante de critérios que impactam sobre o nosso posicionamento com relação ao ensino da Língua Portuguesa.

Enfatizamos, nesta Seção, as polarizações que permeiam o ensino de língua materna e que o tornam incompleto do ponto de vista do desenvolvimento da competência linguística do aluno. Os pares língua oral/língua escrita, teoria/prática, gramática/produção de texto acabam se separando no ensino e, dessa forma, apenas uma face da linguagem é trabalhada nas salas de aula. Tais polarizações são retomadas na Seção 5, quando apresentamos nossa prática. Nela, buscamos, dentro do possível, a aproximação de alguns desses pares, como o da teoria e da prática.

Esclarecemos também alguns conceitos que perpassam toda a nossa reflexão como o de língua, linguagem e variação. Além disso, sempre que necessário discutimos as questões e temas levantados a partir dos pressupostos teóricos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), pois, em alguns momentos elucidamos o ponto de vista da teoria que embasa nossa pesquisa.

2.1 O Ensino de Língua Portuguesa Como Língua Materna

Ensinar Língua Portuguesa nos moldes como temos hoje, para alunos que a têm como língua materna é, sem dúvida, uma prática paradoxal. Explicamo-nos em primeiro lugar sobre a expressão “nos moldes que temos hoje”. Essa expressão remete a um ensino de língua tradicional, aquele pautado nos aspectos normativos da língua, ou seja, na parte rasa desse complexo mecanismo que é a linguagem. O estacionamento das práticas de ensino de língua nessa parte rasa da linguagem prioriza o trabalho com a linguagem escrita, que a nosso ver, nesse contexto puramente didático (do ensino) transforma-se numa língua de ninguém.

Defendemos o ensino da língua materna voltado para a prática da linguagem e para o desenvolvimento da autonomia do aluno diante da sua realidade. Somente assim é possível um ensino de língua que faça sentido no contexto da sala de aula. Daí, surge a explicação do porquê chamamos essa prática de paradoxal: se o ensino da língua gira em torno de ensinar as regras

daquilo que fazem naturalmente os próprios falantes, é uma prática sem objetivo; trata-se de querer ensinar os falantes de uma língua a falar a sua própria língua, portanto, esforço vão, prática paradoxal. Querer ensinar como se fala aos falantes da língua reduz o trabalho do professor de língua materna a um momento “chato” e maçante, em que os alunos, por mais atentos e bem-intencionados que estejam, jamais conseguirão a técnica esperada pela disciplina e pelo professor, mesmo porque esse tipo de conhecimento técnico não é alcançável, exceto por uma minoria que se dedica a estudar a língua em níveis mais abstratos, ou seja, profissionais da língua.

Genouvrier e Peytard (1973) também tratam o ato de ensinar a língua materna aos próprios falantes dessa forma e dão o exemplo de outras faculdades biológicas intrínsecas ao ser-humano, como o andar. Segundo os autores, andar é uma atividade natural do ser-humano que, por essa natureza, não precisa ser ensinada, ou seja, é um aprendizado que dispensa a elaboração e aplicação de uma prática pedagógica. Assim também é o falar a língua materna. Esse cenário dificultoso do ensino de língua respalda comentários generalistas e reducionistas da prática pedagógica do ensino de língua materna, como “os alunos chegam ao ensino médio (ou ao ensino superior) sem saber português”.

Outra questão que assombra o ensino de modo geral, não apenas o da língua, mas esse de modo especial pela importância que tem no final do período de escolarização na vida dos alunos, é a postura inadequada de alguns profissionais que, quando se referem ao fracasso dos alunos, utilizam comentários do tipo “se eles não aprenderam no ensino fundamental I, como aprenderão no fundamental II?”, “se não aprenderam até o nono ano, no ensino médio é que vão aprender?”, ou ainda “como um aluno que mal sabe escrever pode chegar ao sexto ano?” além do tradicional e mais inadequado “eles (os alunos) não sabem nada!”. Desnecessário dizer, portanto, o quanto essa postura de colegas de trabalho prejudica a já difícil tarefa de ensinar.

A questão que deve ser colocada pelos professores, nesse contexto, é “o que eles sabem?”. Dificilmente uma criança que passa por alguns anos de escolarização chegará ao final do ensino fundamental sem saber “nada”. Cabe aos professores a sensibilidade em perceber as fragilidades dos alunos, mas também seus pontos fortes e a partir daí construir um plano de ensino que faça sentido e que permita ao adolescente desenvolver-se satisfatoriamente dentro da disciplina. Quanto à língua materna, especificamente, é importante perceber que mesmo que os alunos não saibam classificar palavras morfológica ou sintaticamente isso não significa que eles não sabem lidar com sua língua materna de modo proficiente nos contextos em que se inserem. Nesse sentido, é função do professor promover a consciência linguística dos educandos respeitando a língua do outro e de modo a esclarecer que entre a fala e a escrita há

um abismo, portanto, falar é uma coisa e escrever é outra, em alguns casos bem diferente, e por isso é importante dominar as regras e formas da língua escrita.

Assim, nesse contexto, qual seria o objetivo do ensino da Língua Portuguesa? Qual língua deve ser ensinada? Qual seria o real papel do professor? Esperamos que, ao final dessa seção essas perguntas sejam respondidas.

Também reconhecemos a grande importância do ensino da gramática, na modalidade de língua padrão, enquanto expressão formal da língua e objeto de emancipação social. Portanto, a partir desse olhar, buscamos que seu ensino possa servir aos sujeitos falantes como forma de transformação da própria realidade, por meio da apropriação da língua e não apenas da sua sistematização.

2.2 O Que Dizem os PCN de Língua Portuguesa Para as Séries Finais do Ensino Fundamental

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) são documentos oficiais que servem de base para a prática pedagógica nas escolas do país. Trata-se de diretrizes criadas com o intuito de uniformizar e promover melhorias na qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas do nosso país e devem funcionar como norteadoras das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula.

Nesse documento são descritos os objetivos e os caminhos a serem trilhados para o alcance dos níveis de ensino almejados pelo Estado. Analisamos, nas linhas que seguem, o que dizem esses documentos sobre o sujeito que pretendem formar e a distância que fica para o aluno entre tal normatização e a prática pedagógica propriamente dita. Temos que convir que se trata de um objeto político que muitas vezes não cumpre seu papel emancipador na esfera do ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais começaram a ser organizados em 1995, porém somente tiveram seu lançamento oficial em 1997, para o ensino de 1º a 4º anos, já o texto para o documento de 5º a 8º anos passou a ser produzido a partir desse ano. A urgência da criação desse documento tem como fundamento a Constituição Federal de 1988 que expressa que todos têm direito ao "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988, p.160). Assim fica clara a visão do Estado de que cabe à educação a missão de formar esse cidadão ideal e prepará-lo para o exercício do trabalho.

A partir desse contexto, a área de Língua Portuguesa foi enormemente visada, pois muito do fracasso escolar dos alunos do ensino fundamental era – e ainda é – atribuído às dificuldades na área da leitura e da escrita. Prova desse fracasso é o foco que os vestibulares e até mesmo o Enem têm dado à prova de redação como requisito para o ingresso no ensino superior. O cenário de alunos de graduação com baixo nível de compreensão de leituras e dificuldades cada vez mais acentuadas na elaboração do pensamento por escrito justifica esse empenho do governo em delinear a estrutura do ensino da língua materna no país.

As modificações na realidade do ensino da língua propostas pelo PCN apenas foram possíveis a partir do desenvolvimento de teorias linguísticas independentes da tradição normativa e dos estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística na década de 1980, como se observa na citação abaixo.

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. (BRASIL, 1998, p.17-18).

Trata-se de uma tentativa teórica pela ressignificação do que é ensinar Língua Portuguesa nas escolas, um novo modo de ensinar para uma nova sociedade, em que a palavra escrita tem o poder de incluir ou de excluir o indivíduo que não domina essa modalidade da língua. Porém, conforme explica Soares (2002, p.174)

[...] cabe à área de ensino da língua materna realizar a articulação e síntese das contribuições dessas diferentes áreas [da linguística]. Três questões atualmente em discussão na área educacional brasileira só poderão ser esclarecidas e decididas, no que se refere à disciplina português, se se buscar realizar essa articulação e síntese: a definição de parâmetros curriculares para a disciplina português, a reformulação dos cursos de formação de professores dessa disciplina, a avaliação dos livros didáticos para essa disciplina.

Essa preocupação da autora evidencia que a adesão das reflexões linguísticas pela escola não aconteceu de maneira fácil, e arriscamos dizer, que em alguns casos ainda não aconteceu. Ocorre que o documento, ao propor um novo foco para o ensino (a língua e a linguagem, não mais a gramática normativa), um novo fazer metodológico e, principalmente, uma nova fundamentação teórica baseada em importantes autores da linguística moderna como Halliday

e Bakhtin, esqueceu-se da formação do professor que há muito tempo repetia as regras da gramática normativa.

Ainda discutindo a questão da formação do professor, a experiência e a observação da realidade nos permitem uma observação com relação aos cursos Letras, os quais proporcionam uma formação incompleta tanto no ensino privado quanto no público. No primeiro, são priorizados conteúdos gramaticais e práticas de ensino desses conteúdos, enquanto no segundo, a prioridade recai sobre o ensino e a pesquisa da linguística, porém de modo afastado da prática de ensino na educação básica. Essa disparidade e incompletude explicam-se por questões econômicas e de carreira. No ensino privado, por exemplo, é possível observar a predominância de professores que atuam na educação básica e haver pouco incentivo à pesquisa na área; já no ensino público, além do incentivo à carreira, há uma intensa atuação dos professores na pesquisa em linguística. O que ambos têm em comum é a atuação profissional do acadêmico depois de formado. Mesmo com cada vez menos interesse dos formados em Letras em atuar no ensino, é para lá que vão a maioria deles, lugar em que os reflexos do ensino que tiveram na faculdade se acentuam.

Além disso, os conceitos de norma culta, língua padrão, variação linguística, linguagem, atividade metalinguística, quando estudados nos cursos de graduação têm dois enfoques muito distintos. Um deles voltado exclusivamente para a pesquisa em linguística ou descrição de língua e outro voltado para o ensino; nesse caso a questão que se coloca é o crescente desinteresse dos jovens acadêmicos pela docência nos níveis básicos. Dessa forma, o estudo desses conceitos é, frequentemente, levado para o primeiro enfoque – ainda distante da sala de aula. O que nos conduz à possível conclusão de que mesmo incorporando avanços significativos das pesquisas em linguística, isso não garante uma real transformação na prática pedagógica no ensino de língua. Soares (2002) ilustra essa situação por meio do percurso trilhado pela disciplina de Língua Portuguesa ao longo da história:

[...] inicialmente, as disciplinas *gramática*, *retórica*, *poética*, posteriormente, a disciplina abrangente que se denominou *português* que, por sua vez, em certo momento, passou a denominar-se *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*, para em seguida voltar à denominação *português*; e permite também encontrar as razões por que os conteúdos atribuídos a essas disciplinas tenham sido ora uns, ora outros – de início, a arte de falar bem, a arte da elocução, e o estudo da poesia; depois os estudos estilísticos a gramática, sempre... – e por que as concepções de língua que informaram esses conteúdos tenham sido diferentes, ao longo do tempo – a língua como sistema, a língua como comunicação, a língua como discurso [...]. (SOARES, 2004, p. 174-175, grifo do autor).

Parece óbvio que a solução para esse impasse da formação do professor seja a articulação desses dois domínios – ensino e pesquisa. O que é difícil, porém, é a superação dessa dicotomização que assombra, não apenas a linguística e o ensino, mas várias outras áreas do conhecimento. De modo prático e focado no ensino, é importante que o professor atue de modo a construir experiências com os alunos que se relacionem à língua (estrutura) e à linguagem (uso e fenômenos linguísticos particulares); desse modo, o próprio professor será também pesquisador. Considerando essas questões, a proposta de um professor-pesquisador para os níveis de ensino fundamental e médio passa diretamente pela formulação e postura dos cursos de formação de professores nas universidades.

Rezende (2007, p.149) vai além da polarização ensino e pesquisa ou teoria e prática, e coloca para a universidade a existência dos pares “[...] forma e matéria; particular e universal; objetivo e subjetivo; interdisciplinaridade e especificidade”. Segundo a autora, muitas vezes o que se faz em direção à superação dessas polarizações é uma reflexão teórica superficial que deveria servir de sustentação para a prática, mas muitas vezes torna-se apenas o cumprimento de um requisito. Nesse contexto, a professora explica que a área de aplicação das universidades e os cursos de formação de professores perpetuam

[...] a prática sem uma teoria que a sustente explicitamente, o coletivo sem que haja indivíduos fortes e independentes, o ensino sem a pesquisa, a forma sem os conteúdos e sem os indivíduos que a configuram, a interdisciplinaridade sem que a competência sobre a especificidade tenha chegado ao seu limite. (REZENDE, 2007, p.150).

Rezende (2007) também nos oferece um perfil do que seria esse professor-pesquisador.

Para a autora

[...] o professor-pesquisador precisa ter domínio teórico-prático do campo específico com o qual trabalha, pois ele precisa, a partir da variação do material (prática), abstrair raciocínios formais subjacentes (teoria) para novamente saber adaptar o arcabouço formal a situações específicas da aplicação. Precisa saber fazer adaptações a novas situações contextuais em um processo sem começo e nem fim: quanto mais dados observados, mais se enriquece a teoria, e cada vez que se enriquece a teoria, aperfeiçoa-se a prática. Desse modo, os raciocínios subjacentes à variação dos conteúdos específicos seriam a invariante. Essa invariante seriam mecanismos de processo, precioso auxiliar à aplicação, que se caracterizaria pela plasticidade, quer dizer, pelo fato de se saber trabalhar uma situação particular e específica sem jamais se esquecer a dimensão universal (teoria), que é o estágio em que se encontram o pensamento humano em geral e as ciências em particular. (REZENDE, 2007, p.150-151).

Contudo, a autora supracitada, argumenta que os cursos de formação de professores além de não articularem as dimensões do ensino e da pesquisa ou da teoria e prática, impedem a sua articulação em dois momentos:

1º na formação do professor, não oferecendo ensino verdadeiro, que é pesquisa, quer dizer, conhecimento em construção; 2º na intromissão nos graus de ensino anteriores (no caso do estágio curricular), impedindo que o professor desses níveis de ensino faça pesquisa, que é ensino, quer dizer, conhecimento em construção. Trata-se de uma bela fragmentação calculada para dividir a mão-de-obra em especializada e não-especializada. Perdem com isso todos os lados envolvidos. (REZENDE, 2007, p.154).

Ora, se defendemos a existência de um professor-pesquisador nos níveis de ensino fundamental e médio, é urgente a reformulação dos cursos de formação de professores, bem como a superação das polarizações postas, pois as mesmas perpassam o âmbito universitário e se multiplicam no ensino básico. Nesse contexto, não seria exagero falar sobre a criação de círculo vicioso do conhecimento que recria, ou perpetua, sistematicamente o mesmo conhecimento de sempre, mascarado por cores e efeitos da modernidade.

No que tange aos elementos presentes no processo, os Parâmetros citam que fazem parte: em primeiro lugar, o aluno, em segundo, os conhecimentos exigidos nas práticas de linguagem, e por último, o professor mediador. Essa hierarquização faz sentido a partir do momento em que se almeja um ensino focado no reconhecimento do conhecimento do aluno. Ao aluno cabe a função de agir “com e sobre o objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 22), já o professor fica com a responsabilidade da prática pedagógica em si, da organização e mediação entre o aluno e o objeto de estudo.

Sobre a função do professor, alguns termos empregados no documento chamam nossa atenção por ir contra o que teorizamos até aqui quanto ao papel do professor, tais como: “procurando garantir aprendizagem efetiva” e “[...] assumir papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.22). Ora, como é possível propor um modelo de ensino que se pautar pela interação entre os sujeitos, se o professor não participa ativa e verdadeiramente do processo dialógico da linguagem, sendo que seu foco de atuação é externo ao processo de interação? É óbvio que não estamos defendendo uma atuação despreparada por parte do professor. Logicamente isso não é possível, pois, como dissemos anteriormente, é necessário domínio teórico de sua parte, para que não se perca em seus achismos, visto que é ele quem conduz o pensamento do aluno em direção à transformação do conhecimento. Defendemos que essa figura possa assumir também seu papel de leitor, de cidadão da mesma sociedade dos alunos e, acima de tudo, de mediador, mas enquanto sujeito com opiniões, gostos e preferências. Assim, o professor, de posse de conhecimentos teóricos, os quais lhe oferecem certa objetividade na condução da sua aula, deve se inserir como sujeito

participativo no processo e, então compartilhar com os alunos suas experiências de vida e leituras.

Acreditamos, inclusive, que reconhecer o professor dessa forma, faz o diálogo fluir com mais naturalidade na sala de aula, e, conseqüentemente, instaura uma interação mais natural e dinâmica entre os três elementos do processo citados pelos PCN – o aluno, os conhecimentos e o professor – quer dizer, instaura a atividade da linguagem, no nível pretendido: o dialógico entre o eu e o outro.

Dentre as mudanças mais significativas propostas pelos PCN está a noção do erro e o respeito as variedades linguísticas trazidas pelos alunos para dentro da escola. Percebe-se que o documento apresenta um esforço no sentido de renovar a visão, até então transmitida aos alunos, de que a verdadeira língua é aquela da gramática. Porém, há inúmeras barreiras e ressalvas por parte da sociedade, e também por parte de alguns professores, quanto ao trabalho com a variedade linguística. Mesmo dentre os alunos é possível perceber que formas mais estigmatizadas ainda são vistas como inferiores.

Um exemplo desse desprestígio generalizado da variedade foi a polêmica envolvendo o livro didático *Por uma Vida Melhor*, distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) para as redes públicas de ensino em todo o país. O livro, que foi taxado de fazer “apologia ao erro” pela grande imprensa brasileira, tinha, na verdade a intenção de ilustrar as regras seguidas pelos sujeitos na fala cotidiana e de conscientizar os alunos sobre o preconceito linguístico. Pádua (2014) analisa esse caso em sua dissertação de mestrado, conforme verificamos a seguir.

A celeuma deu-se em torno de algumas sentenças retiradas do livro, e utilizadas pela autora para comentar sobre o Preconceito Linguístico. São elas: “nós pega o peixe”; “os menino pega o peixe” e “os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”. Retiradas do capítulo 1 do livro, intitulado “Escrever é diferente de falar” [...] que apresenta a proposta de ensino aos estudantes, mostrando as diferenças entre a norma padrão, exigida pela gramática normativa, e as variantes populares, utilizadas em situações mais informais –, tais sentenças passaram a ser utilizadas, extraídas de seu contexto de produção, para difundir a ideia de língua única típica da Rede Globo. (PADUA, 2014, p.13).

Duas situações podem ocorrer dessa forma de abordagem da variação linguística: a primeira é a falta de uma reflexão teórica que embase e justifique tal posicionamento tanto em relação ao conceito de língua quanto ao de variação; e a segunda, decorrente da primeira, é a falta de uma metodologia ao professor que não acabe por reforçar a ideia da diferença ou do preconceito, pois os exemplos trazidos pelo livro limitam-se a uma separação entre o falar do meio urbano e o do rural.

O resultado da falta de posicionamento teórico, são polêmicas e críticas sem argumentos claros como a descrita acima. Já no caso da falta de método de ensino, o que se tem são atividades que reforçam a ideia da diferença; ora se o objetivo é incutir nos alunos o respeito às variedades, tratar os fenômenos linguísticos como diferenças, implica eleger uma forma como melhor e marginalizar as demais. Esse tipo de exercício pode ser visto na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Texto “O ronco da peixarada” presente no livro *Para viver juntos: português para trabalho com oralidade e variação linguística*.

Oralidade

Variação linguística: variedades regionais

D Leia o texto a seguir.

O ronco da peixarada

Era um cantor desses de vozeirão trêmulo. No final das notas.
Bom de viola que só ele! Picava o gengibre no canivete, feito fumo,
pra limpar a garganta. Coisas de cantor.

Danado pra contar um causo. Entre uma moda e outra, lá
vinha um! Belarmino era do tipo que contava uma e cantava
outra. Pois bem. Entre um pagode do Tião Carreiro e uma
toada do João Pacífico, ele resolveu contar como foi o dia
em que o rio Miranda roncou.

“– Eu tava já meio dormino na rede quando começô
aquele baruião: rommmmmmmmmmmmm!


Saf correndo com a companheirada.

Quando chegemo no barranco do rio, parecia que
tinha um trem dentro da água. O Miranda tremia. Bufava.
A água pulava.

Um pretume de corimba que parecia que o mundo ia
acabá naquela gemeção. Mas num acabô... Era a piracema, aquela peixarada. Os peixe
subino e roncano feito trem de ferro... E os corimba? Os corimba tudo na flor d’ água.
Quem quisesse, pegava com a mão. Eu memo peguei um barde! Mas despois devorvi pra
água... Piracema merece respeito... e, óia, na hora, a gente ajoeia! Reza! Duvida?

Então se arranche depois de novembro e dezembro no tempo das água. Os peixe pa-
rece que ferve. Caldeirão vivo. Cachoeira di escamas, aquela trenhera, aquela tribuzana!
Mil vidas eu tivesse, mil eu daria pra sentir de novo aquele trem da vida, passano no rio
Miranda, no coração do Pantanal.”

Rosana Zaidan. Disponível em: <<http://eptv.globo.com/caipira/interna.asp?ID=4290>>. Acesso em: 8 out. 2007.



Fonte: COSTA et al., 2009, p.152.

Figura 2 - Exercícios de variação linguística a partir do texto “O ronco da peixarada” presente no livro Para viver juntos: português

“Os peixe subino e roncano feito trem de ferro...”

“Eu memo peguei um barde! Mas depois devorvi pra água... Piracema merece respeito... e, óia, na hora, a gente ajoeia!”

a) Copie em seu caderno palavras ou construções registradas de modo diferente do que se costuma observar na variedade padrão da língua.
 b) Em que aspectos cada uma delas se diferencia da variedade padrão?
 c) Essas diferenças se observam também na língua falada em sua região? Exemplifique.

4 Releia agora um trecho do segundo parágrafo e outro da fala de Belarmino.

“Entre um pagode do Tião Carreiro e uma toada do João Pacífico, ele resolveu **contar** como foi o dia em que o rio Miranda roncou.”


“Um pretume de corimba que parecia que o mundo ia **acabá**.”

Compare os verbos em destaque nas frases e responda às questões.

a) Qual é a diferença entre os dois verbos no registro escrito?
 b) É comum as pessoas pronunciarem os verbos da forma como a fala de Belarmino procura reproduzir? Explique.
 c) Por que, provavelmente, os verbos foram registrados de forma diferente em cada parte do texto?
 d) Que efeitos se produziram no leitor se a segunda parte do texto estivesse escrita no mesmo registro que a primeira?

5 A língua pode variar de acordo com alguns fatores, como grau de instrução, região, idade, etc. À variação linguística provocada pelo fato de os falantes viverem em regiões diferentes damos o nome de variedade regional.

a) Em sua opinião, a fala de Belarmino está representada como a fala de alguém do campo ou da cidade?
 b) Que elementos do texto indicam essa característica?



Fonte: COSTA et al., 2009, p.153.

Em vários comandos das questões propostas verificamos a palavra diferente ou diferença, e na questão de letra **b** (1ª ocorrência), percebemos mais claramente o reforço a uma variedade específica, nesse caso a **padrão** ou **português padrão**. Essa polarização é ainda mais evidente na questão de letra **a** do exercício número 5, em que o comando separa dessa vez **campo** e **cidade** (padrão e não-padrão). O enunciado desse exercício também leva a reflexão do aluno nesse sentido da polarização. A afirmação de que a língua pode variar evidencia que se espera, no caso da sala de aula, que os estudantes atinjam determinado padrão livre desses “fatores” que causam a variação. O que jamais acontecerá, pois, nenhum ser humano é imune às transformações e variações da língua, assim como a língua não é imune às interferências do ser humano. Mesmo porque dentro daquele “etc” presente na questão há inúmeros outros fatores. Mesmo com essas críticas, o mérito do trabalho com a variação feito pelo livro em questão deve ser reconhecido, pois sensibilizar o olhar dos alunos para diferentes formas de expressão linguística é o início de uma prática de ensino de língua materna que respeita o indivíduo e o coloca no centro do processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de variação que assumimos é mais complexo que este da variedade regional ou etária, pois estamos inseridos em uma teoria que vê a língua como a própria variação e, ao contrário de outras linhas da linguística, busca a invariância. Fazendo nossas as palavras de Rezende (2010), sobre o conceito de variação, temos a seguinte definição:

O nosso conceito de variação é linguagístico e também linguístico. Isso quer dizer que mesmo pessoas muito próximas e que falam por meio de arranjos léxico-gramaticais semelhantes não se entendem. E o indivíduo sozinho também enfrenta problemas de compreensão de si próprio. É linguístico: porque o que nos interessa são as marcas léxico-gramaticais das línguas que marcam esse esforço que os falantes fazem para alcançar o outro ou a si próprio como outro. (REZENDE, 2010, p.8).

A adoção dos conceitos de língua e de linguagem, como os entendemos, traz para o professor e para o pesquisador, ou para o professor/pesquisador, uma questão central no momento de lidar com as diferentes formas de dizer dos alunos. Trata-se da apropriação da centralidade da variação no processo ensino/aprendizagem, que somente se instaura por meio do diálogo entre professor e aluno.

Tal apropriação e diálogo, no entanto, envolvem uma série de outras questões igualmente importantes e de difícil superação no ensino hoje em dia; uma delas é a dificuldade de o professor colocar-se como indivíduo dotado de preferências na sala de aula, pois a sociedade vive, hoje, um populismo exacerbado em que qualquer tipo de comentário, seja de qualquer natureza, torna-se alvo de polêmicas ou críticas esvaziadas de reflexão e conteúdo. No ensino, a autoridade do professor, muitas vezes, se confunde com autoritarismo, de modo que o indivíduo/professor torna-se apenas um repetidor de informações aos alunos, por isso é cada vez mais comum vermos profissionais com pouco envolvimento no exercício do ensino.

Além disso, nesses momentos, é possível que se instaure, na sala de aula, o conflito, a discussão, que, inevitavelmente, conduz à apropriação do conhecimento. Ocorre que a sala de aula, muitas vezes não é vista dessa forma; tradicionalmente, é um lugar de anulação do conflito, ou seja, o conflito de ideias deve ser evitado na sala de aula sob o rótulo de mau comportamento dos alunos. Ao assumir o conflito e a própria identidade, o professor consegue romper com as polarizações entre ensino e pesquisa e entre teoria e prática, bem como, consegue promover o interesse e a apropriação da língua pelos alunos.

Quanto a esse caminho em direção à superação das polarizações colocadas anteriormente (ensino/pesquisa, teoria/prática, individual/universal entre outras), Rezende (2007) explica que é preciso uma teoria da variação, das diferenças e do particular como um meio de ensino

aplicável. Nesse caso, a variação seria só o que se reconheceria como estável, especificamente no ensino de língua.

Se isso fosse efetuado, teríamos uma forma da construção da matéria ou conteúdo, ou ainda, uma forma da variação específica. Não teríamos mais de um lado: a pesquisa, a especificidade, a teoria, o objetivo, e de outro lado: o ensino, o método, a prática, o subjetivo. Teríamos, então, mecanismos de processo que permitem aos indivíduos criar, em situações práticas, específicas, particulares, um conteúdo ou matéria. Teríamos uma forma de construção de conteúdos em situações práticas. (REZENDE, 2007, p.151).

Voltando aos PCN, quanto à noção de erro, esse documento incorporou contribuições da linguística no sentido do trabalho com diferentes aspectos da língua, inclusive e fortemente relacionado às práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, o que se entende como certo ou errado precisa ser revisado. Principalmente, em relação ao lugar que o ensino da norma (no sentido de gramática tradicional) deve ocupar na sala de aula, pois se o ensino é pautado pela memorização das regras e exceções desse tipo de gramática, para o aluno, apenas duas opções são colocadas – o certo ou o errado – ou seja, se o discurso se encaixa ao conceito/classificação das palavras tem-se o certo na língua, se isso não ocorre com precisão tem-se o errado; trata-se de uma postura impositiva e autoritária que cerca a língua e a reduz a um conjunto de regras aplicáveis. Por outro lado, o respeito à variedade linguística e o reconhecimento de diferentes “línguas” dentro do idioma, em que todas servem aos falantes nas mais diferentes situações comunicativas implica uma revisão do conceito de erro na língua. Ocorre que, muitas vezes, na prática de ensino, esse reconhecimento

[...] é negado em favorecimento dos aspectos formais da produção. Ignorando os processos em construção no interior do indivíduo que, como já dissemos, tem apenas uma aparente estabilidade e aceitando aquilo que está posto na forma da língua como estável tira-se do aprendiz a oportunidade de rever seus conceitos em outro momento, sob outro ponto vista, já que o certo ou o errado já foram marcados em seu texto com um número qualquer de zero a dez. Como as opiniões e formas de expressão não coincidem de indivíduo para indivíduo, incorrem nas dúbias noções de erro incrustadas no ensino e aprendizagem da língua materna. (WAMSER, 2013, p.43).

Rezende (2008) também analisa essa questão do erro e conclui que se o que deve ser considerado no ensino são os processos construtivos e as experiências dos alunos e não apenas os resultados, não é possível rotularmos o acerto ou o erro.

Sobre a língua e a linguagem o PCN oferece a seguinte definição:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem

os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.23).

Analisando a concepção de língua e linguagem acima, percebemos claramente a dicotomização entre o que é língua (sistema simbólico) e o que é a linguagem (atividade discursiva e cognitiva), essa separação traz consigo uma série de implicações teóricas e práticas para o ensino. A primeira que se pode observar é a conseqüente prevalência de uma instância sobre a outra, quer dizer da linguagem sobre a língua ou vice-versa. Tal posicionamento pode fomentar ainda mais discussões sobre o ensino da gramática nas escolas, culminado com publicações científicas e acadêmicas do tipo o que ensinar/o que não ensinar; como se ensina língua/como não se ensina língua. Desse modo, a polarização entre esses dois termos (língua X linguagem) não é superada no ensino, pois ora o foco é o sistema – a língua – ora é o discurso – a linguagem.

Levando essa crítica às últimas conseqüências, podemos dizer, inclusive, que muitas teorias linguísticas também não conseguiram superar a polarização que constituiu essa ciência no seu surgimento. Como por exemplo, a sociolinguística que ao trabalhar com a variação⁴ da linguagem acaba por criar subsistemas que giram em torno de regras igualmente tabuladas. Quer dizer, a concepção de linguagem enquanto mecanismo vivo é subdividido entre este ou aquele grupo de falantes que utilizam determinadas formas da língua. Daí ser comum vermos trabalhos que se dedicam à descrição da língua entre jovens (gírias), ou moradores de determinada localidade (variação topográfica), sem, contudo, demonstrar preocupação com os aspectos intrassujeitos; os quais, certamente, fazem com que a língua varie ainda mais.

A Teoria das operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), formulada pelo linguista francês Antoine Culioli, e que embasa nosso trabalho, apresenta uma visão diferente da questão da variação, o que tem implicações tanto na ciência linguística quanto no ensino, pensando no que preveem os PCN. De acordo com os pressupostos da TOPE, a linguagem é indeterminada e a variação linguística é constitutiva e radical, isso quer dizer que definir sistemas, ou subsistemas linguísticos, é aceitar apenas parcialmente a tese da indeterminação da linguagem. Tanto que partir desse conceito traz algumas conseqüências para o linguista e para o professor.

⁴ A questão da variação na língua e na linguagem é central no nosso trabalho, motivo pelo qual será retomada na seção dedicada ao estudo da linguagem.

Uma dessas consequências diz respeito à compreensão de que sendo a linguagem indeterminada, automaticamente, ou por imbricação, também o será a língua. Essa dimensão da língua é o que torna possível, de acordo com Rezende (2011), inserir o sujeito falante/ ouvinte/ escritor/ professor ou aluno como centro do processo de atribuição de significados de textos, tanto orais quanto escritos. Além disso, é somente empoderando e legitimando o aluno do seu processo de aquisição e aperfeiçoamento que ele (o aluno) será capaz de participar da sociedade letrada, exercendo a cidadania por meio de um ensino que preza pelo processo de democratização social e cultural.

De acordo com Culioli (1990), a saída para a questão da difícil polarização entre língua e linguagem colocada nos documentos é a compreensão de que língua e linguagem são realmente duas instâncias, contudo extremamente imbricadas, tanto que é difícil perceber uma sem a outra. Quer dizer que somente é possível depreender as operações da linguagem por meio das marcas que essa deixa na materialidade linguística, ou seja, nos enunciados da língua. Assumindo esse conceito de linguagem e língua, a polarização é desfeita, por meio do reconhecimento e aproximação dos dois termos e o trabalho nas aulas de língua materna pode ser realmente emancipador e interdisciplinar, contemplando os objetivos expressos pela diretriz aqui analisada.

Porém, há ainda outro momento em que essa polarização pode ser observada no PCN; trata-se de quando o documento explicita os elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem da língua; nesse texto os conhecimentos são de ordem “discursivo-textuais e linguísticos” (BRASIL, 1998, p.22). O primeiro retoma o conceito de linguagem; o segundo, o de língua, enquanto sistema. Nesse caso, os aspectos relativos à interação verbal constituem um tópico de ensino e os elementos linguísticos presentes nas mesmas atividades constituem outro. Insistimos, diante desse conceito, que o ensino somente satisfará aos preceitos do próprio PCN se houver a conjugação do trabalho com a língua e com a linguagem; ou seja, se houver a sistematização da língua expressa pela gramática com o texto, enquanto atividade discursiva e cognitiva.

Além disso, o ensino não tem como ser emancipador e preparar o cidadão para o exercício da cidadania se a sala de aula não for um lugar de liberdade e diálogo, mas também é preciso oferecer ao aluno o acesso às variedades linguísticas socialmente privilegiadas, pois somente assim é possível promover a transformação social e histórica tão almejada pelos professores e pelo PCN. Entendemos que ensinar gramática não deve ser sinônimo de uma postura autoritária por parte do professor, pelo contrário deve ser suporte para uma prática pedagógica envolvente e que proporcione ao aluno relacionar os conteúdos formais da língua com seu próprio

conhecimento empírico. Novamente vemos na coesão entre língua e linguagem um meio facilitador para o alcance desses objetivos.

Ainda sobre a linguagem, o documento explica que

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1998, p.20).

Quando fala em “ação interindividual” entende-se que o PCN chama, obrigatoriamente, a presença do outro para a atividade de linguagem, evidenciando uma visão sociolinguística do processo, pois, de acordo com Labov (1983) a língua é mais do que um meio de informação, trata-se de uma forma de inserir um indivíduo num determinado grupo social.

Por nossa vez, consideramos ser possível a ampliação dessa visão para a dimensão psíquica do sujeito, pois a inserção desse tanto num grupo social quanto na atividade de linguagem se dá, em primeiro lugar, no nível intrassujeito, portanto é uma ação individual, mas também dialógica. Até porque a decisão inicial de interagir com o outro deve acontecer em algum momento entre o sujeito e ele mesmo.

Assim, concebemos que linguagem é interação, mas é também o trabalho dialógico próprio do indivíduo, o qual ocorre por meio de ajustamentos de significados, tanto que é impossível um trabalho com a linguagem sem que haja diálogo e transformação, seja ele inter ou intrassujeito. Desse modo, se a linguagem é entendida apenas como a prática social de um grupo, fica a pergunta: o que o sujeito faz quando reflete sozinho sobre um aspecto da língua, ou mesmo sobre a própria vida? Tal concepção de linguagem reflete um fatiamento do indivíduo, uma separação entre os aspectos psicolinguísticos e sociolinguísticos que, na verdade, compõem toda a complexidade do ser humano. Esse tipo de reducionismo do ser humano visa a simplificar um processo de apropriação da língua igualmente complexo. Além disso, não é uma opção do falante lidar em determinado momento apenas com as questões sociais ou psíquicas relacionadas à língua. Toda a sua complexidade constitutiva – quer dizer questões sociais, psicológicas, biológicas, históricas, ideológicas – está presente em todo o processo de interação linguística, seja ela intrassujeito ou intersujeitos.

Nesse sentido, no entanto, percebe-se que o primeiro passo rumo a um ensino que privilegie o trabalho com a linguagem foi dado (o reconhecimento da importância do trabalho com a linguagem nos PCN), mesmo que na prática isso esteja longe de ser concretizado.

Voltando aos PCN, as práticas de ensino devem ter como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem, porém essa dinâmica fica difícil de ser visualizada a partir do momento em

que se tem, como base, um ensino dicotomizado entre ensinar a língua e trabalhar com a linguagem, como explicitado anteriormente.

2.3 Os PCN e o Papel da Produção Textual nas Aulas de Língua Portuguesa

“Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.” (BRASIL, 1998, p.23).

Com essa frase os PCN iniciam a discussão sobre o papel da produção textual no ensino da Língua Portuguesa e por ela fica claro a importância do trabalho com o texto na sala de aula: central e orientador da prática pedagógica. Também nós compartilhamos da premissa da centralidade do trabalho com o texto, pois é somente por meio da atividade textual que se trabalha efetivamente com a linguagem; além disso, é somente por meio da materialidade do texto que é possível levar os alunos a refletirem metalinguisticamente sobre a língua e a linguagem. Entendemos como texto, de acordo com a teoria culioliana, o enunciado; dessa forma o trabalho em sala de aula perpassa toda a expressão linguística dos alunos, seja ela oral ou escrita.

A formação de sujeitos que lidem com a linguagem da maneira como prevê o PCN somente será atingida se o trabalho com o texto e com os diferentes gêneros textuais for estruturado de modo a oferecer aos alunos a oportunidade de manipular as operações de linguagem, por meio das estruturas sintáticas e semânticas que constituem a língua. Por isso, dar aulas de Língua Portuguesa não pode se resumir a explicar uma regra gramatical com um exemplo perfeitamente encaixado. Além disso, esse processo formativo deve ser ajustado a cada ano escolar, aumentando a complexidade dos gêneros textuais e das análises propostas aos alunos, ao desenvolvimento cognitivo dos alunos e às exigências dos contextos sociais e culturais da sociedade, que se estreitam a cada ano, em busca de sujeitos mais preparados para os desafios da sociedade moderna. Trata-se de acompanhar o desenvolvimento psicossociológico dos envolvidos no processo, mais precisamente do aluno.

Quanto ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, o PCN a trata como formas da competência linguística e estilística, pois se aplica aos âmbitos da produção e da adequação de diferentes gêneros textuais em diferentes contextos da língua oral ou escrita. Dessa forma, fica implícita – ou explícita – a visão de língua que o documento adota: que são sistemas “flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas.” (BRASIL, 1998). É importante analisar que, se o PCN parte do princípio de que a língua é flexível e que a linguagem abre diferentes perspectivas, um ensino pautado em atividades de

memorização ou mera classificação não é o ideal. O próprio documento sinaliza para essa questão e ratifica a exigência da centralidade do texto no processo ensino-aprendizagem:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p.23).

Essa centralização do trabalho com o texto, seja ele oral ou escrito, é o que buscamos, visto que, a partir dessa interação, o ensino e a aprendizagem da gramática, bem como o desenvolvimento da competência discursiva, serão alcançadas com mais tranquilidade e relevância para os alunos.

Somente assim, a formação escolar dos alunos será satisfatória, quanto maior e mais frequente for o trabalho com a manipulação das operações de linguagem em sala de aula, ou seja, quanto mais se enfatizar o trabalho epilinguístico dos alunos. Esse percurso de escolarização e formação de bons leitores e, acima de tudo, de bons escritores deve ser gradativo, de forma a se tornar, a cada série/ano, mais complexo e amplo, acompanhando o desenvolvimento psicossociológico do aluno. De acordo com Rezende (2010) nesse contexto, quanto mais a gramática contribuir para a proficiência textual dos educandos, melhor ela será aprendida, logo, o ensino que almejamos deve ser insistente e incessante no que diz respeito ao trabalho de produção textual.

2.4 O Que Se Faz Quando Se Ensina Língua Portuguesa Como Língua Materna: a Gramática Normativa

Para iniciar esta discussão, devemos considerar esse título como uma pergunta: *O que se faz quando se ensina Língua Portuguesa como língua materna?* A resposta: *Gramática Normativa*. Cumpre-nos ressaltar que reconhecemos que a disciplina se traduz também por atividades de literatura, leitura e produção de textos, porém, a partir das aulas que assistimos na parte prática da pesquisa e de relatos de outros professores, podemos afirmar que grande parte da carga horária destinada à disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, se volta para o ensino da língua, enquanto norma gramatical. A partir dessa constatação, dedicamos as linhas que seguem a explicar e exemplificar essa situação.

Falar do ensino de Língua Portuguesa, em primeiro lugar, implica esclarecer qual é o escopo dessa disciplina, pois se o idioma oficial do nosso país é a própria Língua Portuguesa,

qual é o objetivo do ensino sistematizado dessa língua? Obviamente não é o de convencer os falantes/alunos de que não sabem a língua que falam, porém, não raro, esse é o resultado da prática pedagógica por trás do ensino da língua materna. Tanto que frequentemente ouvimos comentários por parte dos alunos do tipo “Português é muito difícil”; “Eu não sei português”, além dos discursos que pregam uma total aversão às aulas de Língua Portuguesa. Isso acontece por conta da confusão entre o que é se apropriar da língua – que significa utilizar o idioma para firmar sua presença no mundo, lidar eficientemente com a linguagem – e o que é escrever a língua – habilidade que muitas vezes acaba tornando as aulas de Língua Portuguesa em aula de gramática.

Ora, ensinar Língua Portuguesa não é sinônimo de ensinar as *regras da gramática*, ou pelo menos não deveria ser, já que a linguagem é um mecanismo multifacetado, ambíguo e indeterminado constitutivamente. Além disso, não é raro encontrarmos em livros didáticos expressões como “análise linguística” ou “análise dos fatos da língua”. Nesses eixos os conteúdos gramaticais são encaixados, porém o uso dessa nomenclatura exige da disciplina de Língua Portuguesa um comprometimento maior em relação à prática da linguagem nas aulas de língua, algo que nem sempre se confirma na prática.

É importante afirmar que não advogamos contra o ensino das normas gramaticais, mas queremos esclarecer que tanto a norma quanto a criatividade e liberdade linguística devem ter espaço dentro da sala de aula de Língua Portuguesa. A gramática, nesse caso, suscita um comportamento criativo como qualquer outro conhecimento a ser trabalhado pela escola. Porém, dentro da tendência do politicamente correto e das interferências de tantas teorias linguísticas pedagógicas no ensino de língua criou-se um quadro duvidoso quanto ao que se deve ou não ensinar, e, principalmente, quanto ao ensinar ou não gramática; quando na verdade a discussão que se coloca, ou pelo menos a que se deveria colocar, é sobre *como* ensinar a língua.

O fato, contudo, é que a gramática, ou melhor a memorização das regras e exceções gramaticais, tomam o lugar da criatividade no ensino da língua, que, de um jeito ou de outro tende a passar pelo reconhecimento e aplicação dessas regras, porém como se aborda esse processo é de suma importância para o ensino das estruturas gramaticais que são úteis ao desenvolvimento da autonomia dos alunos diante da sociedade letrada em que vivemos.

A raiz desse preconceito e mal-entendido em relação ao que realmente é a gramática remonta aos moldes tradicionais de ensino de língua, aqueles que ao longo dos tempos foram encaixando soluções aos problemas, sistematizando questões linguísticas e extralinguísticas e acumulando definições. Segundo Franchi (1988), o ensino, nesse caso, seria um baú de

guardados. Porém, esse mesmo autor, explica que não há problema em se orientar pela tradição, o problema surge na repetição inconsciente de fórmulas e na falta de reflexão sobre o que é feito quando se ensina gramática dessa forma.

Essa abordagem tradicional do ensino de línguas é vista por Gauthier (1981) como instrumentalista. Segundo o autor esse tipo de metodologia cria uma ilusão de que o sujeito não é implicado nos enunciados que produz; pressupõe-se a existência de uma sintaxe autônoma e de valores semânticos estáticos, ou seja, trata-se de um conhecimento isolado e exterior ao sujeito.

A partir da observação acima, verificamos que em muitos manuais utilizados no ensino, a visão de gramática transmitida é a de uma representação do mundo real, daí a dificuldade dos alunos de 5º. ou 6º. anos em compreender a classificação do substantivo abstrato, por exemplo. A partir disso, o material linguístico da língua serviria para reproduzir a estrutura do mundo, impondo uma relação entre pensamento e linguagem simplista e redutora do ser humano em suas facetas psicológica, social e histórica. De acordo com Franchi (1988, p.16) essa visão anula a importante capacidade do ser humano de constituir seus próprios sistemas de representação, na “indefinida sequência histórica de indefinidos discursos”, pois as palavras e seus significados já estão prontos (no dicionário) para receberem as marcas de concordância e regência. Além disso, há um impedimento da apropriação do sistema linguístico pelo sujeito, uma negação da sua capacidade de construir e reconstruir sua própria percepção de mundo por meio da língua.

Com esse tipo de gramática, pautada em significados estáticos, adentrar o mundo conotativo ou do faz de conta torna-se um exercício muito difícil, pois se o linguístico e o real encontram-se paralelos entre si, esses lugares imaginários simplesmente não existem. Contudo, cumpre-nos ressaltar, que essa postura já foi superada em muitos autores de livros didáticos que buscam cada vez mais incorporar os avanços da linguística na prática pedagógica do ensino de língua materna.

Considerando esse contexto, percebemos a fragilidade das definições fornecidas pelas gramáticas, como uma consequência direta no ensino de língua, pois se levada a uma reflexão metalinguística como a que propomos nessa pesquisa, elas não se confirmam, já que, normalmente, toma uma característica prototípica de determinados termos sintáticos ou classe para representar-lhe a definição. Vejamos o exercício abaixo com a definição de sujeito amplamente veiculada:

Definição de sujeito: é aquele que pratica a ação expressa pelo verbo.

Essa definição é insuficiente para descrever a importante função sintática desempenhada por esse agente oracional, pois remete à função primária de agentividade do sujeito, fato que

nem sempre se confirma. Para que os alunos percebam que tal definição não se aplica em todos os contextos basta fazermos a seguinte atividade, iniciando inclusive a partir de uma relação primitiva, conceito importante na teoria de Culioli. Vejamos:

1. <formiga – cortar – folha>
2. <folha – cortar – formiga>
3. <janela – quebrar>

As relações primitivas propostas permitem aos alunos a formulação de inúmeras possibilidades de arranjos sintáticos. Em 1, por exemplo, construções em que o termo *formiga* seja agente devem prevalecer – A formiga corta/cortou a folha. Na sequência, caso o enunciado na voz passiva não ocorra naturalmente, é possível solicitar aos alunos que testem diferentes esquemas a partir do termo *folha*, quando a relação 2 deve surgir – A folha foi cortada pela formiga. Nesse momento, fica a cargo do professor sensibilizar os alunos para a construção do enunciado na voz passiva em que tal arranjo seja possível, bem como para o fato de que nessa formatação sintática o sujeito não pratica a ação expressa pelo verbo. Já no caso de 3, mesmo com o enunciado na voz ativa, o sentido de agentividade não recairá sobre o sujeito também por questões semânticas, já que *janela* não pratica (em hipótese alguma) a ação de quebrar.

Dentre as várias possibilidades hipoteticamente levantadas pelos alunos, vejamos um exemplo a partir da relação primitiva de 3 e outro a partir de 2.

A folha foi cortada pela formiga.

Ao questionar a classe sobre quem é o agente da ação verbal, ou seja, quem pratica a ação expressa pelo verbo, prontamente, os alunos responderão que o agente da ação é o termo *formiga*. Então, cabe ao professor demonstrar que, nesse caso, *formiga* pratica a ação, mas não é sujeito da oração, pois trata-se da voz passiva. O recurso da mudança de voz permite uma variedade de análises, não somente a sintática. Logo, é possível analisar o enunciado a partir da tematização do termo *folha* que reorganiza o enunciado na distribuição dos seus constituintes. Nesse caso, *folha* é focalizado em detrimento do agente *formiga*. O oposto ocorre com a voz ativa, quando o tema recai sobre a ação verbal que elege um agente, *formiga*, o qual é o termo focalizado nesse arranjo sintático. Assim, é importante utilizar os enunciados na voz ativa criados pelos alunos para comparação dos sentidos atribuídos aos dois arranjos.

A janela quebrou facilmente.

Com esse exemplo, os alunos podem ainda mais facilmente perceber que não há ação sendo realizada pelo sujeito, pois alguém quebrou a janela, porém não foi o sujeito sintático quem praticou a ação de quebrar; com essa organização sintática, o sujeito será aquele que sofreu tal ação.

Apesar dessa discrepância em relação à agentividade do sujeito, pode-se levar os alunos a perceberem o que cada oração tem em comum em relação a esse termo sintático. Com esse olhar algumas hipóteses poderão ser levantadas pelos alunos, dentre elas deve surgir a relação de concordância de número existente entre sujeito e verbo. A partir daí uma definição mais abrangente de sujeito, poderia ser elaborada:

Termo que se relaciona com o verbo por meio de uma relação de concordância de número.

Inclusive, motivar os alunos a formular os conceitos após a atividade é muito interessante, pois se trata de uma forma de aproximá-los das regras gramaticais, porém de maneira consciente e responsável diante dos fenômenos da língua; é uma forma de promover a apropriação da língua pelo aluno. Além disso, conforme explica Franchi (1988), não são as definições que promoverão o aprendizado da análise sintática pelos alunos, mas as tentativas e erros, a reflexão sobre os aspectos variáveis em cada resposta, seja ela certa ou errada.

2.5 Concepções de Gramática do Ensino e da Linguística

Definir o conceito de gramática não é uma tarefa simples, visto a amplitude de aplicação desse conceito. Seja no ensino, seja na ciência linguística seu escopo, função e formas são distintos e complexos. Tendo isso em vista, buscamos identificar os traços mais significativos desse conceito para o ensino tido como tradicional (gramática normativa) e para as principais linhas da linguística que se preocuparam em definir diferentes formas de organização gramatical (estruturalismo e gerativismo).

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, FRANCO, 2008, p.381) apresenta apenas duas acepções para o termo gramática: “[...] conjunto de regras que determinam o uso considerado correto da língua e livro que contém essas regras”. Esse conceito pode servir ou satisfazer a opinião das pessoas que não tem uma relação mais próxima com o termo. Professores ou estudiosos da língua preocupados em estabelecer uma relação de harmonia entre a língua falada e a língua escrita não conseguem aceitar esse tipo de definição simplista. Além disso, uma definição como essa é carregada de um preconceito e juízo de valores que preconiza a supremacia da variedade de uma minoria da população, aquela vista como de maior poder aquisitivo e cultural. Por essa mesma razão, também não serve para o ensino, já que os PCN, conforme analisamos anteriormente, insistem em um trabalho voltado para o respeito à variedade e para a linguagem.

Mesmo para os gramáticos de cunho mais tradicionais, a definição do dicionário ainda é insuficiente. Para esses estudiosos, a descrição sobre os fatos da língua remonta ao pensamento grego da época helenística, trata-se da gramática tida como tradicional. Segundo Neves (1987), nesse período, os gregos tiveram grande preocupação em preservar a herança cultural helênica, favorecendo o desenvolvimento de atividades intelectuais nas bibliotecas. As atividades nas bibliotecas primavam, acima de tudo, pela transmissão de um patrimônio literário, cuidadosamente analisado em termos de diferenciação do grego clássico – obras que deveriam ser preservadas – e da linguagem corrente – obras cujos conteúdo e formas seriam questionáveis. Nesse contexto, conforme Neves (1987), desenvolveu-se, na Grécia, uma forte crítica literária aliada a uma atividade filológica.

Essa tradição gramatical já criava cisões entre os valores atribuídos à fala e à escrita e à pesquisa e ao ensino.

[...] os gramáticos publicavam comentários e tratados de gramática, que cumpriam duas tarefas: estabelecer e explicar a língua desses autores (pesquisa) e proteger da corrupção essa língua “pura” e “correta” (docência), já que a língua quotidianamente falada nos centros do helenismo era considerada corrompida. E, servindo à interpretação e à crítica, realiza-se o estudo metódico dos elementos da língua e compõem-se o que tradicionalmente seria qualificado propriamente como gramática. (NEVES, 1987, p. 104-105, grifo do autor).

Contudo, de acordo com Perini (2005, p. 149) a gramática, como a temos hoje, “[...] nasceu por volta de 200 a.C., não exatamente na Grécia, mas entre pessoas que falavam grego”. A preocupação com a preservação da língua, nessa época, ia além do excessivo apego às formas mais elitizadas da língua ou da sua regulamentação, tratava-se de um esforço pela conservação pura da língua; de modo que qualquer mudança ou ameaça cultural, política ou econômica se afastasse do idioma. Isso somente foi possível com a dissociação entre o que é falar a língua e o que é escrevê-la; a essa separação os linguistas chamam de “erro clássico”.

Segundo o linguista inglês John Lyons (1968:9), a abordagem dos fenômenos linguísticos proposta pelos gramáticos alexandrinos incorreu no que ele chama de “dois equívocos fatais”: o primeiro, na separação rígida entre língua escrita e língua falada; o segundo, na forma de encarar a mudança das línguas (que é simplesmente mudança, e não “corrupção”, “ruína” ou “decadência”, como eles acreditavam – e muita gente até hoje acredita). Para Lyons, esses dois equívocos se uniram para formar o “erro clássico” no estudo da linguagem, erro que se perpetuou durante dois milênios e somente no final do século XIX e início do XX começou a ser criticado e revisto. (BAGNO, 2004, p. 15, grifo do autor).

É interessante ressaltar que muitos dos objetivos e características dessa primeira gramática tradicional grega podem ser verificados ainda hoje, tanto nos manuais de gramática normativa quanto na prática do ensino da língua materna, conforme pudemos comprovar na aula que observamos e descreveremos na página 46.

A tradição gramatical normativo-prescritiva nasceu da percepção da unidade do grego, apesar de sua diversidade, e se desenvolveu em um esforço pedagógico para fixar a língua em um certo “estado de pureza”, para permitir os estudos dos escritores clássicos gregos e para que eles servissem de modelo a ser seguido. Define-se desse modo uma vertente na compreensão das línguas que se tornou hegemônica por mais de vinte séculos: a da tradição gramatical, com o suporte da crítica textual, que se concentra no estudo da língua escrita, conforme a variante privilegiada pela sociedade, que, nas sociedades letradas, coincide com a dos escritores legitimados por ela, ignorando-se as variantes faladas que constituem a realidade, menos ou mais hegemônica, de qualquer língua histórica. (MATTOS; SILVA apud BAGNO, 2002, p.294).

A insistência de se ver o “bom uso” da língua como forma de preservação da cultura socialmente aceita é verificada claramente em obras como a Gramática da Língua Portuguesa de Cipro Neto e Infante (2003, p.2), em que na sua apresentação os autores esclarecem que “[...] a Gramática é instrumento fundamental para o domínio do padrão culto da língua [...] a Gramática que mostra o porquê continua a ser indispensável nas práticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa”. O uso da inicial maiúscula no termo gramática e das minúsculas em Língua Portuguesa evidencia a extremada importância dada pelo autor à primeira e a secundaridade dedicada à segunda, mesmo reconhecendo que a gramática deve servir ao ensino da língua.

Nesse sentido, pela base histórica grega podemos afirmar que há uma perpetuação do conceito da gramática tradicional, preocupada com a descrição de regras e normatização da língua e, conseqüentemente, de um ensino também tradicional baseado na gramática normativa. Esse tipo de método limita-se à valorização da língua escrita, enquanto representação literária do bem escrever. No entanto, o tratamento dado à língua classificada como coloquial, que não interessava sob nenhum aspecto naquele momento, hoje, é visto de maneira bem diferente. O avanço da pesquisa em linguística, especialmente da sociolinguística, possibilitou maior reconhecimento e legitimidade dessa forma de língua, havendo, a inclusão desse tópico de estudo da língua em vários livros de gramática, senão em todos.

Esse pensamento reducionista do ensino da língua materna, como sinônimo de gramática é o que se verifica também no senso comum. Isso acarreta diversos problemas para professores e escolas, pois, caso o aluno tenha alguma dificuldade em memorizar as regras

gramaticais pertinentes ao estudo em sua série, o professor da série seguinte bradará que o aluno não sabe a língua, não importando quão bem ele se expresse em qualquer outro aspecto do “sistema de comunicação humano”. Esse comportamento perpassa a população em geral, especialmente a mídia, quando divulga à larga as tais “pérolas do Enem” ou os gritantes desvios ortográficos cometidos pelos alunos nesse tipo de exame. Obviamente, a culpa recai sob o professor de Língua Portuguesa, reduzindo todo o processo de ensino e aprendizagem de anos de escolarização aos erros e às más estatísticas dos alunos no final do ensino médio. Nesse estado de coisas, o professor é taxado de incompetente e o aluno de fracassado.

Travaglia (2006) esclarece que privilegiar o trabalho com a gramática normativa implica uma visão de erro ou de desvio gramatical bastante severa e rígida. Segundo o autor, ao se ignorar outras formas de expressão da língua criam-se determinados preconceitos como: purismo e vernaculidade; estratificação social; autoridade, lógica e história. Nem é preciso analisar profundamente essa afirmação para reconhecermos que a adoção dessa postura pedagógica remonta aos moldes gregos, apresentados no início desse texto. Castilho (1988) explica que a gramática normativa é recheada por um caráter de estratificação e segregação social. Esse autor exemplifica essa afirmação por meio de comentários como “assassinar a língua” que, segundo ele, são recorrentes no senso comum e em gramáticos defensores de um purismo utópico que amplia a distância entre o que é ensino nas aulas de Língua Portuguesa e a forma linguística que os alunos realmente utilizam, nos mais diversos contextos sociais em que atuam.

Já para a linguística, de um modo geral, a gramática é parte integrante do processo de comunicação em uma dada língua. Dessa forma, não conhecer as regras da gramática normativa não significa não saber português, ou não saber a própria língua. De acordo com Perini (2005, p. 15), nosso conhecimento da língua, o de todo falante, é “[...] ao mesmo tempo altamente complexo, incrivelmente exato e extremamente seguro” e, certamente, não se enfraquece por não saber o nome das classes de palavras ou o das funções sintáticas.

Saussure (2006)⁵, com a publicação do Curso de Linguística Geral em 1916, inaugurou uma nova fase para os estudos da descrição das línguas e para o desenvolvimento da linguística. Por meio da dicotomia entre língua e fala⁶, o objeto de estudo da linguística se definiu e a partir daí foi possível todo o aperfeiçoamento da ciência linguística. A partir desse momento, o interesse do linguista recai sobre a língua, ou seja, as propriedades formais e generalizáveis de

⁵ A edição do Curso de Linguística Geral utilizada neste texto é a de 2006.

⁶ *Langue e Parole*.

um idioma. A língua, nesse enquadramento teórico, é estudada em seu caráter gramatical, ou seja, seus fonemas, morfemas e outras unidades constitutivas.

A opção pela dicotomia língua e fala foi necessária, pois, do ponto de vista da ciência, apenas aquilo que é generalizável e sistemático é passível de análise científica rigorosa. Nesse sentido, a fala – parole – seria, segundo Saussure (2006), a parte psíquica da linguagem, não sistematizável, portanto, ficaria fora da análise. O estruturalismo proposta por Saussure age sob os eixos paradigmáticos e sintagmáticos e é, sem sombra de dúvidas, mais produtiva que a análise possível por meio apenas da gramática normativa. Porém, essa dicotomização entre língua e fala, além dos benefícios já tratados aqui, se pauta pelo trabalho com enunciados estabilizados que são responsáveis também por limitar, constitutivamente, a atuação do pesquisador linguista, pois com o olhar exclusivamente voltado para a gramática/língua/sistema, a interdisciplinaridade da linguagem é apagada.

Algumas linhas de pesquisa da linguística se dedicam a descrever os fatos da língua de modo a sistematizar o não sistematizável, ou seja, a fala. Segundo Neder (1992), descrever uma língua permite visualizar as regras utilizadas pelos próprios falantes em situações reais de comunicação. Já Franchi (2006, p. 52-53) explica que se trata de

[...] um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

De acordo com essa concepção, a gramática é diretamente relacionada a saber usar os mecanismos da língua, suas categorias, funções e macro e microestruturas.

Já a gramática conhecida como gerativa, proposta por Noan Chomsky na década de 1950, propõe uma concepção de língua e linguagem de caráter biológico, pois, para o linguista, a língua é o resultado de uma ação recíproca entre um estado inicial o qual seria um dispositivo evolutivo de aquisição de língua – uma gramática universal – e a experiência do indivíduo, que aprenderia a língua como “dado de saída”.

Um dado de saída que é internamente representado na mente/cérebro. Os dados de entrada e os dados de saída estão ambos sujeitos à análise pelo enunciador; podemos estudar o curso da experiência e as propriedades das línguas que são adquiridas. (CHOMSKY, 1998, p.19).

Nessa concepção, a língua é o modo como falamos e compreendemos os enunciados, e a gramática, é a teoria que descreve esses modos de falar e compreender. Trata-se do uso infinito de formas, porém por meios finitos. A essa infinidade de arranjos de modos de falar é chamado de gramática gerativa. Já, do ponto de vista de Culioli (1978a), os enunciados da língua, ou

seja, os arranjos gramaticais do gerativismo, constituem construtos teóricos estruturados a partir do agenciamento de marcas linguísticas, o que significa que gramática e sentido não se separam em diferentes níveis ou instâncias. Assim a teoria de Culioli amplia tanto o conceito de língua quanto o de gramática. Além disso, na TOPE, os enunciados, mais do que possibilitar uma decodificação de sentidos, veiculam e constroem junto aos enunciadores valores referenciais que compõem as experiências (empírico) de cada um.

De modo prático, a gramática sugerida por Chomsky tem o objetivo de detectar como as estruturas frasais se organizam e/ou se transformam a partir de um jogo de regras determinadas pela língua. Contudo, Travaglia (2006), explica que apesar de a hipótese da gramática internalizada ser verdadeira, o gerativismo não estende suas análises para o nível do texto, atuando apenas no nível da frase, diferentemente da língua que se realiza na multiplicidade de produção de textos orais ou escritos. Assim, observamos que tanto o estruturalismo quanto o gerativismo preocupam-se diretamente com o sistema abstrato e de formas da língua. Além disso, ambos consideram seu objeto de estudo como um universo amplo, porém, finito de formas. Mesmo admitindo a amplitude desses sistemas, condicionam a realização da língua a questões muito específicas, e em certa medida, reduzidas a um conjunto de regras e arranjos determinados.

2.6 O Ensino da Língua Materna na Realidade Escolar: Observação de Uma Aula de Análise Sintática

Com o intuito de ilustrar o cenário das aulas de Língua Portuguesa hoje em dia, nas escolas, assistimos a uma aula sobre as orações subordinadas adverbiais em uma turma de 9º ano na cidade de Caçador/SC, da Escola de Educação Básica Dra. Nayá Gonzaga Sampaio. Essa aula ocorreu em uma turma do turno vespertino e contava com 20 alunos. A realidade econômica e social dos discentes dessa escola é bastante desoladora – de acordo com funcionários da escola e com os próprios alunos há casos de tráfico de drogas, inclusive dentro da escola.

Quanto à aula em si, infelizmente, aquilo que se convencionou chamar de ensino tradicional foi verificado como método de ensino de língua materna nessa unidade escolar. Os parágrafos abaixo relatam como foi a aula.

A aula foi iniciada com uma revisão sobre as conjunções, porém, os alunos não lembravam-se de que se tratava. A professora retomou os conceitos de oração, por meio da

presença do verbo, e de marcação do período, limites das orações subordinadas, por meio da presença ou ausência da conjunção. Os exemplos de análise sintática dados aos alunos foram:

O jovem trabalha / e estuda à noite.

Quero (?) Quero que os alunos prestem atenção.

OP

O.S.S.O.D.

Essa breve revisão foi feita para que a professora pudesse introduzir o estudo das orações subordinadas adverbiais. Outros exemplos trabalhados pela professora:

1. Meu filho! Larga esse computador.
2. Quando eu era nova, fazia coisas mais produtivas!

A professora questionou os alunos sobre a quantidade de orações no período 2 e quais eram. Os alunos responderam sem dificuldades, visto a revisão anteriormente feita. Em seguida um aluno questionou se as orações eram completas e a professora respondeu questionando-o se ele achava que a oração subordinada “Quando eu era nova” estava completa, o aluno respondeu que sim, porém a professora não explorou a deixa do aluno para retomar com processos de dependência sintática e semântica produzidos pelas orações coordenadas e subordinadas. Esse comportamento da professora demonstra pouco preparo para lidar com o conhecimento construído pelos alunos com a ajuda dela mesma, algo como “hoje a aula é de orações subordinadas adverbiais, e só sobre isso”, o que engaveta o conhecimento linguístico dos alunos e contribui enormemente para a manutenção do abismo entre o uso corrente da língua e o reconhecimento das estruturas formais. Esse abismo se manifesta mais amplamente na hora da correção das produções textuais escritas dos alunos, pois os processos de coordenação e subordinação, que são muito produtivos nos textos, são estudados por meio de enunciados estruturalmente simples e sem contexto, o que impede que o aluno perceba que sabe e utiliza esses mecanismos gramaticais com bastante facilidade, inclusive.

No restante da aula, a professora se empenhou em apresentar aos alunos as classificações das orações adverbiais. Com o enunciado *Não veio à aula/porque estava chovendo*, a professora ilustraria a situação de *explicação*. Para aproximar a explicação dos alunos, a professora pediu que completassem a frase “Quando pergunto porque, estou dando uma: explicação.”

Analisando rapidamente esse momento da aula percebemos a confusão na nomenclatura da classificação da oração, pois, na verdade, a subordinada *porque estava chovendo* deveria ser chamada de oração causal, e não explicativa, que se trata de uma classificação de oração

coordenada. Essa falha teve ainda outra consequência no decorrer da aula que será discutida adiante.

A relação de comparação foi explicada por meio da oração *Nunca vi nada tão belo como as flores*. Quando questionados sobre a ideia expressa na oração subordinada, os alunos prontamente identificaram a comparação. Porém foi assinalado pela professora apenas a marca *como* como responsável pela comparação, não a estrutura *tão...como*. Além disso, os alunos não perceberam a elipse do verbo na oração subordinada, o que poderia levar a um questionamento sobre o período ser ou não composto.

Embora se esforce / não entende minha explicação, esse exemplo tratava da ideia de concessão, portanto oração concessiva. A professora rapidamente assinalou a ideia de contrariedade da conjunção *embora*, mas não aproximou esse traço das orações coordenadas adversativas. O que pode ser verificado por meio de uma paráfrase a partir da marca *mas*: *Se esforça, mas não entende minha explicação*.

Um dos alunos questionou se a classificação da oração dependia das palavras que a professora sublinhava, normalmente o verbo da oração principal e a conjunção subordinativa; ao que a professora respondeu que sim e que era isso que ela gostaria que os alunos percebessem. Novamente, o comentário do aluno não foi explorado pela professora, reforçando a ideia de segregação do conhecimento. Essa postura no ensino de língua materna é bastante prejudicial, pois deixa transparecer a ideia de que na gramática da língua uma coisa não tem nada a ver com a outra, o que obviamente não é verdade. Os processos gramaticais acontecem simultaneamente nos textos produzidos pelos falantes, sejam eles orais ou escritos.

A relação de conformidade foi confundida, à primeira vista, pelos alunos com a comparação, imaginamos que por conta do comentário da importância da conjunção para a classificação feito um pouco antes, e como a conjunção *como* já havia aparecido como comparativa, nesse caso (*Amanhã teremos pintura na escola, como a professora Normélia avisou*).

Interagindo com os alunos, a professora questionou se alguém na sala tinha namorado ou namorada, e utilizou a história de uma das alunas que havia terminado o namoro recentemente para apresentar a relação de consequência: *Ela ficou tão magoada / que ficou com ódio*. Enquanto explicava a classificação dessas orações, a professora assinalou para os alunos a dificuldade em relação à memorização da lista.

Outro aluno perguntou sobre a possibilidade de inverter a oração consecutiva: *Ficou com ódio dele – porque – ficou magoada*. Quanto à essa dúvida do aluno, a professora não

conseguiu elucidar a estreita relação entre causa e consequência percebida pelo aluno; em partes porque a nomenclatura utilizada na classificação foi explicação, não causa.

Um dos maiores problemas dessa aula e, possivelmente, o que a enquadra como um ensino de língua tradicional é a ideia de dar aos alunos uma “listinha” como meio de classificar qualquer oração. Provavelmente, a professora não se deu conta de que comentários como esse, além de desvalorizarem o trabalho dela mesma, não são verdadeiros, pois facilmente verificamos a ocorrência de uma mesma conjunção em diferentes situações, aliás, a própria lista de conjunções traz a repetição de conjunções, a questão que fica é: como apresentar essa nomenclatura ao aluno de maneira que ele tenha autonomia e discernimento diante dos fatos da língua?

A aula terminou com a professora passando no quadro um resumo das classificações das orações subordinadas adverbiais.

Analisando a aula aqui descrita fica clara a limitação da professora no que se refere ao trabalho com a linguagem e com a norma gramatical, o que justifica, inclusive, o baixo desempenho dos alunos. A postura metodológica assumida nessa aula pode ser chamada de tradicional, na medida em que engaveta o conhecimento dos alunos, não permitindo que se criem relações entre as diferentes partes do ensino da gramática. Desse modo, não somente as atividades de produção de texto e gramática ficam divididas, mas o próprio conhecimento linguístico dos alunos fica compartimentado e incompleto.

Assumir aulas de Língua Portuguesa tendo como ponto de partida essa inclinação em que a classificação ou a “listinha” resolvem todos os problemas traz um perigo iminente – a desmotivação dos alunos e o descrédito no ensino; pois nem alunos nem professores conseguem levar adiante um projeto pedagógico em que impera uma visão estreita do professor como detentor do conhecimento, que, inclusive, cerceia o raciocínio dos alunos, limitando-os; aliás essa fase do ensino já passou há muito tempo, porém ainda é possível nos depararmos com profissionais com essa postura. Claro que as dificuldades estruturais das escolas e do próprio material didático são também responsáveis pela manutenção desse quadro.

Gauthier (1981) descreve essa situação como a contradição do ensino de língua. De acordo com o autor, de um lado fica toda a complexidade do trabalho com a linguagem e de outro o enquadramento criado pela escola, mecanismo que, segundo o estudioso, não proporciona nem troca de informações, nem desenvolvimento do pensamento autônomo. O que, infelizmente, se verifica no exemplo de aula aqui descrito.

O autor ainda pontua que, com essa concepção de ensino de língua, as dificuldades de aprendizagem surgem no nível da memorização e, portanto, a produção de enunciados se

condiciona à repetição de arranjos léxico-gramaticais já existentes. Gauthier (1981) também explica que, como consequência, tanto os conteúdos a serem ensinados quanto às demais operações de linguagem experienciadas pelos indivíduos são reduzidos a tais formas ou negados pela tradição gramatical.

Contudo, afirmar que na época em que o professor era mais “rígido” as crianças aprendiam mais, como não é raro ouvir, traz diversos problemas, principalmente, de ordem cultural e temporal; cultural porque as pessoas tendem a considerar a “sua época” melhor em qualquer circunstância, temos certeza que muitas pessoas reclamavam dos métodos e nem todas aprendiam o que era ensinado, nesse contexto, havia o complicador do medo, que silenciava as vozes dos alunos, de modo que se aprendiam ou não, pouco se sabia na “época”. A questão temporal refere-se simplesmente ao fato de que hoje os tempos são outros, não podemos, e não queremos, ficar parados no tempo com os avanços conquistados no campo da pedagogia, da didática e do ensino. Libâneo (2010) explica que por mais que a pedagogia busque a explicitação do seu objeto de estudo, ela ainda tem de lidar com a complexidade do mundo atual. Desse modo, a prática pedagógica constitui-se um processo de globalização e individuação contínuos, o que cria múltiplas culturas, relações e sujeitos.

Ainda assim, é comum a discussão sobre, como dito pelo professor Mário Sérgio Cortella em entrevista veiculada pelo jornal *A Tribuna*⁷, a escola ser um lugar parado no tempo, que tem de lidar com o aluno do século XXI com métodos e formato do século XX. Além disso, o ensino que tem como base a gramática normativa não promove a assimilação de regras por meio da atividade cognitiva dos alunos, essa que capacita o sujeito a manipular os enunciados da língua, os recursos expressivos de que ela dispõe e, acima de tudo, apropriar-se dos sentidos criados por meio dessas manipulações. Desse modo, é preciso que o aprendiz seja inserido gradativamente no processo de atribuição de significados dos conhecimentos que lhe são transmitidos, pois é nesse percurso e desenvolvimento de autonomia diante da língua que se verifica o reconhecimento de quem é o outro e de quem é o próprio eu.

2.7 Uma Nova Concepção Didática: a Gramática Operatória

Nosso objetivo de pesquisa, além de mapear as dificuldades e problemas relacionados ao ensino da língua materna, se estende a ilustrar outras formas de construção do processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Dessa forma, apresentamos a seguir algumas

⁷ Cf. CALIXTO, 2015.

sugestões de como reconhecer e utilizar a criatividade no ensino. Contudo, ratificamos que mesmo com a crítica construída anteriormente em relação à excessiva importância dada à gramática normativa no ensino, consideramos seu estudo pertinente. É preciso, no entanto, que esse seja realmente relevante para o aluno e que o auxilie em seu desenvolvimento intelectual e em sua autonomia diante dos fatos da língua e da realidade que o cerca.

Além disso, a distância entre o ensino idealizado nos documentos oficiais e nos discursos dos estudiosos sobre o ensino e a prática pedagógica realmente verificada nas salas de aula é absurdamente grande, pois naquele o trabalho com a linguagem e com o texto deve ser prioridade, porém nessa não se cumpre. Assim, cria-se um distanciamento e uma polarização entre teoria e prática de ensino que dificulta sua definição (a de língua) nesse âmbito e sua apropriação pelos aprendizes. Gauthier (1981) resume esse distanciamento em termos da dificuldade de, no ensino de língua, se considerar simultaneamente o objeto de estudo, a heterogeneidade cognitiva dos discentes e contexto específico da aprendizagem.

Os falantes, tendo se apropriado da língua, a tornam tão heterogênea e complexa como o próprio ser humano. Por essa razão, tratar a língua simplesmente como um manual do bem falar e escrever acessado, principalmente, por meio de inúmeras regras e exceções é reduzir sua importância enquanto ferramenta de liberdade e autonomia dos indivíduos. Por isso insistimos no ensino que considere essa complexidade e heterogeneidade, pois é justamente aí que reside a beleza e o que é relevante para o aluno.

A competência do sujeito sobre a língua deve ser medida, de acordo com Gauthier (1981), a partir do seu domínio sobre as operações de enunciação, quer dizer, sobre a adequação e juízos pertinentes nas diferentes interações enunciativas a que esteja exposto. Porém, a realidade do ensino é outra, como vimos anteriormente. O conhecimento, e nesse caso não podemos falar em competência, apesar da constante confusão entre os termos, é medido quantitativamente por meio de exercícios que priorizam a cópia e a repetição de regras e fórmulas. Assim evita-se a exposição de problemas mais profundos e de questionamentos que a concepção de ensino, língua e linguagem por nós defendida (e baseada na TOPE) faz aflorar.

Logo, o ensino que se pauta pela separação entre ensinar gramática e ensinar produção de texto caracteriza-se como ausente de atividade criativa. Nesses dois momentos das aulas de língua materna, a criatividade fica de fora do processo, pois a escrita de textos sem uma reflexão metalinguística torna-se um exercício mecânico de higienização de formas e estruturas sintáticas. Já o ensino da gramática, sem uma reflexão semântica, torna-se uma lista de classificações a serem memorizadas. No entanto, o ensino que respeita a diversidade da língua, ou seja, trata-a como parte intrinsecamente relacionada à linguagem, é criativo. Quando

criativo, não se dissocia gramática de produção de texto, um é visto no outro – a gramática está no texto e o texto é composto por estruturas gramaticais.

Esse conceito de criatividade se confirma quando entendido como elemento que

Não tem, enquanto processo, um domínio privilegiado: está nas artes, nas ciências, nas várias formas de representação e organização das experiências, na seleção dos materiais ou dos instrumentos adequados ao trabalho e aos propósitos que lhe atribuímos. Está onde se dão possibilidades de opção, mesmo a de optar pela opção dos outros. (FRANCHI, 1988, p.12).

Verifica-se, na definição de Franchi, a importância da experiência pessoal dos indivíduos naquilo que seria, segundo esse autor, uma expressão criativa, isso significa que se expressa em todos os contextos e de acordo com a vivência dos indivíduos. Dessa forma, a criatividade permeia as diversas relações entre as pessoas e se manifesta, inclusive, no comportamento convergente, ou como descrito por Franchi (1988, p.12), na “opção pela opção dos outros”.

A visão expressa acima desfaz a ideia de que só é criativo aquele que se diferencia por meio do comportamento divergente e, principalmente, que atua no ramo das artes ou da literatura. Essa seria uma forma reducionista de se entender a criatividade; forma amplamente utilizada pelo senso-comum, inclusive, em que a maioria das pessoas se rotula não criativa ou sem criatividade. Aproximando-nos das ideias do autor citado, entendemos como criativos também a aceitação e o reconhecimento do que já foi socialmente construído, visto que o processo da escolha em si já envolve uma análise criteriosa por parte do sujeito do que é melhor em determinada situação, de acordo com suas intenções, objetivos e possibilidades. Nesse contexto, o processo de escolha define o que é processo criativo.

Quando se trata da língua materna, não é diferente. Turci (2016) exemplifica essa situação da criatividade falando dos diferentes níveis de competência linguística vistos entre as pessoas com diferentes níveis de escolarização, por exemplo, um renomado autor, como Luiz Fernando Veríssimo, que assume não ter conhecimento das regras gramaticais, mas que utiliza a língua de maneira ímpar nos seus textos, veiculando os mais diversos sentidos, por meio das mais diversas estruturas sintáticas. Outro exemplo trazido pela autora, é o de pessoas com algum conhecimento das normas gramaticais, alunos de ensino médio, por exemplo, porém com pouca competência em servir-se da língua em contextos de interação linguística. Esses casos, explicam, acima de tudo, a importância de se considerar a experiência de vida dos indivíduos, trata-se da estreita e delicada relação entre o empírico e o formal proposta por Culioli (1990),

que explica como as experiências dos indivíduos interferem no uso que fazem da língua. Esse assunto será discutido detalhadamente na Seção 3 desta tese.

No que tange às normas gramaticais, vemos um percurso há muito repetido e já desgastado, tanto em conceitos quanto em generalizações. Franchi (1988) explica que as gramáticas se baseiam em características prototípicas das classes para fornecer uma determinada classificação. Um exemplo disso é a definição de sujeito que discutimos nas páginas 39 e 40, em que por meio de uma atividade que, agora, podemos chamar de criativa, o conceito foi reconstruído por meio de um aspecto mais visível e amplo na língua – a tematização e a focalização. Outro exemplo desse tipo de generalização conceitual praticado pela gramática e analisado pelo autor citado acima é a definição e caracterização de advérbio enquanto palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo e outro advérbio; que atribuem circunstâncias de tempo, modo, lugar, etc.; e que toda a palavra terminada pelo sufixo *-mente* é um advérbio de modo. Nessa caracterização de advérbio encontramos facilmente duas generalizações que fogem do padrão do que seria um advérbio, ambas relacionadas ao sufixo *-mente*. A primeira diz respeito à questão da variabilidade/invariabilidade da classe, pois se há advérbios em *-mente*, logo, há um processo de variação. A segunda refere-se à afirmação de que toda a palavra com essa terminação é um advérbio de modo, ora, é sabido que formas como *realmente* e *certamente* atribuem circunstância quanto ao grau de certeza com que uma ação ocorre, são, portanto, advérbios de afirmação, conforme os exemplos abaixo.

- a) Estou **realmente** empolgado com este show!
- b) Maria avaliou **positivamente** a peça de João.
- c) João **certamente** viu Maria no teatro.⁸

Mais do que isso, nesses exemplos podemos perceber o processo de determinação desencadeado pelos advérbios *realmente* e *certamente*. No caso de *realmente*, esse termo marca uma operação de quantificação: Eu estou **muito** empolgado com este show! Essa quantificação somada a marca exclamativa eleva a noção empolgado ao seu alto grau, tornando-a altamente qualitativa. Já com *certamente* verificamos uma marcação assertiva, que quantifica o grau de abstração do predicador ver – viu.

⁸ Exemplos retirados de:

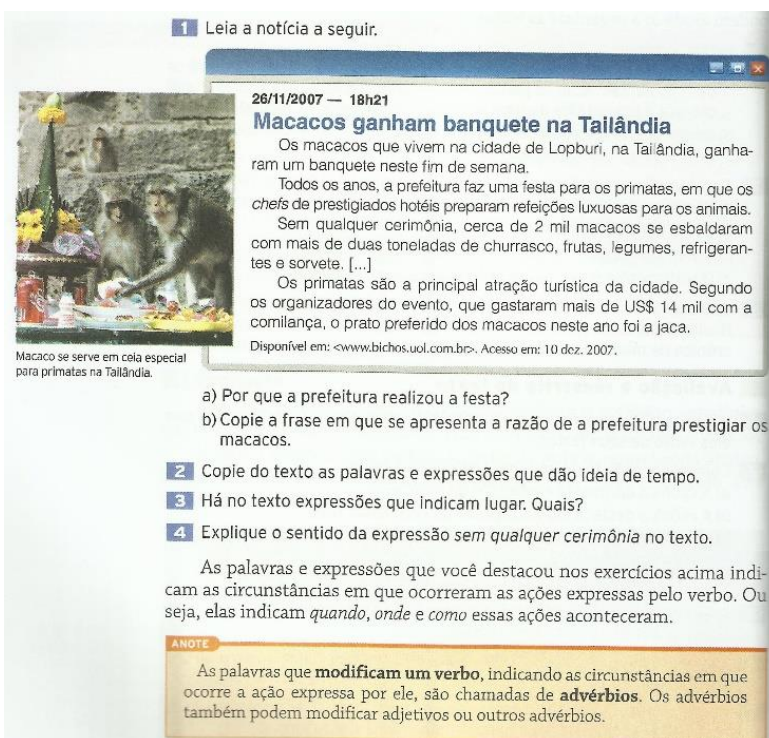
VICENTE, S. N. Adverbios de afirmação. 2013. **Infoescola**. Disponível em:
< <http://www.infoescola.com/portugues/adverbios-de-afirmacao/>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Quanto ao trabalho com a definição de advérbio, analisamos a seguir um exercício do livro didático Português: para viver juntos (7^a. série) do ano de 2009 que se baseia na identificação e classificação das circunstâncias expressas pelos advérbios.

Em primeiro lugar, podemos tecer algumas críticas no que se refere ao pouco trabalho criativo do aluno proporcionado pelas questões do exercício, porém, começemos por analisar a forma como essa classe gramatical é apresentada aos alunos.

Figura 3 - Exercício de apresentação e definição da classe gramatical do advérbio proposto pelo livro didático

1 Leia a notícia a seguir.



26/11/2007 — 18h21
Macacos ganham banquete na Tailândia
 Os macacos que vivem na cidade de Lopburi, na Tailândia, ganharam um banquete neste fim de semana.
 Todos os anos, a prefeitura faz uma festa para os primatas, em que os *chefs* de prestigiados hotéis preparam refeições luxuosas para os animais.
 Sem qualquer cerimônia, cerca de 2 mil macacos se esbaldaram com mais de duas toneladas de churrasco, frutas, legumes, refrigerantes e sorvete. [...]
 Os primatas são a principal atração turística da cidade. Segundo os organizadores do evento, que gastaram mais de US\$ 14 mil com a comilança, o prato preferido dos macacos neste ano foi a jaca.
 Disponível em: <www.bichos.uol.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2007.

Macaco se serve em cela especial para primatas na Tailândia.

a) Por que a prefeitura realizou a festa?
 b) Copie a frase em que se apresenta a razão de a prefeitura prestigiar os macacos.

2 Copie do texto as palavras e expressões que dão ideia de tempo.
 3 Há no texto expressões que indicam lugar. Quais?
 4 Explique o sentido da expressão *sem qualquer cerimônia* no texto.

As palavras e expressões que você destacou nos exercícios acima indicam as circunstâncias em que ocorreram as ações expressas pelo verbo. Ou seja, elas indicam *quando*, *onde* e *como* essas ações aconteceram.

ANOTE
 As palavras que **modificam um verbo**, indicando as circunstâncias em que ocorre a ação expressa por ele, são chamadas de **advérbios**. Os advérbios também podem modificar adjetivos ou outros advérbios.


Fonte: COSTA et al., 2009, p.106.

A definição proposta pelo livro didático pouco se diferencia da que apresentamos acima, contudo, a intenção do uso do texto como gerador de conteúdos gramaticais realmente fica na intenção, pois solicitar que os alunos copiem palavras que expressam ideia de tempo ou indicar as que transmitem a ideia de lugar pouco desafia a turma a atribuir significados ao que leram, ou seja, o texto, nesse caso, apenas cumpre o estabelecido nos PCN, de que o trabalho com a língua deve partir dessa complexa unidade linguística; no entanto, nesse cenário o que temos é o texto utilizado apenas como pretexto para ensinar gramática, não como uma ferramenta de ensino de língua. Partindo dessa primeira crítica, podemos analisar o exercício propriamente dito em termos de criatividade.

Figura 4 - Exercício de identificação e classificação proposto pelo livro didático

1 Leia este trecho de uma letra de música.

Eu + Eu
 Eu tô **longe**, eu tô **perto**
 Eu tô **sempre** por aí.
 Tô ligado, tô esperto
 se chegarem, **já** saí.
 Eu, de olho **no mundo**
 só, **por meio segundo**
 Tô **em cima**, tô **embaixo**
 é você que **não** me vê.
 Ouço tudo, tudo escuto
 Tô pensando em você.
 Eu, de olho **no mundo**
 só, **por meio segundo**



Mário Manga e Gabriel Fernandes. Eu + eu. In: *Ilha Rá Tim Bum*. MZA/Abril Music, 2002.

a) Quais são os advérbios ou locuções adverbiais que se opõem?
 b) Das palavras em destaque, quais são advérbios?
 c) E quais são as locuções adverbiais?
 d) Que circunstâncias esses advérbios e locuções expressam?
 e) Como os advérbios e as locuções adverbiais colaboram para a criação da imagem do eu lírico da música?

Fonte: COSTA et al., 2009, p.108.

As questões *a, b* e *c* trabalham a mesma competência do aluno – a identificação de termos. A questão *d* retoma a identificação ampliando para a expressão escrita do sentido. Porém, exige do aluno apenas o trabalho de voltar à página anterior do livro e consultar o quadro com as classificações das circunstâncias expressas pelos advérbios e locuções adverbiais. A questão *e* retoma o texto, fazendo-o relevante no exercício e solicitando que os alunos explicitem a importância dessas palavras no contexto. Dessa forma, com exceção da questão *d*, as demais não exigem do aluno reflexão sobre o funcionamento e organização dos enunciados por meio do uso dessas palavras.

Uma das formas de se trabalhar essa classe gramatical despertando o aluno para a complexidade dos arranjos sintáticos e para a percepção das relações de sentido estabelecidas entre os componentes do enunciado seria a simples reescrita do trecho da música com a substituição dos termos destacados por outros de valores opostos.

Eu tô **perto/aqui/ali**, eu tô **longe/lá/do outro lado**

Eu **nunca/jamais** tô por aí.

Tô ligado, tô esperto
 se chegarem, **não/ainda não** saí.
 Eu, de olho **na minha mão/no nariz**
 só, por **uma eternidade/por uma hora/por uma vida inteira**
 é você que **Ø⁹/certamente/com certeza/sempre/realmente** me vê.
 Ouço tudo, tudo escuto
 Tô pensando em você

Interessante observar a construção do segundo verso, em que o advérbio muda de lugar para antes do verbo, nesse caso o conhecimento linguístico dos alunos impediria formas como *eu tô nunca por aí*.

Outro exercício que envolveria mais os alunos no estudo dessa classe seria, no lugar de atividade de classificação das circunstâncias, questionar os alunos sobre as alterações de sentido dos enunciados ocorridas com as substituições feitas por eles e inclusive com a ausência desse tipo de palavra. Além disso, seria muito interessante levar os alunos a perceber o lugar do advérbio na frase, já demonstrando no texto a implicação na pontuação, também por meio da manipulação do enunciado e da contribuição dos alunos.

Esse tipo de atividade desperta no aluno uma visão holística da língua com todas as suas implicações morfológicas, sintáticas ou semântica. Nesse cenário não há lugar para polarizações do tipo estudo da classe gramatical dos advérbios (morfologia); estudo do advérbio na frase; e estudo do sentido do advérbio. Há que se considerar que esse mesmo fatiamento, ou até um maior, ocorre no ensino da sintaxe, pois via de regra, quando se estuda o sujeito, só interessa o sujeito e sua estreita relação com o verbo e com os complementos serão estudos em outro capítulo do livro, o de concordância nominal e verbal.

Outro exemplo da riqueza de formas e organizações sintáticas de uma mesma relação semântica é dado por Ilari e Basso (2007) quando tratam da questão da variação linguística¹⁰. Analisando a relação de causa e o uso do conectivo *porque*, os autores verificaram que coexistem no uso corrente do idioma seis diferentes formas de expressão desse sentido, conforme a citação a seguir.

⁹ O símbolo Ø refere-se, na verdade, a uma ausência, uma marcação zero.

¹⁰ A questão da variação linguística para Ilari e Basso (2007) não é a mesma aceita e discutida por nós. Dentro da TOPE a língua só é variação, desse modo todo estudo da língua é baseado nas possibilidades de variações semânticas, sintáticas ou morfológicas que a língua proporciona.

- 1) [...] a causa é dada em resposta à pergunta *por que* – a resposta é construída como uma oração subordinada causal, mas aparece justaposta à pergunta;
- 2) [...] a causa é expressa por um termo acessório da oração;
- 3) a causa é expressa por um adjunto de causa que contém um anafórico: [...]
- 4) a causa é expressa por um verbo: não ocorrem *provocar* e *causar*, e sim o sinônimo *mudar com* [...]; também aparece *não impedir que*, uma forma de dizer “não causar que não” [...];
- 5) [...] a ideia de causa é introduzida por substantivos como *causa*, *motivo* e outros análogos;
- 6) [...] a causa é expressa pela conjunção *e*.

(ILARI; BASSO, 2007, p.121).

A atividade de gramática feita de modo participativo gera resultados distintos e ainda mais ricos do ponto de vista do conhecimento sobre a língua, por outro lado, a atividade gramatical que se encerra na lista de exemplos e enunciados oferecida pelo livro didático ou pelo discurso do professor impede que se construa o conhecimento em sala de aula. Impede também que se instaure uma discussão construtiva de ideias. Isso, segundo Rezende (2000), não permite ao aluno seu pleno desenvolvimento intelectual, pois o abafamento do conflito é condição primária para a instauração do autoritarismo. O conflito, seja entre professores e alunos, ou entre alunos e alunos, é gerador de conhecimento e multiplicador de experiências e ideias. Portanto, uma sala de aula que acolhe o conflito é um ambiente de exercício de autoafirmação e de liberdade.

Uma sala de aula em que o conflito de ideias e de experiências é visto com indiferença ou ainda negado nem mesmo se assemelha ao idealizado nos documentos oficiais já analisados aqui, como também, certamente, não é o que querem os professores das diversas disciplinas em suas aulas. Especificamente, falando do ensino de língua materna, compartilhamos a citação abaixo:

Essa concepção anula, desse modo, um dos aspectos mais importantes da criatividade na linguagem: o de que é por ela que se constituem os sistemas de representação, na indefinida sequência histórica de indefinidos discursos. O de que nesse processo o sujeito não é somente quem se apropria de um sistema dado, mas quem o constrói junto com os outros, abertas todas as possibilidades de reforma e relocação. (FRANCHI, 1988, p.16).

Sendo assim, advogamos a favor da construção de um lugar onde sejam possíveis as escolhas, o pleno exercício da criatividade e da liberdade, pois, conforme explica Turci (2016) as escolhas já são um exercício criativo. Segundo essa autora,

[...] o sujeito passa a ter a possibilidade – impossível em ambientes autoritaristas – de construir seus desejos, sua curiosidade, suas demandas, e inserir-se ativamente nos processos de aprendizagem, sem ser obrigado a aceitar imposições e apenas reproduzir o que é pedido. (TURCI, 2016, p. 19).

Concluindo essa reflexão sobre o exercício da criatividade no ensino de língua materna, enfatizamos a importância de a sala de aula realmente ser um espaço de manifestação criativa, por meio da reflexão crítica consciente e responsável de temas que interferem na vida das pessoas e do desenvolvimento da autonomia linguística dos alunos, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Compreender as classes gramaticais, as questões morfológicas (ser variável ou invariável) do modo descrito acima constitui-se uma sequência de atividades que operam com a linguagem. Nesse tipo de atividade, saber nomear o que é um advérbio ou uma conjunção causal pouco importa ao aluno e também ao professor, importa operar textualmente com as diferentes formas de dizer possibilitadas pela língua e estar sensível às mudanças de sentido acarretadas por uma ou outra forma. É preciso reconhecer que mesmo falando a mesma língua – o que possibilita que nos comuniquemos – lidamos com uma infinidade de arranjos sintáticos e de sentidos veiculados por cada um desses arranjos.

Nas palavras de Gauthier (1981, p.3) nesse trabalho com a linguagem “os problemas são colocados em termos de operações enunciativas, ou seja, em termos de relações entre um sujeito enunciador e um sistema de coordenadas espaço-temporal que se define em relação à outra parte”. Essa definição extrapola o nível do que está cristalizado como objeto de estudo no ensino de língua e coloca o sujeito e seus conhecimentos de mundo no centro do processo formativo. Tal perspectiva de ensino de língua materna não considera a transmissão de informações um fim para promover a apropriação da linguagem pelos alunos. O que realmente importa, segundo o autor supracitado, é a construção pelos alunos do seu próprio sistema de coordenadas específicas de atividade linguageira, que significa a construção do seu próprio sistema de representação linguística.

Falar de criatividade na gramática ou no ensino de língua implica, necessariamente, falar de atividade epilinguística, conceito definido por Franchi (1988, p.36) como “[...] prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.

O ensino da gramática da língua deve ser um trabalho contínuo de construção, reconstrução e transformação de estruturas linguísticas em diferentes níveis – textual, lexical, morfológico ou sintático. Daí a importância de tornar explícitas as operações de linguagem envolvidas nos enunciados, para um ensino que se proponha emancipador. Somente nesse caso teremos o desenvolvimento de uma metalinguagem autônoma, quer dizer, operada

eficientemente pelos aprendizes, e, somente assim, reintroduziremos os aspectos mais criativos da língua e da sua gramática no ensino da língua materna.

Esse exercício de criatividade elevado as últimas consequências e feito de modo incessante é possibilitado pelo trabalho com as atividades epilinguísticas dos alunos e também do professor, já que nesse modelo a configuração professor e aluno cede lugar à coletividade e aprendizagem mútuas, pois o professor, nesse contexto, torna-se, parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

2.8 Língua, Linguagem e Atividade Epilinguística: Definições e Formas de Aplicação no Ensino de Língua Materna

Um conceito de fundamental importância para nossa pesquisa e para a TOPE é o de atividade epilinguística. Tal importância se confirma a partir de um dos objetivos deste trabalho, que é *verificar as sutilezas da atividade da linguagem que emergem da atividade epilinguística*, isso deve ser feito a partir da leitura e compreensão de textos, bem como do estudo dos seus componentes sintáticos. Já no caso da TOPE, a atividade epilinguística pode ser vista como o próprio conceito de linguagem, item sob o qual toda a teoria de Culioli se fundamenta. Cientes disso, discutiremos nesse texto, além desse conceito, os de língua e linguagem para a linguística e para a TOPE, pois somente a partir de uma clara visão deles é possível percebermos o real papel da atividade epilinguística tanto para a linguística, quanto para o ensino, objetivo final da pesquisa aqui desenhada.

2.8.1 Definições

A definição do conceito de linguagem para a linguística assume diferentes formas de acordo com o enquadramento teórico que se observa. Contudo, discutir esse conceito só foi possível a partir dos estudos de Saussure, que de modo prático instituiu a ciência linguística e delimitou seu objeto de estudo. Segundo Saussure (2006, p.21), “[...] a parte psíquica não entra tampouco em jogo: o lado executivo fica de fora, pois sua execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor, nós a chamaremos de fala (parole)”. Assim, cabe à linguística o estudo do aspecto sistemático e recorrente da linguagem, a língua, portanto. Sendo que a linguagem é a imbricação da língua e da fala; de dois aspectos distintos, mas constituintes um do outro: um generalizável (língua) e outro individual (fala).

Enquanto Saussure vê a língua com sistema, Benveniste (2006) vai além, colocando também o aspecto social desse sistema. Para esse autor “somente a língua torna possível a

sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade. Pode-se dizer, nesse caso, que é a língua que contém a sociedade” (BENVENISTE, 2006, p.63). Essa definição de língua reflete também no conceito de linguagem defendido pelo autor, sobre o qual postula indissociabilidade do homem e da linguagem. De acordo com sua teoria,

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 2005, p. 285).

[...]

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser o conceito de “ego”. (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifo do autor).

No contexto da teoria de Benveniste, ego assume a conotação de pessoa, trata-se do processo do indivíduo de se firmar enquanto pessoa/sujeito/ser humano no mundo. Esse posicionamento do autor com relação à linguagem coloca o sujeito no centro do processo de interação de linguística, da comunicação humana. Tal pensamento diverge do de Saussure que, quando da dicotomização entre língua e fala, coloca a linguagem como uma ferramenta de comunicação do ser humano e como ferramenta, coloca-a como uma propriedade exterior, não constitutiva do homem. Ao mesmo tempo, Benveniste aproxima-se da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), pois para Culioli – idealizador dessa teoria – a linguagem é justamente esse esforço do sujeito ao lidar com a própria língua e com a sua significação. Logo, tanto Benveniste quanto Culioli, colocam o sujeito como cerne do processo de linguagem.

Mesmo havendo divergências com relação a centralidade do sujeito na atividade de linguagem proposta por Saussure, a partir desse seu formato de ciência, a linguística desenvolveu-se em várias direções tendo como norte o fato de que a linguagem só existe em função de referenciar símbolos, o que significa que a linguagem é um sistema de representação. De acordo com Culioli, “[...] a partir do mundo que nos cerca e graças a nossa atividade simbólica, com toda a nossa experiência cognitiva e nossas relações com os outros, construímos um sistema de representação que nos permite operar com os substitutos destacáveis da realidade.”¹¹

¹¹ Citação retirada de uma apostila de 1978 sem publicação formal. Material pessoal da professora Letícia Rezende. Texto original: “[...] *a partir du monde qui nous entoure et grâce à notre activité symbolique, avec toute notre expérience cognitive et de nos relations à autrui, nous construisons un système de représentation qui nous permet ensuite d’opérer avec des substituts détachables de la réalité.*”

Isso significa que a linguagem, essa operação abstrata e complexa, reside na articulação entre o empírico e as possibilidades formais disponibilizadas pelas línguas. Daí o motivo pelo qual o trabalho com a linguagem, não somente com a língua, é importante no ensino da língua materna. Trata-se de criar mecanismos e situações que proporcionem aos aprendizes uma experiência e vivência da própria língua, por meio da linguagem. Essa definida por Culioli como “[...] uma atividade que supõe, ela mesma, uma perpétua atividade epilinguística (definida como: atividade metalinguística pré consciente.)”¹² (CULIOLI, 1999b, p.19).

2.8.2 Atividade epilinguística e formas de aplicação no ensino de língua

Iniciamos essas considerações sobre a atividade epilinguística estabelecendo, que conforme postula Culioli, há uma clara articulação entre as línguas naturais e a linguagem. Nessa linha de pensamento, linguagem seria, segundo Culioli (1990) a capacidade dos indivíduos de criar representações mentais, constituir um sistema de referência e equilibrar a si mesmo durante as interações linguísticas em que está inserido. Vale ressaltar que tanto a ¹³representação quanto a referenciação e a equilibração ocorrem num processo dialógico – visto que a própria linguagem tem natureza dialógica. Esse diálogo, porém, não exige, via de regra, a presença do outro, enquanto outro, pois em muitos casos o próprio sujeito enunciativo regula a si mesmo, num diálogo interno entre o eu e o outro-eu. Logo, legitimar esse caráter dual da linguagem exige, de acordo com Rezende (2008), assumir que o sujeito é muitas vezes um estrangeiro para si mesmo, de modo que as diferenças interlínguas e intralínguas nada mais são do que um aprimoramento dessa situação dialógica constitutiva do ser humano e, portanto, da linguagem.

Esses três níveis de operação de linguagem correspondem, respectivamente, a capacidade de criar representações mentais, de relacionar experiências e conhecimentos e ajustar esses conhecimentos e experiências em função do melhor desempenho e aproveitamento da interação comunicativa. Assim, de acordo com Culioli (1990) tem-se aí a própria atividade da linguagem; dessa forma, segundo Wamser (2013, p.36), “[...] toda produção de texto, oral ou escrita, na escola ou na vida cotidiana, constitui-se uma prática de linguagem que se manifesta na língua.”

¹² Texto original: “*Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (défini comme < activité metalinguistique non consciente >)*” (CULIOLI, 1999b, p.19).

¹³ Os termos representação, referenciação e regulação serão explicados e discutidos na Seção 3 da presente tese.

Retomando o conceito de atividade epilinguística apresentado acima, percebemos que, na verdade, é um conceito que se confunde com o de linguagem, que por sua vez, se constitui pelas três operações mencionadas (representação, referenciação e regulação). Logo, compreender o que é a atividade epilinguística significa compreender o próprio conceito de linguagem. E, assumir a linguagem estudada por meio das línguas, conforme proposto por Culioli (1990), como o objeto de estudo da linguística, exige que o olhar do linguista se volte para as relações léxico-gramaticais da língua. Segundo Rezende (2009, p.15), é desse olhar que

[...] decorre a relevância da atividade epilinguística, definida como atividade metalinguística pré-consciente ou não consciente. Epi- é o que se superpõe (explicando) ou se antepõe (sustentando) ao linguístico (expressão oral ou escrita) explicando a língua ou permitindo atribuir significados às expressões linguísticas.

Outras questões que se relacionam com conceito de atividade epilinguística na TOPE dizem respeito à identidade e a alteridade entre noções e enunciados. Quando Culioli discute essas questões traz para o debate o problema da variação radical da linguagem. Fato que é muito mais uma consequência da imbricação entre língua e linguagem e do trabalho dialógico do sujeito do que um tópico específico a ser estudado dentro das diversas linhas de pesquisa da linguística. De acordo Wamser (2013), considerar a variação na linguagem não somente como radical, mas como constitutiva, significa desconsiderar qualquer contorno já existente, como língua, sistema, estrutura, variação dialetal (ou de qualquer outro tipo). Esses contornos se construíram naturalmente no condicionamento espaço-temporal das representações da língua, sem, contudo, cristalizarem-se em uma ou outra forma.

Sobre isso Rezende (2009, p.23) explica que

[...] a atividade epilinguística, sustentando a variação radical de experiência e de expressão, nos remete a uma cisão original que é o céu e o inferno. Céu porque é o trabalho, o investimento que nos garante a liberdade; inferno, porque o trabalho de tradução (ou equilíbrio) é sem trégua.

A estudiosa relaciona a operação de regulação ou equilíbrio com a tradução, pois, de acordo com a TOPE, ambos processos são equivalentes, quer dizer que mesmo na língua materna, a atribuição de significados nas mais diversas interações comunicativas exige a desambiguação dos enunciados. As diferenças ficam a cargo da facilidade e da rapidez com que as paráfrases serão elaboradas pelo enunciador. Assim, o que interessa ao linguista nesse processo de tradução, parafraseagem e desambiguação não é o valor final atribuído ao enunciado, mas a trajetória pela qual o sujeito construiu tal significação: os valores agregados ou os rejeitados de acordo com sua experiência empírica. Rezende (2008, p.99) explica que

essas operações de linguagem “[...] dão conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafraseagem e desambiguação ou a atividade epilinguística.”

A TOPE também relaciona as atividades epilinguísticas com as atividades metalinguísticas e a operação de referenciação, pois por meio dessa última é possível a constituição de glosas linguísticas e famílias parafrásticas, as quais possibilitam a estabilização (regulação) da significação. As paráfrases resultam da atividade metalinguística, pois são controladas e avaliadas criticamente; já as glosas se relacionam com as atividades epilinguísticas, por serem anteriores e espontâneas. Trata-se de um jogo de construção de arranjos léxico-gramaticais e avaliação da pertinência ou não de tais arranjos.

Culioli (1999b, p.74) afirma que

[...] as glosas epilinguísticas formam uma boa parte do nosso discurso cotidiano e têm um papel importante no discurso explicativo de um informante que queira compreender o significado de uma frase em uma língua estrangeira ou o significado de um enunciado mal interpretado. Mas, quase sempre negligenciamos essas glosas epilinguísticas enquanto elas são uma valiosa fonte de informações linguísticas e, à sua maneira constituem um sistema de representação interno à língua, ou seja, uma metalinguagem não totalmente controlável.¹⁴

Bertolo (2009) explica que os enunciados elaborados pelos enunciadores apresentam arranjos léxico-gramaticais que resultam desse intenso e “sem-trégua” trabalho de procura e de ajustamento que tem como base os recursos linguísticos e extralinguísticos de que dispõem. A atividade epilinguística, nesse contexto, se refere ao termo “procura”, pois essa ocorre de modo pré-consciente e dará suporte às operações de linguagem que garantirão a estabilização dos significados postos em relação na ação discursiva.

Toda essa descrição do processo de regulação significa que o sujeito busca sempre a representação do mundo físico-cultural por meio das mais variadas possibilidades de produção de textos orais ou escritos. Embora fala e escrita suscitem atitudes diferentes do enunciador o processo de constituição de significados é basicamente o mesmo.

¹⁴ Texto original: “[...] *les gloses épilinguistiques forment une bonne partie de notre discours quotidien et jouent un rôle important dans le discours explicative d’un informateur qui veut faire saisir le sens d’une phrase dans une langue étrangère ou la signification d’un énoncé mal interprété. Mais, on néglige presque toujours ces gloses épilinguistiques alors qu’elles sont une précieuse source de renseignements linguistiques et, à leur manière, constituent un système de représentation interne à la langue, c’est-à-dire une metalangue non totalement contrôlable*”. (CULIOLI, 1999b, p.74).

Já com relação ao processo de referenciação, Culioli (1990) explica que esse constitui-se como lugar da materialização das operações de linguagem e também das invariantes linguísticas.

Falamos anteriormente em variação radical de experiências e de arranjos léxico-gramaticais e agora falamos de invariantes linguísticas. Cumpre-nos, portanto, esclarecer como esses dois conceitos se relacionam na TOPE. De acordo com a teoria culioliana a língua varia constitutivamente, quer dizer, só é língua porque varia, porém, a comunicação entre as pessoas seja na mesma língua, seja em línguas diferentes só é possível por conta da existência das invariantes linguísticas. São elas que permitem a comunicação entre os indivíduos e também é a partir delas que a variação, radical e constitutiva, pode ocorrer. Essa definição ilustra bem o que significa a estabilidade e a instabilidade da linguagem, termos que serão detalhados na Seção III deste texto.

Sintetizando esses conceitos Onofre (2009, p.91) explica que as atividades epilinguísticas são

[...] desenvolvidas pelos sujeitos no momento de busca em seu repertório linguístico-cognitivo de uma melhor possível organização linguística no processo de produção e interpretação de texto. Esse processo não tem um ponto de chegada ideal, está em constante produção.

Quanto à aplicação das atividades epilinguísticas no ensino de língua, essas se relacionam diretamente com as atividades linguísticas e metalinguísticas, porém de modo anterior a elas. Didaticamente, concebemos que as atividades linguísticas atuam sobre o material de leitura, escrita e produção de texto, ou seja, se relacionam diretamente com a língua no seu nível mais palpável. Já as atividades ditas metalinguísticas tratam de um posicionamento do enunciador diante de um fato da língua, a sua reflexão crítica. Essas atividades (meta) têm o objetivo de levar o sujeito à apropriação da sua língua materna em todos os seus aspectos, sejam eles categorias, regras, funcionamento ou sentido. De acordo com Wamsler (2013) isso, porém, só será possível a partir do momento em que todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem abandonem a metodologia do classificar, do decorar, do rotular e assumam a difícil e incessante reflexão dos processos formadores da significação na sala de aula, construindo o conhecimento linguístico dos alunos e desenvolvendo amplamente a sua competência discursiva.

Ainda quanto ao ensino da língua materna, entendemos que é preciso o trabalho com a linguagem, ou seja, com as atividades epilinguísticas na sala de aula. Esse trabalho deve partir do processo de construção da significação por meio do trabalho com as formas da língua, priorizando e enfatizando aos alunos o caráter flexível e plástico da linguagem e garantindo a

consciência linguística de que a língua está em constante processo de construção e de reconstrução.

É, portanto, nessa brincadeira com a linguagem, como disse Franchi (1988), que os aprendizes chegarão a uma metalinguagem real, quer dizer que assim serão capazes de reintroduzir na gramática o seu aspecto criativo, conforme explica Franchi, porém desta vez constituindo uma teoria gramatical consciente e própria. Rezende (2011) vai além e diz que esse trabalho com a linguagem permite que os indivíduos e também que as línguas tracem sua trajetória evolutiva.

Em suma, a atividade epilinguística é a própria linguagem no seu estado mais puro, é a base de sustentação para o processo de representação linguística e, por fim, a estabilização da significação. É a atividade que liga o conhecimento linguístico e o metalinguístico dos indivíduos. É também a invariância linguística, a qual proporciona a comunicação entre os enunciadores e sustenta a variação radical de arranjos léxico-gramaticais e de sentidos. Mais do que isso, levar as atividades epilinguísticas para a sala de aula implica romper com muitas das polarizações existentes na pesquisa e no ensino, como já discutimos, pois, trata-se de um trabalho dinâmico com a linguagem, ou seja, prático, mas também de uma análise, observação e avaliação constantes da própria linguagem (teoria).

Na seção seguinte, damos continuidade à discussão sobre as dicotomias na linguística como língua e fala, por meio da definição dos Pressupostos Teóricos e Metodológicos da TOPE. Iniciamos e aprofundamos as discussões sobre os conceitos mais amplos que servem de base para a teoria como língua e linguagem, estabilidade, plasticidade entre outros. Na sequência apresentamos os itens e conceitos que compõem as análises dos enunciados sob a ótica da TOPE.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA TOPE

Nesta seção apresentamos e discutimos os aspectos teórico-práticos da TOPE – Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas – teoria que fundamenta nossa pesquisa. É importante salientar que em momento algum temos a pretensão de esgotar ou de revisar todas as questões relacionadas à metodologia proposta pelo linguista francês Antoine Culioli, idealizador da teoria; pelo contrário, sabemos da complexidade dessa empreitada e, justamente por isso, optamos por nos ater aos aspectos aplicáveis à nossa pesquisa, assim pudemos conferir um aprofundamento maior dos itens abordados.

A teoria formulada por Culioli postula que o objeto de estudo da linguística deve ser a linguagem, porém, essa somente é acessível ao pesquisador por meio das marcas que essa deixa na materialidade da língua, ou seja, nos textos orais e escritos. A partir desse ponto, o autor elabora uma descrição detalhada das operações e relações que sustentam a atividade da linguagem, além de notações lógico-matemáticas de base topológica que permitem ao linguista identificar os traços deixados pela linguagem na língua, ou melhor, nos enunciados da língua.

A questão da topologia é central nessa teoria, pois outra forma de notação matemática não permitiria a flexibilidade assumida por Culioli como constitutiva da linguagem. Segundo os pressupostos da TOPE, na língua só há variação e por isso lidamos com uma estabilidade que é relativa e uma instabilidade constitutiva. Assim, com a adoção de um modelo de natureza topológica, podemos falar de lugares, de espaços a serem preenchidos pelos falantes ao estabilizarem determinados termos, esses, porém, não são tomados como imutáveis, de modo que podem assumir outros valores e sentidos em outro momento, inclusive pelo mesmo falante.

Conceber a linguagem como mecanismo de relações e operações permite-nos defini-la como dialógica, de modo que toda a interação entre os sujeitos é regulada e ajustada a cada ato linguístico. Dessa forma, assumindo a linguagem como relacional e operatória, podemos afirmar que a TOPE é uma teoria de base construtivista. O construtivismo, grosso modo, busca desenvolver o sujeito a partir das relações que esse constrói com o outro. Assim também é a teoria de Culioli, pois é a interação entre os sujeitos que oferece diferentes experiências. É essa centralidade dos sujeitos no ato enunciativo, juntamente com essas experiências, que faz que os sujeitos tornem-se senhores dos seus discursos e assumam o seu papel diante da sociedade por meio da língua.

Sobre a organização da seção que segue cumpre-nos explicar que partimos de questões mais amplas, relacionadas à visão de Culioli sobre a linguística dos “outros” (Saussure e Benveniste) e a dele mesmo – itens 3.2 e 3.3. Com isso, pretendemos esclarecer o porquê de

uma linguística de base construtivista e que rompe com as fronteiras das diferentes linhas dessa ciência, assumindo sua função no enquadramento teórico e científico dentre as ciências que se dedicam a estudar a linguagem por meio das línguas.

Os itens 3.4, 3.5, 3.6 elencam os procedimentos operacionais, teóricos e metodológicos que o pesquisador da TOPE deve seguir para chegar à linguagem por meio das marcas linguísticas. É importante um aviso sobre a leitura desses tópicos: nem sempre é possível abordar um aspecto de maneira isolada de outros. Então sempre que é necessário inserimos uma nota de rodapé orientando o leitor a buscar o conteúdo indicado no lugar correto mais adiante.

3.1 Princípios Básicos de Análise da TOPE

Culioli (1990) explica que a herança saussureana da dicotomização entre *langue* e *parole* trouxe um fatiamento constitutivo para essa ciência. Saussure postulava que o trabalho do linguista se daria sobre a *langue*, ou seja, a língua, o que, segundo esse autor, é passível de sistematização e descrição. Já a *parole*, termo que remete à fala, aproxima-se do conceito de linguagem, trata-se daquilo que é próprio de cada um, ou seja, o não sistematizável. Ocorre que, a partir daí, verifica-se uma grande confusão teórica no que diz respeito à definição do objeto de pesquisa da linguística, tanto que essa disciplina foi, ao longo do tempo, sendo dividida em diversas outras que se dedicam a esmiuçar partes específicas ora da língua ora do que se convencionou chamar de linguagem em diferentes enquadramentos teóricos. Surgiram então, linhas como a sociolinguística, dedicadas ao estudo da língua em relação às questões sociais que envolvem o sujeito falante; a psicolinguística, linha voltada às questões cognitivas; além da linguística aplicada à didática das línguas e a linguística computacional. Cada uma dessas disciplinas se desenvolveu sob a égide da dicotomia original. Sobre isso Culioli (1990) explica que

[...] essa evolução abundante coloca, a cada vez, o problema da articulação entre, de um lado uma pesquisa que se concentra sobre as línguas em suas especificidades e suas configurações próprias, de outro lado uma pesquisa que se concentra sobre a atividade de linguagem (que é a atividade de representação, de referenciação e de regulação apreendida em sua gênese, seu funcionamento normal ou perturbado em um meio dado (uma sala de aula, por exemplo), com um objetivo determinado (por exemplo, o tratamento automático), graças a sistemas de representação outros que a primeira língua (metalíngua, língua estrangeira, linguagem de máquina), para descrever grosso modo os traços desse domínio composto. Assim, tem-se, de um lado, um objeto que pode parecer delimitável [...], a saber, a língua (afinal, todos temos o sentimento de que sabemos o que é uma língua) [...] e, portanto, esses

são fenômenos linguísticos e, de outro, a linguagem, tipo de objeto ruim que se tem tentado eliminar.¹⁵ (CULIOLI, 1990, p.10).

Trata-se, segundo o linguista citado acima, de dois objetos de pesquisa: o primeiro ligado ao heterogêneo e complexo – a linguagem; o segundo ligado a fenômenos específicos, generalizáveis e invariantes – a língua. Desse modo, a linguística se apresenta ora como uma disciplina única, ora como multidisciplinar.

O fato é que, com essa separação dos domínios língua e linguagem, a linguística acaba se configurando como uma disciplina difusa, pois se intitula ciência da linguagem, mas, muitas vezes, se dedica a pesquisar a língua. Não haveria grandes problemas se a linguística se detivesse a chamar-se de ciência das línguas, mas não é o que ocorre. Um dos problemas gerados por meio dessa dicotomização e denominação é o fato de que o linguista não possui um objeto e um campo de pesquisa definido. De acordo com Culioli (1990) um médico poderá cuidar dos problemas relacionados à má formação da linguagem, um historiador se dedicará ao estudo da linguagem e dos sentidos em tempos e espaços diferentes, assim também um sociólogo ou profissionais de outras áreas que possuam interesses específicos na linguagem. Culioli chega a afirmar que “a linguagem não é um tema exclusivo da linguística”¹⁶. (CULIOLI, 1990, p.11).

Dito isso, podemos afirmar que as bases teóricas e práticas da TOPE se apoiam na estreita relação existente entre língua e linguagem. Segundo Culioli (1990), não é possível depreendermos a segunda sem que seja por meio da primeira. Quer dizer, a linguagem deixa marcas na materialidade linguística, ou seja, nos textos orais e escritos produzidos pelos falantes.

O autor explica que os textos configuram-se como a representação mental dos signos de algum modo estabilizados e materializados. Esses arranjos nos darão uma meta-representação, a qual poderá ser manipulada, com o objetivo de encontrar regularidades, coerências e, finalmente, chegar a um cálculo. Contudo, com o pensamento fixado na descrição da língua e

¹⁵ Texto original: “On voit, sur le champ, que cette évolution foisonnante posait, à chaque fois, le problème de l’articulation entre, d’un côté, une recherche qui portait sur les langues dans leur spécificité et avec leur configuration propre, d’un autre côté une recherche qui portait sur l’activité de langage (qu’il s’agisse d’activité de représentation, de référenciation, de régulation, appréhendée dans sa genèse, son fonctionnement normal ou perturbé, dans un milieu donné (une classe par exemple), avec un objectif finalisé (ainsi, dans les traitements automatiques), grâce à des systèmes de représentation autres que la langue première (métalangue, langue étrangère, langage machine), pour brosser à grands traits ce domaine composite. Ainsi, l’on avait d’une part un objet qui pouvait apparaître [...] comme délimitable, à savoir la langue (après tout, nous avons tous le sentiment que nous savons ce qu’est une langue) et donc [...] ce que sont des phénomènes linguistiques et, d’autre part, le langage, sorte de mauvais objet que l’on avait cherché à évacuer.” (CULIOLI, 1990, p.10).

¹⁶ Texto original: “le langage n’est pas un thème propre de la linguistique”. (CULIOLI, 1990, p.11).

deixando de lado importantes aspectos da atividade de linguagem, que de uma forma ou de outra compõem a complexidade de ambos objetos, corre-se o risco, segundo Culioli (1990), de que

[...] a lógica seja reduzida a deixar de lado no essencial o jogo complexo dos sujeitos, das retomadas e da interlocução. O tempo é reduzido à relação de precedência. A determinação não terá a ver com as deformidades no jogo das referências. Em resumo, seremos [...] forçados a trabalhar em um universo finito, normal e calibrado em vista de objetivos definidos, em que a temporalidade será simplificada, a aspectualidade desaparecerá, e a modalidade não terá muita coisa a ver com os fenômenos que possamos encontrar nas línguas.¹⁷ (CULIOLI, 1990, p.12).

Desse modo, para se percorrer o caminho de modo a realmente pesquisar a linguagem é preciso tomar para si a tarefa de estudar o seu funcionamento por meio dos arranjos e configurações específicas que se apresentam em uma língua, ou em diferentes línguas, mas sempre por meio do reconhecimento das formas linguísticas. Além disso, é posto que, segundo Culioli (1990), essas formas somente podem ser estudadas se relacionadas aos textos, como já dito, orais ou escritos, pois também não podem ser isoladas das línguas.

Por essa razão, partindo-se do pressuposto de que estudar a língua nos seus aspectos estáticos é pouco produtivo em relação à compreensão do que é a linguagem e se reconhecemos a existência de uma diversidade de línguas e de fenômenos linguísticos, temos de nos questionar sobre como é possível aprendermos várias línguas, passando de uma a outra por meio do processo de tradução. Quanto a esse questionamento, Culioli (1990), explica que existem certas propriedades comuns às línguas, de modo que é possível verificarmos sistemas linguísticos equivalentes e que entre o conjunto dos fenômenos chamados por ele de configurações específicas existe um subconjunto que, efetivamente, relaciona-se a um restrito número de categorias, de esquemas, de relações, de termos primitivos, de operações, de encadeamentos de operações (CULIOLI, 1990, p.15). Esses itens são os responsáveis por permitirem a identificação das invariantes linguísticas encontradas, de acordo com Culioli (1990), subjacentes à atividade da linguagem e em qualquer idioma, além de variar dentro de uma mesma língua. Um exemplo dessas categorias invariantes é a operação de negação que é representada de diferentes formas em diferentes línguas, todas, porém, utilizam uma marca específica para tal operação.

¹⁷ Texto original: “[...] la logique est conduite à écarter pour l’essentiel le jeu complexe des personnes, des reprises et de l’interlocution. Le temps sera ramené à la relation de précédence. La détermination ne tiendra pas compte des déformations dans le jeu de référence. En bref, nous allons être [...] contraint de travailler dans un univers fini, normé et calibré, en vue d’objectifs définis, où la temporalité sera simplifiée, où l’aspectualité disparaîtra, où la modalité n’aura pas grand chose à voir avec les phénomènes que l’on peut reconstruire dans les langues” (CULIOLI, 1990, p.12).

Português: não/mas

- a. Ele não é seu amigo.
- b. Meus irmãos têm a vida atribulada, mas eu tenho a vida folgada.¹⁸

Vietnamita: *không có / phải*¹⁹

- a. *Nó không phải là màý* – Ele não é seu amigo.
- b. *Nó không có phải là nguồ ì ngu.* – Isso não é um idiota.

Japonês: troca de *desu* (partícula de identificação) por *arimassen* (partícula de negação)

- a. *Kono hon wa jibiki desu* → *Kono hon wa jibiki de wa arimassen.*

Esse livro não é um dicionário.

Outra questão posta pelo autor, e que pode ser observada pelos exemplos anteriores, é o fato de que não existe correspondência termo a termo, problema também colocado para a tradução, pois dificilmente encontramos termos que se encaixem perfeitamente como tradução de outro em uma língua dada. Contudo, no caso da tradução essa situação pode trazer graves consequências, como a impossibilidade de haver uma tradução literal. Desse modo, sempre que se diz ou se traduz um enunciado, trata-se de sentidos parecidos, outra coisa que não aquilo dito primeiramente. Culioli (1990, p.15) nos apresenta um exemplo sobre esse problema da linguagem com a passivação em francês; trata-se de um caso em que a simples transposição de voz verbal acarreta diferenças importantes de sentido.

- a. Todos os livros dessa biblioteca foram lidos por alguém.
- b. Alguém leu todos os livros dessa biblioteca.

Nos dois casos tem-se enunciados com a voz passiva, porém, no primeiro caso, é possível compreender que várias pessoas <alguém> podem ter lido os livros da biblioteca; já no segundo exemplo, que aparentemente teria o mesmo sentido que anterior, compreende-se que um certo alguém, ou seja, apenas uma pessoa, leu todos os livros da biblioteca. Culioli explica que essa diferença de sentido se justifica pela função que o termo <alguém> possui em cada enunciado, além da relação estabelecida entre esse termo e o termo de partida da própria relação, a tematização e a determinação.

¹⁸ Enunciado analisado na nossa pesquisa de mestrado, momento em que estudamos o funcionamento da marca *mas* na Língua Portuguesa. Nesse trabalho verificamos que essa marca desencadeia operações de negação intrinsecamente, quer dizer, ao se afirmar algo <ter a vida atribulada> e em seguida construir um enunciado com a marca *mas* <ter a vida folgada> alguma propriedade da primeira afirmação será negada automaticamente. No caso do exemplo acima, ter a vida folgada, implica negar a possibilidade de ter a vida atribulada (WAMSER, 2013).

¹⁹ Os exemplos de vietnamita e japonês foram retirados de Culioli (1999b, p.74).

Esse exemplo ilustra também outra situação relacionada à nossa pesquisa; no ensino de língua materna, muitas vezes, o estudo da voz verbal culmina em exercícios de transposição de voz, como se esse recurso de sintaxe da língua servisse apenas como uma segunda opção de construção frasal. O exercício abaixo, retirado de um livro didático da sétima série do ensino fundamental, ilustra bem essa prática.

Figura 5 - Exemplo de exercício de vozes verbais.

3. Nas frases abaixo:

- identifique aquelas cujo verbo é transitivo direto e passe-as para a voz passiva analítica;
- destaque o agente da passiva.

a) A família vive tranqüila.

b) Ninguém temia assaltos naquela casa. *Assaltos não eram temidos por ninguém naquela casa.*

c) O cachorro dorme de olhos abertos.

d) O cachorro pegaria qualquer suspeito. *Qualquer suspeito seria pego pelo cachorro.*

e) Um homem abre o pesado portão de ferro. *O pesado portão de ferro é aberto por um homem.*

f) Talvez o ladrão saque o revólver. *Talvez o revólver seja sacado pelo ladrão.*

g) Falou em voz baixa.

h) Sua voz não desperta os moradores. *Os moradores não são despertados por sua voz.*

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p.67.

A mesma ambiguidade descrita por Culioli aparece também no exercício acima. Além da intenção semântica por trás da escolha por uma ou outra voz verbal, está o sentido propriamente dito atribuído a um ou outro arranjo, de modo que não há equivalência e tal escolha feita pelo interlocutor não é aleatória. Quer dizer, a opção pela voz passiva ou ativa não é arbitrária ou motivada pelo tipo de verbo. Trata-se, na verdade, de um exercício de metalinguagem do falante, uma escolha motivada pelo sentido atribuído a uma ou outra voz verbal. Vejamos os exemplos do exercício:

Tanto em (b) quanto em (e) pode-se perceber o sentido de indefinição expresso pelos termos *ninguém* e *um*. Em (b) nenhuma pessoa, sejam moradores da casa ou da rua ou do bairro temiam assaltos em uma determinada casa. Já em (e) a expressão *um homem* não define uma quantidade específica, nesse caso unitária, de homens que podem abrir o portão, trata-se de uma noção mais qualitativa do que quantitativa. Porém, quando a transposição da voz é feita em (b) tem-se *Assaltos não eram temidos por ninguém naquela casa*, em que se delimita pelo sentido veiculado pelo arranjo sintático que *ninguém* se refere especificamente aos moradores da casa. Contudo, é possível uma desambiguação maior do enunciado se fosse permitido ao aluno fazer essa avaliação e alterar o pronome demonstrativo *naquela* por *daquela*. Quanto à

transposição do enunciado (e) – *O pesado portão de ferro é aberto por um homem* – constrói-se uma determinação quantitativa, no sentido de que tal *pesado portão de ferro* pode ser aberto por *um homem apenas*, mesmo com o peso que possui.

Retomando o pensamento da TOPE, fica claro que essa teoria considera a língua como constitutivamente heterogênea e variável e, por essa razão, Culioli (1990) defende a teorização desse tipo de análise, pois, de acordo com a sua visão

Somente uma construção teórica permite homogeneizar a fim de tornar comparável, de refletir ou de articular os domínios heterogêneos. Somente a teorização nos fornece os meios de construir sob a restrição abundante do empírico, em que é preciso detectar eventuais regularidades, um sistema de representação explícito e estável.²⁰ (CULIOLI, 1990, p.16).

Desse trabalho de abstração e de reconhecimento das variações inevitáveis (inclusive para um mesmo falante) surge a importância de um trabalho com famílias parafrásticas, as quais nada mais são do que a construção de um grupo de enunciados equivalentes que partem de um outro específico com diferentes modulações e, conseqüentemente, diferentes sentidos agregados, transformados ou subtraídos.

Vejamos um exemplo de Culioli sobre o trabalho com parafrases, o qual trata da manipulação de uma seqüência de texto e busca extrair padrões de aceitabilidade estáveis.

→ O dinheiro é útil²¹ → enunciado com valor genérico.

a. Do dinheiro é útil → troca do determinante o por do – não aceito.

Essa construção (a) se refere ao uso do partitivo, algo que é possível em francês, mas não ocorre da mesma forma em português; na nossa língua a ocorrência de uma preposição – de – antes do termo dinheiro não é comum, porém, pode aparecer dependendo da transitividade do verbo que o antecede – Eu necessito do dinheiro.

b. O dinheiro, ele é útil → modalização.²²

c. O dinheiro, ele é sempre útil → marcação aspectual e modal pelo advérbio *sempre*.

d. O dinheiro, ele seria útil → aspectualização marcada pelo tempo verbal

²⁰ Texto original: "Seule une construction théorique nous permet d'homogénéiser afin de rendre comparable, de raisonner ou d'articuler des domaines hétérogènes. Seule, la théorisation nous donne les moyens de construire, sous la contrainte de l'empirique foisonnant où il nous faut déceler d'éventuelles régularités, un système de représentation explicite et stable" (CULIOLI, 1990, p.16).

²¹ Texto original: "L'argent est utile" (CULIOLI, 1990, p.17).

²² Trata-se da inserção de *ce* do francês.

- e. O dinheiro, ele seria bem útil → operação de quantificação que qualifica a noção dinheiro por meio do advérbio <bem>.
- f. Um pouco de dinheiro seria bem útil → quantificação com expressão adverbial <um pouco>.

Nesse exercício, o rigor recaiu sobre a categoria da determinação e da modalidade. Dentre todos os enunciados formados apenas o de letra <a> é completamente inaceitável, porém esse também possui um papel crucial na análise, pois há que se considerar as mais variadas formas possíveis, como também as impossíveis, além das razões para quaisquer considerações. Culioli (1990) explica que nesse exercício as questões sociológicas, estilísticas e discursivas, dentre outras, foram isoladas da questão da determinação, pois as transformações morfológicas foram rigorosamente controladas pelo linguista em vista desse objetivo primeiro da determinação em relação ao que se considera <boa formação> ou um enunciado aceitável. É interessante observar que as formas presentes na família parafrástica não serão totalmente aceitas por qualquer grupo, ou seja, as questões de gramática subjetiva, de estilo ou de bases sociológicas interferem diretamente nesse julgamento de aceitabilidade ou rejeição de formas previstas pela língua. Contudo, ocorre que não é possível analisar as propriedades formais das línguas sem construirmos uma metalinguagem, daí a importância da teorização e do exercício com as famílias parafrásticas. Logo, teorizar a materialidade da linguagem por meio das línguas é importante para que possamos visualizar a articulação entre os termos que compõem os mais variados enunciados.

Nesse caso, o trabalho do linguista será o de tentar, por meio de abstrações, decifrar quais os fatores envolvidos nos arranjos criados e como eles se relacionam com as categorias de determinação e de modalidade e em que, de acordo com “[...] os sujeitos ou as circunstâncias o participante dará um peso variável a um ou outro componente”²³ (CULIOLI, 1990, p.18). Com esse tipo de exercício, segundo Culioli (1990), é possível a homogeneização de problemas locais por meio de soluções generalizáveis e uma teoria global.

O exercício de proliferação de enunciados compõe uma atividade de metalinguagem não consciente²⁴, o que exige do linguista grande desprendimento e trabalho cognitivo para chegar às formas mais ou menos prováveis, ou mais ou menos improváveis. Esse esforço do pesquisador beira o delírio, de acordo com Culioli (1990), e chega a ser um exercício perverso.

²³ Texto original: “[...] *les sujets ou les circonstance, l'informateur donnera un poids variable à l'une ou l'autre composante*” (CULIOLI, 1990, p. 18).

²⁴ No item 2.8 desta tese tratamos da atividade epilinguística, e discutimos mais a fundo a definição posta acima (metalinguística não consciente).

Vê-se que as observações não são dadas, mas construídas por um procedimento que multiplicando o empírico de modo controlado produz uma abstração crescente, a explicação supõe também uma construção teórica que passa pelas entidades extraídas do empírico e pelos modos de cálculo que são separados da linearidade.²⁵ (CULIOLI, 1990, p.19).

Desse modo, é preciso que o sistema de representação linguístico contemple as generalizações e que se relacione exteriormente com seu objeto, quer dizer, a língua. Na verdade, nada disso é facilitado ao linguista, visto que a própria ciência linguística carece de conceitos, de instrumentos e de dispositivos que organizem a experimentação. Além disso, a construção dessa formalização e teorização linguística impõe que o linguista percorra três níveis de representação, ou seja, que refaça artificialmente os processos subjacentes das operações linguagem. Trata-se dos níveis de representação mental, de representação linguística e de representação metalinguística.

O nível 1, o da representação mental, é o lugar das representações cognitivas. Contudo, Culioli entende cognição aqui de modo complexo e amplo, segundo ele, trata-se do lugar tanto da racionalidade quanto da emoção ou da afetividade e da imaginação. É nesse nível que se organizam as experiências de mundo, que se constroem as relações entre os objetos e os outros, além do reconhecimento e sentimento de pertencimento a uma dada cultura. Em termos de linguagem, tal nível é responsável por efetuar “[...] as operações de ajustes subjetivos, de encadeamentos e de construção de propriedades compostas”²⁶ (CULIOLI, 1990, p.21).

No entanto, o linguista francês alerta para o fato de que não temos condições de acessar esse nível de modo imediato e direto, dessa forma apenas profissionais da bioquímica ou da antropologia (ou outra área que se interesse e que tenha condições técnicas para isso) conseguem extrair as informações desse nível de representação, por meio de testes experimentais.

Mesmo assim, cabe ao linguista uma análise feita indiretamente, pois a esse fica o texto como meio de extração de dados; ou seja, as marcas dessa atividade cognitiva – ou de linguagem – que ficam impressas na materialidade da língua. Essa última questão, a da materialidade da língua, caracteriza as representações do nível 2, chamadas representações linguísticas. Nesse segundo nível encontram-se os agenciamentos de representantes linguísticos. Mesmo se

²⁵ Texto original: “*On voit que les observations ne sont pas donées, mais construites par une démarche qui, en multipliant l’empirique de façon contrôlée, produit une abstraction croissante; l’explication suppose elle aussi une construction théorique que passe par des entités dégagées de l’empirique et des modes de calcul qui sont détachés de la linearité*” (CULIOLI, 1990, p.19).

²⁶ Texto original: “[...] *des opérations de mise en relation, d’enchaînement, de construction de propriétés composées*” (CULIOLI, 1990, p.21).

tratando de traços das representações mentais não há entre esses níveis uma relação idêntica ou direta, nas palavras de Culioli (1990, p.22), “termo a termo”, fato que é responsável por grande parte da riqueza das línguas, pois desse “problema” surgirão questões de ambiguidade, de sinonímia, de homonímia, da paráfrase e dos valores compostos.

Nesse contexto, é interessante ressaltar o comentário de Culioli sobre o termo *code* (código). O estudioso expressa que não gosta de tal designação, porque os linguistas o utilizam de modo muito genérico e descontrolado, com o intuito de indicar que há regularidades na língua, sendo que isso é exatamente o oposto do que sua teoria supõe. A TOPE trabalha com o pressuposto de que só há irregularidades na língua, de que a variação é constitutiva da linguagem, principalmente nesse nível 2 de representação. Ocorre que, se na materialidade linguística (ou no nível de representação linguística) a variação é constitutiva cabe ao linguista buscar as regularidades, as invariâncias presentes no nível 1.

O último nível de representação descrito por Culioli (1990) é o da representação metalinguística, nível 3. Trata-se dos procedimentos empregados pelo linguista na construção da teorização e sistematização dos fatos da língua, por meio da abstração e formalização das observações dos textos. Questionamentos do tipo: isso é a mesma coisa que isso? É diferente? Essa modulação é igual ou diferente? Isso é aceitável ou inaceitável? são sugeridos pelo autor no momento do trabalho no nível 3; pois fazem proliferar significados muitas vezes ocultos. Ainda segundo o autor, na análise desse nível é preciso observar, teorizar, voltar às observações e voltar à teorização; esse percurso de *va-et-vient* é indispensável ao linguista.

Para concluir essa primeira parte da descrição dos procedimentos metodológicos que orientam nossa pesquisa, transcrevemos mais uma citação do idealizador da TOPE, na qual ele explica a importância de o linguista, por meio da metalinguagem, chegar a uma formalização tal que seja um cálculo, não necessariamente matemático, mas uma forma precisa de representação do fenômeno linguístico pesquisado, portanto teorizado.

Calcular é também poder se engajar nessa passagem do local ao regional e mesmo ao global, como já falei. É, portanto, poder decompor os procedimentos de generalização pelos quais passamos de uma classe de fenômenos a outra, de uma língua a outra, não abandonando jamais a variação empírica em nossa pesquisa da invariância.²⁷ (CULIOLI, 1990, p.23).

²⁷ Texto original: “*Calculer, c’est aussi pouvoir s’engager dans ce passage du local au regional, voire au global dont j’ai déjà parlé. C’est donc pouvoir décomposer les procédures de généralisation par lesquelles on passe d’une classe de phénomènes à une autre classe, d’une langue à une autre, n’abandonnant jamais la variation empirique dans notre recherche de l’invariance*” (CULIOLI, 1990, p.23).

3.2 (In) Estabilidade da Linguagem

A questão da estabilidade/instabilidade das línguas, que é central para a teoria de Culioli, nos leva a refletir sobre quais processos se sobrepõem na atividade da linguagem, considerando que o aspecto mais marcante dessa atividade é sua variação constitutiva. Segundo Culioli (1990) e como vimos anteriormente, cabe ao linguista ultrapassar esse nível de representação linguística (nível 2) em que impera a variação e chegar ao lugar das invariantes (nível 1), quer dizer, daquilo que permite ao linguista depreender as operações que sustentam a linguagem em seu modo mais básico. É preciso tratar do que varia para se chegar ao que não varia, ao que sustenta a atividade de representação simbólica do ser humano, ou seja, à linguagem. Dessa forma, o objetivo central desse texto é discutir a visão da TOPE sobre a instabilidade e a plasticidade da linguagem e das línguas, bem como seu método de análise considerando esses aspectos.

É algo facilmente perceptível que a língua apresenta um caráter estável, pois somente assim é possível que ocorra a comunicação eficiente entre as pessoas. Obviamente, sem estabilidade os enunciados e atos comunicativos seriam o caos – eventos enunciativos sem conexão. Contudo, no contexto da TOPE, estabilidade não deve ser confundida com rigidez ou imutabilidade. Pois, de acordo com Culioli (1990, p.129), “[...] os fenômenos linguísticos formam os sistemas dinâmicos que são regulares, mas com uma margem de variação devido a fatores de uma grande diversidade: lidamos com fenômenos que são estáveis e plásticos”.²⁸

A língua varia. Isso é sabido e há muito discutido entre os linguistas e demais interessados pelos fenômenos da linguagem. A questão ainda a ser discutida é de que forma ela se manifesta nos discursos e de que forma o linguista deve agir diante dela.

Primeiramente cumpre-nos definir o conceito de instabilidade. A instabilidade presente nas línguas tem relação direta com o conceito de transformação, pois se define, justamente como uma transformação nos enunciados de modo que determinadas propriedades permaneçam intactas e outras variem sobremaneira. Desse modo, a instabilidade recai sobre as formas da língua, ou seja, sobre o nível 2 de representação. Ocorre que esse nível, como explicado anteriormente, se refere às marcas do nível 1 (a linguagem), lugar das invariâncias; assim, chegando ao nível 3 (a metalinguagem). Cabe ao pesquisador recompor as operações e

²⁸ Texto original: “[...] les phénomènes linguistiques forment des systems dynamiques qui sont reguliers, mais avec une marge de variation due à des facteurs d’une grande diversité : on a affaire à des phénomènes qui sont à la fois stables et plastiques” (CULIOLI, 1990, p.129).

encadeamentos desempenhados por determinada marca. Por esse caminho, a análise do enunciado pelo linguista percorre os três níveis de representação.

Culioli (1990) explica que essas formas (as do nível 2) são abstratas e que são construídas a partir dos fatores empíricos de cada um, ou seja, das formas empíricas de cada indivíduo. Às formas abstratas, o autor chama *forma esquemática*, e a define como

[...] a representação metalinguística associada por construção a uma forma empírica. Essa forma esquemática nos fornece uma configuração abstrata que, segundo as transformações às quais a submetemos (tradução, desencaixe, inserção em um domínio centrado, em um campo de forças intersujeitos, etc.), vai modificar sua forma (marcador), seu valor, sua latitude de co-ocorrência.²⁹ (CULIOLI, 1990, p.130).

Portanto, para que haja a instabilidade é preciso que se trabalhe com uma forma esquemática (que também pode ser chamada de forma de base), a qual implica em propriedades permanentes e em propriedades variáveis (também chamadas formas suplementares), que comportam os ajustamentos necessários à comunicação. Culioli (1990) aponta ainda duas situações em que é possível verificar a complexidade da instabilidade. A primeira delas diz respeito ao sistema de localização³⁰, em que se constituem as relações predicativas dos enunciados; já a segunda, refere-se às operações de determinação – QNT/QLT. Esses elementos de formalização experimental (sistema de localização e operações de determinação Qnt/Qlt, serão explicados e analisados mais adiante).

3.3 Operações Constitutivas da Atividade de Linguagem

A partir de agora descrevemos alguns conceitos, processos e operações pertinentes à análise dos enunciados com base na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas propriamente dita. Esclarecemos, porém que não se trata de uma tentativa de descrever todo o conteúdo dessa teoria, mas de analisar os aspectos mais importantes para a análise a que nos propomos nesta tese.

As operações de linguagem são centrais na teoria culioliana, pois, como vimos acima, cabe ao linguista estudar a linguagem por meio das marcas que essa deixa nas línguas, mais precisamente nos enunciados que a compõem; em outras palavras trata-se de encontrar as

²⁹ Texto original: [...] *la représentation métalinguistique associée, par construction, à une forme empirique. Cette forme schématique nous fournit donc une configuration abstraite qui selon les transformations qu'on lui fait subir (translation; décrochage; plongement dans un domaine centré, dans un champ de forces intersujets, etc.), va modifier sa forme (marquer), sa valeur, sa latitude de co-occurrence.* (CULIOLI, 1990, p.130).

³⁰ Texto original: *Système de repérage.*

invariantes que sustentam e regulam a atividade da linguagem, tal como ela aparece nas configurações das diferentes línguas. Essa apreensão, contudo, somente é possível por meio das operações de linguagem que perpassam a representação mental e de alguma forma tornam-se visíveis aos olhos do linguista nos textos.

Com esse objetivo em mente, Culioli (1999a, p.96) propõe que se faça uma pesquisa objetivando “[...] reconstruir por uma atitude teórica e formal do tipo fundacional, as noções primitivas, as operações elementares, as regras e esquemas, que engendram as categorias gramaticais e os próprios arranjos de cada língua”³¹. Aceitando esse desafio, cabe ao linguista ultrapassar os rótulos e etiquetas impostos pela tradição nesse campo de análise, e ir em direção a construção de uma *teoria dos observáveis*, pois, segundo o teórico

[...] não há linguística 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 reflexão, não há reflexão sem sistema de representação metalinguística; não há sistema de representação metalinguística sem operações [...].³² (CULIOLI, 1999b, p.66).

Ferreira (2014), nos diz que a teoria dos observáveis explica que em qualquer tipo de procedimento científico de investigação coerente é preciso observar, raciocinar, teorizar e depois voltar ao que foi observado para justificar a aplicação de tal teoria ou conceito. Esse ir e vir na análise dos fenômenos da língua, os exercícios de paráfrases e/ou preconstitutos permitem que sejam percebidos problemas de má-formação e, principalmente, o que permanece – as invariâncias – e o que se transforma – as variações – da língua.

São justamente as especificidades, as nuances, de cada arranjo que constituem esse princípio de regulação, o qual é interno à língua e, portanto, somente identificável pela análise das operações que constituem a linguagem. Trata-se das operações de representação, referenciação e regulação (ou equilibração).

3.3.1 Operação de representação

³¹ Texto original: “[...] reconstruire par une démarche théorique et formelle de type fondationnel, les notions primitives, les opérations élémentaires, les règles et schémas, qui engendrent les catégories grammaticales et les agencements propres à chaque langue”. (CULIOLI, 1999a, p.96).

³² Texto original: “[...] pas de linguistique sans observations profondément détaillées; pas d’observations sans théorie des observables; pas d’observables 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 représentations métalinguistique; pas de système de représentation métalinguistique sans opérations [...]” (CULIOLI, 1999b, p.66).

A operação de representação constitui um primeiro nível de análise e é centrada nos aspectos empíricos, quer dizer, nas experiências do sujeito, pois, tratam-se de representações mentais que têm relação direta com a percepção de mundo do sujeito.

Esse tipo de operação de linguagem recobre 3 níveis de representações, conforme exposto anteriormente. Ferreira (2014) explica que o primeiro nível é de ordem cognitiva e afetiva. A esse nível de representação o linguista não tem acesso diretamente, porém, instaura-se a possibilidade de acesso, pois já se verifica a atividade parafrástica. Tais representações chamam-se, nível epilinguístico/atividade epilinguística. O segundo nível é o *linguístico*, segundo a autora, é onde se encontram os traços das representações do nível 1, trata-se, portanto, dos arranjos, da materialidade da língua. O último nível de representação (terceiro nível) é o metalinguístico. Nesse nível encontram-se as formalizações possíveis dos fenômenos da língua, além de ferramentas metalinguísticas como diátese, quantificação, qualificação, modalização e aspecto. De acordo com a autora citada, trata-se de uma observação e representação das operações naturais ocorridas no nível 1 (representação mental), assim constatamos que a análise, do ponto de vista da TOPE é cíclica, e será quanto melhor conseguir teorizar sobre o nível 1 – epilinguístico – a partir do nível 3 – metalinguístico.

De acordo com Culioli (1990) são as operações de representação que ordenam os arranjos dos enunciados, por meio de uma operação primitiva, chamada **operação de localização** (do francês *repérage*). Essa operação nada mais é do que o estabelecimento de relações que localizam determinados termos nos enunciados num momento anterior à enunciação. Trata-se de dizer que x é localizado em relação a y , o que significa que x é situado com referência a y , esse esquema, porém, pode ser alterado a qualquer momento a partir do estabelecimento de outras relações e da entrada de outras noções. Essa localização de $X \rightarrow Y$ confere ao termo localizador (x) valor referencial que este não possuía anteriormente.

Culioli (1990) explica que essa operação (de localização) perpassa qualquer tipo de construção linguística como frases, topicalização, anáforas e/ou deíticas, justamente por se tratar de uma operação fundamental. Segundo o autor, “[...] a ideia básica é a de que um objeto somente adquire um valor determinado por meio de um sistema de localização”³³ (CULIOLI, 1990, p.75). Essa operação tem como notação a seguinte notação: $\langle x \in y \rangle$, onde se lê: x é localizado em relação a y ³⁴.

³³ Texto original: “[...] *the basic idea is that an object only acquires a determined value by means of a system of location*” (CULIOLI, 1990, p.75).

³⁴ Trata-se da notação da operação de localização ou *repérage*, em francês.

Com a operação de localização o nível da representação mental adentra o espaço da análise linguística expressando os valores possíveis e referenciáveis para uma determinada noção. Os valores estabilizados nesse nível, por meio da operação descrita serão representados por meio da língua na segunda operação de linguagem – a referenciação.

3.3.2 Operação de referenciação

Em primeiro lugar, cumpre-nos esclarecer que essa operação de referenciação não ocorre isolada daquela já descrita (a de representação). Segundo Culioli, o estabelecimento dessa operação se relaciona à construção de um espaço de referência em que se localizam as representações de um estado de coisas que receberão os valores referenciais atribuídos a determinadas noções pelos sujeitos.

Quanto à construção do sistema de referenciação, Culioli (1999a, p.167) explica que

[...] o sistema de referência não é fornecido todo constituído, mas é constituído por um sujeito que é parte integrante do sistema. Assim, não lidamos com um observador exterior, munido de um referencial objetivável, mas tudo se passa como se o sujeito se constituísse como origem do sistema de referência. Ocorre que, esse sujeito deve construir o sistema em relação a um outro sujeito com quem ele quer partilhar sua representação; situação complexa, pois, com exceção do uso dêitico (quando temos o caso do visível e que o interlocutor está presente), nós não possuímos referencial externo e pré-ajustado que funcionaria de sujeito a sujeito.³⁵

Analisando a explicação do linguista acima, percebemos a importância de se construir um sistema de referência que seja estável e ajustável ao mesmo tempo, pois somente assim é possível que o interlocutor molde o seu discurso de acordo com os enunciados com os quais se relaciona. É a essa flexibilidade do sistema de referência, juntamente com a operação de referenciação, que a produção e o reconhecimento de textos se realizam. Na interpretação de Aguilar (2007), a operação de referenciação está relacionada diretamente a ajustamentos intersujeitos e implica uma estabilização necessária, pois sem isso mudança alguma seria possível.

Ocorre que nenhum sistema de referência pode se constituir sem um ponto de origem e esse se constitui no próprio sujeito, pois ele se coloca como centro do processo de construção

³⁵ Texto original: “[...] le système de référence n’est pas fourni tout constitué, mais est construit par un sujet qui est partie intégrante du système. Ainsi, on n’a pas affaire à un observateur extérieur, muni d’un référentiel objectivable, mais tout se passe comme si le sujet se constituait comme origine du système de référence. Or, ce sujet doit construire le système par rapport à une autre sujet à qui il veut faire partager sa représentation ; situation complexe, car, en dehors du pointage (lorsqu’on a affaire à du visible et que l’interlocuteur est présent), nous ne possédons pas de référentiel externe et pré-ajusté qui fonctionnerait de sujet à sujet.” (CULIOLI, 1999a, p.167).

de valores referenciais. Segundo Culioli (1999a) a representação do sujeito, enquanto origem referencial, está direcionada aos acontecimentos por ele experienciados e como ele lida com tais fatos, por isso, a TOPE trata de valores modais e aspectuais relacionados aos mais diversos modos de agir enunciativamente.

Dessa forma, percebemos que na teoria de Culioli, o que há é a construção de valores referenciais e não referentes estáticos. Para o linguista, de acordo com Aguilar (2007) não há correspondência absoluta entre enunciados e realidade extralinguística, portanto, o que há é sempre construção de referência e valores referenciais.

3.3.3 Operação de regulação ou equilibração

A operação de regulação ou equilibração também não ocorre de maneira isolada das outras duas operações já vistas. Essa, porém, apresenta características muito especiais, e por isso mesmo, muito importantes para a TOPE. Em primeiro lugar, ela é responsável por desencadear uma série de ajustamentos intersubjetivos que movimentam relações de alteridade entre os enunciadoreis, essas relações se pautam por operações de identificação e diferenciação. Em segundo lugar, ela instaura o processo dialógico da linguagem, que é um dos conceitos fundamentais da teoria formulada por Culioli. Esse processo (dialógico) ocorre tanto entre o eu e o outro quanto entre o eu e o outro-eu.

A regulação engloba também a dupla operação de estabilização e instabilização das noções relacionadas dinamicamente. De acordo com Culioli (1990) não há ajustamento sem estabilidade, do mesmo modo, também não haveria comunicação entre os sujeitos e as relações de interação seriam apenas uma sequência de fatos sem coerência.

Na prática da estruturação dos enunciados, trata-se do enunciadore regular suas representações em direção às do co-enunciadore, visando a facilitar o entendimento do outro; da mesma forma, o co-enunciadore buscará se equilibrar de modo a compreender o enunciadore proposto.

De acordo com Rezende (2009), falamos muito mais para nos equilibrar do que para nos comunicar. Contudo, esse processo de equilibração não se efetiva unilateralmente, pelo contrário, o diálogo é essencial; assim ele se realiza independentemente da existência física do outro, pois sendo a linguagem um processo dialógico, sempre haverá o outro, mesmo que seja um outro-eu, como já dissemos. Com o outro-eu, o diálogo se instaura intrassujeito e a regulação permitirá que ele mesmo avalie o que e como vai dizer.

Além disso, a operação de regulação não desvincula os aspectos psicológicos e sociológicos do sujeito enunciador, assim instaura o diálogo que tratamos anteriormente; isso quer dizer que o sujeito é concebido psicossociologicamente. Assumir essa complexidade (do sujeito psicossociológico) tem como consequência, de acordo com Rezende (2008), admitir que o sujeito é estrangeiro para si mesmo e que as diferenças interlínguas e intralínguas nada mais são do que um agravamento dessa situação dialógica constitutiva do ser humano. Trata-se, de acordo com a autora, de uma interação por meio da língua que se configura como um processo de crescimento e autoconhecimento tanto com relação ao sujeito quanto com relação ao outro – coenunciador.

Portanto, percebemos que a regulação exige um esforço dos enunciadores, pois aciona mecanismos de produção e reconhecimento de formas (textos orais ou escritos) por meio dos traços que são deixados nas línguas por essas três operações constitutivas da linguagem que estudamos sucintamente.

3.4 O Enunciado Segundo a TOPE: Lugar de Relações e Operações

Com todo o exposto até este momento, percebemos que a TOPE tem suas bases metodológicas na articulação entre língua e linguagem, mais precisamente nas marcas que a segunda (linguagem) deixa na primeira (língua). Em outras palavras, o enunciado se constitui por meio das marcas da atividade linguagística que perpassam a representação mental e se manifestam materialmente por meio de palavras ditas ou escritas.

Antes de definirmos categoricamente o que é um enunciado para Culioli, é importante sabermos o que não é um enunciado; sem maiores reflexões, não é uma sequência de palavras marcadas sintática ou morfológicamente, ou ainda semanticamente definida. Ou seja, não é uma forma gramatical. Segundo Culioli (1978a, p.486), o enunciado

[...] não é uma simples ocorrência material, mas é também um constructo teórico, que podemos definir como um agenciamento de marcas (isto é, de traços de operações), localizado em relação a um sistema complexo de coordenadas enunciativas. O primeiro enunciador (locutor) constrói o enunciado, ou seja, designa um agenciamento regulado por marcas, de modo que o co-enunciador (interlocutor) ajuste seu sistema de orientação, graças ao enunciado (entre outros índices) e reconstrua as operações que deixam traços no texto. Assim, não temos uma relação imediata e sempre bem-sucedida entre os enunciados e um referente; em outros termos, os enunciados não

transmitem um conteúdo semântico, mas permitem construir os valores referenciais.³⁶

Analisando a citação acima percebemos claramente a importância das relações intersubjetivas, inclusive, para a composição de um enunciado. Além disso, a sua produção envolve uma série de operações e relações, como veremos a seguir. Segundo o linguista, “Enunciar é construir um espaço, orientar, determinar, estabelecer uma rede de valores referenciais, em resumo, um sistema de determinação”³⁷ (CULIOLI, 1999b, p.44). Dessa forma, todo enunciado é orientado em relação a uma determinada situação enunciativa, essa, por sua vez, é definida em relação a um sujeito enunciador e a um tempo de enunciação, de modo que âncoras temporais (agora, ontem, etc.) e espaciais (aqui, lá, etc.) sejam identificáveis no contexto.

Outra característica do enunciado elencada e exemplificada por Culioli diz respeito às regras de boa formação discursiva. Notemos que não se tratam de regras de boa formação gramatical, o que pode incorrer, numa leitura mais superficial, numa confusão quanto ao sentido da expressão “boa formação”. Na TOPE, boa formação discursiva não tem relação alguma com a boa formação sintática das frases ou períodos, trata-se da localização dos termos no contexto em que estão inseridos.

Por exemplo, Culioli (1999a) aponta que um enunciado do tipo *O gato come os doces*³⁸, apesar de ser uma frase perfeitamente aceitável e aplicável à realidade linguística em diferentes contextos, não se configura automaticamente como um enunciado. Para isso é preciso que lhe seja atribuída uma marca que localize esse enunciado a algum termo e ancore-o na realidade do enunciador. Por exemplo, [Mamãe! há] o gato [que] come os doces. Outros bons exemplos, talvez até mais ilustrativos, são as frases que frequentemente víamos em livros ou cartilhas de alfabetização há alguns anos: o bebê baba; o leite é branco; a jaca caiu³⁹. Felizmente, esse tipo

³⁶ Texto original: “[...] *l'énoncé n'est pas une simple occurrence matérielle, mais est aussi un construit théorique que l'on peut définir comme un agencement de marqueurs (c'est à dire de traces d'opérations) repéré par rapport à un système complexe de coordonnées énonciative. Le premier énonciateur (locuter) construit l'énoncé, c'est à dire assigne un agencement réglé de marqueurs, de sorte que le coénonciateur (interlocuteur) ajuste son système de repérage, grâce à l'énoncé (entre autres indices) et reconstruit les opérations dont le texte livre la trace. Ainsi, l'on n'a pas une relation immédiate et toujours réussie entre un texte et un référent ; en d'autres termes, les énoncés ne transmettent pas un contenu sémantique, mais permettent de construire des valeurs référentielles.*” (CULIOLI, 1978a, p.486).

³⁷ Texto original: “*Enoncer, c'est construire un espace, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles*” (CULIOLI, 1999b, p.44).

³⁸ Texto original: “*Le chat mange les gateaux/(Maman! Il y a) le chat (qui) mange des gateaux*”. (CULIOLI, 1999a, p.129).

³⁹ Não há uma referência para esses enunciados, eles fazem parte da memória do nosso período de alfabetização.

de material tem sido cada vez mais substituído, de modo que enunciados reais têm mais espaço nas turmas de alfabetização.

Em contrapartida, o autor oferece outro enunciado como exemplo, dessa vez, do que não seria uma frase gramaticalmente aceita, mas um enunciado completo. Vejamos: “Eu, meu irmão, as motonetas, ele as conserta muito bem”⁴⁰. Nesse caso, apesar da estranheza do arranjo sintático, é possível identificarmos relações complexas de orientação e determinação.

Marcadores temporais e espaciais

Eu [enunciador, aqui e agora] [falo] do meu irmão [que] conserta motonetas [hoje] muito bem.

Operação de localização

<Eu> $\underline{\in}$ <meu irmão> meu irmão $\underline{\in}$ consertar $\underline{\in}$ motonetas $\underline{\in}$ muito bem

Assim, podemos observar que o julgamento de boa formação e aceitação do que seria um enunciado, adequado ou não, ficam condicionados a situações específicas dos contextos enunciativos.

Desse modo, na interpretação de Aguilar (2007, p.56)

[...] a não aceitabilidade resultaria de uma formação que estreita o tipo de contexto no qual podem ser inseridos. O exemplo “O gato come doces”, dado por Culioli, traz dificuldades ao procurarmos condições de enunciação nas quais esse enunciado possa aparecer naturalmente sob tal forma. De um lado, consideram-se contextos nos quais uma forma seria largamente aceita e, de outro, os ajustes necessários àqueles para os quais a aceitação não seja tão atestável. Assim, o conceito de enunciado, juntamente com a relação linguagem/línguas, conduzem ao problema central das invariantes e da deformabilidade em linguística.

Para finalizar essa explanação sobre o enunciado sob a ótica da TOPE, reafirmamos que ela não se limita a observar dados artificiais ou “encaixáveis”, da mesma forma como não exclui a completude e a complexidade dos sujeitos, nem reduz os fenômenos da língua a categorias limítrofes. Pelo contrário, ela busca a construção de um sistema dinâmico em que as unidades que compõem a atividade dialógica da linguagem interajam por meio de relações complexas, que introduzem, ao mesmo tempo dinamismo e estabilidade à língua.

⁴⁰ Texto original: “*Moi, mon frère, les mobylettes, il les répare drôlement bien*” (CULIOLI, 1999a, p.129).

3.4.1 Relação primitiva e conceito de *lexis*⁴¹

A relação primitiva é a responsável pela ordenação das noções⁴² colocadas em relação em um ou mais domínios nocionais, essa ordenação consiste na constituição de um esquema de *lexis*. Trata-se de um esquema primitivo que coloca as noções e suas propriedades no nível da possibilidade de dizer; é esse esquema que proporciona a passagem do mundo extralinguístico para o linguístico e é constituído por “blocos”, à espera de individualização nas relações posteriores – as noções.

Esse esquema se configura em uma tripla em que os termos relacionados se encontram em um momento antes da enunciação, antes de receber as marcas aspectuais e modais pertinentes. Algo do tipo: ele <ser <gentil, à qual poderão ser acrescentadas diferentes modalizações e aspectualidades. Segundo Culioli (1999a) uma *lexis* é notada como $\langle \epsilon_0, \epsilon_1, \pi \rangle$, sendo que ϵ_0 e ϵ_1 correspondem aos argumentos relacionados por um predicado (π), normalmente (mas não necessariamente) representado por um verbo.

A relação primitiva, de acordo com as explicações do linguista francês, é o lugar que gera as relações predicativas e enunciativas (que serão vistas a seguir). Essas têm como função ordenar e preencher a relação primitiva, pois as noções na *lexis* não são ordenadas e são blocos de propriedades físicas e culturais, como discutido acima. A constituição das relações subsequentes (a predicativa e a enunciativa) são responsáveis pela individualização e refinamento das noções em relação primitiva.

Assim, é a partir da constituição do esquema de *lexis*, numa relação primitiva, que o predicado e seus argumentos se constroem. Em suma, uma *lexis* “[...] é o que frequentemente chamamos de um conteúdo proposicional [...] e uma forma geradora de outras formas derivadas (famílias de relações predicativas, da constituição eventual de uma família parafrástica de enunciados)”⁴³ (CULIOLI, 1999a, p.101).

3.4.2 Relação predicativa

Iniciamos essa explanação com duas afirmações categóricas feitas por Culioli (1999a) ainda sobre o esquema de *lexis*, porém, sobre aspectos relacionados a constituição da relação predicativa.

⁴¹ Optamos por utilizar o termo *lexis* sem traduzi-lo.

⁴² Estudaremos o conceito e importância da noção para a TOPE mais adiante.

⁴³ Texto original: “[...] ce qu'on appelle souvent un contenu propositionnel [...] et une forme génératrice d'autres formes dérivées (famille de relations prédicatives, d'où constitution éventuelle d'une famille paraphrastique d'énoncés)” (CULIOLI, 1999a, p.101).

1ª. A constituição de uma *lexis* resulta em um “pacote” de relações entre os constituintes da relação predicativa.

2ª. Uma *lexis* não é um enunciado.

Em relação à segunda afirmação, pensamos que ela foi explicada no texto acima, pois uma *lexis* refere-se a um bloco rígido de propriedades e, por isso, necessita de abstração; essa abstração ocorrerá na constituição da relação predicativa e se aprofundará na relação enunciativa. Desse modo, e obviamente, não se trata de um enunciado porque o ajustamento em direção ao interlocutor ainda não foi realizado. Como dissemos acima, esse esquema lida com as noções e todas as suas possibilidades de realização.

Quanto à primeira afirmação, percebemos prontamente que a partir da constituição da *lexis* e da relação predicativa, o ajustamento e refinamento seguem em direção à diferentes relações, dentre as quais essa (a predicativa) e a enunciativa são apenas algumas delas, e propiciarão a realização de outras relações e operações variadas, agora, sim, no nível do enunciado. Logo, o estabelecimento de uma relação predicativa implica a colocação, ou o aparecimento, das modalidades de asserção, de ênfase, entre outras; são elas que promoverão a individualização, a abstração e o refinamento de que falamos anteriormente.

Além disso, a relação predicativa se constitui a partir da ordenação da *lexis* e estabelece os termos de origem e de objetivo. Tal ordenação não ocorre “ao léu”, ela é orientada por preconstitutos, os quais constituem a primeira operação sobre o pensamento humano (operação de localização – *repérage*). Assim, ordenada a *lexis* na relação predicativa, constitui-se então o enunciado, que, a partir de agora comporta, entre outras, as operações de determinação em relação à situação de enunciação. Essa constituição da relação é notada por Culioli (1999a) como $\langle \lambda \subseteq \text{Sit} \rangle$ em que: λ é igual a uma *lexis* e Sit corresponde ao sistema de localização enunciativo.

Para visualizarmos melhor, tomemos como modelo a *lexis* do exemplo anterior.

$\lambda = \langle \varepsilon_0, \varepsilon_1, \pi \rangle \rightarrow \text{ele} \langle \text{ser} \langle \text{gentil} \rangle$

Essa *lexis* pode ser organizada de diferentes maneiras:

$\langle \text{ele} - \text{ser} - \text{gentil} \rangle - \varepsilon_0, \pi, \varepsilon_1$ $\langle \text{gentil} - \text{ser} - \text{ele} \rangle - \langle \varepsilon_1, \pi, \varepsilon_0 \rangle$

Com a determinação e a localização das noções, as marcas modais e aspectuais podem ser aplicadas, promovendo a relação predicativa a enunciado:

- a) Ele é gentil. b) Ele não era gentil. e) Ele foi gentil.
 c) Gentil é ele. d) Gentil não é ele

Essas possíveis ordenações, contudo, não são aleatórias, pelo contrário, serão condicionadas às intenções, desejos e respostas esperadas pelo enunciador. A partir daí, são desencadeadas as operações de identificação, diferenciação e determinação, as quais permitirão que determinadas propriedades sejam validadas ou rejeitadas. Por exemplo, para que a noção *gentil* se manifeste e se constitua como termo de origem da relação predicativa é preciso que, no universo extralinguístico e no contexto (Sit) em que a relação se coloca, o referente apresente todas as características culturalmente associadas a tal noção. Essas operações (identificação, diferenciação e determinação) e ajustamentos iniciam a próxima relação constitutiva do enunciado – a relação enunciativa.

3.4.3 Relação enunciativa

As relações estabelecidas nesse nível são condicionadas por enunciados precedentes, além do refinamento das estruturas da relação predicativa, pois não há como haver compreensão e diálogo sem relações anteriores; assim, um enunciado é constituído e organizado por enunciadores que se remetem entre si, porém são amparados por uma situação de enunciação.

De acordo com Culioli (1990), nessa relação está presente um complexo jogo de significados e situações enunciativas, as quais se realizam com a atividade de regulação intersubjetiva e que podem ser notadas por um localizador da situação origem <Sit₀>; um localizador do evento a ser localizado/orientado < Sit₁>; e um localizador para o evento a ser referenciado <Sit₂>. O autor explica ainda que para cada *Sit* há dois parâmetros a serem atendidos, trata-se da marcação do enunciador <S> e das marcas espaço-temporais <T>. Assim, Culioli (1990, p.80) apresenta como fórmula para a localização situacional.

$$\hat{\Lambda} \in \langle \text{Sit}_2 (S_2, T_2) \rangle > \underline{\in} \langle \text{Sit}_1 (S_1, T_1) \rangle > \underline{\underline{\in}} \langle \text{Sit}_0 (S_0, T_0) \rangle$$

Desse modo, as portas para as operações de determinação e as individualizações ficam abertas; essas ocorrerão de modo ordenado e orientado pelo enunciador, refinando ainda mais o que foi posto nas relações primitivas e predicativas. Essa é a descrição do que é para Culioli a própria enunciação: um ato realizado por um enunciador, numa determinada situação e envolvendo um segundo enunciador, ou co-enunciador. Nessa interação entre os enunciadores, um fator de extrema importância é a validação da referência veiculada no discurso, pois isso

depende, dentre outras coisas, de como os enunciadores constroem as relações que sustentarão a significação dos enunciados comunicados.

Essa relação é também responsável pela organização dos domínios nocionais que comporão a significação das noções em questão. Além disso, são desencadeadas as operações de determinação e a aplicação das marcas de tempo e de aspecto e as modalidades. Voltemos ao exemplo anterior:

$$\Lambda = \langle \varepsilon_0, \varepsilon_1, \pi \rangle \rightarrow \text{ele} \langle \text{ser} \langle \text{gentil} \rangle \rangle$$

A partir dessa *lexis* (numa relação primitiva), elaboramos as seguintes possibilidades numa relação predicativa.

- | | |
|------------------|------------------------|
| a) Ele é gentil. | b) Ele não era gentil. |
| c) Gentil é ele. | d) Gentil, não é ele |

Agora, podemos ampliar ainda mais tais enunciados e, além das referidas marcas, colocá-lo em relação a outros domínios nocionais, vejamos:

- | | |
|---|-------------------------|
| a) Ele era gentil [quando era criança]. | c) Gentil é sempre ele. |
|---|-------------------------|

Nesses casos, temos, em ambos enunciados, uma marca assertiva em relação ao sujeito enunciadador, quer dizer que o sujeito assumiu um papel, uma força; marcas aspectuais, temporais representadas pelos termos *era/é*; e uma marca modal representada pelo termo *sempre*. Identificamos também relações de determinações entre os termos *ele* e *gentil*; em ambos enunciados *ele* determina o termo *gentil*, esse, por sua vez, é determinado por *ele*.

Além disso, podemos visualizar o encadeamento de diferentes domínios nocionais como apresentado no exemplo abaixo:

“Professora, o Chico vem aí trazendo um vaso de flores pra senhora!
Puxa! Como ele é gentil!!⁴⁴”

Na relação entre esses enunciados verificamos duas *lexis*, as quais constituem domínios nocionais diferentes:

$$\Lambda \langle \text{Chico} - \text{trazer} - \text{vaso de flores} \rangle$$

⁴⁴ Enunciado que compõe o corpus da nossa pesquisa e será retomado mais adiante. Nesse momento, não tratamos das operações desencadeadas pela marca *como*, apenas ilustramos a relação de sentido mantida entre domínios nocionais.

$\hat{\Lambda}$ <Ele – ser – gentil> *como* <alguém – trazer – flores>

Assim, a relação entre esses dois enunciados se dará por meio de uma marca específica, nesse caso o termo *como* desempenha essa função. Retomando a notação, temos:

$\hat{\Lambda} \underline{\epsilon}$ <Sit₂ = ele ser gentil (ele, é) > como < Sit₁ = alguém trazer flores (alguém, traz) > $\underline{\epsilon}$
< Sit₀ = Chico trazer flores (Chico, traz) >

Alguém que traz flores é gentil, trazer flores é sinal de gentileza, é um pré-construído que sustenta as relações de sentido dos enunciados subsequentes, porém não se configura como origem da relação porque não mantém relação direta com o termo objetivo. Podemos reconstruir o enunciado da seguinte maneira:

<Chico trouxe flores – ele é gentil como alguém é gentil < quer dizer, ele é gentil o quanto é preciso ser gentil>

Dessa estruturação depreendemos uma operação de quantificação que age sobre a noção <gentil>, assim, assumindo que toda a noção é altamente qualitativa, temos um esquema de determinação do tipo: gentil \rightarrow Qnt Qlt, ou seja, a propriedade Qnt é preponderante. Porém, as marcas de asserção e aspectualidade presentes em *puxa*, *!*, e *como* tratam de elevar a determinação da noção à qualificação, por meio da circularidade do enunciado:

Chico trouxe – quem traz flores é gentil \rightarrow logo: Chico é gentil como alguém que traz flores é gentil \rightarrow Chico = Gentil.

Compreender esses três níveis de relações nos mostra que o enunciado não é simplesmente um portador de sentidos. Trata-se, segundo Silva (2007) de um conjunto de traços de complexas operações de linguagem, iniciadas em um nível ainda anterior ao da enunciação, por um enunciador que atrelou significados à formas abstratas, de modo a constituir relações e operações ordenadas e orientadas, além de arranjos e agenciamentos por meio das formas dadas pela língua que fala. A partir disso, podemos inferir, que nenhum enunciador é depositário da significação do outro, o que realmente ocorre é uma desambiguação constante por meio da atividade de regulação e dos ajustamentos intersubjetivos entre os enunciadores envolvidos.

3.5 Operações de Determinação

As operações de determinação são diretamente ligadas à fragmentação e à individualização da noção posta em uma situação de enunciação. Como vimos anteriormente e veremos mais profundamente a seguir, a noção é como um bloco altamente qualitativo, ela existe no mundo extralinguístico, antes do linguístico, e veicula propriedades físicas e culturais, por essa razão é preciso refiná-las, individualizá-las. Assim, podemos entender que as operações de determinação lapidam a noção de acordo com as intenções do sujeito enunciador e de modo a servir mais eficientemente à situação de comunicação/interação entre os sujeitos.

Dentre as operações de determinação, as de QNT (quantificação) e QLT (qualificação) têm grande importância, além de um papel bastante produtivo na determinação das noções, por essa razão, antes de estudarmos as operações propriamente ditas, analisaremos a distinção entre o que Culioli chama de comportamento discreto, denso e compacto que ocorrem de acordo com a determinação QNT e/ou QLT. Compreender esses conceitos facilitará nosso trabalho de análise das operações de determinação.

3.5.1 A distinção discreto, denso e compacto

Culioli (1999b) postula a distinção entre esses três tipos de noções para dar conta do seu funcionamento. De modo demasiadamente superficial, é possível reduzir os três termos em apenas dois – os contáveis e os incontáveis. Essa redução, além de aproximar o estudioso a termos mais recorrentes na análise dos fenômenos da língua, implica em distinguir dois comportamentos distintos para as noções consideradas incontáveis – o comportamento denso e o comportamento compacto. Aos contáveis se relaciona o comportamento discreto. De acordo com Vogué (1989) essas categorias se definem em muito pela sua capacidade de divisão, pois, o objetivo é relacionar as noções aos processos desencadeados enunciativamente. Trata-se, segundo a autora, de uma classificação mais abstrata, que tem como objetivo determinar a maneira, ou as diversas possibilidades de um objeto concretizar-se em uma ocorrência.

Os termos classificados como discretos, além de se relacionarem com a noção de quantidade, apresentam, segundo Vogué (1989), uma forma intrínseca, quer dizer que apresentam uma formato pré-construído, uma padronização. Desse modo, uma ocorrência do termo *cão*, implica determinada ideia do que é um cão em quaisquer contextos em que possam ocorrer. Outra característica desses elementos, que, na verdade, é uma consequência do que já foi dito, é a possibilidade de se pluralizar e não apenas de se singularizar.

As categorias, se é que é possível usar esse termo nesse caso, dos densos e compactos, ocupam, como já dissemos, o lugar de incontáveis. Porém, com uma diferença bastante significativa. De acordo com Vogué (1989), os densos, mesmo incontáveis, são mensuráveis por meio de demarcadores, por exemplo: uma colher de açúcar, uma garrafa de água. Já os compactos correspondem, segundo a autora, a nomes globalmente incompatíveis com o emprego de um demarcador: uma beleza, um amor.

A partir dessas considerações de Vogué (1989), podemos relacionar essas classificações às operações de determinação QNT e QLT. De acordo com Culioli (1999b), os comportamentos discreto, denso e compacto correspondem às diferentes ponderações das propriedades de QNT e QLT.

QNT QLT = discreto QLT = compacto QNT QLT = denso

De acordo com a notação acima, podemos perceber o comportamento discreto com uma propriedade quantitativa preponderante, o que quer dizer que a característica da formatação intrínseca, não impede a determinação também pela qualificação; trata-se de poder dizer “Eis um”. Culioli (1995, p.46) acrescenta que o discreto “[...] pode se referir a noção, sendo individualizável, mas não individualizada ainda, ou a indivíduos”⁴⁵ e pode ser organizado em classificação ordinal.

No caso do compacto, não há uma referência de tipo, ou seja, a estabilização da noção provém do atrator⁴⁶. Nesse caso, segundo Culioli (1995), não há fragmentação da noção em porções espaço-temporais; porém, não se trata de um caso que não admite determinação QNT, por exemplo: a noção ternura tem comportamento compacto, porém ela pode ser de alguma forma formatada, por exemplo, por “a ternura da criança”.

Por fim, o comportamento denso que também é caracterizado por ambas determinações, porém, nesse caso, não há preponderância, “[...] corresponde a um misto, um caso intermediário e instável”⁴⁷, de acordo com Culioli (1999b, p.14). O que ocorre com a classificação do denso são ocorrências não contáveis, mas quantificáveis, como dissemos acima, por meio de um demarcador, por exemplo “tomei um copo de água”. Diferentemente de dizer “tomei água”, pois nesse caso a referência não se individualizaria facilmente, apenas por uma referência

⁴⁵ Texto original: “[...] *it can refer either to the notion, being individuatable, though not yet individuated; or to individuals*”. (CULIOLI, 1995, p.46).

⁴⁶ Sobre ocorrências tipo e atrator veremos a seguir, pois são conceitos referentes ao estudo do domínio nocional.

⁴⁷ Texto original: “[...] *correspond à un mixte, un cas intermédiaire et instable*” (CULIOLI, 1999b, p.14).

circular “eu tomei a quantidade de água que eu tomei”. São noções que apresentam um traço do discreto.

Além da delimitação desses comportamentos das noções, há os processos de transformações, por exemplo: a discretização do denso; a compactação do discreto; a densificação do compacto; dentre outras possibilidades. Esses processos, contudo, dependem do grau de abstração com que a noção será estabilizada.

Quanto a essa classificação comportamental das noções, Culioli alerta que “O grande perigo será de considerar isso como uma maneira de fixar um enquadramento preestabelecido que não sofrerá transformação”⁴⁸ (CULIOLI, 1999b, p.15). Assim, é preciso não confundir a classificação discreto, denso e compacto com a categorização lexical tão difundida pela gramática.

3.5.2 Quantificação e Qualificação (Qnt e Qlt)

Considerando que a noção é um bloco maciço de propriedades físico-culturais e que, por isso mesmo, precisa ser individualizada, fragmentada para que possa servir ao enunciador no ato comunicativo, é importante identificarmos as operações e os mecanismos que cumprem essa função. Com esse objetivo surgem as operações de quantificação e qualificação.

Retomando a ideia de bloco da noção, ou seja, da noção não fragmentada, entendemos que nesse caso, trata-se de uma entidade puramente *qualitativa* (Qlt), em que não ocorre um complementar do tipo *não-p*, mas de um gradiente, *outro-que-p*, *quase-p*. A partir daí, tem-se um trabalho diretamente ligado às operações de determinações QNT e QLT, em que uma agirá com maior predominância sobre a outra, dependendo, como vimos anteriormente, da divisibilidade da noção em questão e da intenção do enunciador.

Segundo Culioli (1999b, p.82), a “QNT remete, não à quantificação lógica, mas à operação pela qual se constrói a representação de qualquer coisa que possamos distinguir e situar em um espaço de referência”⁴⁹. O autor explica ainda que a expressão “qualquer coisa” não se refere apenas à objetos inanimados, com numa simples oposição entre coisa e pessoa, mas se relaciona a um estado, seja interno ou externo, o qual se pode distinguir um outro estado,

⁴⁸ Texto original: “*Le grand danger serait de considerer ce qui precede comme une manière de fixer un cadre préétabli qui ne saurait souffrir de transformation*” (CULIOLI, 1999b, p.15).

⁴⁹ Texto original: “*Quantification renvoie, non pas à la quantification logique, mais 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).

que implicará descontinuidades, que será localizado (no sentido de uma operação de localização) em um domínio de representações. Dizendo de outra forma

[...] **alguma coisa** remete a uma ocorrência que, seja qual for, um sujeito possa apreender, discernir (perceber como uma forma singular em relação ao meio), distinguir (eliminar a indeterminação) e situar (um sujeito situa essa alguma coisa em um espaço-tempo, que pode ser imaginário)⁵⁰ (CULIOLI, 1999b, p.82, grifo do autor).

De acordo com a teoria culioliana, a QNT permite ao enunciador efetuar duas operações essenciais. A primeira é chamada quantifiabilização ou fragmentação, nesse caso parte-se de uma noção **p**, indivisível, a qual é designada por **ser-p**, a partir daí a noção é fragmentada, por meio de uma operação abstrata de individualização. Essa individualização permite a construção da classe de ocorrências dessa noção na produção e no reconhecimento de enunciados por meio das operações de extração e flechagem, as quais veremos mais adiante. A quantifiabilização permite passar de uma qualidade indivisível a uma qualidade fragmentada da noção; construir ocorrências quaisquer e ocorrências diferenciadas.

A segunda operação desencadeada pela quantificação é a que permite construir a existência da ocorrência de uma noção já fragmentada, de modo a situá-la no espaço-tempo enunciativo. Culioli (1999b) explica que construir a existência de uma ocorrência consiste em fazê-la passar um estado de nada a alguma coisa no espaço de referência, pois a questão da existência implica necessariamente a da inexistência. Além disso, o linguista alerta para o fato de que uma existência qualquer é por si só um modo de qualificar. Por exemplo, na ocorrência de <o menino de boné azul> há, por abstração, a existência de meninos, se o co-enunciador não identifica esse referido menino <de boné azul>, ocorre a inexistência.

No caso da Qualificação (QLT), Culioli (1999b) diz que se trata de uma determinação que entra em jogo cada vez que se realiza uma operação de identificação/ diferenciação sobre alguma coisa. Qualificar uma noção significa acionar encadeamentos complexos de operações, de modo que não se trata de simplesmente juntar um qualificativo.

O linguista francês explica que a qualificação interfere naquilo que temos como pré-construído, possibilitando a transformação do que temos de conhecido e aplicável. Segundo Culioli, essa transformação “[...] consiste não apenas em registrar sobre um suporte material,

⁵⁰ Texto original: “[...] *quelque chose* renvoie à une occurrence de quoi que ce soit qu’un sujet peut appréhender, discerner (percevoir comme une forme singulière par rapport à un entourage), distinguer (éliminer de l’indétermination) et situer (un sujet situe ce quelque chose dans un espace-temps, qui peut être imaginaire)”. (CULIOLI, 1999b, p.82).

mas também em guardar na memória, dar atenção, ou ainda em eliminar impressões, traços, supérfluos, etc.”⁵¹ (CULIOLI, 1999b, p.85).

Um outro modo de qualificação, segundo Culioli, é a constituição do gradiente e do alto grau da noção. Trata-se, como veremos adiante e mais detalhadamente, da constituição de valores absolutos no interior do domínio nocional, em direção ao centro atrator. Em muitos casos a constituição do gradiente vai ao encontro da exclamação. Por exemplo, no enunciado “Como, ele é rápido!” entende-se que *ele* possui todas as características de ser-rápido (ser-p), de tal modo que não há propriedades a serem comparáveis ou fragmentáveis. Outro exemplo pode ser visto em enunciados do tipo “Isso é que é carro!”, de onde se entende que <esse carro tem todas as características de ser-carro em alto grau>.

Por fim, Culioli (1999b, p.89) assevera que

QNT e QLT ajudam a formular procedimentos de resolução de problemas, elas (as operações de QNT e QLT) permitem tratar do complexo. Mas não eliminam as intricações, nem as interações, nem as sobreposições, nem as deformações, em suma, não há metalíngua mágica.⁵²

O que significa que tais operações, mesmo sendo essenciais, são apenas parte da complexidade da atividade humana da linguagem, de modo que, ao pesquisador ainda resta uma árdua, intensa e extensa tarefa para compreender, descrever e analisar os fenômenos da língua.

3.5.3 Operação de extração

A operação de extração consiste no isolamento de uma propriedade específica da noção pelo enunciador ou de uma quantidade qualquer de alguma propriedade, localizando-as em relação a uma situação enunciativa. Nessa distinção entre o todo e a parte, ocorre uma identificação qualitativa e uma diferenciação quantitativa. Um exemplo de marca que opera essa extração é o artigo. Por exemplo, “um <determinado> pássaro cantou” ou “uma <determinada> xícara quebrou no armário”. No caso de uma quantidade de uma classe de quantidades, tomamos os exemplos dados por Aguilar (2007): “carne vermelha faz mal”, “leite engorda”, nos dois casos há marcação \mathfrak{Q} para o determinante, trata-se de quantidades não delimitáveis, ou seja, termos com comportamento denso.

⁵¹ Texto original: “[...] consiste non seulement à enregistrer sur un support matériel, mais aussi à garder en mémoire, à porter attention, ou encore à éliminer des empreintes, des traces, de la poussière, etc.” (CULIOLI, 1999b, p.85).

⁵² Texto original: “QNT et QLT aident à formuler des procédures de résolutions de problèmes, ils permettent de traiter du complexe. Mais ils n’éliminent ni les intrications ni les interations, ni les étagements, ni les deformations, bref il n’y a pas de métalangue magique”. (CULIOLI, 1999b, p.89).

3.5.4 Operação de flechagem

A operação de flechagem ocorre logo após a de extração e consiste em especificar uma propriedade qualitativa extraída de uma classe de ocorrências. Trata-se do resultado da oposição entre o conjunto de propriedades e ocorrências e o resto da classe. Por exemplo, do enunciado “o pássaro é um animal que canta”, é possível fazer a seguinte leitura: o pássaro é um animal retirado da classe dos animais e possui a especificidade de cantar, o que não é verdadeiro para os demais animais. Porém, para se chegar a essa interpretação temos de percorrer todo o conjunto (de animais e de pássaros) para individualizar um elemento particular.

Na teoria culioliana, verificamos dois tipos dessa operação: a flechagem contextual e a flechagem situacional. No caso da primeira, no encadeamento de ocorrências, a segunda é identificada com a primeira. Esse tipo de flechagem é visível nas anáforas, no uso do artigo definido, por exemplo, ou ainda nas expressões nominais compostas por preposição e nas proposições relativas. Já na flechagem situacional o que ocorre é uma identificação contrastiva, em que se distingue um elemento dentre todos os outros pertencentes à mesma classe, porém, com relação direta à situação em que o enunciado possa ter sido produzido.

3.5.5 Operação de varredura

Segundo Culioli (1999b, p.48) a varredura, *parcours* em francês, “[...] consiste em percorrer todos os valores assinaláveis no interior de um domínio nocional sem poder se ater a um valor distinto (assim: <todo cachorro tem quatro patas>; <todo cachorro late>)”⁵³. Trata-se, superficialmente falando, de uma verificação dos valores genéricos que compõem uma noção qualquer, aquilo que determina as características inerentes a uma determinada noção. De acordo com a leitura de Aguilar (2007), tal operação se relaciona à construção de uma classe de ocorrências abstratas, algo como um julgamento do predicado, sem, contudo, individualizar um valor específico.

É interessante observar que nas expressões de cunho genérico, por exemplo “o cachorro é um animal” ou “o homem é mortal”, o artigo definido por si só constitui uma operação de varredura <um cachorro é animal, os cachorros são animais, todos os cachorros são animais>.

Como se trata de uma operação que age sobre os valores ou propriedades gerais (sem especificação de uma propriedade específica) em busca de uma caracterização da noção do tipo

⁵³ Texto original: “[...] consiste à parcourir toutes les valeurs assignables à l’intérieur d’un domaine sans pouvoir s’arrêter à une valeur distinguée (assim: << tout chien a quatre pattes >> ; << any dog barks >>)” (CULIOLI, 1999b, p.48).

<A=A>, a negação de qualquer uma das propriedades envolvidas implica a saída do interior do domínio nocional em direção ao seu exterior. Nesse caso, passa-se à constituição do gradiente da noção em questão, em que valores do tipo <p ou verdadeiramente p> levam ao alto grau da noção. Por outro lado, valores do tipo <outro que p, não verdadeiramente p ou não-p> caminham em direção ao exterior do domínio.

Considerando esse movimento do domínio nocional proporcionado pela operação de varredura, entendemos que sempre haverá essa operação nas duas direções do domínio (interior → fronteira → exterior / interior → gradiente → alto grau/centro atrator), estabilizando valores e criando instabilidades.

3.5.6 Modalidade e aspecto

A modalidade e o aspecto são elementos de extrema importância na constituição dos enunciados, pois é por meio deles que o sujeito enunciador se centraliza diante do que quer dizer e assume o papel que lhe cabe no jogo da interação linguística.

Culioli (1990) apresenta quatro tipos de operações de modalidade (ou modais). A primeira se refere às modalidades assertivas, interrogativas ou injuntivas, que também podemos chamar de discursivas, pois atuam diretamente no discurso dos enunciadores. As asserções, é importante ressaltar, atuam sobre os enunciados tanto afirmativos quanto negativos; nesse caso, o sujeito enunciador, por meio de uma opção entre valores positivos ou negativos, se coloca como orientador e centro do processo de tematização da predicação. A modalização interrogativa implica a escolha de um valor (positivo ou negativo) dada pelo enunciador ao co-enunciador, nesse caso pode ocorrer também a dúvida, além da afirmação ou negação de determinado valor. A dúvida se dará pelo grau de certeza ou incerteza do co-enunciador em validar determinada posição. A última forma desse tipo de modalidade é a injuntiva; essa age sobre um meio termo entre a asserção e a interrogação, trata-se de pedidos, ordens, súplicas ou sugestões.

O segundo grupo de modalidades são as que atuam no nível da possibilidade; ocorre, nesse caso, uma polarização entre o que é necessário e, portanto, possível, e o que é eventual. O terceiro grupo engloba as modalizações apreciativas, ou seja, os juízos de valores que partem do sujeito enunciador e que permeiam sua atividade representativa e referencial. O último tipo de modalidade (quarto grupo) trata dos ajustamentos intersubjetivos, ou seja, é responsável direta pela interação entre enunciador e co-enunciador. Essas modalidades colocam num mesmo nível o deôntico, a vontade e a permissão, de modo que mesmo a injunção ou a

interrogação têm espaço nesse tipo de modalização. Ocorre que as modalidades não atuam de modo estanque ou isoladas, elas são simultâneas e combinadas entre si. Vignaux (1995) explica que a questão da combinatória entre as modalidades é de fundamental importância para a enunciação pois atua na construção da representação das coisas e estabelece uma interação entre os sujeitos.

Sintetizamos as principais características de cada uma das modalidades no Quadro 1 a seguir a partir de Culioli (1995):

Quadro 1 – Síntese das modalidades

Modalidade	Características	Relações entre modalidades
Modalidade 1	Asserção, injunção e interrogação	Relação com a modalidade 4
Modalidade 2	Qnt no gradiente – possibilidade, suposição	Relação com a modalidade 3
Modalidade 3	Qualificação no centro atrator, apreciação	Relação com modalidade 1 e 2
Modalidade 4	Ajustamentos inter e intrasubjetivos	Relação com a modalidade 1.

Fonte: Elaboração própria.

Quanto a modalidade 3, Culioli (1995, p.121) explica que “[...] pode ser parcialmente associada às modalidades 2 ou 1, e também parcialmente com a 4, mas, na verdade, ela constitui um domínio próprio”.⁵⁴

Já as questões aspectuais se relacionam, segundo Culioli (1999a) a uma categoria gramatical, pois por meio dela o linguista identifica uma correspondência entre uma determinada noção gramatical e os marcadores, de modo que a organização dessa correspondência defina a categoria. Porém, o autor alerta que os termos que marcam a aspectualidade nos enunciados não podem ser vistos como rótulos ou etiquetas, mas como traços de operações subjacentes.

Essas operações (as aspectuais) determinam as relações predicativas que surgem no processo de enunciação, de tal modo que são responsáveis por ancorar os eventos numa situação enunciativa, marcando-os espaço-temporalmente.

Segundo Vignaux (1988, p.132)

⁵⁴ Texto original: “[...] can partly be associated with 2 or 1, partly with 4 also, but in fact it constitutes a domain of its own”. (CULIOLI, 1995, p.121).

[...] o jogo dos valores aspectuais vai, de um lado, se situar no plano do que é construído, quer dizer, daquilo que é predicado no enunciado, marcando, assim, fronteiras, e por outro lado, de algum modo, projetar esse espaço sobre um eixo, localizando-o na ordem temporal (tempo da enunciação, lugar do sujeito em relação ao que ele enuncia, coordenadas que fixam os instantes e amplitude do processo) com o fim de fixar o tipo de representação visada.⁵⁵

De acordo com o mesmo autor as operações aspectuais são, na verdade, lugares constituídos por uma trajetória enunciativa, que marca a passagem de uma origem ao um determinado momento, ou seja, marca um percurso temporal. Segundo esse autor, as relações de temporalidade introduzidas pela aspectualidade modularão o que é certo ou provável.

Danon-Boileau (1987) contribui com a definição de Vignaux e vai além, segundo ele o aspecto constitui-se como um valor referencial associado a um predicado no nível enunciativo. Tal valor, segundo o autor é resultado

1 – da natureza da tematização definida na relação predicativa a que pertence (a tematização do predicado implica um valor aspectual de tipo pontual (específico); a tematização de um argumento implica um valor aspectual de tipo não-pontual (genérico). 2 – dos valores do operador de determinação, cujo predicado e, opcionalmente, o auxiliar, portam a marca. Aliás, eu mantenho apenas dois valores do operador: o valor <<igual>> (definido pelo presente ou pelo particípio presente); o valor <<ruptura>> (definido pelo pretérito ou pelo particípio passado).

3 – da natureza da forma verbal: esse pode ser uma forma simples ou bem ao contrário uma forma auxiliar. Se as formas simples correspondem a uma relação enunciativa simples, as formas auxiliares implicam a existência de uma relação enunciativa complexa proveniente de duas origens de determinação e de dois valores de operadores disjuntos.⁵⁶ (DANON-BOILEAU, 1987, p.27).

Dessa forma, enunciados como “Carolina sempre lanchava sozinha na escola” apresenta um aspecto não-pontual; já “Carolina lanchou sozinha ontem” marca um aspecto pontual. Portanto, fica clara a relação das marcas de aspectualidade com as referências espaço-temporais

⁵⁵ Texto original: “[...] le jeu des valeurs aspectuelles va d’un côté, se situer au plan de ce qui est construit à savoir prédiqué dans l’énoncé, marquant ainsi des “bornes” des “frontières”, et de l’autre, en quelque sorte “projeter” cet “espace” construit sur un “axe” le repérant dans l’ordre du temporel (temps de l’énonciation, “place” ou “distance” du sujet par rapport à ce qu’il énonce, “coordonnées” fixant les temps et portée du processus) aux fins de fixer le type de représentation visée.” (VIGNAUX, 1988, p.132).

⁵⁶ Texto original: “1 – de la nature de la thématization définie dans la relation prédictive dont il relève (la thématization du prédicat implique une valeur aspectuelle de type ponctuel (spécifique); la thématization d’un argument impliquent une valeur aspectuelle de type non ponctuel (générique). 2 – des valeurs de l’opérateur de repérage dont le predicat et, le cas échéant, l’auxiliaire, portent la marque. Au demeurant, je ne retiens que deux valeurs de l’opérateur : - la valeur <<egal>> (définie par le présente ou le participe présent); - la valeur <<rupture>> (définie par le préterit ou le participe passé). 3 – de la nature de la forme verbale : ce peut être une forme simple ou bien au contraire une forme auxiliée. Si les formes simples correspondentes à une relation énonciative simples les formes auxiliées impliquent l’existence d’une relation énonciative complexe pourvue de deux origines de repérage et de deux valeurs d’opérateurs disjoints.” (DANON-BOILEAU, 1987, p.27).

necessárias à constituição dos enunciados; porém, se a constituição de valores referenciais depende dos enunciadores envolvidos no processo, não podemos imaginar que possa haver um valor referencial estável, o que haverá será sempre uma estabilidade relativa ou uma instabilidade mais ou menos estável.

3.6 Noção e Domínio Nocial

A noção e o domínio nocial são itens de extrema importância para a TOPE, pois enquanto o primeiro se configura como uma unidade de análise complexa e individualizável, o segundo é o responsável por colocar em movimento por meio de operações de linguagem os sentidos pressentidos e estabilizá-los de acordo com a intenção do enunciador. Optamos por descrever e analisar esses itens separadamente tendo em vista facilitar a compreensão de cada um e de não diluir a complexidade que apresentam.

3.6.1 A noção

A noção, no escopo da TOPE, é o termo passível de análise, trata-se de uma unidade de trabalho sobre a qual recai uma dupla constatação $\langle p/p' \rangle$. A partir da noção, ainda enquanto bloco maciço, e dessa dupla é possível estabelecer duas operações primitivas básicas, algo do tipo: ele é x (p) / ele não é x (p') que direcionam o enunciado para a individualização da noção. Contudo, $\langle p' \rangle$ não se configura como uma negação absoluta, visto que a noção é composta por múltiplas propriedades físico-culturais e $\langle p' \rangle$ designa qualquer coisa que não $\langle p \rangle$.

As noções, por seu turno, são os sistemas de representação complexos de propriedades físico-culturais, ou seja, de propriedades de um objeto obtidas por meio de manipulações necessariamente tomadas ao interior de culturas e, desse ponto de vista, falar de noção é falar dos problemas que são da competência de disciplinas que não podem ser reconduzidas unicamente à linguística.⁵⁷ (CULIOLI, 1990, p.50).

Analisando a definição posta por Culioli (1990), percebe-se facilmente a complexidade e amplitude do trabalho com o objeto noção. O fato de se tratar de propriedades *físico-culturais* coloca o sujeito no centro da análise sem fatiamentos do tipo idade, região, grau de instrução, etc. A partir do momento em que nos interessamos pela estreita relação entre linguagem e língua, nos defrontamos com uma linguística que se distancia dos simples arranjos

⁵⁷ Texto original: “*Les notions, de leur côté, sont des systèmes de représentation complexes de propriétés physico-culturelles, c’est à dire des propriétés d’objet issues de manipulations nécessairement prises à l’intérieur de cultures et, de ce point de vue, parler de notion c’est parler des problèmes qui sont du ressort de disciplines que ne peuvent pas être ramenées uniquement à la linguistique.*” (CULIOLI, 1990, p.50).

de uma língua dada e que converge para os fenômenos heterogêneos da atividade da linguagem. Segundo Aguilar (2007) adotar o conceito de noção implica colocar em jogo uma ordem de existência que não é materializável a traços dessa existência. Culioli explica que assumir com o problema da noção é

[...] encontrar de um lado, feixes de propriedades físico-culturais ou propriedades do objeto (de organização) e de outro lado, por meio das marcas de asserção ('há'; 'é ... que'; etc.), de negação, de interrogação, o problema da construção de um complementar. E, desse modo, retorna-se ao problema do predicado, a saber que em todo caso, trata-se de trabalhar a partir de uma relação predicativa não saturada (p, p') que, somente, permite apreender o domínio nocional. As propriedades que regem o domínio sairão de diversas categorias. [...]. Sendo dada uma categoria nocional P, distingue-se uma propriedade <p> segundo o domínio: - semântico: /ser cão/, /ser líquido/, /ler/; - noção gramatical: aspectualidade, modalidade; - noção quantitativa/qualitativa: avaliação do grau de intensidade e de extensidade (acabamento, finalização)⁵⁸ (CULIOLI, 1990, p.52).

De acordo com exposto na citação acima, é possível compreender que a análise com a noção mantém o trabalho sobre as categorias do léxico ou da semântica, porém isso ocorre de maneira operatória, pois coloca-se a hipótese de que há as propriedades constitutivas, as regras de construção de um domínio nocional. Em outras palavras, a noção se manifesta à medida que permite a criação de um domínio nocional, espaço de referência, (conceito que detalharemos a seguir), e opera à medida que seus constituintes se organizam em relação uns aos outros e em função de fatores físicos, culturais, antropológicos, ideológicos, entre outros.

A noção, conforme vimos, abarca um leque de propriedades culturais, essas propriedades são estáveis, pois são elas que garantem a estabilidade do código utilizado por um determinado grupo de falantes; além disso, estão diretamente ligadas à elaboração das experiências de cada um. Por outro lado, essa entidade carrega marcas modalizadoras que lhes atribuem valores específicos e individuais, esses, por sua vez, tratam de assegurar os sentidos desejados pelos indivíduos, os ajustes intersubjetivos que criam o espaço entre aquilo que é estável e o que é instável na língua, conferindo ainda mais complexidade ao processo.

⁵⁸ Texto original: “[...] *rencontrer d’un côté, les faisceaux de propriétés physico-culturelles ou propriétés d’objet (d’organisation) et d’un autre côté, par le biais de marqueurs d’assertion (<<il y a >>; <<c’est ... que>>; etc.) de négation, d’interrogation, le problème de la construction d’un complémentaire. Et l’on retourne par là au problème de predicat, a savoir que dans tous les cas il s’agit de travailler à partir d’une relation prédicative non saturée (p, p’) qui, seule, permet d’appréhender le domaine notionnelles. Les propriétés qui régissent le domaine se tireront de diverses catégories [...] Etant donnée une catégorie notionnelle P, on distingue une propriété <<p>> selon le domaine : - sémantique : /être chien/, être liquide/, lire/ - notion grammaticale : aspectualité, modalité – notion quantitative/qualitative : évaluation du degré d’intensité ou d’extensité (achèvement)” (CULIOLI, 1990, p.52).*

Segundo Culioli (1990), não é possível obtermos uma materialidade acessível, nem mesmo uma equivalência absoluta durante a atividade de interação, entenda-se construção e reconstrução das noções envolvidas no processo, pois uma noção não é um termo categorizável em classes ou léxicos. Aliás aí reside a beleza desses objetos. Um léxico ou um termo categorizável é limitado e fechado, as palavras se tornam presas em um sentido ou função que nem sempre desempenham na realidade do uso da língua pelos falantes. Bresson (apud CULIOLI, 1990) explica que os termos definidos semanticamente não apresentam a possibilidade operatória, conteúdo intrínseco e complexo da noção. Assim, vemos no trabalho com a noção uma tarefa complexa, justamente pela liberdade colocada sobre os termos em questão. As noções, são aquilo que o sujeito quer que sejam, com as características que ele lhes impõe, daí também a centralidade do papel do sujeito nesse tipo de análise.

Porém, se não é possível uma equivalência absoluta, são possíveis regularidades, pois, de outra forma nada seria comunicado. Tais regularidades representam os ajustamentos entre os enunciadores. Cumpre-nos esclarecer, porém, que essas regularidades são relativas e podem sofrer alterações em curtos intervalos de tempo, inclusive para um mesmo enunciador.

Bresson (apud CULIOLI, 1990, p.54) complementa essa explicação sobre o conceito de noção, dizendo que “[...] a noção é algo de virtual e de produtivo. [...] Ela é um gerador de unidades lexicais; ela define uma classe de operações relacionadas”⁵⁹.

A partir do exposto, entendemos que estamos lidando com um objeto complexo e muito variável, complexo porque traduz em si a complexidade própria do ser humano e variável pelo mesmo motivo. A reflexão aqui recai sobre a linguagem e as línguas enquanto objetos de instabilidade constitutiva e estabilidade relativa, respectivamente. Trata-se, portanto, de uma reflexão que torna necessário um objeto gerador – a noção – e que nos obriga a compreender como esse gerador se constitui e como os domínios se associam a ele.

3.6.2 O domínio nocional

O domínio nocional é um lugar híbrido, em que as noções estabelecem suas relações predicativas em contextos diversos, é o lugar da variação e da estabilização ao mesmo tempo. Segundo Culioli (1990) o domínio nocional se configura como um espaço em que as propriedades das noções, sejam elas abertas ou fechadas, se relacionam e constituem a complexidade da linguagem.

⁵⁹ “[...] *la notion est quelque chose de virtuel et productif [...]. Elle est un générateur d’unités lexicales ; elle définit une classe d’opérations reliées*”. (BRESSION apud CULIOLI, 1990, p.54).

O domínio nocional implica a ideia de representação do pensamento e isso ocorre por meio da reunião de objetos do conhecimento de mundo, ou seja, do mundo físico, das experiências pessoais do indivíduo; e também por meio da relação construída entre todos esses aspectos e a língua, desse modo, efetivamente, há representação mental e processo enunciativo. A relação constituída entre esses objetos emana do sujeito enunciador, assim, é composto um esquema em que a partir das escolhas do indivíduo lhes são atribuídas propriedades às noções, por fim, o conjunto é estruturado. Daí em diante, são colocadas em jogo as significações pretendidas e os ajustamentos necessários entre todos os envolvidos no processo por meio da delimitação ou da não-delimitação das noções. Essas noções são, então, estabilizadas em diferentes lugares do domínio nocional; trata-se do interior, da fronteira e/ou do exterior do domínio nocional. Seiler (apud CULIOLI, 1990 p.70) explicando essa distribuição ou fragmentação da noção, nos diz que

[...] nós temos que escolher se são indiscerníveis, *ceteris paribus*, ou aproximadamente equivalentes, ou totalmente diferentes, ou simplesmente incomparáveis. Nós (linguistas que na maioria tentam representar metalinguisticamente a atividade dos sujeitos) somos então levados a construir um domínio nocional o qual estrutura a classe de ocorrências de uma noção dada.⁶⁰

O domínio nocional é composto por uma abertura pois, como está sempre em movimento, possibilita a variação, de modo que uma noção orientada a determinados termos, possa estabilizar-se com relações <x>, porém, em seguida, por meio de uma segunda estabilização, possa criar relações de modo <y>. Por exemplo, o termo *cordeiro*, no sentido bíblico, tem sentidos e importância muitos distintos para ocidentais e para os esquimós, por exemplo. Para os primeiros, trata-se de um animal que garante a sobrevivência e a qualidade de vida a muitas pessoas. Já para o segundo povo, o cordeiro não representa essas mesmas coisas, se é que representa alguma coisa, pois no frio extremo onde esse povo reside tais animais não sobrevivem. Um animal que possivelmente represente o mesmo que o cordeiro para os ocidentais aos esquimós seria a foca. Resumindo, essa noção é percebida e estabilizada pelos ocidentais de maneira bem diferente do que para alguém que vive nos círculos polares.

Outro exemplo interessante é o do termo *foguete* com o qual trabalhamos no capítulo de análise desta tese. No enunciado em questão identificamos, por meio do exercício de paráfrase, a ambiguidade presente na noção *foguete*, inclusive no contexto enunciativo: *O que foi isso?*

⁶⁰ Texto original: “[...] we have to choose whether they are indiscernible, *ceteris paribus*, or roughly equivalent, or totally different, or just incomparable. We (that is, linguists in as much as they attempt to represent metalinguistically the activity of subjects) are thus led to construct a notional domain which structures the class of occurrences of given notion”. (SEILER apud CULIOLI, 1990, p.70).

Alguma coisa rasgando o céu como um foguete! Nesse enunciado concorrem dois sentidos para a mesma noção: a) espécie de espaçonave; b) fogos de artifícios. Bem, nesse caso temos dois sentidos e a evocação de dois objetos distintos, porém em ambos são identificáveis propriedades invariáveis:

A – voa alto no céu; deixa um rastro (como que cortando o céu).

B – sobe alto no céu; deixa um rastro (como que cortando o céu)

O sentido estabilizado no enunciado é o de uma espécie de espaçonave, pois os personagens apontam para algo que sobrevoa o local, deixando um rastro, porém nada impede que a um outro enunciador, em um mesmo momento ou em outro posterior, faça mais sentido tratar-se de “fogos de artifício”. Entra em jogo, nessa atribuição e seleção de significados as experiências de cada indivíduo e as relações que cada um constrói com o mundo, com a sua realidade. Cumpre-nos esclarecer que a interpretação desse enunciado deixa claro que, na verdade, não se trata de um foguete de qualquer espécie, mas de outro algo que compartilhe essas mesmas características. Essa interpretação é possível por meio das operações de extração e flechagem desencadeadas pela marca *como*, como veremos adiante.

Desse modo, podemos perceber que o domínio nocional apresenta zonas de estabilização distintas. Considerando os preestruturas e as experiências de cada sujeito (empírico), uma noção pode ocupar o *interior*, a *fronteira* ou o *exterior* do domínio nocional. O interior é um espaço aberto, de modo que não se verifica o primeiro ou o último ponto e contém um centro organizador. Esse lugar tem como função induzir um processo de identificação o qual levará a noção a percorrer diferentes pontos do domínio nocional, pois abriga um objeto considerado representativo, real ou típico da noção em questão – $x = x$; $y = x$; $x \neq y$; $x \neq x$. Então, ocorrendo a fragmentação da noção em relação a esse termo típico, ela se aproximará ou se afastará do centro organizador. Quando a identificação (aproximação) é absoluta a noção corresponde a seu grau máximo, nesse caso seu único referente é a própria noção ($x=x$), temos aí a constituição do **atrator**, um lugar ainda dentro do interior do domínio nocional. Nesse lugar (centro atrator), encontramos valores comumente representados por enunciados exclamativos do tipo: “Como eu odeio a hora do lanche!” ou “Puxa! Como ele é rápido”⁶¹. Nesses dois casos temos um processo de identificação elevado ao seu grau máximo, ou seja, não há relatividade. <eu odeio a hora do lanche de todas as formas que se pode odiar a

⁶¹ Esses enunciados serão analisados na Seção 5 desta tese.

hora do lanche> <ele tem todas as características de ser rápido, do mesmo jeito que um guepardo é rápido>.

Outro tipo de estabilização de noção é a que ocorre com uma ocorrência denominada tipo. Esse tipo de ocorrência se define quando suas propriedades constitutivas tornam possível a distinção do que é verdadeiramente um <p>, ou o que é um quase <p>, ou não é um (p'). Trata-se de uma representação como: <isso é um cão>, pois tem todas as propriedades atribuídas a um cão; nesse caso a noção se estabiliza do interior do domínio ($x=y$). Já, no enunciado <isso é quase um cão>, falta-lhe propriedades pertinentes a um cão; a noção também é estabilizada no interior, mais precisamente num gradiente, porém em direção ao exterior ($x\neq y$). No caso da auto referência em <isso é que é cão!> a estabilização se dá no centro atrator, pois se trata de um cão que possui todas propriedades de um cão elevadas à máxima identificação possível, a estabilização se dá no centro atrator ($x=x$); Uma não identificação, ou diferenciação ocorre em enunciados como <isso não é um cão>. Nesse último caso, o processo de identificação não foi possível, ocorrendo, conseqüentemente, uma diferenciação, a noção, nesse contexto se estabiliza no exterior do domínio nocional de cão em direção a um outro domínio em que seja possível a confirmação de uma identificação.

Além desses casos, há ainda um outro muito específico: a relação $x\neq x$. Esse tipo de processo de identificação ocorreu em dois enunciados que analisamos nesta tese e que serão apresentados na Seção 5. O enunciado “Como que não pode ir para a cadeia”, movimenta uma série de valores referenciais e de validações desses valores como: um adolescente comete um crime, logo, é um criminoso, mas não pode ir para a cadeia como qualquer outro criminoso que não seja um adolescente, portanto: é um <criminoso a quem não aplicam todas as propriedades de da noção criminoso; é um criminoso que não é um criminoso – $x\neq x$ >. O mesmo acontece com o enunciado “Pai, como se chama alguém que vive se sentindo perseguido”, em que a noção perseguido é alterada por meio da aspectualização do verbo viver, o que implica a existência de pessoas perseguidas e de pessoas que vivem se sentindo perseguidas. Logo, viver se sentindo perseguido, não se trata de um perseguido, mas de uma pessoa paranoica; um perseguido que não é um perseguido ($x\neq x$).

Além desses lugares (interior, gradiente, centro atrator e exterior) há também a fronteira do domínio nocional, que se constitui como um lugar de transformação entre o que é considerado verdadeiramente *p* e/ou verdadeiramente *não-p*. Nesse limiar de transição também podemos encontrar valores e significados que constituem um gradiente da noção, esse gradiente pode ser direcionado ao interior e, em seguida, centro atrator: <quase-cão> \rightarrow <cão>. Porém,

com valores complementares, a noção vai da fronteira para o exterior: <não totalmente cão> → <não cão>.

A marca *como*, em muitos dos enunciados analisados, estabiliza as noções por ela relacionadas no gradiente em direção ao interior ou ao centro atrator, como o caso de “Puxa, como ele é rápido!” em que são colocados no gradiente quantidades possíveis da noção <rápido>: rápido como uma tartaruga/rápido como um gato/ rápido como um guepardo.

Assim, entre o interior e o exterior do domínio nocional construímos o complementar da noção. É importante ressaltar que o complementar não é uma negação no sentido de oposição, mas de tudo que não se pode chamar de <p>. A complementaridade constituirá a fronteira do domínio da noção em questão em direção oposta ao primeiramente estabilizado. Por exemplo, para a noção <cão> teríamos como complementar <não cão> <quase cão> ou <aquilo que não se pode chamar de cão>, a partir daí construímos determinados esquemas direcionais: se a base de análise for o interior, teríamos o esquema fronteira + exterior. Já tomando por base o exterior, ou seja, *não-p*, teríamos como complementar, <verdadeiramente cão>, <não verdadeiramente não cão> e o esquema seria fronteira + interior.

3.6.3 A ocorrência

Em primeiro lugar é preciso distinguir os dois tipos de ocorrências previstos por Culioli (1990): ocorrência fenomenológica e ocorrência linguística e metalinguística. As primeiras, de acordo com o autor, são encontradas no mundo físico; desde a mais tenra idade lidamos com esse tipo de ocorrência, pois se trata do que experienciamos com os objetos que nos cercam (se se quebram, se se movem, se são animados, se são inanimados, e por aí fora). Mesmo afirmando que essas ocorrências não são da alçada da linguística, Culioli (1990, p.55) também afirma que “[...] se queremos tratar da linguagem, somos obrigados a não nos limitar a uma concepção limitada de linguística, mas se vamos tratar das línguas, não é possível imaginarmos que possamos falar de linguagem sem se ocupar das línguas”⁶². Isso porque, ao ignorar-se esses fenômenos de ordem antropológica a análise e a construção de enunciados adequados às necessidades dos sujeitos tendem a falhar.

Esse tipo de ocorrência atua na construção dos sistemas complexos de representação culturais, pois estão relacionados à evolução e à aprendizagem. Por isso elas estão diretamente

⁶² Texto original: “[...] *si l'on veut traiter du langage on est obligé de ne pas se cantonner dans une conception restreinte du linguistique; mais si l'on veut traiter des langues, il ne faut pas s'imaginer qu'on pourra parler du langage sans s'occuper des langues*” (CULIOLI, 1990, p.55).

ancoradas no <aqui> e >agora>, numa localização espaço-temporal, muito mais do que linguística.

Já as ocorrências linguísticas remetem, de acordo com o linguista, à introdução de cada termo nas relações de orientação (*repérage*), seja de modo direto, seja de modo indireto. Analisemos o exemplo proposto por Culioli (1990, p.56):

Ele é bom, teu cachorro!⁶³

Trata-se de um enunciado exclamativo, com uma relação anafórica (teu) construída com o termo à direita que, nesse caso, será o termo identificador de toda a predicação. Esse esquema se descentraliza e se centraliza sucessivamente de acordo com os arranjos das estruturas linguísticas das ocorrências, como podemos ver nas diversas organizações sintáticas propostas abaixo pelo linguista.

Teu cachorro, ele é bom.

Teu cachorro, ele é bom?

Ele é bom, teu cachorro?

Segundo o autor, “[...] é a relação entre posicionamento (encadeamento, ordem física, material), ordem e orientação, constituídos pelas relações de determinação, que permite a imbricação das ocorrências de maneira a produzir valores diferentes”⁶⁴ (CULIOLI, 1990, p.57).

Quanto ao funcionamento metalinguístico das ocorrências linguísticas, esse pode ser exemplificado do seguinte modo, segundo Culioli (1990, p.57):

O bolo que eu como (pois eu estou comendo um bolo) é excelente.⁶⁵

Há, nesse caso, a presença de um artigo definido que provém da relativa. O termo *bolo*, como não está sendo retomado, constitui uma primeira ocorrência. Mas, *eu estou comendo um bolo* mostra que o enunciado acima é construído sobre uma operação complexa: eu estou comendo alguma coisa e, a propósito dessa alguma coisa que eu estou comendo, eu digo que é excelente. Culioli explica que se trata de uma construção que se organiza nos dois sentidos (do definido e do indefinido) a partir de um ponto de identificação, nesse caso o termo *bolo*, o que explica a aparição do definido. Desse modo, *bolo* também se constitui como uma segunda ocorrência no nível de ordem metalinguística, pois podemos retomar, por meio da identificação

⁶³ Texto original: *Il est gentil, ton chien. / Ton chien, il est gentil. / Ton chien, il est gentil? / Il est gentil, ton chien?*

⁶⁴ Texto original: “[...] *c’est la relation entre positionnement (chaîne, ordre physique, matériel), ordre et orientations constitués par les relations de repérage qui permet l’imbrication des occurrences de manière à produire des valeurs différentes*” (CULIOLI, 1990, p.57).

⁶⁵ Texto original: *Le gâteau que je mange (car je suis en train de manger un gâteau) est excelente* (CULIOLI, 1990, p.57).

(que a seguir chamaremos operação de flechagem) que *um bolo* é a primeira ocorrência sobre a qual se constrói o enunciado.

De acordo com Culioli (1990, p.57),

[...] no caso das ocorrências fenomenológicas, o linguista tem apenas uma palavra a dizer e não de maneira privilegiada, no caso das ocorrências linguísticas e metalinguísticas, ele deve oferecer os meios para tratar tudo o que se relaciona ao texto na sua materialidade constituída, quer dizer onde intervêm nas operações de construção localizáveis.⁶⁶

Há ainda outro aspecto relevante relacionado à constituição das ocorrências, trata-se da sua estreita relação com as operações de determinação, QNT/QLT. Essa relação existe porque, segundo Culioli (1990), a transição de uma representação mental, que permite criar um sistema de referenciação, constitui a noção em nível metalinguístico, notado pelo estudioso, como QNT. Essa passagem somente é possível por meio da estruturação da classe de ocorrências.

Tal operação é desencadeada de várias formas. Ateremo-nos aqui ao modo relacionado a constituição das ocorrências linguísticas. A determinação QNT é uma operação que atua sobre a construção da predicação de existência, marcada como *existe/há, é/seja*. Assim, segundo o teórico,

QNT corresponde à **construção de uma ocorrência** (por extensão, de uma classe de ocorrências abstratas). Com efeito, uma ocorrência é um acontecimento enunciativo que delimita uma porção de espaço/tempo especificada pela propriedade P. Inversamente, a propriedade P está inserida em um texto graças a um jogo de determinações que lhe dá o estatuto de ocorrência⁶⁷ (CULIOLI, 1999b, p.11, grifo do autor).

3.6.4 O tipo

A TOPE se pauta pela relação entre a linguagem e as línguas, e isso implica uma complexa atividade de representação, contudo não há representação que não se constitua em relação a um polo de referência. Tais referências constroem o centro organizador, um espaço que organiza os diversos valores atribuídos a uma determinada noção, porém, caso essas (as referências) se percam, no sentido fisiológico ou biológico, o indivíduo incorre em patologias

⁶⁶ Texto original: “[...] *dans le cas des occurrences phénoménales, le linguiste n’a qu’un mot à dire et pas de manière privilégiée, dans les cas des occurrences linguistique et métalinguistique, il doit donner les moyens de traiter tout ce qui se rapporte à du texte dans sa matérialité constituée, c’est à dire là où interviennent les opérations de construction repérables*” (CULIOLI, 1990, p.57).

⁶⁷ Texto original: “*QNT correspond à la construction d’une occurrence (donc, par extension, d’une classe d’occurrences abstraites). En effet, une occurrence est un événement énonciatif qui délimite un portion d’espace/temps spécifiée par la propriété P. Inversement, la propriété P est inserée dans un texte grâce à un jeu de determinations qui lui donne un statut d’occurrence*” (CULIOLI, 1999b, p.11).

da linguagem (o que não é nosso objeto nesse estudo). Ocorre que, Culioli aponta duas formas de organização desses polos de referência: o tipo e o atrator. Sobre o atrator discutimos anteriormente, portanto dedicamos algumas linhas a traçar de modo bastante genérico o conceito de **tipo** para a teoria.

A construção de um tipo implica na distinção das propriedades em relação a uma dada noção, quer dizer se são ou não ocorrências da mesma propriedade (se $p = p$). Trata-se do desencadeamento de uma operação dupla, a saber identificação/diferenciação, que ocorre a partir de um termo orientador, o tipo. Culioli (1999b) explica que é esse termo que permite organizar a fragmentação das propriedades da noção e essas constituirão uma classe de ocorrência representativa. Quanto a esse tipo de ocorrência, o linguista afirma que: “a) ela é definível, ou seja, exibível enunciativamente; b) ela é conforme uma representação”⁶⁸ (CULIOLI, 1999b, p.12).

Quanto ao expresso em , temos que <P = a ser P>, nesse caso tem-se uma operação de QLT, pois ocorre uma revisão das propriedades em questão em relação a um representante exemplar. De acordo com Culioli (1999b, p.12), essa operação de identificação é a primeira na construção das representações linguísticas, “[...] verbalizamos em relação ao que é, antes de verbalizar em relação ao que não é”⁶⁹. Pode-se extrair uma ocorrência tipo por meio de formas como: isso que é X, a ideia que eu tenho de X. Ou seja: isso que tem as propriedades de X em maior ou menor grau. Por causa desse comportamento, o tipo se constitui como enunciativamente essencial para os ajustamentos e a regulação dos sujeitos.

Basicamente, o tipo se diferencia do atrator pela possibilidade de graus de identificação, que ocorrem justamente por meio da equivalência de determinadas propriedades. No caso do atrator, a identificação da representação é absoluta e abstrata. De um modo mais simples, o tipo oferece uma identificação ordinária, genérica; o atrator, no entanto, oferece uma identificação sem igual.

Para finalizar essas considerações metodológicas sobre o funcionamento domínio nocional transcrevemos uma citação de Culioli, em que o estudioso resume rapidamente o que ocorre com a noção dentro do domínio nocional.

A partir do conceito global de noção, constrói-se certo número de *domínios* (um domínio é um objeto que não é um campo semântico), o que significa dizer que trabalharemos em espaços tendo propriedades, ora abertas, ora fechadas, ora qualquer coisa de mais complexo. A esses domínios [...] é

⁶⁸ Texto original: “a) elle est définissable c’est-à-dire exhibable énonciativement. b) elle est conforme à une représentation”. (CULIOLI, 1999b, p.12).

⁶⁹ Texto original: “[...] on verbalize par rapport à ce qui est, avant de verbaliser para rapport à ce qui n’est pas” (CULIOLI, 1999b, p.12).

associado uma *classe de ocorrências*. Sobre um dos domínios poderemos constituir um *atrator*, depois um *gradiente* (que permite, então, a constituição de um campo). Esses domínios somente são apreendidos por meio das ocorrências que permitem sua constituição [...].⁷⁰ (CULIOLI, 1990, p.54, grifo do autor).

Com a definição dos pressupostos teóricos da TOPE, iniciamos, na seção a seguir, a delimitação do nosso trabalho de análise gramatical e enunciativa, trata-se da análise da marca *como*. Porém, antes das análises propriamente ditas, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre a marca partir de compêndios gramaticais. Isso é necessário para podermos comparar os valores sintáticos e semânticos atribuídos ao termo *como* e de que forma a análise por meio da TOPE pode contribuir para a discussão sobre os mecanismos de linguagem desencadeados por marcas específicas (no nosso caso o *como*). Além disso, a definição gramatical (normativa e linguística) justifica-se pela sua aplicação ao ensino de língua, grande alvo da nossa pesquisa. Procuramos demonstrar como o ensino trata esse tipo de marcador, sob quais rótulos e o quanto delimita – ou limita – o trabalho com a linguagem.

⁷⁰ Texto original: “A partir du concept global de notion, on construit un certain nombre de domaines (un domaine est un objet qui n’est pas un champ sémantique), c’est-à-dire que l’on travaillera dans des espaces ayant des propriétés soit d’ouvert, soit de fermé, soit quelque chose de plus complexe. A ces domaines [...] est associée une classe d’occurrences. Sur un des domaines va pouvoir se constituer un attracteur, puis un gradient (qui permet alors la constitution d’un champ). Ces domaines ne sont appréhendables qu’à travers les occurrences que permettent leur constitution”. (CULIOLI, 1990, p.54).

4 A MARCA *COMO* PELA DEFINIÇÃO DE COMPÊNDIOS GRAMATICAIS

Com o intuito de conhecer mais profundamente as teorias gramaticais e linguísticas que estudam o escopo da marca *como* e compreender como essas teorias (o escopo da marca *como*) são transmitidas aos alunos no ensino da Língua Portuguesa, apresentamos nesta seção uma revisão bibliográfica que apresenta as definições da marca *como* por importantes Gramáticos e também por linguistas voltados a teorias funcionalistas.

É importante salientar que nosso objetivo, neste momento, é de apenas elencar os estudos existentes acerca da marca, para posteriormente discuti-los e analisá-los em relação à teoria que adotamos como base para a pesquisa e aos fatos observados na prática de ensino, tanto nossa quanto da metodologia tradicional⁷¹. Para tanto, primeiramente, dividimos as bibliografias estudadas que compõem essa seção em gramáticas normativas de cunho didático e teorias linguísticas voltadas para a descrição de línguas, como o funcionalismo.

4.1 Gramáticas Normativas de Cunho Didático

A marca *como* é comumente estudada pela gramática normativa como conjunção responsável pela organização dos períodos compostos por subordinação, mais precisamente pela construção de orações subordinadas comparativas e conformativas. Além desse uso, encontramos referência sobre ela também como pronome interrogativo, advérbio e preposição accidental. Dentre todos esses usos o que mais se destaca, nessa linha teórica, é a função de conector da marca, como veremos a seguir.

As obras aqui elencadas foram escolhidas por apresentarem caráter reconhecidamente didático, quer dizer, são amplamente utilizadas por professores e alunos no ensino fundamental e médio como fonte de pesquisa. Apesar de extensa e, muitas vezes, repetitiva, essa parte da tese auxilia na compreensão de como o ensino tradicional lida, nas salas de aulas, com os enunciados em que essa marca aparece. Além disso, serve de base comparativa para nossas análises dos enunciados sob a ótica da TOPE e para nossas críticas quanto ao ensino tradicional da língua materna. Outro motivo pelo qual este texto faz-se presente é o fato de que a partir dele poderemos propor atividades aplicáveis ao ensino e que relacionem os conceitos gramaticais previstos pelas escolas e pelos PCN e atividades epilinguísticas, objetivo principal do nosso trabalho.

⁷¹ Metodologia tradicional, aqui se refere ao ensino praticado pela escola de modo geral, aquele com base nas regras e classificações gramaticais.

4.1.1 Curso de gramática aplicada aos textos de Ulisses Infante (1995)

O *Curso de gramática aplicada aos textos* elaborado por Infante (1995) apresenta uma tentativa interessante de articulação entre norma gramatical e prática de leitura e interpretação de textos. O que tira o mérito da proposta é que em muitos casos o texto que inicia cada um dos capítulos serve apenas como pretexto para ensinar a norma.

Por exemplo, o texto que abre o capítulo sobre orações subordinadas substantivas é a letra da música “Eu sei que vou te amar” de Antônio Carlos Jobim e Vinicius de Moraes, em seguida inicia-se a seção “Lendo o texto” que apresenta três questões:

1. Caracterize o sujeito lírico a partir das informações fornecidas pelo texto.
2. Você acredita num amor como o que o texto apresenta? Comente.
3. Comente a importância da repetição de estruturas sintáticas na construção do texto.

Analisando essas questões, do ponto de vista da leitura competente de um texto, não é preciso ir longe para perceber quão simplista é a interpretação proposta. Além disso, na seção que segue, a introdução ao período composto, vê-se a seguinte colocação:

No texto de abertura deste capítulo, uma dessas relações é explorada como recurso expressivo e estruturador: a repetição de frases iniciadas por “eu sei...”; [...] Nessas frases iniciadas por “eu sei...”, encontram-se orações que desempenham o papel típico de um substantivo. (INFANTE, 1995, p.389);

finalizando a introdução, o autor conclui, dizendo que “[...] essas orações que atuam sintaticamente como um substantivo são as chamadas orações subordinadas substantivas” (INFANTE, 1995, p.392).

Nesse tipo de atividade, por mais interessante e bonito que seja o texto, sua leitura serve apenas para apresentar uma classificação gramatical, isso faz com que o processo de apreciação da leitura e atribuição de significados fique comprometido e desmotive os alunos tanto para a contemplação dos significados mais complexos do texto (ou de uma bela letra de música) quanto para a classificação das categorias gramaticais arroladas. Daí a importância de defendermos o ensino da língua materna por meio das atividades epilinguísticas, pois, nessa metodologia, a articulação entre texto (leitura e produção) e gramática (articulação léxico-gramatical) se dá na base do processo, quer dizer, a partir do primeiro contato com o texto e com seus significados, tornando tanto a sua leitura quanto o estudo de seus arranjos sintáticos ou morfológicos mais palpável e, portanto, relevante.

Passemos então a observar o que diz Infante (1995) sobre a marca *como*. O seu Curso de Gramática menciona a marca *como* pela primeira vez com a função de advérbio

interrogativo, que deve ser empregado em “orações interrogativas diretas e indiretas”; – Gostaria de saber **como** agir numa situação tão delicada.

O segundo momento em que o autor menciona a marca *como* é como conjunção. Novamente, no início dessa seção ele faz uma analogia com um texto de abertura (poema Proclamações de Paulo Alberto Barros). Em seguida define conjunção como “palavra invariável que une termos de uma oração ou une orações” (INFANTE, 1995, p.320). Além disso, determina que as conjunções têm a função de unir as orações coordenadas – orações sintaticamente equivalentes; ou subordinadas – que desempenham funções sintáticas de outras. Antes de apresentar as divisões das conjunções, é enfatizado no texto que as conjunções não exercem funções sintáticas, atuam apenas como conectivos. O que causa estranheza, já que o estudo das conjunções se pauta justamente pela relação semântica que uma determinada marca traz para o enunciado em que ocorre.

Na divisão das conjunções o *como* ocupa lugar em três tipos de conjunções subordinativas, não aparecendo como coordenativo. Trata-se das relações causais, conformativas e comparativas. Mais uma vez nos deparamos com explicações simplistas quanto às relações expressas por essas classificações, por exemplo: “b) causais (exprimem causa) [...] e) conformativas (exprimem conformidade) f) comparativas (estabelecem comparação)” (INFANTE, 1995, p.390).

Mesmo apresentando uma lista classificatória, o autor alerta para o fato de que a classificação das conjunções somente pode ser feita a partir do seu “efetivo emprego” na língua. Entendemos que a lista de termos proposta pelo autor (e por todos os demais gramáticos), no estudo desse tópico gramatical, é feita por questões didáticas com o objetivo de facilitar a estudo dos alunos; porém, o uso e a forma de apresentar esse material na sala de aula complica a compreensão dos discentes, pois, há uma lista que auxilia os estudos das classificações das conjunções e das orações subordinadas, mas essas classificações dependem do uso que os falantes fazem de tais termos, ou seja, nem sempre a lista estará correta. Nesse cenário, podemos nos questionar sobre o porquê de usar essas listas; por que não trabalhar com a sensibilização e reflexão dos próprios alunos sobre os fatos da língua e, talvez, depois apresentar a tal lista para que o próprio aluno avalie a pertinência ou não do seu estudo e memorização.

O terceiro momento em que a marca *como* aparece nesta obra é na classificação das orações subordinadas adverbiais causais, comparativas e conformativas. Ao modelo do conceito de conjunção subordinativa, as orações são definidas como aquelas que “[...] desempenham funções sintáticas em outras orações, o que equivale a dizer que existem orações que atuam como determinantes de outras orações” (INFANTE, 1995, p.392).

Quanto às orações causais, o autor sugere a marca *como* em segundo plano, sendo a conjunção **porque** a mais utilizada. Nesse caso o *como* apareceria apenas se anteposto a principal, por exemplo: **Como não se planejaram adequadamente as etapas de realização do projeto**, os trabalhos tiveram de ser suspensos várias vezes⁷². (INFANTE, 1995, p.392).

As orações comparativas são definidas por meio da presença do “fato ou ser com que se compara o fato ou ser mencionado na oração principal”. Aqui a marca *como* aparece como conjunção típica, junto das estruturas que formam o grau comparativo dos adjetivos e dos advérbios: “tão...como (quanto), mais (do) que ..., menos (do) que”, apresentando os seguintes exemplos:

Ele tem trabalhado **como um obstinado** (trabalha).

Sua sensibilidade é tão afinada **quanto sua inteligência** (é).

Por fim, a marca *como* figura como segunda opção de conjunção para iniciar as orações conformativas. De acordo com o autor, a conjunção típica para estabelecer a relação de conformidade é **conforme**, as demais, como *como*, consoante e segundo, quando empregadas apresentam o sentido de conforme.

4.1.2 Gramática da língua portuguesa de Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante (2003)

Essa obra de Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante (2003) apresenta várias semelhanças teóricas com a Gramática de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2007) – inclusive quanto à categorização da marca *como*. A primeira menção à marca em questão se dá entre os pronomes relativos, porém, para Pasquale e Ulisses as marcas *quando* e *como* aparecem no quadro dos pronomes relativos invariáveis, para em seguida serem individualizados como os que “exprimem noções de tempo e modo”.

Ainda seguindo o padrão das demais obras analisadas, a *Gramática da língua portuguesa* também traz a marca *como* como **preposição acidental**, o conceito oferecido pelos autores é basicamente o mesmo de Faraco, Moura e Maruxo (2007). O diferencial nesse caso é a delimitação de que a marca *como* deve ser igual à **na qualidade de** para se encaixar nessa classificação de preposição acidental.

⁷² Como os exemplos apresentados nessa seção são inúmeros, por conta das análises das gramáticas, esclarecemos que optamos por não inserir os exemplos retirados das gramáticas entre aspas, como seria usual conforme as normas da ABNT, pois entende-se que se configurariam em citações diretas, o que esteticamente não seria adequado. Portanto, colocamo-los no texto e da forma como foram apresentados pelos autores, isso inclui exemplos em itálico e com marcas em negrito.

Como conjunção, a marca *como* é listada pelos autores também como subordinativa causal, conformativa e comparativa. O que difere a classificação desses autores dos demais aqui elencados é o aparecimento da marca em questão como conjunção integrante, juntamente com *que* e *se*. Contudo, esse fato acarreta uma incoerência no decorrer da obra, pois ao tratar da sintaxe do período composto por subordinação o termo *como*, não é retomado como conjunção integrante, figurando apenas *que* e *se*. Vejamos as citações a seguir:

Já as conjunções subordinativas são classificadas em: a. **integrantes** – introduzem orações subordinadas substantivas: *que*, *se*, *como*.

[...]

As desenvolvidas⁷³ normalmente se ligam à oração principal por meio das conjunções subordinativas integrantes *que* e *se*. (CIPRO NETO; INFANTE, 2003, p.320 e p. 405, grifo do autor).

Há pouco que analisar ou problematizar quanto à Gramática da Língua Portuguesa de Pasquale e Ulisses, pois os autores fornecem poucos exemplos, no caso das categorias gramaticais tratadas até este momento em relação à marca *como*, nenhum exemplo foi encontrado.

Já quanto à descrição da construção sintática das orações subordinadas adverbiais, os autores usam algumas linhas para explicitar as circunstâncias expressas em cada subclassificação, saindo um pouco das definições tautológicas apresentadas por outros autores.

A ideia de causa está diretamente ligada àquilo que provoca um determinado fato. As orações subordinadas adverbiais que exprimem causa são chamadas **causais**. A conjunção subordinativa mais utilizada para a expressão dessa circunstância é *porque*. Outras conjunções e locuções conjuntivas muito utilizadas são *como* (sempre introduzindo oração adverbial causal anteposta à principal), *pois*, *já que*, *uma vez que*, *visto que*. (CIPRO NETO; INFANTE, 2003, p. 437, grifo do autor).

Tratando das orações comparativas, é enfatizado que a oração subordinada contém o elemento a ser comparado na oração principal e a marca *como* aparece como a conjunção mais empregada para esse tipo de construção sintática. Além disso, os autores explicam que muito frequentemente são utilizadas estruturas que formam o grau comparativo dos adjetivos para a elaboração da comparação (tão...como (quanto), mais do que, menos do que).

O exemplo apresentado nesse caso é:

Ele dorme **como um urso** (dorme). → Um urso dorme de tal forma.

⁷³ A expressão “**as desenvolvidas**” refere-se às orações subordinadas substantivas, o título que encabeça a explicação é “Estudo das orações subordinadas substantivas” (CIPRO NETO; INFANTE, 2003, p.404).

Verificamos nessa oração o estabelecimento de uma comparação de igualdade, em que, em tese, os dois termos da comparação devem apresentar as mesmas características – Ele dorme **igual** a um urso (dorme), pois um urso dorme de uma **certa** maneira → Ele dorme **tanto quanto** um urso/ Ele tem um **sono pesado igual** a um urso/ Ele dorme na mesma posição que um urso dorme. Os preconstitutos elencados demonstram a variedade de possibilidades de desambiguação do enunciado e, principalmente, ilustram o desencadeamento de uma operação de quantificação por meio do termo **certa**, o qual coloca em jogo uma série de operações de identificação e de diferenciação: quanto maior a certeza, maior a identificação. No momento da enunciação, chega-se a identificação de A (ele) com (B) urso → Ele é um urso quando se trata de dormir.

O trabalho que mobiliza a atividade epilinguística dos alunos visa a fazer o aluno percorrer esse caminho da marca e remontar sua significação em outros níveis. Nesse caso especificamente, vemos condições de mostrar aos alunos diferentes formas de se construir um enunciado comparativo por meio do seu próprio conhecimento, porque intuitivamente/epilinguisticamente eles já dominam essas formas, cabendo ao ensino torná-las operacionais.

Para a classificação como **conformativa**, há uma explicação do que seria a ideia de conformidade. É dito que “[...] exprimem uma regra, um caminho, um modelo adotado para a execução do que se declara na oração principal” (CIPRO NETO; INFANTE, 2003, p.440). Quanto à marca *como*, há menção de que seu valor deve ser o mesmo de *conforme*. Ressaltamos que tal ressalva não é feita na apresentação das conjunções conformativas, enquanto classe gramatical.

As discrepâncias assinaladas na apresentação dos termos, enquanto classe gramatical e na sua atuação sintática no período, reforça nossa tese de que os termos da língua, suas palavras, não devem, e não podem ser, delimitados em categorias morfológicas, da mesma forma que não podem ter suas funções sintáticas num ou noutro uso específico. Insistimos na plasticidade das palavras e na instabilidade da linguagem, o que nos permite a liberdade, enquanto falantes, de nos apropriarmos da língua e de fazermos o melhor uso que pudermos dela.

Para finalizar o trabalho com essa obra, por conta da nossa postura metodológica diante do ensino de línguas e da compreensão que temos do trabalho com o texto, cumpre-nos tecer um comentário sobre as atividades com textos propostas pelos autores. Trata-se da leitura de textos diversificados (anúncios e música) e da resolução de questões de cunho apenas normativo e classificatório.

Nessa unidade são apresentadas nove questões sobre a música *Tempestade* de Christian Oyens e Zélia Duncan, sob o título “Trabalhando o texto”. Podemos observar as questões na imagem abaixo.

Figura 6 – Exercícios sobre período composto e orações subordinadas

4 *Tempestade*

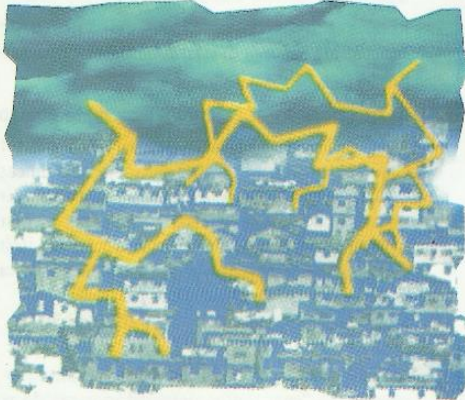
A tempestade me assusta como sua ausência
 Você, raio humano, despencou na minha cabeça
 E desde então
 Grita esse trovão no meu peito
 A chuva lá fora chove de fato
 Enquanto sua ausência inunda meu quarto
 E transborda na cama: agora eu entendo...
 Meus sonhos são outros...

Enquanto não durmo, enquanto te espero
 E chove no mundo, eu não me acostumo
 Com a falta de rumo brasileiro
 E esse tom de desespero
 Que atingiu o nosso amor

Penso no homem
 Que dorme nas ruas do Rio
 E agora flutua nos rios da rua
 E os barracos na beira do abismo
 Deslizam no cinismo da Vieira Souto
 Meus sonhos são outros...

Enquanto não durmo...
 Por dentro dos túneis, no fundo do poço
 Ninguém fica imune crescendo no esgoto
 E nosso amor, sem risco e sem glória,
 Se escora na história do país do
 desgosto
 Meus sonhos são outros...
 Meus sonhos são outros...

Christiaan Oyens e Zélia Duncan. In: *Zélia Duncan*.
 CD WEA, 1994, faixa 9.
 2B Produções Artísticas Ltda. – 50% parte de
 Christiaan Oyens / Duncan Edições Musicais.



Trabalhando o texto

1. “A tempestade me assusta como sua ausência”
 Indique as orações presentes no período e classifique-as.
2. Há uma circunstância expressa por oração subordinada adverbial que se repete ao longo do texto e constitui um dos seus elementos estruturadores. Que circunstância é essa e quais as orações subordinadas adverbiais que a exprimem?
3. Observe o termo *brasileiro*, no terceiro verso da segunda estrofe, e responda: com qual palavra esse termo concorda? Comente essa concordância.
4. “E esse tom de desespero / **que** atingiu o nosso amor”
 Classifique a palavra destacada morfológica e sintaticamente.
5. “E os barracos na beira do abismo / Deslizam no cinismo da Vieira Souto”
 Como você interpreta esses versos?
6. “Ninguém fica imune **crescendo no esgoto**”
 Classifique a oração destacada e justifique sua classificação.
7. Há uniformidade de tratamento no texto? Explique.
8. Onde está desabando a tempestade de que fala o texto? Explique.
9. A partir de elementos do próprio texto, justifique por que é coerente que o sujeito lírico considere o Brasil “o país do desgosto”.

Fonte: NETO; INFANTE, 2003, p.445.

Das nove questões sobre o texto, apenas três exigem habilidades de leitura e interpretação, as demais são apenas de cunho classificatório. Nosso discurso vai contra esse tipo de abordagem do texto, não apenas porque se trata do uso do texto apenas como uma âncora para fixação de regras e de classificações gramaticais, mas principalmente porque dessa forma não se estabelece o diálogo necessário para a construção do conhecimento. Além disso, o ensino pautado nesse modelo de atividades é vazio e se encerra na tentativa da memorização da teoria gramatical.

Defendemos um trabalho com o texto que emancipe o aluno diante das palavras, que o torne capaz de compreendê-las e de ver nos arranjos léxico-gramaticais as generalizações e demais operações de linguagem desencadeadas pelos termos, quaisquer que sejam.

Um exemplo simples de atividade com o texto acima, pode ter a seguinte sequência com o primeiro verso: “A tempestade me assusta como sua ausência”

1. Questionar os alunos sobre a relação pré-construída pelo enunciador entre *tempestade* e *ausência* de modo a recuperar os valores referenciais de cada uma dessas noções.

→ O enunciador tem medo da tempestade e também tem medo da ausência do outro.

A tempestade me assusta – A sua ausência me assusta.

A tempestade assusta assim/desse modo → A ausência assusta assim/desse modo

2. É possível também criar cenários que ilustrem que tipo de reação de assustar é comum à tempestade e à ausência.

→ Quem tem medo de tempestade pode tremer de medo, pode ficar acuado, pensativo, inerte. A tempestade cria um vazio assim como a ausência. Nesses casos, o medo da ausência se relaciona com o ficar inerte ou pensativo.

3. Sobre o arranjo léxico-gramatical, é possível demonstrar aos alunos a relação de sentido construída a partir da marca *como*.

→ Realizar Simulações da marca de modo a evidenciar as fronteiras de sentido estabelecidas:

a) A tempestade me assusta **do mesmo modo** que sua ausência.

b) A tempestade me assusta **porque** sua ausência me assusta.

c) A tempestade me assusta **mais/menos** que sua ausência.

É possível aproximar as paráfrases (a) e (c) por meio da quantificação que essas substituições trazem ao enunciado a partir da marca *como*, formando uma gradação entre *menos* – *do mesmo modo* – *mais*. Essa quantificação evidenciada pelas paráfrases opera uma individuação das noções de *tempestade* e de *ausência*, ou seja, a variação de cada uma cria uma relação altamente qualitativa por meio da medida em que ocorre a identificação entre elas. Já

com relação à paráfrase (b) é possível explicar aos alunos a relação de causalidade que surge a partir do arranjo sintático com a marca *porque*, em que <tempestade assustar> é causa de <ausência assustar>.

Esses procedimentos podem ser repetidos com outros enunciados do texto que promovem uma individuação ainda maior das noções em questão e uma explicitação da metáfora pretendida pelo enunciador no poema:

Grita esse **trovão** no meu peito
 A **chuva** lá fora **chove** de fato
 Enquanto sua **ausência inunda** meu **quarto**
 E **transborda** na **cama** [...]
 Enquanto **não durmo**, enquanto te **espero**
 E chove no mundo [...]

Tempestade: chuva, chove, trovão, inunda, transborda
Ausência: grita, quarto, cama, espero, não durmo.⁷⁴

Como se trata de sentido metafórico é preciso construir os sentidos e as relações semânticas entre os elementos da metáfora. A passagem de noções relacionadas à tempestade para a noção de ausência exige um processo reflexivo intenso por parte do leitor, mas instigar os alunos a chegar nesses valores é um trabalho de leitura muito bonito e interessante de ser construído junto com eles. Desdobrando esses sentidos, podemos chegar às seguintes relações entre as noções:

<A ausência se manifesta nos **espaços** que num outro tempo eram **ocupados** – o quarto e a cama – pelo fato de a ausência assustar, esses espaços não servem mais como serviam – não durmo – não dormir gera um sentimento de angústia que <grita>>

<A tempestade se manifesta por meio da chuva que chove sem que seja possível fazer algo para impedi-la de chover; vem acompanhada de **trovões**, que são os “gritos” da tempestade <do contrário seria uma chuva qualquer> ela **inunda** e **transborda** os **espaços vazios**>

LOGO: *a ausência deixa espaços vazios que são preenchidos pela água da tempestade que inunda e transborda nesses vazios. A ausência cria um grito no peito que se aproxima do grito da tempestade, o trovão.*

Assim, por meio da variação das noções em questão encontramos valores estáveis que as aproximam, criando a identificação entre elas e possibilitando a belíssima metáfora do poema.

⁷⁴ Cf. NETO; INFANTE, 2003, p.445, grifo nosso.

Esse é um rápido exemplo de como é possível trabalhar com o texto de maneira operatória na sala de aula. Esse tipo de atividade com o texto prolifera muito mais em termos de interpretação do sentido e de outras possibilidades de léxico e também de sintaxe, na presença dos alunos; nossa pesquisa tem demonstrado isso nos diversos momentos em que estivemos com essa proposta em sala de aula, pois os alunos gostam de participar ativamente das aulas, principalmente, quando sentem que sua reflexão pode ser analisada metalinguisticamente sem incorrer em erro ou piadas por parte dos colegas. Ou seja, quando sente que está em um lugar seguro.

Desse modo, a compreensão da teoria gramatical e da sua importância para a língua será uma consequência desse ensino baseado na linguagem, ou seja, na atividade epilinguística, somente assim é possível falarmos em metalinguagem no ensino de língua materna.

4.1.3 Novíssima gramática de Domingos Paschoal Cegalla (2007)

Na obra de Cegalla a marca *como* tem sua primeira ocorrência, enquanto classe gramatical, como preposição acidental, que é definida pelo autor como “[...] palavras de outras classes gramaticais que acidentalmente funcionam como preposições” (CEGALLA, 2007, p.269), figurando juntamente com os termos: conforme, consoante, segundo, durante, mediante e visto. É interessante perceber que a definição fornecida pelo autor não corresponde à lista de preposições acidentais dadas, pois apenas *mediante* não figura como conjunção, ou seja, tratam-se, na sua maioria de conjunções funcionando como preposições. A não ser que consideremos o termo genérico “etc”⁷⁵ da lista como representante de palavras de outras classes.

O segundo momento em que a marca *como* figura na Gramática de Cegalla é na classe das conjunções, termos definidos pelo autor como invariáveis e que ligam orações ou palavras na mesma oração. Não podemos deixar de pontuar que essa definição confunde-se, em certa medida, com a de preposição presente no capítulo anterior da obra. É posto que “Preposição é uma palavra invariável que liga um termo dependente a um termo principal, estabelecendo uma relação entre ambos” (CEGALLA, 2007, p. 268).

São essas nuances do texto normativo que motivam nosso questionamento em relação ao ensino pautado exclusivamente em tais regras. Não se trata de propor o abandono às regras e às classificações, mas de sugerir a problematização delas ao aluno, para que ele próprio selecione a melhor forma possível de utilizar conhecimento da teoria gramatical para a

⁷⁵ “Preposições acidentais: conforme (= de acordo com), consoante, segundo, durante, mediante, visto (=devido a, por causa de), como, etc.” (CEGALLA, 2007, p.269).

transformação da sua realidade. Como, no escopo da teoria que adotamos, a língua constitui-se de variação, sendo as estabilidades apenas aparentes e momentâneas, a rotulagem de classes gramaticais muitas vezes se torna uma armadilha que gera conceitos ambíguos e contraditórios. Além de tornar as explicações teóricas do professor em sala de aula sobre a língua materna distantes do real uso que os falantes, nesse contexto, os alunos, fazem da língua.

Retomando o texto de Cegalla (2007) em relação à marca *como*, temos esse termo encaixado em locuções conjuntivas coordenativas de valor aditivo, por exemplo: *como também* e *bem como*. No entanto, os exemplos dados correspondem apenas às conjunções mais prototípicas dessa classificação (aditivas), quer dizer são dados exemplos com as conjunções *e*, *nem*, *mas também* e *mas ainda*.

No grupo das conjunções subordinativas, a marca em questão é posta pelo autor entre as causais (*como* e *visto como*); as comparativas (*como*, *assim como*, *tal como*, *tão ou tanto como*, *feito (=como, do mesmo modo que)* e *o mesmo que (=como)*); e conformativas (*como = conforme*).

Como estivesse de luto, não nos recebeu (CEGALLA, 2007, p.291) – causal

Ele era arrastado pela vida como uma folha pelo vento (CEGALLA, 2007, p.291) – comparativa

As coisas não são como (ou conforme) dizem (CEGALLA, 2007, p.292) – conformativa

É interessante pontuar que em momento algum, na obra de Cegalla, é feita ressalva quanto ao perigo de se considerar uma classificação fixa para o termo em análise, quer dizer, a marca *como* é definida distintamente em lugares diferentes do estudo gramatical sem o alerta do autor para a importância da análise global das orações, o que delimita a função sintática e classe morfológica dos termos da língua. A falta desse “alerta” é especialmente preocupante quanto ao estudo da análise sintática das orações subordinadas. Mesmo sabendo da mobilidade da marca *como* (e de outras tantas conjunções, pronomes ou preposições) o autor explica que as “[...] orações subordinadas adverbiais classificam-se de acordo com as conjunções que as introduzem” (CEGALLA, 2007, p. 396).

4.1.4 Gramática de Faraco, Moura e Maruxo (2007)

O primeiro momento em que a gramática de Faraco, Moura e Maruxo (2007) fala da marca *como* é como uma possibilidade de ser empregada como pronome relativo

São utilizadas também como pronomes relativos as palavras:

a. como (= pelo qual, pela qual, pelos quais, pelas quais):

Gosto da maneira **como** aqueles atores se portam.

b. quando (= em que):

Maldita a hora **quando** te conheci.

(FARACO, MOURA, MARUXO, 2007, p. 288, grifo do autor).

É interessante observar que ao elencar as marcas *como* e *quando* como possibilidades de pronomes relativos, os autores tratam-nas genericamente como **palavras**. Essa opção denota uma forma de evitar possíveis questionamentos sobre qual seria a classe gramatical a que essas palavras originalmente pertenceriam, já que aparecem, nesse caso, como possibilidades, inclusive remotas, de pronomes relativos já que não há maiores análises sobre o caso. Essa postura, aliás, é recorrente nos livros de gramática de cunho mais prescritivo, pois a língua, nessa perspectiva, pode, ou deve ser categorizada de modo a facilitar seu estudo.

O segundo momento em que a marca *como* é discutida na obra em questão, mesmo que superficialmente, é na categoria das preposições, mais precisamente como **preposição acidental**. Segundo os autores preposições acidentais são palavras que mesmo pertencentes a outras classes gramaticais funcionam como preposição, ou seja, relacionam dois termos, em que um explica ou completa o outro – de acordo com a conceituação da mesma obra. Uma observação importante quanto a essa classificação da marca *como* é que mesmo havendo a indicação de preposição acidental, tanto a marca *como* quanto outros termos que aparecem na listagem podem ser vistos muito mais como conjunções do que como preposições, se levarmos em consideração a definição de conjunção como palavra que liga dois elementos da mesma natureza, ou nas palavras desses autores, liga termos semelhantes. Vejamos o exemplo dos autores:

Votou **segundo** seus princípios.

Se glosarmos o exemplo em: *Votou **conforme** seus princípios lhe mandavam* – ou – *Votou **como** seus princípios indicavam* verificamos a mudança de classe gramatical da marca em questão para conjunção.

É possível ainda pensarmos que, na realidade, não houve mudança de classe gramatical, pois o desdobramento da oração que colocamos já estava subentendido no exemplo inicial (Votou **segundo** seus princípios), de modo que os termos em negrito recebam, nesses casos, a mesma classificação de conjunção subordinativa, não de preposição acidental. Alertamos para o fato de que essa classificação (de preposição acidental), nesses casos, é prevista por outros autores, porém, na perspectiva da TOPE, consideramos pouco prático criar classificações diferentes para um mesmo fenômeno linguístico (a ligação/relação entre termos), quando, na verdade, a língua constitui-se de estruturas léxico-gramaticais e é indeterminada, o que significa que o sentido, a função e até mesmo a forma que termos assumem são estabilizações

momentâneas, que servem àquela situação específica. Assim, em um contexto diferente o mesmo termo, ou marca linguística, se estabilizará com outros sentidos, formas e funções.

Ainda na gramática de Faraco, Moura e Maruxo (2007), a marca *como* dá o ar de sua graça como conjunção subordinativa causal, comparativa e conformativa, assim como a maioria dos demais autores aqui elencados. Parece consenso entre os gramáticos que essa marca figure nessa classe (conjunção subordinativa) e nessas subclassificações.

O capítulo, intitulado “Conjunção”, segue a mesma estrutura das demais obras já listadas até aqui. O conceito de conjunção trazido pelos autores gira em torno da função de ligar orações ou elementos semelhantes sintaticamente. Em seguida os autores diferenciam as conjunções coordenativas das subordinativas e passam às classificações delas, começando pelas coordenativas e em seguida as subordinativas. Como explicação para cada relação semântica tem-se uma explicação pouco esclarecedora que define o termo por ele mesmo e que se repete em cada subclassificação, por exemplo: “*Causais - indicam a causa da ação expressa pelo verbo da oração principal*” (FARACO, MOURA, MARUXO, 2007, p 438). Dentre as três classificações indicadas para a marca *como*, a única em que ela aparece como prototípica é na comparação. Para a circunstância de causa o *como* deve ser igual a porque; já para a circunstância de conformidade deve ser igual a conforme.

Quanto às orações subordinadas adverbiais causais, comparativas e conformativas (que são iniciadas pela marca *como*) segue-se o mesmo estilo de definição, acrescentando a informação de que se refere à oração principal do período, por exemplo: “Conformativas – indicam uma conformidade, um acordo entre o fato que expressam e a ação do verbo da oração principal” (FARACO, MOURA, MARUXO, 2007, p.438). Notamos, nessa seção de sintaxe, que, apesar de serem repetidas as conjunções que estabelecem cada relação, a observação de que a marca *como* deve ter o mesmo valor semântico de porque, para ser causal, e de conforme, para ser conformativo, não é reafirmada.

4.1.5 Gramática metódica da língua portuguesa de Napoleão Mendes de Almeida (2008)

Em geral a gramática de Napoleão Mendes de Almeida (2008) não apresenta reflexões linguísticas mais aprofundadas, aos moldes das demais gramáticas normativas analisadas, há também pouco trabalho com o texto na obra.

A primeira categorização da marca *como* nessa obra se dá como advérbio de modo, podendo ser advérbio propriamente dito ou interrogativo, quando for conjuntivo, como mostram os exemplos abaixo:

Não sei *como* ele passou. (orações ligadas por *como*) (ALMEIDA, 2008, p. 320)

Como poderá você estudar? – Diga-me *como* poderá você estudar? (ALMEIDA, 2008, p. 324).

O primeiro exemplo (Não sei *como* ele passou) apresenta um exemplo de advérbio com função conjuntiva, essa função é tratada por muitos autores de modo diferente. Ao invés de advérbio com função conjuntiva, fala-se do emprego de outras conjunções no lugar das integrantes *que* e *se* – Não sei *se* ele passou (oração subordinada objetiva direta). Obviamente esse uso traz consequências semânticas:

Não sei *se* ele passou → Não tenho conhecimento da aprovação dele.

Não sei *como* ele passou → Ele não apresentava as condições necessárias para a aprovação, de modo que sua aprovação causou surpresa. Nesse caso *como* equivaleria a “de que forma/maneira”.

Discordamos do tratamento dado por Almeida (2008) quanto a tal função da marca *como*, pois, nesse caso, a marca não preserva a mobilidade do advérbio, característica intrínseca aos termos dessa classe, de modo que seu comportamento equivale mais ao das conjunções, inclusive pelo caráter relacional presente nessa categoria.

O segundo momento em que a marca *como* é relacionada na gramática metódica de Almeida é na classe das conjunções, mais precisamente das conjunções subordinativas causais, comparativas e conformativas. É interessante o posicionamento do autor quanto ao uso da conjunção *como* nas orações comparativas. Para ele, essa marca é contemplada em enunciados comparativos apenas junto com as formas *não só/como*; *tanto/como*; *tão/como*.

Exemplos:

Como ele faltou à palavra, julgo-me livre para agir. (ALMEIDA, 2008, p.356) – causal

Tanto Pedro *como* Paulo sabem a lição. (ALMEIDA, 2008, p.357) – comparativa

Ele agiu *como* pedi. (ALMEIDA, 2008, p.363) – conformativa

Tendo em vista nosso posicionamento diante da gramática e dos fatos da língua, não nos passou despercebido a seguinte explicação do autor:

É indiferente escrever: “*Não só* na grande imprensa *como* em vários escritores” e “*Não só* na grande imprensa, *mas* em vários escritores”. – Nenhuma diferença existe nem quanto à significação, nem quanto à pureza gramatical. Unicamente a análise das orações é que irá variar: *mas* inicia uma coordenada; *como* inicia uma subordinada comparativa. (ALMEIDA, 2008, p.357, grifo do autor).

Essa nota do autor deixa transparecer o caráter extremamente normativo e metódico da obra. Além disso, compreendendo a língua e a linguagem pelo viés da Teoria das Operações

Predicativas e Enunciativas não é possível aceitar que uma mudança de termos (no caso da TOPE, de noção) não acarrete nenhuma mudança semântica, pois de acordo com Culioli, a linguagem é indeterminada e a estabilidade é aparente e sustenta a variação. Um exercício rápido de família parafrástica pode exemplificar nosso posicionamento:

[Há corrupção] *Não só* na grande imprensa, *mas* em vários escritores.

→ Há corrupção na grande imprensa; há corrupção em vários escritores.

Haver corrupção *não só na imprensa* já implica a existência de corrupção em outros lugares – não apenas na imprensa. Quer dizer: há corrupção na grande imprensa e em outros lugares, porém haver corrupção em vários escritores causa surpresa. É esperado que escritores sejam idôneos, que não sejam corruptos. Já no exemplo abaixo a interpretação difere, vejamos:

[Há corrupção] *não só* na grande imprensa *como* em vários escritores.

Da mesma forma como no primeiro enunciado, a expressão *não só* permite a inferência de que a corrupção está presente em outros lugares, ou setores da sociedade ou da imprensa, no entanto, a marca *como* impede a presença de estranhamento quanto à existência de escritores corruptos. Nesse caso (*não só/como*), tanto a grande imprensa quanto vários escritores estão em um mesmo nível, quer dizer um nível de igualdade, quanto a importância ou o constrangimento diante de ações corruptas ou da existência da corrupção entre eles.

Retomando a citação colocada acima, outro questionamento é suscitado, mas fica sem resposta: Se *mas* inicia uma coordenada e *como* inicia uma subordinada comparativa e não há diferença de significado, qual deve ser a correta classificação dessas orações num exercício de análise sintática? Essa pergunta fica sem resposta na gramática em questão, contudo temos a impressão que é sugerida a classificação das orações pela classificação da conjunção que a inicia. Se tal impressão for confirmada, é preciso refletir ainda mais criteriosamente sobre os resultados do ensino pautado nesse tipo de teoria gramatical.

4.1.6 Gramática escolar da língua portuguesa de Evanildo Bechara (2010)

Na *Gramática escolar da língua portuguesa* (BECHARA, 2010) encontramos as primeiras referências à marca *como* no capítulo referente aos advérbios, mais precisamente essa marca é relacionada como *advérbio relativo*, ao passo que, como explica o autor, “[...] servem para referir-se a unidades que estão postas na oração anterior” (BECHARA, 2010, p.280); comportamento semelhante ao dos pronomes relativos; e também como interrogativo, para perguntas e exclamativas diretas ou indiretas, por exemplo:

Como fizeram o trabalho? Perguntei-lhes como fizeram o trabalho. (BECHARA, 2010, p.281)

Como chove! Veja como chove. (BECHARA, 2010, p.281).

Uma característica dos enunciados exclamativos organizados a partir da marca *como* e que passa despercebida pelas análises das gramáticas normativas é o sentido de uma medida tida como ideal e que foge à expectativa do enunciador, por isso asserção marcada pela exclamativa aparece. Dessa forma, a noção <chove> se estabiliza como alto grau dessa noção com uma determinação qualitativa preponderante: <chover é isso>, <isso é que é chover>. Vejamos o preconstruto que evidenciam essa operação.

<Chove de uma tal maneira que eu <enunciador> não esperava>

Quanto a construção de enunciados comparativos por meio dos advérbios, Bechara não cita a conjunção *como* de modo independente, apenas nas estruturas sintáticas formadas com *tão/quanto ou como*, e apenas nos enunciados comparativos de igualdade.

Falou *tão alto quanto (como)* o irmão. (BECHARA, 2010, p.282).

Se desdobrarmos o enunciado acima em algumas paráfrases a organização do enunciado apenas pela marca *como* é perfeitamente possível:

O irmão falou alto. → Ele falou alto. → Ele falou alto *como* o irmão.

O segundo momento em que a obra menciona a marca em questão é na classe da preposição, nesse caso como *preposição acidental*, porém nenhuma explicação adicional é feita, além da definição e listagem: “[...] palavras que, perdendo seu valor e emprego primitivos, passaram a funcionar como preposição: *durante, como, conforme, feito, exceto, salvo, visto, segundo, mediante, tirante, fora, afora, etc.*” (BECHARA, 2010, p.294).

No que tange à classe das conjunções, a marca *como* é arrolada como subordinativa, ou transpositor. O conceito de transposição exposto por Bechara é mais claro e objetivo do que o de Azeredo (2012), como veremos mais adiante. Segundo Bechara (2010, p.325, grifo do autor) “[...] o transpositor ou conjunção subordinativa transpõe oração independente degradada ou subordinada ao nível de equivalência de um substantivo capaz de exercer na *oração complexa*) uma das funções sintáticas que têm por núcleo o substantivo”.

Em seguida o autor apresenta uma lista das principais conjunções e locuções conjuntivas com a função de transpositor. Nesse caso, a marca *como* aparece como *causal*, desde que seja equivalente a porque e sempre anteposto à oração principal; *conformativa*; e *modal*, exprimindo o modo como se realizou o fato da oração principal. Nessa listagem de conjunções, enquanto classe de palavras, a obra não menciona as *comparativas*, classificação em que normalmente figura a marca *como*.

Como ia de olhos fechados não via o caminho. (BECHARA, 2010, p.327) – causal

Tranquilei-a *como* pude. (BECHARA, 2010, p.328) – conformativa

Entrou na sala *como* bem quis. (BECHARA, 2010, p. 328) – modal

Já às orações subordinadas adverbiais, chamadas pelo autor de *orações complexas de transposição adverbial*, são divididas em dois grupos: *subordinadas adverbiais propriamente ditas*, que exprimem tempo, lugar, modo, causa, concessão, condição e fim; e as *subordinadas comparativas e consecutivas*.

Explicitando algumas particularidades das orações comparativas Bechara apresenta vários exemplos nos quais figuram a marca *como*, enfatizando a elipse do segundo verbo da comparação, o uso ou não da preposição junto com a marca, o desdobramento da expressão *como se* em uma oração comparativa e uma condicional, e a substituição de *como*, *do mesmo modo que* e *tanto como* pela expressão *que nem*.

Nada conserva e resguarda tanto a vida *como a virtude*. (*conserva e resguarda...*) (BECHARA, 2010, p.362)

Estimo-o *como a um pai*. (=como se estima a um pai) (BECHARA, 2010, p.362)

O velho fidalgo estremeceu *como se acordasse sobressaltado*. (BECHARA, 2010, p.363)

É forte *que nem* um touro. (BECHARA, 2010, p.363) – É forte *como* um touro.

Note-se que na lista de classificação das orações complexas de transposição adverbiais não aparece a tradicional classificação das orações subordinadas adverbiais conformativas ou modais.

4.1.7 Curso prático de gramática de Ernani Terra (2011)

O *Curso prático de gramática* de Ernani Terra (2011) faz uma primeira menção à marca *como* como advérbio interrogativo, classificação em que figura junto com termos como **onde**, **quanto** e **quando** se usados em frases interrogativas tanto diretas quanto indiretas. É interessante o fato de haver na obra uma nota explicando que o termo **quanto** também pode aparecer em perguntas como pronome interrogativo, porém a distinção entre pronome e advérbio interrogativo não é feita claramente, apenas pela analogia entre a referência ao verbo: Quanto vale o carro? (advérbio) ou ao nome: Quanto tempo é necessário? (pronome). Como exemplo do uso de *como* nessa função, aparece a seguinte pergunta indireta: Perguntei **como** ele fez isso.

Num segundo momento Terra traz a marca *como* com a classificação de conjunção. Segundo o autor, conjunção é a “[...] palavra invariável que liga palavras, grupos de palavras, orações, frases, **exprimindo relações de sentido entre as unidades ligadas**” (TERRA, 2011, p.187, grifo nosso). Sobre a definição exposta é importante observar a preocupação com o aspecto semântico da conjunção, pois, apesar da definição não se abrir a ponto de assumir possíveis transformações no uso de uma mesma marca, esse é um posicionamento que incita o leitor a tomar parte do processo de significação dos enunciados da língua, a analisá-los e assim atribuir novos significados. A partir de diferentes empregos de uma mesma marca é possível transformar ou criar, novos sentidos aos enunciados, como é possível observar nos exemplos de enunciados analisados no decorrer da pesquisa e listados abaixo, em que a marca em questão desempenha diferentes funções sintáticas e classificações morfológicas:

a) [...] depende muito de **como** o menor foi criado. → advérbio de modo – da maneira como foi criado o menor. (Enunciado de aluno)

b) **Como** que não pode ir para a cadeia? → pronome interrogativo – é inconcebível que um infrator não possa ir para a cadeia. (Enunciado de aluno)

c) [...] isso é conhecido **como** função retributiva da pena. → preposição – a função retributiva da pena é isso. (Cf. BARROS, D. M. 2015)

Faz-se necessário esclarecer que as classificações apresentadas nos enunciados acima não levam em consideração o trabalho epilinguístico a que se propõe esta pesquisa, trata-se apenas de uma resposta às classificações normativas. Nosso objetivo aqui é ilustrar que a definição/classificação gramatical dos termos da língua engessam mesmo as possibilidades de classificação nessa teoria, visto que a linguagem é plástica e mutável.

Voltando ao texto apresentado por Terra (2011) sobre as conjunções. Após a conceituação da classe das conjunções, a obra lista diferentes classificações, tanto para as coordenativas quanto para as subordinativas. A marca que estudamos aparece em três diferentes tipos de orações subordinadas, são elas: causais, comparativas e conformativas. Esses tipos vêm acompanhados de breves explicações tautológicas, por exemplo: “comparativas: exprimem comparação”. Essa mesma explicação tautológica se repete nos conceitos dos diferentes tipos de orações subordinadas: “Comparativa – Exprime comparação, que é o ato de confrontar dois elementos a fim de se conhecer as semelhanças ou diferenças existentes entre eles”

Ao final da unidade que trata das orações subordinadas adverbiais, o autor faz um alerta sobre o perigo de se classificar as orações observando apenas a conjunção que introduz a subordinada, pois, conforme demonstrou, uma mesma conjunção pode “iniciar vários tipos de orações subordinadas adverbiais”:

- a) Agiu **como** um herói. (comparação)
- b) **Como** era um herói, teve coragem de salvar os náufragos. (causa)
- c) Faça os exercícios **como** foi solicitado. (conformidade)

Se houvesse, na obra de Terra (2011), preocupação com os mecanismos de significação por meio das atividades epilinguísticas, a afirmação de que uma mesma conjunção inicia vários tipos de oração subordinadas poderia ser escrita mobilizando os aspectos semânticos da estrutura dessas orações, por exemplo: *uma mesma conjunção pode estabelecer diferentes relações semânticas dentre as orações subordinadas*. Uma explicação dessa forma também colaboraria com a definição de conjunção do próprio autor, pois o mesmo explica que as conjunções exprimem “relações de sentido entre as unidades ligadas”.

4.1.8 Relacionando os estudos normativos à TOPE

Comparando o que dizem os autores aqui elencados sobre as funções e as classificações da marca *como*, facilmente percebemos a pouca discrepância entre eles. Muitas vezes as maiores diferenças ocorrem na nomenclatura dos processos sintáticos – hipotáse, transposição e transpositor. Também, percebemos claramente que os exemplos são dados de modo a se encaixarem perfeitamente nas definições dadas pelas gramáticas.

Além disso, no caso da marca *como* que atravessa diferentes categorias de palavras, não há um diálogo claro e conciso entre essas partes, ou seja, por mais que a marca figure entre preposições, advérbios e conjunções, as reflexões são estanques a cada um desses capítulos. Preocupamo-nos e entendemos que não é possível que uma marca, ou que uma noção, perpassasse esses diferentes campos semânticos/sintáticos/morfológicos sem que se preservem suas características mais intrínsecas, as quais estamos em busca neste trabalho de pesquisa.

Com essa análise das gramáticas sobre a marca *como*, pudemos verificar a insistência da gramática normativa em elaborar listas classificatórias pré-determinadas de palavras e processos, além da oferta de definições tautológicas nada elucidativas, por exemplo, quando se coloca que uma oração subordinada adverbial deve ser classificada como conformativa se for introduzida por uma conjunção conformativa; ou quando se define conjunção comparativa por indicar uma comparação.

Essa linha de organização e de pensar a língua é bastante distante da visão exposta pela teoria que embasa nosso trabalho, a TOPE. Nessa, a linguagem e, conseqüentemente, as línguas são indeterminadas, a estabilidade é apenas momentânea. Culioli explica que cada ocorrência de um termo, não importa se considerado como item gramatical ou lexical – aliás, essa distinção

também não ocorre no escopo da TOPE – sofre a influência de toda a complexidade presente no ser humano que é biológico, psíquico, sociológico e histórico. Dessa forma, um termo pode estabilizar certos valores em determinado contexto, espaço e tempo, mas num momento seguinte esse mesmo termo pode estabilizar valores distintos.

Os apontamentos feitos acima acerca das análises das gramáticas normativas demonstram a fragilidade do ensino pautado pela memorização de regras e listas classificatórias, pois a pouca reflexão metalinguística faz com que se perpetue a mesma teoria gramatical de séculos atrás. Além disso, aumenta-se cada vez mais a distância entre o que a escola ensina como sendo a língua materna (ou tenta ensinar) e o real uso que os falantes/alunos fazem dessa língua. Esse distanciamento acarreta para o ensino de língua um comportamento esquizofrênico, pois valida-se na escola apenas uma forma, a qual dificilmente é a mais utilizada pelos alunos, numa tentativa de se padronizar a variação.

De acordo com a teoria culioliana, na língua só há variação, de modo que todos os enunciados são ambíguos e cabe aos sujeitos a sua desambiguação por meio da atividade epilinguística, termo que será detalhado mais adiante. Lopes (2004) explica que enquanto abordagens estáticas, como a gramática normativa, veem as unidades linguísticas como termos a serem encaixados nas variações discursiva ou sintática, uma gramática enunciativa, como a proposta por Culioli e adotada como objetivo por nós, concebe que “as unidades linguísticas são a variação” (LOPES, 2004, p. 48, grifo do autor).

4.2 Teorias Linguísticas Voltadas Para a Descrição de Línguas: Funcionalismo e Gramática Descritiva

A partir daqui apresentaremos o tratamento dado à marca *como* por outros tipos de gramáticas, as que apresentam caráter mais descritivo e preocupado com a língua falada (gramáticas descritiva e de usos – funcionalismo). Acreditamos que essas abordagens trarão mais formas e usos diferenciados de ocorrências da marca *como*, o que nos ajudará a ampliar nosso conhecimento sobre os mecanismos e operações de linguagem desencadeadas por essa marca nos enunciados com os quais trabalhamos. Conforme explicamos na introdução desta tese, adotamos o conceito de gramática descritiva de Possenti (1996), que diz que esse tipo de gramática é preocupada com as regras que as pessoas realmente seguem nas interações verbais do cotidiano, ou seja se preocupam com as regras da fala e buscam descrever e justificar esses usos.

4.2.1 Gramática Houaiss da língua portuguesa de José Carlos Azeredo (2012)

Esta obra tem um caráter mais descritivo do que normativo da língua, de modo que suas explicações abarcam um número maior de ocorrências de uma mesma marca linguística ou de uma mesma estrutura sintática. Sua organização difere das outras gramáticas listadas até este ponto, pois a divisão típica das gramáticas normativas é quebrada, dando espaço para “processos”, como por exemplo, transposição, subordinação, quantificação, qualificação e modalização. Apesar da nomenclatura, tais processos não se confundem, senão à primeira vista, com aqueles explorados na TOPE, pois segundo a teoria culioliana a linguagem não é passível de categorizações, de modo que quantificação (Qnt), qualificação (Qlt) e modalização são operações transitórias, que servem a um objetivo específico de comunicação em um momento temporal específico.

Quanto ao processo de transposição, o autor relaciona as dimensões do finito e do infinito, pois explica que transposição é um processo de mudança categorial por meio de uma lista *finita* (os transpositores, grupo de termos que discutiremos a seguir) a partir da qual se formam *infinitas* formas de expressão linguística. Ou seja, por meio de um número determinado de termos é possível criar uma infinidade de enunciados. De acordo com essa definição, podemos entender que se trata da aplicação do princípio básico da gramática transformacional do gerativismo, pois o conceito aplicado é o mesmo: a partir de um número finito de regras gera-se um número infinito de sentenças.

Ao apresentar a “classe”⁷⁶ dos transpositores, Azeredo (2012) apresenta algumas classes gramaticais que seriam responsáveis por construir a transposição, trata-se de um agrupamento no qual se encontram: preposições, conjunções adverbiais, conjunções integrantes, pronomes relativos, advérbios interrogativos e pronomes indefinidos, e desinências aspectuais (de infinitivo, gerúndio e particípio). Dessa forma a marca *como* se encaixaria como transpositor por se encontrar tradicionalmente no grupo das conjunções adverbiais e dos advérbios interrogativos. Segundo o texto do autor, as conjunções adverbiais se juntam às orações para formar sintagmas adverbiais; já os advérbios interrogativos introduzem orações equivalentes a sintagmas nominais, como por exemplo, em: É admirável **como** a aranha constrói a teia. (cf. “É admirável a construção da teia pela aranha”) (AZEREDO, 2012, p.297). Cumpre-nos apontar que o autor não coloca como transpositores as conjunções coordenativas, porém se aplicado o

⁷⁶ Colocamos a palavra classe entre aspas por não sabermos se realmente se trata de uma classe gramatical.

conceito de transposição a um enunciado formado com uma conjunção coordenativa, podemos obter o mesmo resultado – infinitas formas do mesmo enunciado. Vejamos os exemplos abaixo, com a marca *mas*, termo classificado como conjunção coordenativa.

Enunciado original: *Mas que grande ideia eu tive!*

- a) Eu tive uma grande ideia, não tive? *Mas*, era uma grande ideia, não era?
- b) Eu nem sabia que ia ter essa grande ideia, *mas* que grande ideia eu tive!
- c) Eu normalmente não tenho grandes ideias, *mas* essa foi uma grande ideia.
- d) *Mas* que grande ideia eu tive?⁷⁷

Isso nos faz questionar qual seria, de acordo com Azeredo, a função dessas marcas.

Quanto às orações adverbiais, o autor as agrupa em quatro tipos de acordo com a relação semântica que expressam, são elas: (a) relação de causalidade, (b) relação de temporalidade, (c) relação de contraste, (d) relação de modo/comparação; essa que nos interessa particularmente por apresentar a marca *como* como formadora de enunciados.

Essa relação é expressa numa seção à parte das demais na gramática de Azeredo, pois, segundo o autor, o modo e a comparação apresentam “peculiaridades” que são a quantificação e a qualificação. Novamente temos a ocorrência dos mesmos termos utilizados na teoria culioliana, porém as semelhanças terminam aí.

Para Azeredo (2012, p. 336 “[...] a quantificação refere-se diretamente a quantidades ou intensidades, por exemplo: caminhava **pouco**; brotou **em excesso**; e a qualificação, por sua vez, refere-se à caracterização de processos, ações ou estados, por exemplo: caminhava **elegantemente**, brotava **raramente**”. Nos dois casos o que ocorre é uma adjetivação, cujo objetivo principal é a criação de sintagmas adverbiais.

Já para Culioli (1999a), quantificação e qualificação têm relação direta com a natureza da noção. Como essa é indeterminada, aquelas têm a função de determiná-las facilitando o processo de interação comunicativa entre os sujeitos. Assim, a quantificação é a “[...] operação pela qual construímos a representação de qualquer coisa que possamos distinguir e situar num espaço de referência” (CULIOLI, 1999a, p.82). E a qualificação se refere a um processo de identificação/diferenciação da noção, de modo que esse processo “[...] desencadeia um conjunto complexo de operações” (CULIOLI, 1999a, p.84). Portanto, esses processos não se resumem ao ajuntamento de adjetivos ou partitivos, mas se trata de proporcionar uma

⁷⁷ Enunciados criados a partir do exercício parafrástico realizado na nossa dissertação de mestrado (WAMSER, 2013).

localização espaço-temporal a uma dada noção, o que permite sua individualização e possibilita a regulação intersubjetiva entre os sujeitos.

Retomando o tratamento das ocorrências da marca *como*, Azeredo (2012, p.337) explica que esse termo funciona bem na construção de enunciados comparativos por meio de uma qualificação comparativa:

→ Conhecia as árvores da floresta **como** (conhecia) a palma de sua mão. (cf.)

→ Conhecia as árvores da floresta **muito bem/melhor do que seus companheiros**.

Com esses exemplos o autor fornece uma regra de classificação da marca *como*: Caso a conjunção *como* possa ser substituída pelas estruturas sintáticas da comparação (mais do que; melhor do que), será, portanto, conjunção adverbial comparativa, da mesma forma, a oração introduzida pela marca será classificada como subordinada adverbial comparativa.

Ainda tratando da comparação, o gramático explica a natureza dessa operação de linguagem. Segundo ele,

[...] o raciocínio comparativo se materializa numa grande variedade de formas. O ato de comparar permeia boa parte das atividades de reconhecimento e compreensão de tudo que está à nossa volta, porque em geral tentamos enquadrar o novo e desconhecido em categorias já conhecidas. (AZEREDO, 2012, p.337).

E dentro desse enquadramento, apenas as formas comparativas expressas por meio da marca *como*, seriam tipicamente gramaticais, como é possível observar nos exemplos abaixo:

Paulo parecia um gato quando pulou o muro.

Seu modo de pular o muro lembra um gato.

Paulo usou uma habilidade felina para pular o muro.

Paulo pulou o muro **como** um gato. (AZEREDO, 2012, p.337, grifo nosso).

Esse tipo de oração comparativa é denominada por Azeredo de “comparação modal”, que também pode apresentar uma variante com a conjunção composta *como se + pretérito imperfeito ou mais que perfeito do subjuntivo*, na qual teríamos conteúdos irrealis ou hipotéticos.

Os santos falavam aos pássaros *como se* estes o entendessem.

Passado o susto do acidente, o sapateiro voltou ao trabalho *como se* nada tivesse acontecido. (AZEREDO, 2012, p.338).

Finalizando o tema da comparação, é apresentada na obra a **comparação conformativa**, a qual equivale à definição de oração subordinada adverbial conformativa das gramáticas normativas. No entanto, o autor se preocupa em explicitar melhor a função da marca *como* nesse tipo de enunciado

O valor assimilativo da conjunção *como* é o que permite estabelecer uma comparação entre dois fatos, indicando que o conteúdo da oração subordinada é confirmado pelo conteúdo da oração principal. Com este valor, o *como*, sempre substituível por *conforme*, introduz uma oração conformativa, que ordinariamente reporta um ato comunicativo.

A equipe conquistou o título, *como* (ou *conforme*) prometeu seu técnico (AZEREDO, 2012, p.340).

O valor assimilativo presente na citação acima, refere-se ao fato de a marca *como* ser capaz de construir enunciados comparativos que não determinam diferenças (comparação de superioridade ou inferioridade), mas semelhanças (comparação de igualdade), como o exemplo a seguir:

Fernando trabalhava no corte da cana, (assim/bem) como a maioria dos jovens de sua idade. (AZEREDO, 2012, p.234)

Analisando todo o estudo gramatical e linguístico feito por José Carlos Azeredo, observamos a preocupação do autor em oferecer aos leitores maior compreensão dos mecanismos da língua por meio da explicitação de operações de linguagem muito pouco abordadas pelas gramáticas mais conhecidas. Esse comportamento abre portas para a reflexão linguística e gramatical tão buscada pelos professores de língua no nosso país. Contudo, a dissonância entre teoria e prática pedagógica ainda é um abismo a ser transposto no ensino da língua materna.

4.2.2 Nova gramática do português brasileiro de Ataliba T. de Castilho (2010)

A gramática de Castilho (2010) apresenta uma estrutura diferente das gramáticas normativas analisadas até agora. Não há tradicional divisão entre fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, de modo que a marca *como* não é estudada especificamente, ela apenas figura entre os processos de elaboração da língua. Dessa forma buscamos a sua ocorrência nas análises feitas sobre o processo de subordinação adverbial.

O estudo das orações subordinadas adverbiais feito pelo autor inicia-se com uma leve crítica ao sistema tradicional de classificação dessas orações. Para Castilho (2010), a gramática normativa tenta elaborar uma tipologia para as adverbiais, o que, segundo ele teria como resultado uma lista inesgotável de tipo, visto as inúmeras alterações de sentidos operadas pelos advérbios, porém, por esse fato sugere que se “pare por aí”. O autor explica que essas sentenças são homogêneas quanto aos aspectos semânticos, mas heterogêneas quanto aos sintáticos, prova disso é a impossibilidade de focalização por *somente* e *é que* para as orações concessivas, comparativas, consecutivas e conformativas, que na verdade, de acordo com o autor, não são

orações adverbiais. Todas as orações adverbiais permitem a focalização por *somente* e *é que*. Mantemos nosso foco nessa informação, pois são nessas orações que a marca *como* aparece com mais frequência. Conforme os exemplos do autor a seguir:

e) Ficarei, **embora** Maria venha.

Ficarei somente embora Maria venha. Ficarei é embora que Maria venha.

f) Ficarei **mais** tempo **do que** Maria pensa.

Ficarei somente mais tempo do que Maria pensa. Ficarei é mais tempo do que Maria pensa.

g) Ficarei **tanto** tempo **que** Maria se chateará.

Ficarei somente tanto tempo que Maria se chateará. Ficarei é tanto tempo que Maria se chateará.

h) Maria falou alto **como** costumava fazer.

Maria falou alto somente como costumava fazer. Maria falou alto é **como** costumava fazer. (CASTILHO, 2010, p.371 e 372).

A resposta do autor a esse “rebaixamento” das orações concessivas, comparativas, consecutivas e conformativas não fica muito a contento. Castilho explica, que em relação às orações concessivas, é difícil não considerá-las por conta da seleção do modo subjuntivo, que é o modo da subordinação. Já as comparativas e consecutivas são tratadas como orações correlatas. As chamadas conformativas não são explicadas pelo autor.

As orações correlatas constituem um terceiro grupo de orações, aquelas que estabelecem um tipo de relação intersentencial, marcada pelo desdobramento da conjunção, em que uma parte fica na primeira oração e outra na segunda. Castilho (2010, p.386) oferece os seguintes exemplos:

a) O aluno **não só** estuda **como também** trabalha.

b) **Não só** o aluno **como também** a aluna trabalham.

c) O aluno **não só** inteligente **como também** esforçado só tem a ganhar.

h) Apareceu com um perfume **tão** adocicado **quanto** enjoativo.

A ligação de sentenças desse tipo não pode ser classificada como coordenada, nem como subordinada, justamente por conta desse diferente comportamento sintático.

Citamos Módolo (1999, p.7) para explicitar melhor como se dá o processo da correlação:

[...] a linha mestra para entender a correlação é perceber que, em primeiro lugar, as orações se correlacionam funcionalmente, resultando depois uma disposição sintática, em que um termo da primeira oração encadeia-se com outro termo da segunda oração. Essa parece ser a posição de Oiticica.

Dentre os exemplos citados acima, Castilho (2010) considera que: a) é uma correlação aditiva e h) é uma correlação comparativa. Considerando o raciocínio e a teoria exposta pelo autor, essa classificação faz sentido, porém, nos perguntamos: Como deve ser classificada uma oração do tipo “Nada conserva e resguarda tanto a vida **como** a virtude conserva e resguarda” (BECHARA, 2010, p.362, grifo do autor), em que não há o desdobramento da conjunção? Seria ainda uma oração correlata ou ficaria no limbo, pois as comparativas, de acordo com essa teoria, não são orações subordinadas? Seria possível a coexistência de orações subordinadas adverbiais comparativas e correlatas comparativas? E quanto às sentenças tradicionalmente classificadas como conformativas, elas continuam como adverbiais, mesmo que não se encaixem no teste da focalização?

Quando buscamos ocorrências e explicações sobre os usos da marca *como* e nos deparamos com essa classificação (em que as locuções conjuntivas com *como* formam, na verdade, orações aditivas) sentimos certo desapontamento, pois isso só demonstra a distância entre a tradição gramatical, que coloca a marca *como* como comparativo e conformativo, e estudos mais voltados para a língua em uso. Nesse caso, quem sai perdendo é o ensino de língua, pois a utilização desses estudos pelo ensino ainda é muito pequena e burocratizada. Enquanto isso vai se repetindo aos alunos meias verdades, que lhes engessam a autonomia de falante e agente do próprio discurso.

4.2.3 Gramática de usos do Português de Maria Helena de Moura Neves (2000)

A *Gramática de usos* de professora Maria Helena de Moura Neves (2000) faz a primeira menção à marca *como* como *advérbio interrogativo de modo* (como?), porém não são feitas análises sobre as formas de uso desse termo nessa função, é apenas reconhecida sua existência (exemplo: *COMO retornar agora?/Guisella, sabe COMO nascem os bebês?* (NEVES, 2000, p. 242).

O segundo lugar da gramática em que a marca em questão é tratada é como preposição accidental. Lugar em que a autora explica que a nomenclatura gramatical brasileira aponta que esses termos, ditos preposições accidentais, são, na verdade, “[...] elementos que estão se gramaticalizando como preposições e que se empregam em contextos restritos” (NEVES, 2000, p.732).

Segundo a autora, essas preposições funcionam fora do sistema de transitividade, característico da classe, pois não introduzem um complemento, apenas estabelecem uma relação semântica adverbial. O que, pensando a marca *como* nos chama a atenção, pois essa marca é vista pela tradição gramatical como advérbio interrogativo, não como advérbio em si. Porém, enquanto preposição acidental a marca poderá estabelecer uma relação adverbial com valor semântico de modo.

Além disso, *conforme* também é classificado como preposição acidental na obra em questão, porém, nesse caso, não é apontada equivalência com relação à marca *como*, como acontece na função de conjunção conformativa; aliás, *conforme* é visto como forma de adjetivo, não de conjunção, como ocorre com *como*, daí a não equivalência. Contudo, analisando os exemplos dados pela autora, percebemos que essa troca (de *conforme* por *como*) é possível, nos moldes da gramática tradicional. A autora também nos oferece seus usos.

Eram frisos encaracolados, gordos de um nédio enternecedor, que iam e vinham, numa farândola, CONFORME os movimentos da pianista. (NEVES, 2000, p.736)

Eram frisos encaracolados, gordos de um nédio enternecedor, que iam e vinham, numa farândola, COMO os movimentos da pianista.

Telefonou para a mãe do Turco Velho, CONFORME o combinado. (NEVES, 2000, p.736)

Telefonou para a mãe do Turco Velho, **COMO** o combinado.

– *Abra seu Pantaleão, CONFORME o que seja, bem quero dizer, bom seria que a gente soubesse o que é.* (NEVES, 2000, p.736)

– *Abra seu Pantaleão, COMO o que seja, bem quero dizer, bom seria que a gente soubesse o que é.* (NEVES, 2000, p.736).

Cumpra-nos esclarecer que essa troca, do ponto de vista da TOPE não é possível, pois acarretam mudanças de sentido importantes. Vejamos o exemplo de uma rápida análise do primeiro exemplo:

Eram frisos que iam e vinham, CONFORME os movimentos da pianista.

A – Os movimentos da pianista iam e vinham → B – Os frisos iam e vinham

Há um distanciamento entre as ações descritas nas duas orações, de modo que a ação de B depende de como ocorre a ação de A. Ou seja, o ir e vir dos movimentos da pianista dita o ritmo do ir e vir dos frisos, que dependem dessa ação para acontecer. A marca *conforme*, nesse caso, delimita esse distanciamento entre as ações, evidenciando que B se realiza *de acordo com* A, e não igual e simultaneamente.

*Eram frisos que iam e vinham, **COMO** os movimentos da pianista.*

*Os frisos iam e vinham **COMO** os movimentos da pianista iam e vinham.*

No caso do enunciado organizado por meio da marca *como*, verificamos a diminuição ou a não existência do distanciamento marcado por *conforme*. Quer dizer que os frisos iam e vinham *do mesmo modo* que os movimentos da pianista iam e vinham.

Outro fato que nos chamou a atenção nos exemplos fornecidos pela obra, diz respeito ao primeiro:

*Eram frisos encaracolados, gordos de um nédio enternecedor, que iam e vinham, numa farândola, **CONFORME** os movimentos da pianista.* (NEVES, 2000, p.736)

*Eram frisos encaracolados, gordos de um nédio enternecedor, que iam e vinham, numa farândola, **COMO** os movimentos da pianista.*

Não teríamos aí uma oração subordinada, com elipse do verbo da segunda oração? Sendo esse o caso a marca *conforme* (ou *como*) não seriam mais preposições acidentais e, sim, conjunções subordinativas.

*Eram frisos encaracolados, gordos de um nédio enternecedor, que iam e vinham, numa farândola, **CONFORME** os movimentos da pianista [iam e vinham].*

Retomando a posição da marca *como* como preposição acidental, Neves (2000) explica que essa marca estabelece uma relação de modo e introduz um sintagma nominal. Segundo ela, nessa função como é igual a *na qualidade de*.

*Inventaram a legítima defesa, porque fora um jornalista célebre, porque estivera, **COMO** bom correspondente, na guerra, prestara bons serviços em desbravamentos.* (NEVES, 2000, p.738)

*E Domingos, **COMO** bom caçador, sabia deles.*

*Sinhazinha, por exemplo, é filha de um peão d'estância, e eu **a** considero **COMO** uma irmã.* (NEVES, 2000, p.738) – predicativo do objeto.

*Terei de me fingir que não conheço o que o aceito **COMO** bom amigo.* (NEVES, 2000, p.738) – predicativo do objeto.

Quanto à relação semântica de comparação, Neves explica que a forma *feito* é usada na linguagem coloquial e introduz um sintagma nominal, porém, a autora demonstra que esse termo se constitui como conjunção modal equivalendo a *como* (com modo indicativo) ou a *como se* (com modo subjuntivo).

*Dava gangrena. **FEITO** deu naquele gado pedrês que a gente teve que cortar a perna dele.* (NEVES, 2000, p.738)

Dava gangrena. COMO deu naquele gado pedrês que a gente teve que cortar a perna dele.

No quadro das conjunções subordinativas adverbiais a marca *como* na gramática de Neves aparece como causal, comparativa e conformativa. A autora faz uma análise bastante criteriosa da relação causal, como veremos a seguir.

Além do termo porque, prototípico nas orações causais, Neves aponta que podem estabelecer a relação também as conjunções: *como, pois, porquanto e que*. Segundo a autora, “[...] a distribuição da informação é bastante ligada à ordem das palavras, e, no caso das construções causais, levados em conta todos os tipos de conectivo, essa questão é complexa.” (NEVES, 2000, p.808). Assim, tem-se que a maioria das conjunções causais são pospostas, já os períodos organizados por meio de *como* são antepostos. De acordo com Neves “[...] pode-se pensar que, na base dessas orações, exista um mecanismo interacional que pode ser invocado para definir o estatuto das diferentes porções do enunciado, em termos de distribuição da informação” (NEVES, 2000, p.811). Que quer dizer que a oração iniciada por *como* delimita e confirma a interpretação da segunda oração, neste caso, consecutiva. Vejamos o exemplo da autora:

COMO *Sílvio esboçasse o movimento de se erguer, Ângela fez sinal para que se detivesse. (A)*

A: *Sílvio esboçou o movimento de se erguer (não é)?*

B: *(É.)*

A: *Então/POR ISSO Ângela fez sinal para que se detivesse. (NEVES, 2000, p.810).*

Dessa forma a oração causal expressa por *como* veicula uma informação já conhecida entre os locutores, ou seja, trata-se do estabelecimento dos valores referenciais compartilhados entre os interlocutores nos níveis predicativo e enunciativo. Assim, consistindo-se em uma forma de progressão do conteúdo expresso no período por meio do pré-construído.

Outra relação adverbial que, de acordo com Neves (2000) pode ser marcada pela marca *como* é a comparação, relação que segundo a autora é caracterizada pela interdependência sintática de dois elementos, e, do ponto de vista semântico, o estabelecimento de um cotejo entre esses elementos. Reconhecendo a heterogeneidade da estrutura sintática dessas orações, Neves (2000) diverge de Castilho (2010) quanto ao seu enquadramento, pois ele considera as orações comparativas como membros de um terceiro grupo de estruturação sintática, as orações correlatas. Já Neves (2000), prevê, dentro do grupo das adverbiais comparativas, a coexistência das duas formas de estruturação sintática dessas orações: as correlativas e as não correlativas.

Mesmo não nomeando a locução composta que permite a correlação nas orações comparativas como correlator, Neves sinaliza que cada um desses termos têm uma função na construção da comparação. Ela chama de marcador de contraste e conjunção comparativa, conforme observamos no exemplo abaixo:

Isso me atinge TANTO QUANTO ao senhor.

Elemento comum: atingir

Marcador de contraste: tanto

Elemento em contraste: a mim

Conjunção comparativa: quanto

Elemento em contraste: ao Senhor (NEVES, 2000, p.895).

Retomando as divisões propostas por Neves (2000) para as construções comparativas, nos ateremos as não-correlativas, pois é nesse grupo que se insere, mais fortemente marcada, a marca *como*. Diferente das correlativas, as não-correlativas

[...] não têm um elemento da oração principal marcado por quantificação relativas e têm a oração comparativa iniciada por conjunção ou locução conjuntiva indicadora de comparação de igualdade: COMO, ASSIM COMO, TANTO QUANTO, TAL QUAL, TAL MODO, DO MESMO MODO QUE (NEVES, 2000, p.900).

De acordo com essa definição, entendemos que as construções marcadas pelas marcas elencadas sempre construirão relações comparativas de igualdade. Dessa forma, a autora pontua que a construção pode ser qualitativa ou quantitativa, como se observa nos exemplos a seguir:

Num átimo, o visitante encheu despachadamente o quarto, a falar COMO em catadupa. (NEVES, 2000, p.901).

Tudo isso, TANTO QUANTO a origem e a natureza desses estranhos aparelhos, continua no terreno das hipóteses, das conjecturas.

Segundo a autora, o sentido desse último enunciado “*é de **adição**, com indicação de igualdade de proporção*” (NEVES, 2000, p.901, grifo do autor), equivalendo a *e também, na mesma proporção*. Aliás, de acordo com Neves, há uma estreita relação entre a comparação de igualdade e a adição.

No item 4 do capítulo sobre as construções comparativas (NEVES, 2000, p.902), Maria Helena apresenta “Os subtipos de construções comparativas”, não mais se fala em correlativa ou não-correlativa. Talvez pela dificuldade em enquadrar certas formulações nessa teoria, o que fez com que Castilho, como vimos no item anterior, não as discutisse.

Sobre a comparação de igualdade há aquelas que relacionam sintagmas nominais a um sintagma adjetivo ou adverbial qualificando-o, nesse caso, o segundo termo se inicia por COMO, TANTO QUANTO ou TAL QUAL e não há intensificação do adjetivo ou do advérbio. Quando há intensificação desses termos, ela ocorre por meio da marca TÃO.

Seu Geraldo tinha o nariz ostensivo e sensível COMO uma antena. (NEVES, 2000, p.902)

A ampicilina, apesar de não ser teoricamente uma droga de eleição é, na prática, TÃO eficaz COMO a penicilina. (NEVES, 2000, p.903).

Devemos analisar esse exemplo de acordo com a teoria da correlação. Neves (2000) explica que as comparativas correlativas podem expressar intensificação por meio das marcas *mais*, *menos* e *tão*, e apresentam dependência sintática do termo marcado na primeira oração, diferentemente do que ocorre com as não-correlativas, que, teoricamente, não devem apresentar tal relação sintática. Assim, no exemplo acima, vemos claramente a dependência sintática que marca a correlação, nos moldes do que explica Castilho (2010), como vimos anteriormente.

a) A ampicilina é eficaz → b) A penicilina é eficaz

porém, se [b → a] a relação semântica muda, de modo que a ampicilina ser tão eficaz como a penicilina, cria o efeito de maior importância da primeira em relação à segunda. Outra mudança de sentido significativa ocorre no enunciado se não houver a presença da intensificação:

a) A ampicilina é **tão** eficaz **como** a penicilina. (a ampicilina é mais importante)

b) A Penicilina é **tão** eficaz **como** a ampicilina. (a penicilina é mais importante)

c) A ampicilina é eficaz **como** a penicilina [é eficaz].

No caso de (c) podemos dizer que há, em todos os aspectos, a veiculação do significado que ampicilina e penicilina são igualmente eficazes.

Outro subtipo apresentado pela autora diz respeito às formas que implicam ou não intensificação em sintagmas adjetivos com relação a duas ou mais propriedades. A intensificação deve ocorrer com TÃO ... QUANTO/COMO, já, no caso de não haver intensificação, entende-se como adição das propriedades em questão (=não só ... como também (NEVES, 2000, p.903)).

Era o homem mais ligado ao conselheiro, seu assistente constante, criado servil, portador e intermediário TÃO asqueroso COMO de confiança.

Em uma [reunião], estará representada a superestrutura TANTO governamental COMO empresarial e sindical.

(= não só a superestrutura governamental *como também* empresarial e sindical) (NEVES, 2000, p.903).

No tipo de comparação entre participantes em sintagmas nominais há diferença na representação sintática no caso de haver ou não uma quantificação relativa a algum dos termos. Havendo quantificação ela deve ser introduzida pelo quantificador TANTO, no primeiro sintagma e COMO ou QUANTO no segundo. Não ocorrendo a quantificação de nenhum elemento, novamente, o enunciado equivale a uma adição.

Nosso batalhão, como o exército Malgache, tinha quase TANTOS comandantes COMO comandados. (NEVES, 2000, p.904)

Sim, TANTO os dois irmãos de Carlos, COMO o marido de Eliodora, Pedro, fizeram o possível para me tornar a situação difícil. (NEVES, 2000, p.905)

Na verdade, as perturbações funcionais não lhe incomodavam TANTO QUANTO a visão do queixo saliente. (NEVES, 2000, p. 905.)

No caso desse último exemplo “a comparação de igualdade implica a consideração de alguma intensificação dos dois estados de coisas postos em relação (= na mesma medida em que)” (NEVES, 2000, p.905).

No que tange a comparação entre circunstantes, as mesmas condições expressas acima (entre participantes e propriedades) são implicadas. Havendo intensificação de um dos circunstantes a comparação deve ser feita por meio da marca intensificadora TÃO ... QUANTO ou COMO; não havendo, constroem-se sentenças com os elementos TANTO ... QUANTO/COMO e o valor semântico é de adição; caso a expressão comparativa não se separe no enunciado o valor semântico é igual à *na mesma medida em que*.

Juquinha participa de um e outro meio, TÃO à vontade cá COMO [à vontade] lá. (NEVES, 2000, p.906)

Nem se tocou no assunto, TANTO no almoço QUANTO no jantar. (NEVES, 2000, p.906)

O homem vive no porvir e no pretérito TANTO QUANTO no presente.

De acordo com a obra de Maria Helena de Moura Neves é possível também a comparação de igualdade entre *predicados*, nesse caso ela pode ser quantitativa (com *tanto quanto*) ou qualitativa (iniciada por *do mesmo modo que*).

E elas atraem TANTO QUANTO a horrorizam. (NEVES, 2000, p.907)

Levamos a nossa técnica, a nossa arte, a nossa civilização, a maneira-romana-de-viver, DO MESMO MODO QUE buscamos o que os povos têm de melhor. (NEVES, 2000, p.907).

Já entre predicções, entra novamente em jogo o marcador de intensidade (TÃO) na oração principal e QUANTO ou COMO na oração comparativa, caso em que normalmente ocorre eclipse nos termos da segunda oração. No caso de não ocorrer intensificação a construção comparativa pode ser qualitativa (marcada por *como, assim como, tal qual, tal como*) ou quantitativa (marcada por *tanto quanto*).

Vós a conheceis TÃO bem QUANTO eu. (NEVES, 2000, p.907)

Tio Guerrando passaria por lá no dia seguinte, COMO costumava fazer todos os domingos, e apanharia sua roupa. (NEVES, 2000, p.908)

TANTO QUANTO o comércio da cidade livre, o hospital centralizava as atenções. (NEVES, 2000, p.908).

Outra relação adverbial que pode ser marcada por *como*, segundo Neves (2000), é a relação de conformidade, que apresenta a conjunção *conforme* como prototípica. Esse tipo de oração pode ser posposta ou anteposta à oração principal. De acordo com a autora, as conjunções *consoante, segundo* e *como* também podem introduzir uma relação conformativa.

Neves relembra que as formas *conforme, segundo* e *consoante* são também classificadas como preposições acidentais, porém não reafirma que *como* também pode ter essa classificação. Além disso, a autora especifica que as orações iniciadas com *como* sempre ocorrem com verbos no modo indicativo. Quanto a relação expressa por esse tipo de construção a obra em questão se limita a explicar que se trata da expressão de um fato em conformidade com outro expresso na oração principal.

Vou te contar CONFORME me for possível.

Pertinho da igreja COMO você pediu.

COMO vê, companheiro, a vida é dura. (NEVES, 2000, p.926).

Como conjunção conformativa, a autora não equipara as marcas *como* e *conforme* como o fazem as gramáticas normativas, porém o que há de teorização sobre essa relação adverbial e o uso da marca *como* é o que parafraseamos aqui.

A obra da professora Maria Helena de Moura Neves é sem dúvida muito rica em exemplificações e análises quanto ao uso corrente de quaisquer termos que se proponha a descrever, contudo, percebe-se que, ao final das análises, assim como nas outras linhas de gramáticas, os resultados, de certa forma, se aproximam. Quer dizer que tanto uma quanto a

outra buscam categorizar os termos da língua em um, dois ou mais grupos, usos ou valores semânticos. Porém, a visão funcionalista amplia esse processo de categorização enormemente, se comparado com a gramática normativa.

O que observamos como crítica a esse processo de categorização das marcas linguísticas é que a variação aparece como uma característica da língua, não como constitutiva dela. Além disso, nesse tipo de trabalho, escapa ao linguista o mecanismo que gera a variação, ou seja, o traço invariante da marca, aquilo que sustenta e permite a variação descrita pelos autores.

A teoria culioliana é bastante objetiva nesse sentido. Nela, os termos da língua não são categorizáveis em classes estanques de palavras, do mesmo modo que a ampla divisão “palavra gramatical” e “palavra lexical” não existe nesse quadro teórico. A TOPE adota o princípio da indeterminação de linguagem como ponto chave das suas análises, isso significa, que a qualquer tentativa de oficializar um determinado uso de uma determinada noção é um esforço vão, pois se indeterminada, a linguagem não é passível de enquadramentos rígidos. Um mesmo termo exige, nos enunciados em que ocorre, arranjos léxico-gramaticais específicos para aquela situação de enunciação.

4.2.4 Uma breve visão da TOPE sobre a marca *COMO*⁷⁸ – Adriana Zavaglia (2007)

A marca *como* já foi analisada sob a ótica da Teoria das operações predicativas e enunciativas pela Professora Adriana Zavaglia. Nessa análise, cujo foco é o ensino de língua estrangeira e a tradução, a autora compara os diversos usos de *como* em português com seus correspondentes na tradução para o francês. Esse processo de comparação e (des)alinhamento de formas somente foi possível a partir da construção de uma forma esquemática em Língua Portuguesa para a marca *como*, é essa parte da sua análise, apresentada nas publicações “A teoria das operações enunciativas e a tradução no ensino de línguas estrangeiras” (ZAVAGLIA, 2007); e “Lexicografia Bilíngüe e Corpora Paralelos: procedimentos e critérios experimentais (ZAVAGLIA, 2006), que apresentamos a seguir.

Primeiramente, Zavaglia (2006, p.22) explica que por meio da construção de uma **forma esquemática**⁷⁹ “[...] é possível delinear a identidade da variação semântica de uma dada *lexia*⁸⁰ pela observação de sua polissemia”. Trata-se da busca por invariantes linguísticas que servem de base para as operações de linguagem desencadeadas pelas marcas em questão. De acordo

⁷⁸ O esse texto apresenta apenas, como o título descreve, uma breve explanação de análises sob a ótica da TOPE, de modo que alguns termos são retomados na Seção 5.

⁷⁹ Esse termo será retomado no capítulo que trata dos pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE.

⁸⁰ *Lexia*, nesse caso, não se refere à *lexis*, mas a termo.

com a autora, forma esquemática é igual a **hipersintaxe**, pois define a função que perpassa quaisquer significados de determinada noção.

Bem, a forma esquemática encontrada pela pesquisadora para a marca *como* pode ser resumida em: “*como* marca uma relação de proporção entre dois termos P e Q” (ZAVAGLIA, 2006, p.22). Porém, essa relação de proporcionalidade apresenta-se por meio de três valores distintos: comparação (1); inferência (2) e varredura (3).

1. A fruta mal madura da cagaiteira, comida com sol quente, tonteia COMO cachaça.
2. – Mas você, casado COMO é, não tem vergonha de andar com outra mulher?
3. COMO é ela? (ZAVAGLIA, 2007, p.109).

Segundo Zavaglia (2007), em (1) apresenta-se a proporção por meio da comparação, nesse caso tem-se uma propriedade Q desconhecida, que é conduzida ao domínio de P conhecido. Em (2) a marca *como* tem a função de marcar proporcionalidade por meio da inferência de um domínio Q pelo de P: ser casado (Q) implica a existência de vergonha em andar com outra mulher (P). Por fim, em (3), *como* marca uma varredura com a intenção de estabilizar determinados valores em apenas um domínio por meio da interrogação.

Os valores apresentados pela autora acima citada abarcam maior número de ocorrências da marca, além de indicar sua função invariante – o de marcar proporção – se distanciam muito da análise e dos valores arrolados por todos os autores já citados neste capítulo, seja pelo nível de comprometimento com a análise seja pela abrangência do método utilizado.

Em uma análise preliminar dos enunciados que compõem o corpus desta pesquisa encontramos outros usos da marca *como*, como o de **reforço (1)**, nesse caso como uma espécie de ênfase, ou esforço do interlocutor em fazer-se entender, e o **gradiente (2)** que estabiliza o alto grau da noção em apenas um domínio.

1. Chico Bento: - *Como* não? (Maurício de Souza)
 2. Charlie Brown: - Ah, *como* eu detesto a hora do lanche! (Peanuts)
- Recruta: - Puxa, *como* ele é rápido! (Recruta zero)

Essas explicações serão retomadas no capítulo referente às análises dos enunciados, servindo, nesse momento, apenas para ilustrar a variedade de usos não previstos pela norma e descrição gramatical e também pelo funcionalismo.

4.2.5 A TOPE diante dessas considerações linguísticas

É inegável a profundidade das análises e a preocupação com a dinamicidade da língua presentes nas gramáticas de cunho descritivo e funcionalista que elencamos nesta seção. Nessa abordagem da língua são incorporadas aos aspectos sintáticos as implicações pragmáticas e semânticas das estruturas linguísticas em uso, de modo que o número de ocorrências de uma mesma marca da língua é bastante superior ao da gramática normativa, característica que demonstra que a língua é um mecanismo vivo, em constante mudança e variação. Nesse aspecto, há uma aproximação do funcionalismo com a TOPE. Porém, tal aproximação não se estreita à medida que o funcionalismo, apesar da preocupação com a linguagem em uso, trabalha com enunciados prontos, não se interessando pela construção e desconstrução desses enunciados, processos sobre os quais se debruça o pesquisador da TOPE.

Além disso, de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da teoria culioliana, léxico e gramática são instâncias imbricadas de tal modo que não há como uma alteração em uma delas, por menor que seja, não interferir na outra, implicando uma reorganização léxico-gramatical dos enunciados. Culioli vê a linguagem como indeterminada, o que resulta em compreender que as marcas linguísticas são estáveis apenas momentaneamente e que uma mesma marca pode estabilizar-se com estrutura e significados diferentes para um mesmo falante em tempos e espaços pouco distintos.

Nossa proposta de pesquisa é pelo ensino de uma gramática operatória, que ao invés de se preocupar com os resultados já cristalizados dos usos que os falantes fazem da língua, busque “armar” o estudante de conhecimentos metalinguísticos que extrapolem tanto as regras e classificações da gramática normativa quanto as listas de usos da descritiva e da funcionalista. Dessa forma é possível um ensino de língua com base no processo de comunicação dialógico e dinâmico, que respeita a individualidade e a coletividade da língua materna. Como resultado desse ensino pautado na linguagem, ou seja, na atividade epilinguística, “[...] a língua não fica reduzida a poucas, ou muitas, formas de construção estabilizadas e passíveis de categorizações. Também o sujeito não se reduz a um repetidor de tais formas, ou um simples transmissor de formas previamente concebidas” (WAMSER, 2013, p. 74).

5 METODOLOGIA: ANÁLISES E PRÁTICAS

Na seção que segue detalhamos os passos trilhados para o alcance dos objetivos da pesquisa, inclusive os métodos que tivemos que adaptar para atingir a esses objetivos. Nossa pesquisa se caracteriza quanto à sua natureza como aplicada, pois, mais do que observar e analisar o *corpus*, interferimos na realidade de maneira direta por meio da prática de ensino que aplicamos. Quanto às técnicas empregadas, e que serão detalhadas a seguir, podemos classificá-la como bibliográfica e pesquisa-ação. A pesquisa bibliográfica é inerente a qualquer reflexão científica, pois confere solidez às hipóteses levantadas como problemas e também como possíveis soluções.

Já a pesquisa-ação, é vista como

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2003, p.14).

Isso significa um engajamento social do pesquisador e por essa razão é um tipo de pesquisa bastante comum na área educacional. Como professor-pesquisador, almejamos contribuir para a melhoria do ensino básico do nosso país, ou seja, refletimos sobre possíveis caminhos para solucionar esse problema coletivo. Outro aspecto que enquadra nosso trabalho como pesquisa-ação é a cooperação entre os envolvidos na prática proposta. Quando se trata de ensino, a única forma de a pesquisa frutificar é por meio da participação conjunta dos envolvidos, nesse caso professor-pesquisador e alunos.

Quanto às delimitações metodológicas da pesquisa, classificamo-la, quanto à forma de análise dos dados, como qualitativa. Esse tipo de pesquisa apresenta uma complexidade e amplitude que exige de nós, pesquisadores, esforço redobrado no sentido de observar com atenção os fenômenos que analisamos, bem como humildade para reconhecermos que nem sempre é possível se chegar onde se quer de maneira direta, ou pelo método escolhido e idealizado. Nesse sentido, o trabalho do pesquisador, na pesquisa qualitativa, é, a partir de questões teóricas, observar, analisar, descrever, voltar a observar, voltar a analisar, voltar a descrever e assim por diante. Ou, nas palavras de Oliveira (1998, p.19), é “[...] aprimorar a percepção, refinar a sensibilidade, ampliar horizontes de compreensão, comover-se diante de práticas, pequeninas na sua forma, calorosas e desprendidas no seu íntimo”.

Assumindo esse papel e responsabilidade diante do trabalho a ser feito, ajustamos quantas vezes foram necessárias nossas atividades com o intuito de confirmar nossa hipótese

com relação ao ensino e de poder, em algum nível, contribuir com o ensino da língua materna das nossas crianças e jovens que tanto necessitam de cultura e educação para alcançarem os seus objetivos de vida.

Esta seção é composta de duas partes bem definidas e distintas. A primeira refere-se à delimitação do *corpus* da pesquisa e às análises dos enunciados de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE; já a segunda parte se refere ao trabalho prático com o ensino de língua, momento em que fomos à sala de aula trabalhar as atividades de ensino por meio das atividades epilinguísticas. Nessa segunda parte, descrevemos nossas aulas e as contribuições dos alunos em direção à construção de um ensino pautado na metalinguagem e na autonomia diante dos fenômenos da língua.

5.1 Procedimentos Metodológicos

Primeiramente, retomamos os objetivos primeiros da pesquisa, os quais já apresentamos na Introdução deste trabalho e ainda explicitaremos mais adiante. Nesse momento, porém, é preciso realinharmos as modificações ocorridas durante o desenvolvimento da pesquisa. Essa retomada e explicitação é necessária para a melhor compreensão dos procedimentos metodológicos descritos a seguir. Já os resultados com relação ao alcance desses objetivos serão apresentados nas Considerações Finais desta tese.

Nosso primeiro objetivo visa a verificar as minúcias da atividade da linguagem que emergem da atividade epilinguística quando da discussão sobre a leitura de textos de opinião com alunos do nono ano. Esse trabalho em sala de aula foi ampliado para uma turma de sexto ano do ensino fundamental, com a intenção de ampliarmos nosso leque de gêneros textuais – nessa turma trabalhamos com histórias em quadrinhos – e também para obtermos melhores resultados com relação ao trabalho com a atividade epilinguística dos alunos. Outros motivos que nos levaram a essa ampliação do objetivo serão explicitados a seguir, no item 5.4.

Quanto a determinar as operações e processos linguísticos desencadeados pela marca *como* nas discussões feitas com os alunos, levantando assim os significados atribuídos à marca nos enunciados em que ocorre (objetivo 2), cumpre-nos esclarecer que esse trabalho de análise foi realizado de duas formas: a primeira trata-se da análise nossa (do pesquisador) de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE; a segunda forma de análise foi na sala de aula, com os alunos em busca desses significados e operações que emergiram da análise a partir da teoria culioliana. Essa forma de trabalho e de análise foi realizada pois o nosso maior interesse, aquele que perpassa toda a pesquisa, é a superação das polarizações presentes no

ensino de língua, repetimo-nos: língua/fala; oralidade/escrita; gramática/produção de texto (criatividade); e, na base de todas essas, teoria e prática. Desse forma, nosso objetivo foi levar um pouco da teoria para a sala de aula, lugar onde essa primeira polarização se agrava e se desdobra nas outras já discutidas nesta tese.

Nosso terceiro objetivo se refere ao método que estabelecemos para o trabalho em sala de aula, trata-se de: operar oralmente com a marca *como*, visando a um aprendizado significativo das relações léxico-gramaticais que se estabelecem por meio dela. Com relação a esse objetivo, salientamos que nossa definição de texto permite uma prática pedagógica pautada na produção de texto, de modo que esse não se torne um pretexto para estudar classes gramaticais ou análise sintática. Entendemos, de acordo com a TOPE, que o texto, o enunciado, é qualquer manifestação linguística do enunciador, dessa forma, pode ser oral ou escrito, curto ou longo; mais do que isso, o enunciado refere-se a uma possibilidade de construção de valores referenciais pelo enunciador. Assim, a partir da mobilização do nível epilinguístico é possível levar o enunciador a uma reflexão metalinguística sobre tais valores referenciais. O que importa nessa linha conceitual em termos de prática de ensino, é o que se faz com os textos produzidos pelos alunos. Questão que procuramos explicitar na descrição das aulas que ministramos e que será discutida nos itens 5.4.1 e 5.4.2 desta Seção.

Com o intuito de justificar nossa hipótese de que o ensino de língua materna carece de uma abordagem pedagógica diferente da vigente, para realmente desenvolver nos aprendizes a competência linguística necessária, elencamos o objetivo de identificar a ausência do trabalho reflexivo nas atividades tradicionais de interpretação de texto, do ensino das conjunções e do período composto, especificamente no que se refere à marca *como*. Para isso assistimos a uma aula de análise sintática do nono ano, em que os alunos deveriam aprender a classificação das orações subordinadas substantivas. Essa observação e análise é apresentada no item 2.6 deste texto.

Nosso último objetivo refere-se à elaboração de um modelo de aula que possa servir de parâmetro para o ensino por meio das atividades epilinguísticas. Um modelo que contemple o ensino da norma gramatical e a reflexão metalinguística crítica dos alunos diante dos fenômenos da significação da linguagem. Objetivo que contemplamos a partir das atividades práticas de ensino que aplicamos às turmas e nono e sexto anos.

5.1.1 Detalhamento do delineamento da prática da pesquisa

A partir dessas primeiras considerações sobre nossos objetivos, podemos apresentar os caminhos que trilhamos para alcançá-los. Nosso trabalho tem como suporte ou âncora o ensino da marca *como*, porém, é essencial que explicitemos que nosso objetivo primeiro é o ensino de língua, como já discutido exaustivamente nesta tese, contudo, ao propormos uma metodologia de ensino pautada nas atividades epilinguísticas precisamos de um ponto fixo do qual possamos partir para criar os modelos que almejamos. Dessa forma, nossa primeira preocupação é levar à sala de aula uma atividade que desperte nos alunos a vontade de participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento linguístico.

Daí, surgiu a necessidade de trabalhar com uma turma de nono ano do ensino fundamental. Entramos em contato com uma escola localizada em um bairro de classe média-baixa à baixa, da cidade de Caçador, denominada Escola de Educação Básica Dra. Nayá Gonzaga Sampaio, cuja direção nos recebeu muito bem e abriu as portas da escola para nosso trabalho. Logo, a primeira etapa do trabalho foi iniciada e consistiu em observar uma aula de Língua Portuguesa do nono ano que tivesse como conteúdo as orações subordinadas adverbiais. Esse tema não é aleatório, obviamente, pois a partir do estudo da marca *como* pelas gramáticas normativas (Seção 4), observamos que seu uso mais produtivo ocorre como conjunção subordinativa. Dessa forma, gostaríamos de observar a postura, o envolvimento e a compreensão dos alunos nas atividades de ensino que definimos, no nosso trabalho, como tradicionais. Além disso, temos como objetivo comprovar a falta de diálogo em direção a um ensino da gramática realmente emancipador e que proporcione a reflexão sobre a língua, de modo a auxiliar o aluno na construção de uma gramática operatória e realmente metalinguística. Essa aula foi descrita e analisada na seção 2, desta tese, mais precisamente no item 2.6; lugar em que é possível comprovar nosso objetivo e nossa tese das deficiências do ensino tradicional nas nossas salas de aula.

A segunda visita a escola já mencionada, foi para levarmos aos alunos nossa proposta de ensino, ou seja, as atividades epilinguísticas. Essas atividades, porém, foram realizadas com outra turma de nono ano para que não houvesse interferências de uma ou outra parte (alunos ou professora-pesquisadora); a turma era composta por 27 alunos, sendo 1 portador de necessidades especiais, com uma professora auxiliar. Nesse momento levamos aos alunos um texto de opinião intitulado “Para que serve alterar a maioria penal”, do jornalista Daniel Martins de Barros, publicado no jornal Estadão, no ano de 2015. Esse texto foi escolhido a partir da temática tratada.

A discussão sobre a redução da maioria penal estava em alta no momento e como os alunos dessa escola convivem em meio ao crime e tráfico de drogas, inclusive dentro da escola,

foi pertinente discutir o texto com eles. Esse texto será analisado em dois pontos distintos dessa seção; primeiramente, na seção de análise dos enunciados, pois alguns dos enunciados que analisamos foram retirados desse texto; o segundo momento em que o texto aparecerá é na análise da prática das aulas do nono ano.

Como são alunos de nono ano que têm, em média, 13 ou 14 anos, imaginamos que tanto o gênero quanto o tema seriam de fácil abordagem para eles, porém, os alunos não reconheceram o gênero e tiveram dificuldades no início da discussão oral sobre o texto. Outra justificativa para a escolha dos textos foram as diversas e diversificadas ocorrências da marca *como*, de modo a favorecer a proliferação de significados e análises..

De modo prático, procedemos a leitura com os alunos seguida de questionamentos sobre o que acharam do texto e se eram a favor ou contra a redução da idade penal. Discussão que gerou interessantes debates e opiniões dos alunos, inclusive sobre como eles se veem nesse processo. A partir da discussão do tema, iniciamos com os alunos, também oralmente, a análise de alguns dos enunciados retirados do texto em que figurava a marca *como*, privilegiando as relações léxico-gramaticais presentes nesses enunciados. Os alunos foram convidados a: realizar substituições da marca (exercício de paráfrase), observando a pertinência dos enunciados formulados, bem como os efeitos de sentido causados por uma ou outra forma de dizer; elaborar situações de sustentação para os enunciados (preconstrutos); e criar projeções que servissem de base para os enunciados analisados. Em alguns momentos solicitamos que os alunos fizessem anotações das paráfrases que formulavam. Essas atividades se pautam pelo trabalho com a atividade de linguagem, ou seja, é esse o trabalho com as atividades epilinguísticas. O cerne do trabalho aqui, não são as várias paráfrases formuladas pelos alunos, mas o refinamento em perceber o que serve ou não, o que é adequado contextualmente ou não. Por isso, esse trabalho deve ser feito e revisado sempre.

No total foram dadas 6 aulas de 45 minutos cada, para essa turma, o que parece bastante, porém a turma teve muitas dificuldades em compreender a dinâmica de aula proposta, o que reduziu nosso tempo útil de trabalho com a atividade epilinguística na classe. A descrição detalhada dessa prática encontra-se nos itens 5.4 e 5.4.1.

Depois de fazermos as análises das aulas do nono ano, percebemos que poderia ser possível resultados melhores, já que os alunos precisaram de um longo período para se sentirem à vontade o suficiente para contribuir oralmente com as aulas. Esperávamos que as contribuições dos alunos fossem mais relevantes tanto do ponto de vista da expressão oral da interpretação quanto da exteriorização das suas impressões e análises dos enunciados propostos.

Além disso, em muitos momentos os alunos queriam contar casos pessoais ou piadas, muitas vezes com o intuito de parar a aula ou atrasar a atividade para não terem a aula seguinte.

Por essas razões, e depois de conversar com nossa orientadora, decidimos refazer essa atividade com uma turma de sexto-ano, pois sabemos da resistência dos adolescentes em se colocar oralmente diante da classe e que crianças gostam de participar desse tipo de atividade e contribuem de maneira espontânea quando questionadas. Para isso, visitamos a Escola Municipal Pierina Santin Perret, também localizada na cidade de Caçador, em bairro de classe média-baixa à baixa; a turma é composta por 30 alunos, sendo 2 com necessidades especiais e professora auxiliar. Com essa turma, os textos e enunciados que analisamos eram de tirinhas, o que despertou a atenção dos alunos, inclusive para a leitura dramatizada. As aulas seguiram uma metodologia parecida com as da turma anterior (nono ano): a partir da leitura do texto (tirinha), discutimos com os alunos sobre o sentido da narrativa, os significados primários e secundários, levando-os a compreender o texto de maneira mais profunda. Em seguida, voltamos a atenção para os enunciados com a marca *como*, solicitando que os alunos formassem paráfrases, por meio da substituição da marca, construíssem preconstitutos de base para os enunciados, e explicitassem os sentidos que a marca traz para os enunciados em que ocorre, bem como que comparassem os diversos sentidos e operações desencadeados. As aulas com essa turma estão descritas no item 5.4.2.

A segunda parte da pesquisa trata da análise dos enunciados de acordo com pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE. As análises que compõem essa parte da pesquisa seguem um rigoroso processo de interpretação e de enquadramento teórico, pois a teoria que embasa nosso trabalho oferece um aparato complexo e completo para a compreensão das operações de linguagem que perpassam o nível da representação linguística. Essas análises são complementares às atividades desenvolvidas em sala de aula, já que precisamos de tal visão para trabalhar a partir das atividades epilinguísticas com os alunos.

Os enunciados analisados passaram por um processo de seleção de *corpus* descrito a seguir.

5.2 Delimitação do *Corpus* da Pesquisa

Para a escolha dos textos que compuseram o *corpus* da pesquisa estabelecemos dois parâmetros, sendo o segundo complementar ao primeiro: o gênero e a ocorrência da marca *como*. A escolha do gênero é o primeiro parâmetro, pois dele depende a maior facilidade de compreensão e de utilização pelos alunos; assim, trabalhamos com um texto argumentativo no

nono e com tirinhas no sexto ano. O segundo parâmetro, a ocorrência da marca, garante que as atividades levem a pesquisa ao alcance dos seus objetivos. Com esse intuito, buscamos textos em que a marca aparecesse em diferentes contextos e com diferentes sentidos, previstos ou não pela gramática normativa.

Inicialmente, o *corpus* da pesquisa era composto por 131 enunciados extraídos de tirinhas dos quadrinhos de Hagar – o horrível, Garfield, Recruta Zero, Turma da Mônica, Chico Bento e *Peanuts* (Charlie Brown); 9 extraídos do texto “Para que serve alterar a maioria penal”, do jornalista Daniel Martins de Barros, publicado no jornal *Estadão*, no ano de 2015; 3 extraídos da oralidade de alunos da turma de nono ano com a qual desenvolvemos as atividades; e 2 retirados de textos de opinião veiculados na internet. Totalizando 145 enunciados.

Porém, pela grande quantidade de enunciados levantados inicialmente, foi necessária uma análise preliminar que oferecesse um parâmetro para a redução do número dos enunciados a uma quantidade possível de ser analisada e descrita nesta tese. A referida análise preliminar envolveu uma visão geral tanto dos conceitos e classificações das gramáticas pesquisadas na Seção anterior quanto dos próprios enunciados a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE. Nessa fase, percebemos que os significados desencadeados pela marca *como* se repetiam, limitando-se a 7 significados e valores referenciais distintos, os quais são descritos e discutidos ao final das análises, no item 5.3.8, mas que podem ser observados sucintamente na lista do *corpus* mais adiante.

A partir dessa primeira constatação (dos 7 valores referenciais recorrentes à marca *como*), reduzimos nosso *corpus* a 26 enunciados. Porém, como tomamos como parâmetro os significados e valores referenciais desencadeados pela marca, agrupamos criteriosamente esses 26 enunciados com relação aos valores referenciais distintos encontrados previamente. Cumpre-nos explicitar também que procuramos trabalhar com um número que variou entre três a cinco enunciados em cada grupo. Essa delimitação (três a cinco enunciados em cada grupo) nos permitiu confirmar o significado atribuído à marca e manter o rigor da nossa pesquisa sem que perdêssemos a objetividade da análise.

O Quadro 2, abaixo, apresenta os enunciados que analisamos e os respectivos valores referenciais a que se referem. As fontes dos enunciados encontram-se em nota de rodapé - no caso dos exemplos retirados de sites- e também na lista final de referências.

Quadro 2 - Enunciados analisados e valores referenciais

Enunciados analisados	Valores referenciais
1. Então, retomando a questão fundamental: o que queremos com a pena? Se a resposta for, como na Idade Média, apenas castigar as pessoas por seus maus feitos, não há limite inferior para penalizar os indivíduos. ⁸¹	Operação de extração; processo de identificação. <u>Qnt</u> Qlt
2. Adorável como sempre [estou adorável]. (DAVIS, 2014, p.57)	
3. Alguma coisa rasgando o céu como um foguete [rasga o céu]. (WALKER, 2015, p.10)	
4. Como que não pode ir para a cadeia? (enunciado de aluno do 9º ano)	Quebra de expectativa; flechagem <u>Qnt</u> Qlt
5. Mas como você adivinhou? (SOUSA, 2013, p.110)	
6. Como você pode dizer isso? (BROWNE, C.; BROWNE, D., 2013, p.30)	
7. Como você sabe? (DAVIS, 2014, p18)	
8. Como assim? (DAVIS, 2014, p.113)	
9. Também sou contra em alguns elementos, como ir para prisão [...] (enunciado de aluno)	Operação de varredura; processo de diferenciação. <u>Qnt</u> Qlt
10. Na produção de textos, por exemplo (COMO), é essencial o domínio da norma padrão. ⁸²	
11. Todas as tentativas fracassaram, seja pelo rechaço da opinião pública, seja por intervenção da Justiça – em 2006, por exemplo (COMO), o Supremo Tribunal Federal considerou inconstitucional impor limites ao acesso a tais informações. ⁸³	
12. Puxa, como ele é rápido! (WALKER, 2015, p.33)	
13. Ah, como eu detesto a hora do lanche! (SCHULZ, 2015, p.9)	Constituição de gradiente; alto grau. <u>Qnt</u> Qlt
14. Como eu gostaria de um casaco de peles! (WALKER, 2015, p.72)	

⁸¹ Cf. BARROS, D. M. Para que serve alterar a maioria penal. **Estadão**: portal do Estado de S. Paulo, São Paulo, 31 mar. 2015. Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/blogs/daniel-martins-de-barros/para-que-serve-alterar-a-maioridade-penal/>>. Acesso em: 10 maio 2015

⁸² Cf. <http://educaçao.com>. Acesso em: 10 maio 2015.

⁸³ Cf. <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 10 maio 2015.

Continuação....	
Enunciados analisados	Valores referenciais
15. “Pai, como se chama alguém que vive se sentindo perseguido?” (BROWNE, D.; BROWNE, C., 2013, p. 11)	Operação de regulação; ajustamento. <u>Qnt Qlt</u>
16. Como é que eles sempre sabem? (BROWNE, C.; BROWNE, D., 2013, p.13)	
17. Como posso estar com tanta fome? (WALKER, 2015, p.50)	
18. Então, como não levar isso para o lado pessoal. (SCHULZ, 2015, p.55)	
19. Está vendo a linha do horizonte? Está vendo como o mundo é grande? Está vendo como existe espaço para todo mundo? (SCHULZ, 2015, p.114)	Constituição de gradiente; modalidade assertiva. <u>Qnt Qlt</u>
20. Está vendo como existe espaço pra todo mundo – no mundo? (SCHULZ, 2015, p.114)	
21. Todo mundo sabe como deve estar mal por ter cometido um erro tão idiota. (SCHULZ, 2015, p.95)	
22. Viu, como você realmente consegue fazer as coisas quando se esforça? (WALKER, 2015, p.56)	
23. Ela me deu um dólar como compensação. (SCHULZ, 2015, p.7)	Operação de varredura; processo de identificação. <u>Qnt Qlt</u>
24. É melhor você se desculpar ou seremos mandados como voluntários para a força de paz no Líbano. (WALKER, 2015, p.66)	
25. Lucy, como seu treinador, sou obrigado a insistir que você precisa ir ao médico por causa do braço. (SCHULZ, 2015, p.242)	
26. Não tenho como ser um treinador e resolver dilemas éticos ao mesmo tempo. (SCHULZ, 2015, p.81)	

Fonte: Elaboração própria.

5.3 Análises: os Enunciados e Seus Valores Referenciais

A análise de enunciados, de acordo com a TOPE, passa primeiramente pelo exercício parafrástico, pois Culioli entende que tal atividade representa a própria atividade de linguagem.

Desse modo, nossas análises partiram dessa atividade, passando pelos preconstitutos, relação-primitiva, movimentação do domínio nocional e operações de determinação e modalização; essa última quando necessário. Esses conceitos, inclusive outros que possam surgir nas análises, encontram-se descritos e explicitados na Seção 3 desta tese.

Considerando os aspectos apenas gramaticais e a partir da pesquisa bibliográfica sobre a marca *como*, verificamos que ela ocorre sob diversas classificações morfológicas, porém, a principal é como conjunção subordinativa causal, comparativa ou conformativa. Logo, com essa função a marca amplia sua atuação para fora da oração subordinada, mobilizando contextos a sua direita e a sua esquerda, mesmo que implicitamente. Por exemplo:

a) Marca *como* tipicamente causal:

<Choveu> → Como choveu → o menino não foi à aula.

b) Marca *como* tipicamente comparativo:

Ele é → como → o pai <é>

c) Marca *como* tipicamente conformativa

Ele agiu → como → as regras exigiam <que ele agisse>

A questão que se coloca com relação ao ensino a partir da análise estritamente sintática ou morfológica é que se deixa de lado importantes relações semânticas estabelecidas e mantidas no enunciado pelo arranjo sintático e também pela marca em si. Essas relações e operações são preenchidas pelos enunciadores na enunciação, por meio da atividade epilinguística e do exercício parafrástico.

Sobre o exercício parafrástico, Franckel (2002 apud VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011) explica que enquanto o sentido das palavras e dos textos é parte da língua e esconde uma ordem própria que não é uma etiqueta do pensamento, nem um referente externo, a atividade de paráfrase e de reorganização são os únicos meios de acesso aos significados da representação linguística. Trata-se, portanto, de uma metalinguagem específica da linguagem humana, que necessita fazer o sentido movimentar-se para depreender seus significados. Assim, o sentido se constrói a partir de uma dinâmica, de uma plasticidade.

Desse modo, cabe-nos tentar explicitar esse caminho com base nas marcas linguísticas e nos arranjos léxico-sintático-semânticos dos enunciados; e, principalmente, determinar outros sentidos atribuídos à marca *como*, bem como as operações de linguagem por ela desencadeada.

5.3.1 Análise 1

Serão analisados os enunciados:

1. Então, retomando a questão fundamental: o que queremos com a pena? Se a resposta for, **como** na Idade Média, apenas castigar as pessoas por seus maus feitos, não há limite inferior para penalizar os indivíduos. (Cf. BARROS, D. M. 2015)
2. Adorável **como** sempre [estou adorável]. (DAVIS, 2014, p.57)
3. Alguma coisa rasgando o céu **como** um foguete [rasga o céu]. (WALKER, 2015, p.10).

No enunciado 1, a marca *como*, se analisada apenas pelo viés gramatical ou morfológico, pode ser classificada como conjunção subordinativa conformativa, especialmente pela facilidade da sua substituição por *conforme* – conjunção conformativa prototípica. Contudo, essa análise deixa de considerar importantes processos relacionados no enunciado a partir da marca, daí a nossa crítica quanto ao ensino baseado exclusiva e primeiramente nas classificações gramaticais.

Uma primeira substituição da marca *como* por *conforme* é possível, sem maiores preocupações, porém quando se diz “Se a resposta for, **como** na Idade Média, apenas castigar as pessoas” evidencia-se o sentido de que, na Idade Média, aplicar uma pena a alguém que cometia um crime servia apenas para punição física, ou seja um castigo. Além disso, fica clara a intenção do enunciador de enfatizar o quanto punir alguém com essa intenção é antigo e condenável, também porque é sabido dos horrores que aconteciam a presos nesse período da história. Desse modo, muito mais do que uma relação de conformatividade, a marca *como* retoma esse contexto desencadeando uma relação de identificação comparativa entre as duas épocas em questão: em que medida as penas da Idade Média e as de agora se aproximam?

Se analisarmos o enunciado com a substituição por *conforme* “Se a resposta for, **conforme** na Idade Média, apenas castigar as pessoas” é possível verificar que a retomada do contexto histórico das punições também é feita, porém, ocorre uma suavização do sentido das punições físicas, restando somente a ideia de que castigar alguém é uma prática antiga e, desse modo, impensável atualmente. Nessa linha de análise, outras paráfrases podem ser feitas:

- a) Se a resposta for, **como** na Idade Média, apenas castigar as pessoas.
- b) Se a resposta for, **conforme** na Idade Média, apenas castigar as pessoas.
- c) Se a resposta for apenas castigar as pessoas, **porque** na Idade Média se castigavam as pessoas.

d) Se a resposta for, **igual/diferente/da mesma forma, parecida** (da, que, com) na Idade Média, apenas castigar as pessoas.

O arranjo com a marca *porque* atribui ao enunciado diferentes significados. Em primeiro lugar a ideia de comparação ou de conformação é alterada. Vê-se que a ideia de castigar as pessoas é assumida como resposta e o fato de que na Idade Média as pessoas eram castigadas passa a ser a motivação desse posicionamento. Assim, na atualidade, castigar, inclusive fisicamente, como era feito na época em questão, não é tido como uma atitude condenável na atualidade, como nos arranjos anteriores; pelo contrário, passa a ser uma possibilidade passível de análise e aceitação.

Quanto a substituição por *igual, diferente, da mesma forma e parecida* observamos outras formas de pôr em relação os dois momentos temporais do enunciado, conforme as paráfrases abaixo:

- a) As penas na **Idade Média** são *iguais* às penas de **agora**.
- b) As penas na **Idade Média** são *diferentes* das penas de **agora**.
- c) As penas na **Idade Média** são *da mesma forma que* as penas de **agora**.
- d) As penas na **Idade Média** são *parecidas com* as penas de **agora**.

A partir dessas paráfrases, podemos chamar esse enunciado de comparativo, no sentido gramatical da nomenclatura, pois encontramos as condições expostas por Ferreira (2014) para os enunciados comparativos: comparantes e termo comparado que compartilham alguma característica. Nesse caso, os comparantes são *Idade Média* e *agora* e o termo comparado é *penas*. De modo que, tanto na Idade média quanto agora existiam penas que podem ser iguais ou diferentes nos dois momentos. O que diferenciam essas paráfrases são as operações de determinação, que por meio da quantificação determinam a qualificação das penas. Por exemplo:

- a) <penas> → Qnt Qlt = as penas são as mesmas - iguais
- b) <penas> → Qnt Qlt = as penas não são as mesmas, portanto em um momento são mais individualizadas que em outro.

Quanto ao domínio nocional estruturado a partir da noção *pena* e movimentado pela marca *como*, temos a seguinte configuração: <na Idade Média havia penas> <agora há penas>. A existência de penas nos dois contextos e a identificação ou diferenciação entre elas é desencadeada por meio da marca *como*. Dessa forma, a noção *pena* é estabilizada no interior

do domínio nocional, como uma noção tipo <pena é isso>. Porém, as determinações realizadas por meio da operação de extração, promovem uma identificação mais ou menos qualitativa, marcada por uma diferenciação quantitativa nos dois pontos temporais em questão (Idade Média e agora).

A extração consiste em isolar uma noção ou quantidade de alguma propriedade da noção e localizá-la em relação a uma situação enunciativa. Esquemáticamente, temos:

Quadro 3 - Operação de extração

Qnt da propriedade da noção Pena	Situação enunciativa 1	Situação enunciativa 2	Identificação ou diferenciação	QNT ou QLT preponderante
igual	Idade Média	Agora	Identificação	Qnt/Qlt
diferente	Idade Média	Agora	Diferenciação	Qnt/Qlt
parecida	Idade Média	Agora	Ident/difer	Qnt/Qlt

Fonte: Elaboração própria.

Fica evidente, por meio do Quadro 3, que a única possibilidade semântica para a marca *como* ao relacionar as duas situações enunciativas em questão é a identificação, em que *ser como algo* evoca a identificação em alguma medida. Desse modo, se for igual ou diferente a marca *como* não deve ocorrer nos enunciados. O esquema de *lexis*, a seguir, pode ilustrar melhor essa conclusão.

Sit 1: <pena <na Idade Média> – ser – isso >

Sit 2: <pena <agora> ser – isso>

Sit 3: <pena – agora – ser – COMO – pena – Idade Média>

Logo, as penas aplicadas agora podem ter algum grau de identificação com as penas aplicadas na Idade Média. Contextualmente, essa identificação dá-se por meio do que se quer com a pena, que seria *apenas castigar as pessoas*; não há identificação, portanto, quanto ao modo de se castigar ou quanto ao tipo da pena ou castigo. O que se espera, culturalmente, é que as penas de agora não se identifiquem com as penas da Idade Média, por toda a história de violência e brutalidade envolvidas nesse período. Esse preconstruto cultural cria no enunciado um sentido negativo, uma predisposição negativa, para validação das penas de agora em relação àquela época; esse sentido é marcado pela marca *se*, instaurando a dúvida ao enunciador e fazendo-o recuperar esse contexto histórico.

Nos enunciados 2 e 3 a seguir também figura a marca *como* e são rapidamente classificados pela ótica normativa em conjunções subordinativas comparativas, conforme se pode observar:

2. Adorável *como* sempre [estou adorável]. (DAVIS, 2014, p.57)
3. Alguma coisa rasgando o céu *como* um foguete [rasga o céu]. (WALKER, 2015, p.10).

O que essa classificação unilateral não demonstra são os processos subjacentes à própria enunciação, ou seja, os processos e operações linguagísticas em que se baseia a significação.

Vejamos os preconstrutos e demais exercícios enunciativos para o enunciado “Alguma coisa rasgando o céu como um foguete!”:

Preconstrutos

Um foguete rasga o céu.

Alguma coisa rasga o céu.

Simulações

Alguma coisa rasgando o céu **igual a/parecido com** um foguete!

Alguma coisa rasgando o céu **que nem** um foguete!

*Alguma coisa rasgando o céu **conforme** um foguete!

Alguma coisa rasgando o céu **da mesma forma que** um foguete!

Alguma coisa rasgando o céu **mais que/menos que** um foguete!

As substituições possíveis para a marca nesse contexto se assemelham muito com as possibilidades elencadas na análise do enunciado 1, porém, nesse caso (Alguma coisa rasgando o céu como um foguete), as paráfrases a partir de *mais que* ou *menos que* são menos recorrentes, ou possíveis, do que naquele. No enunciado de número 1, não se trata de uma quantificação visando a medir a qualificação da noção tematizada pelo enunciado – a noção pena/castigo aplicável à criminosos; nesse caso a determinação quantitativa busca um maior ou menor grau de identificação entre as penas existentes nos dois momentos da história – a Idade Média e a atualidade – como um todo, não de apenas uma propriedade. Além disso, espera-se que ocorre uma diferenciação, um distanciamento entre os dois pontos em relação. A operação de extração, nesse caso do enunciado 1, orienta-se do todo em busca da parte, ou seja, a propriedade.

No enunciado “Alguma coisa rasgando o céu *como* um foguete <rasga o céu>”, por outro lado, é possível observar a determinação quantitativa em busca de diferentes quantidades entre <alguma coisa> e <foguete>, quer dizer as duas noções compartilham a propriedade de

“rasgar o céu”, resta saber o que, qual noção *rasga o céu mais ou menos*. Dessa forma, tem-se a constituição de um gradiente desencadeado pela marca *como*.

Alguma coisa rasga o céu **mais que** um foguete <rasga o céu>

Alguma coisa rasga o céu **igual a/da mesma maneira que como** um foguete <rasga o céu>

Alguma coisa rasga o céu **menos que** um foguete <rasga o céu>

Observando a gradação exposta, é possível perceber que a maior equivalência se dá entre *igual a, da mesma maneira* e *como*. Dissemos que as formas com *mais* ou *menos* são menos recorrentes porque, na verdade, se alguma coisa rasga o céu menos ou mais do que um foguete, logo, não se trata de um foguete.

Esse gradiente também é constituído a partir de uma operação de extração. No entanto, o isolamento da propriedade <rasgar o céu> presente nas duas noções <alguma coisa, foguete>; a operação se dá, portanto, da parte para o todo. A utilização da marca *como* evidencia uma relação de identificação entre as duas noções quanto à propriedade <rasgar o céu>.

Quanto às *lexis* que constituem o enunciado, temos o seguinte esquema:

Sit 1: <alguma coisa – rasgar – céu>

Sit 2: <um foguete – rasgar – céu>

Sit 3: <alguma coisa - rasgar - céu – COMO – um foguete – rasgar – céu>

Já com relação ao enunciado 2 “Adorável *como* sempre [estou adorável]”. (DAVIS, 2014, p.57), a operação de quantificação que recai sobre a noção adorável, a partir de <eu[enunciador] – ser – adorável>, eleva essa noção à constituição do seu alto grau por meio da modalização temporal <sempre>, a qual, na verdade, funciona como uma marca de asserção: eu = adorável e adorável = eu.

Retomando o modelo de análise feito no ensino de língua com a qual iniciamos a análise do enunciado 1, percebemos claramente que essas questões de identificação ou diferenciação entre os contextos relacionados por meio da marca *como* não são tratados em sala de aula, de modo que uma série de questões de linguagem passam despercebidas pelos alunos e também pelos professores. A importância de se observar junto aos discentes esse tipo de relação e interação enunciativa salta aos olhos quando compreendemos que muito da linguagem ocorre por meio de processos comparativos/metafóricos ou metonímicos, e esses ocorrem, basicamente, por meio da identificação ou diferenciação entre contextos que relacionam, não

importando o nome dado pela gramática. Assim, de acordo com Ferreira (2014), o aluno desenvolve a tão idealizada competência linguística do PCN

[...] quando ele sabe usar a língua em situações objetivas e/ou subjetivas, as quais requerem graus de afastamento e de reflexão sobre os contextos e normas estabelecidas entre os interlocutores. Isso é a competência de se comunicar sob o ângulo da referência do valor social e metafórico da atividade de linguagem e dos diversos discursos que convergem para o mesmo fim. (FERREIRA, 2014, p.27).

A referência à metáfora e à metonímia como processos constitutivos da linguagem ocorreu primeiramente com o texto de Jakobson (1969) “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia”, em que o autor discute, já a partir do que Saussure (2006) chamou de “relações *in absentia*” e “relações *in praesentia*”, os processos de similaridade (metáfora) e contiguidade (metonímia). As primeiras relacionam-se ao eixo paradigmático, pois tratam-se de relações muito diversificadas; já as últimas, referem-se às relações sintagmáticas, ou seja, àquelas que interagem no discurso. Jakobson (1969) explica, então, que as relações metafóricas ocorrem por meio de similaridade, ou seja, por meio de substituições possíveis entre termos do mesmo eixo paradigmático; logo, os processos metonímicos se constituem a partir de relações entre termos do mesmo eixo sintagmático, que são, portanto, contíguos.

Dessa forma, a análise desses enunciados que realizamos vai ao encontro de outras teorias, confirmando a importância dos marcadores que, assim como o *como*, desencadeiam as operações e os processos metafóricos e metonímicos.

5.3.2 Análise 2

Serão analisados aqui, os enunciados:

4. Como que não pode ir para a cadeia? – enunciado de aluno do 9º ano.
5. Mas como você adivinhou? (SOUSA, 2013, p.110)
6. Como você pode dizer isso? (BROWNE, D.; BROWNE, C., 2013, p. 30)
7. Como você sabe? (DAVIS, 2014, p.18)
8. Como assim? (DAVIS, 2014, p.113).

O enunciado 4 – Como que não pode ir para a cadeia? – foi adicionado ao nosso *corpus* após um primeiro encontro com os alunos do nono ano do ensino fundamental. Temos especial interesse nesses enunciados provenientes da linguagem oral por entender que nesses momentos estamos em contato direto com a linguagem em seu estado mais natural e espontâneo. Além

disso, não há previsão alguma desse tipo de arranjo sintático pela tradição gramatical, nem mesmo a consideração da marca *como* como pronome interrogativo, pois nesse caso a norma diria que a forma correta seria “Como não pode ir para a cadeia?” ou ainda pediria um complemento “Como não pode ir para a cadeia se cometeu um crime?”.

A presença da marca *que* evidencia uma modalização assertiva, mesmo no enunciado interrogativo, pois a partir dela o enunciador assume a nova informação e aciona o seu sistema de regulação intersubjetiva; trata-se, portanto, de um termo que marca uma retomada ao preconstruto contextual. Nesse enunciado, verifica-se como preconstruto o conceito de que cometer crime implica ir preso/ir para a cadeia. A mobilização dessa base desencadeia-se entre o EU-EU e o OUTRO-EU, de modo que, por meio de uma operação metalinguística o interlocutor busca o refinamento do próprio conhecimento. O que aconteceu é que o aluno questionou a si mesmo sobre a impossibilidade de um adolescente ser preso.

Esse processo de regulação/equilibração é uma característica marcante desse enunciado 4, e a que mais nos interessa no processo de descrição das operações desencadeadas pela marca. Por essa razão, iniciamos a análise pela recuperação de preconstrutos que servem de base ou contexto para tal questionamento, além de possíveis projeções que explicitem as relações estabelecidas pela marca no contexto.

Preconstrutos:

- a) Aquele adolescente cometeu um crime, mas não pode ser preso.
- b) Qualquer pessoa que cometa um crime deve ir para a cadeia, menos um jovem.
- c) Um adulto que cometa um crime será preso, porém, um adolescente não pode ir para a cadeia.
- d) Eu não consigo entender que adolescentes infratores não possam ser presos.
- e) Me contaram que jovens e adolescentes não podem ser presos.

Projeções:

- a) <Como que não pode ir para a cadeia?> Não entendo como isso é possível.
- b) <Como que não pode ir para a cadeia?> Se cometeu um crime tal e tal.
- c) <Como que não pode ir para a cadeia?> O adolescente deve ser preso assim como um adulto.
- d) <Como que não pode ir para a cadeia?> Eu não imaginava que menores não podem ser presos.
- e) <Como que não pode ir para a cadeia?> Por que não podem ir para a cadeia?

Os preconstruídos e as projeções constituem o sistema de referência do enunciador em relação ao que se sabe sobre quem deve ir para a cadeia ou não. Além disso, eles evidenciam o momento em que o enunciador se dá conta de que uma determinada noção – criminoso – não se aplica a todos os contextos em que poderia ocorrer. Nesse caso, adolescentes não se encaixam nessa generalização conceitual feita por ele do que é um criminoso. Daí o questionamento “Como que não pode ir para a cadeia?” o qual indica uma quebra de expectativa da relação de causalidade colocada entre o preconstruído e a continuação lógica estabelecidos pelo enunciado.

Esse tipo de quebra de expectativa é visto também em enunciados como o de número 4 – Mas como você adivinhou? (SOUSA, 2013, p.110). Em que se percebe o espanto e a surpresa do enunciador quanto ao fato de o interlocutor ter adivinhado o que ela fazia⁸⁴. Algo como: Quero manter segredo do que estou fazendo, então disfarço/escondo o que estou fazendo para ninguém descobrir o que é. Mas como/de que forma/de que maneira você adivinhou? Essa última paráfrase tem o valor da quebra da expectativa reforçada pela ocorrência da marca *mas*, a qual apresenta, invariavelmente, uma estreita relação com a operação de negação.⁸⁵

Os enunciados 6 “Como você pode dizer isso?” (BROWNE, D.; BROWNE, C., 2013, p.30), 7 “Como você sabe?” (DAVIS, 2014, p18) e 8 “Como assim?” (DAVIS, 2014, p.113) percorrem o mesmo caminho, evidenciando a quebra da expectativa criada em relação ao sistema de referência construído pelo enunciador.

Para 6: Isso não deve ser dito LOGO você não deve dizer isso; isso é não dizível.

→ Como você pode dizer isso? / Como você teve coragem de dizer isso?

Para 7: Eu tenho um segredo LOGO você não pode saber do meu segredo.

→ Como você sabe? De que maneira você descobriu o meu segredo?

Para 8: Estou já muito cansada, LOGO já deve ser tarde/meia noite.

→ Como assim? Ainda são oito horas?

Retomando o enunciado 4 (Como que não pode ir para a cadeia), temos o estabelecimento das seguintes relações:

A pessoa que comete um crime deve ir para a cadeia.

Adolescente é uma pessoa.

LOGO → *se adolescente comete um crime, deve ir para a cadeia.*

⁸⁴ Trata-se de um enunciado de tirinha da Mônica em que conversam Magali e ela: “Praticando tiro ao alvo, hein, Mônica? É, sim! Mas como você adivinhou?” (SOUSA, 2013, p.110).

⁸⁵ Essa afirmação faz parte dos resultados obtidos na nossa pesquisa de mestrado, momento em que analisamos a marca *mas*. (WAMSER, 2013).

Nesse enunciado, relacionam-se, primeiramente, as seguintes *lexis*:

a) <adolescentes – cometer – crime>

b) <adolescente – ser – preso (para a cadeia)>

Em que entre a A e B há uma relação de causa e consequência:

<adolescentes – cometer – crime> LOGO <adolescente – ir – preso>

O enunciado com *como* descontrói essa relação de causa e consequência, colocando em jogo um terceiro argumento a partir da negação e da quebra da expectativa – *deveria ir para a cadeia, mas não vai*.

SE <adolescente – cometer – crime> COMO <adolescente – não – ir – preso>.

A noção que movimenta o enunciado nesse contexto é *cadeia* e o domínio nocional é construído a partir da *lexis* <adolescente – ir – cadeia> e a relação complementar <adolescente – não – ir – cadeia>. O conceito até então estabilizado para o enunciador passa por uma desestabilização, por meio de um processo que desencadeia relações de alteridades e, conseqüentemente, a seleção de um novo conceito, por meio de uma operação de varredura. Essa operação possibilita que o enunciador percorra todos os valores relacionáveis ou não a uma determinada noção em seu domínio nocional para estabilizar este ou aquele sentido, dependendo das propriedades aplicáveis a tal contexto.

Esse processo de ajustamento e mudança de sentido é a construção do próprio conhecimento, momento em que o aluno avalia o que sabe em relação a uma nova informação. Assim, o enunciado, pelo fato de materializar o trabalho de regulação intersubjetiva, é um exemplo claro da atividade epilingüística do sujeito em movimento, ou seja, é a própria atividade de linguagem em seu pleno processo equilibrativo.

Outro aspecto interessante do enunciado 4 é o processo de atribuição de significados que se verifica. Se entendermos que há um estranhamento, uma surpresa em relação ao fato de jovens não irem para a cadeia caso cometam um crime, evidencia-se que o enunciador prevê que quem comete um crime, seja adulto ou jovem, deve ir para a cadeia, portanto generalizando, criminosos devem ir para a cadeia.

Dessa forma, a noção *criminoso* adquire força no enunciado e leva o enunciador a construir e validar o seu complementar.

Logo, <p = criminoso> e <p' = não criminoso>, em que p' não se refere a alguém que nunca tenha cometido um crime, mas qualquer coisa que se afaste da qualificação do que é *ser criminoso*. Assim, um adolescente, por mais que cometa um crime, constitui o complementar

dessa noção, não por não receber a culpa pelo ato cometido, mas por apresentar uma característica que não se aplica a qualquer outro tipo de criminoso, nesse caso *ser menor de idade* e, principalmente, *não ir para a cadeia*.

Essa interpretação é possível por meio das determinações realizadas pelas operações de extração e flechagem, as quais sucedem à varredura. Primeiramente, a noção *criminoso* é isolada e analisada enunciativamente em relação à discussão sobre a possível redução da maioria penal; e por meio de uma diferenciação quantitativa do que é *ser criminoso* desencadeia-se a operação de flechagem situacional da propriedade diferencial *não ir para a cadeia*, que se estabelece a partir do conceito de menoridade.

Um adolescente pode ser um tipo de criminoso retirado da classe de criminosos que possui a característica de não ir para a cadeia por ser menor de idade, o que não é verdadeiro para os demais criminosos que são maiores de idade e que vão para a cadeia.

Essa operação valida o complementar da noção criminoso, afastando-a (a noção) do interior do seu domínio nocional em direção à fronteira (não ao exterior), pois não ocorre uma invalidação da noção criminoso, mas a sua alteridade por meio de uma propriedade diferencial. A partir desse lugar, constitui-se um novo domínio nocional, agora com a atribuição de propriedades à *lexis* <adolescente – ser – criminoso>, em que uma série de valores, identificações e diferenciações construirão a classe de ocorrências dessa *lexis*.

Tomando como base a modalização marcada no enunciado originalmente – Como é que não pode ir para a cadeia? – por meio da interrogação, chegamos a um novo arranjo dessa última *lexis*: Então, o adolescente é um criminoso ou não? Pois a ele não cabe a punição por meio da prisão em uma cadeia, como é feito com os demais criminosos. Refazendo o esquema temos: <adolescente = não p> em que p' se refere a qualquer coisa que não criminoso (aquele que se comete um crime deve ir para a cadeia); assim, <adolescente = não criminoso>.

Desse mesmo modo é possível questionar, quanto aos enunciados 6 e 7: em 6 se realmente a coisa que não deve ser dita, pois foi (Como você pode dizer isso?). Nesse caso o complementar se configura em <isso que foi dito>, ou seja, isso é real, isso existe; já que <isso não ser dito, não dizível>, configura sua existência. Em 7 (Como você sabe?), não se deveria saber, porque é um segredo e segredos não devem ser conhecidos por outras pessoas (por você). Se alguém (você) sabe, não é segredo. Assim, constrói-se o domínio nocional de segredo, a partir do seu complementar – um não-segredo.

Retomando e reestruturando o enunciado 4, teríamos como possibilidade: o adolescente não pode ir para a cadeia como qualquer criminoso. Nesse contexto, a marca *como*, estabelece novamente uma determinação quantitativa e qualitativa, com predominância quantitativa. Essa

determinação indica o quanto as duas noções em questões se aproximam ou se distanciam, quer dizer, em que medida um adolescente é ou não um criminoso.

5.3.3 Análise 3

Neste item, analisaremos os enunciados 9, 10 e 11, conforme segue:

9. Também sou contra em alguns elementos **como** ir para prisão [...] – enunciado de aluno sobre o texto de opinião que discute a redução da maioria penal.

10. Na produção de textos, por exemplo (~~COMO~~), é essencial o domínio da norma padrão.

11. Todas as tentativas fracassaram, seja pelo rechaço da opinião pública, seja por intervenção da Justiça – em 2006, por exemplo (~~COMO~~), o Supremo Tribunal Federal considerou inconstitucional impor limites ao acesso a tais informações.

Com relação ao enunciado 9, recuperamos a seguinte estrutura: sou contra em alguns aspectos (da redução da maioria penal) ou em muitos, dentre esses aspectos há um específico “ir para a prisão”.

Nesse caso o aluno se considera favorável à redução da maioria penal, porém faz algumas ressalvas quanto à questão da carceragem. Na visão do aluno, apesar de ser correto reduzir a maioria penal de 18 para 16 anos, não é correto colocar adolescentes nas mesmas prisões que bandidos maiores de idade e possivelmente mais perigosos, isso entre outros aspectos.

Preconstrutos

Concordo que a idade penal deve diminuir → mas também sou contra em alguns aspectos, como ir para a prisão.

Assim como vocês → também sou contra em alguns aspectos, como ir para a prisão.

Há várias pessoas que são parcialmente contra a redução da idade penal → eu também sou contra em alguns aspectos como ir para a prisão.

Há diversos aspectos negativos quanto à redução da maioria penal → eu também sou contra em alguns aspectos, como ir para a prisão.

Há pessoas que são contra a redução da maioria penal → eu também sou contra em alguns aspectos, como ir para a cadeia.

Os preconstrutos que embasam esse enunciado evidenciam um posicionamento do enunciador do tipo “concordar em discordar”, pois se percebe que outros enunciadores envolvidos na atividade já haviam se posicionado favoravelmente à problemática trabalhada no

texto em análise, porém apontando aspectos a serem melhorados no projeto da redução da maioria penal. Significa que, de modo geral, tanto o enunciador quanto seus colegas consideram que a idade penal deve ser reduzida, porém há “elementos” com relação aos quais são contra. Nesse caso, o fato de um jovem ser preso na mesma cela em que bandidos mais perigosos. Outro elemento que corrobora essa interpretação é o uso da palavra *também* que indica uma retomada do preconstruído.

A marca *como* encontra reflexos nos preconstruídos quando se verifica uma divisão na própria opinião do enunciador – ser favorável de modo geral, mas contrário em especificidades. Essas especificidades são introduzidas no enunciado por meio da marca, que deverá elencar os aspectos específicos que fogem à generalização da opinião dada. Desse modo, percebe-se uma relação entre o todo e a parte sendo construída por meio da marca em questão.

Substituições

Também sou contra em alguns elementos **como** ir para prisão.

Também sou contra em alguns elementos **conforme** ir para prisão.

Também sou contra em alguns elementos **tal como** ir para prisão.

Também sou contra em alguns elementos, **por exemplo** ir para prisão.

Também sou contra em alguns elementos **pois** ir para prisão.

Quanto às possibilidades de substituições da marca verifica-se uma aproximação de sentido com a expressão *por exemplo*, que, no caso do enunciado, visa a apontar um dos elementos em que o enunciador se coloca contra a questão posta pelo texto. Nesse enunciado, a substituição por *conforme* não é possível uma vez que, textualmente, tem-se a individualização de um termo anteriormente expresso, ou seja, dentre todos os elementos em que o enunciador é contra está a ida para a prisão, uma não-conformidade, portanto.

Analisando outros enunciados construídos a partir da expressão *por exemplo*, vemos, porém, que essa aproximação sintático-semântica das duas marcas nem sempre é possível.

10. Na produção de textos, por exemplo (~~COMO~~), é essencial o domínio da norma padrão.⁸⁶

⁸⁶ Enunciado adaptado de:

LIMEIRA, E. A. **Recursos argumentativos**. Disponível em:

<<http://educacao.globo.com/portugues/assunto/texto-argumentativo/recursos-argumentativos.html>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

11. Todas as tentativas fracassaram, seja pelo rechaço da opinião pública, seja por intervenção da Justiça – em 2006, por exemplo (COMO), o Supremo Tribunal Federal considerou inconstitucional impor limites ao acesso a tais informações.⁸⁷

Isso ocorre pelo caráter relacional da marca *como* dos contextos de esquerda e de direita, como se observa na paráfrase do enunciado 9: *Também sou contra em alguns elementos, como ir para a prisão, pois deveria haver prisões especiais para jovens*. Nesse exemplo, à esquerda tem-se o termo *elementos*, que passa a ser individualizado, a partir da marca como em *ir para a prisão*, à direita.

Nos enunciados 10 e 11, essa mobilização contextual bilateral não ocorre. Podemos notar que em 10 a expressão *por exemplo* implica diretamente sob o que é essencial na produção e texto (contexto à direita); já em 11, *por exemplo* refere-se à *intervenção da justiça* (contexto à esquerda).

Projeções (enunciado 9)

Também sou contra em alguns elementos, como ir para a prisão → pois deveria haver prisões especiais para jovens.

Também sou contra em alguns elementos, como ir para a prisão → isso não é lugar para adolescentes.

Também sou contra em alguns elementos, como ir para a prisão → deve haver penas alternativas para os adolescentes.

Também sou contra em alguns elementos, como ir para a prisão → os jovens infratores devem ficar em instituições especiais para sua recuperação.

Com relação às possíveis projeções do enunciado, é possível observar uma relação de causalidade que explica o item selecionado a partir da marca *como*:

Sou contra o fato de o adolescente ir para a prisão, pois:

→ deve haver prisões especiais para os jovens.

→ isso não é lugar para jovens.

→ deve haver penas alternativas para os adolescentes.

→ os jovens infratores devem ficar em instituições especiais para sua recuperação.

⁸⁷ Enunciado retirado de:

EDITORIAL: a velha censura. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18 ago. 2017. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2017/08/1910869-a-velha-censura.shtml>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

Quanto à organização do sistema de referência do enunciado e das relações primitivas, predicativas e enunciativas estabelecidas a partir dele, temos os seguintes esquemas,

constituídos a partir da *lexis*: <adolescentes – ir(não) ir – prisão>

Sit₀ – Há pessoas que são favoráveis à redução da maioridade penal, mas com ressalvas.

Sit₁ – Eu também concordo (com essas pessoas), mas sou contra em alguns elementos
<COMO>

Sit₂ – O adolescente não deve ir para uma prisão comum.

A marca *como*, nesse caso, desencadeia uma operação de varredura no domínio nocional de *elementos*, que precisa ser desambiguizado para que se estabeleçam as operações de linguagem seguintes dentro do enunciado. Quer dizer, se alguém é favorável a algo, porém não totalmente, é necessário que se elenquem os critérios específicos da não concordância.

A partir da seleção do elemento contrário, *como* inicia o processo de determinação da noção *prisão*, em que o conceito típico de prisão, não é adequado para um adolescente (por ser perigoso, desumano, etc.). Uma prisão-prisão – p – representaria uma identificação qualitativa entre o lugar que serve para os adolescentes e o lugar que serve aos demais criminosos que por ventura fossem presos. Já uma prisão para adolescentes, constitui uma não-prisão, pois afasta-se do conceito tipo de prisão, principalmente por ser utilizadas apenas por adolescentes e jovens infratores.

O afastamento do interior do domínio nocional do termo *prisão* desencadeado por *como* é marcado por uma operação de quantificação da alteridade ou de identificação qualitativa da noção. Essa operação é chamada de extração e visa ao isolamento de propriedades diferenciais da noção em questão. Quanto a noção em questão aqui, temos que prisões tipo apresentam determinadas características como violência, superlotação e bandidos perigosos, por essa razão é necessário que os adolescentes fiquem em outro tipo de prisão, nas quais essas propriedades não estejam presentes; mas que outras como a privação da liberdade, por exemplo, se mantenham.

5.3.4 Análise 4

A análise 4 será composta pelos seguintes enunciados:

12. Puxa, como ele é rápido! (WALKER, 2015, p.133)

13. Ah, como eu detesto a hora do lanche! (SCHULZ, 2015, p.9)

14. Como eu gostaria de um casaco de peles! (WALKER, 2015, p.72)

Figura 7 - Tirinha fonte do enunciado 12



Fonte: WALKER, 2015, p.133.

O enunciado 12 apresenta características bem peculiares, se comparado ao que existe de teorizado em relação ao emprego da marca *como*. Temos, aqui um enunciado tipicamente classificado como exclamativo, em que a marca em questão desempenha o importante papel de desencadeador desse valor de exclamação. Essa primeira conclusão pode ser confirmada por meio do exercício de paráfrase do enunciado, vejamos:

Puxa, \emptyset ele é rápido!

*Puxa, **conforme** ele é rápido!

*Puxa, **o quanto** ele é rápido!

Puxa, **não sabia que** ele é rápido!

Puxa, **mas** ele é rápido!

*Puxa, **porque** ele é rápido!

Puxa, **por que** ele é rápido?

A marca *como*, por meio das paráfrases construídas acima, pode ser substituída pela ausência de marca (\emptyset), mas essa mudança acarretará alterações semânticas em relação ao enunciado expresso com a marca. Trata-se da entonação proporcionada pela marca que confere um valor de surpresa e intensificação marcado, na escrita, pelo ponto de exclamação ao final do enunciado. Essa pontuação mantém em alguma medida a intensificação da noção <rápido>, porém sem a inferência do modo agregada pela marca em análise.

As demais substituições propostas não são possíveis, pois, além de apresentarem grau mínimo de correspondência semântica, ainda ferem princípios de coerência textual, como a troca pelas marcas *ponto final* (.) e *porque*. No primeiro caso, a modalização presente na expressão oral da exclamação é perdida, alterando esse sentido para a simples constatação de um fato, algo que, no presente texto, foge aos objetivos do gênero, em que o humor é criado justamente por meio da intensificação da noção rápido, proposta pela marca *como*, pela exclamação e pela expressão *puxa*. No segundo caso, ocorre uma mudança semântica profunda lançando o enunciado para o nível da causalidade, no caso da permanência da exclamação, algo como <ele desapareceu correndo daqui → porque ele é rápido>. Outra possibilidade que também geraria profundas mudanças no arranjo sintático-semântico do enunciado é a forma com *por que*, enquanto pronome interrogativo; nesse caso, a forma *puxa* pode ser mantida, porém um preconstruído diferente deve ser acionado <Ele deve fazer a atividade devagar para obter um melhor aproveitamento → Por que ele é rápido? <se deve ser lento?>>.

A conjunção conformativa *conforme*, correspondente de *como* na gramática normativa enquanto conjunção subordinativa, também torna o enunciado incoerente do ponto de vista textual, pois essa relação sintático-semântica não é possível de ser reconstruída por meio dessa marca com os mesmos aspectos semânticos. Nesse caso, diferentes expectativas são criadas, por exemplo <ele é rápido *conforme* lhe foi orientado ser>. Apesar da diferente expectativa, a questão da modalização por meio da atribuição da noção de modo é mantida nesse termo (conforme) <em conformidade com> <da maneira como>, inclusive a operação de comparação é implicada nesse caso, com maior força do que no caso da marca *como*. Mesmo a partir desses diferentes conceitos e arranjos, o traço relacional da marca, por meio das operações de determinação (quantitativa (diferencial) ou qualitativa (identificável)), garante a variação de sentidos proliferados a partir dela.

<Ele é rápido conforme lhe foi orientado ser>

<Ele deve ser rápido conforme a máquina é rápida> LOGO <Ele deve ser rápido como uma máquina>

Com relação aos contextos dos preconstruídos relacionados ao enunciado em análise, podemos recuperar os seguintes:

Ele corre rápido → Puxa, como ele é rápido!

Ele corre muito rápido → Puxa, como ele é rápido!

Ele corre devagar → Puxa, como ele é rápido!

Ele caminha → Puxa, como ele é rápido!

Ele não corre → Puxa, como ele é rápido!

Assim, são adequados os preconstrutos que apresentam valores positivos em relação à ação de movimento acelerado, presente na noção *correr*. Desse modo, *correr devagar*, *caminhar* ou *não correr* tornam sem efeito ou inadequada a relação proposta pela marca *como* e pela noção *rápido* no enunciado, pois nesse caso, entende-se que a marca em questão age como intensificador da noção presente em *rápido* <ele é muito rápido>.

A construção do domínio nocional desse enunciado ocorre por meio da movimentação de valores e propriedades presentes na noção <rápido>. Nesse caso, p' é representado por <não rápido> e é o complementar da noção. Já, p = <ser rápido> estabiliza a noção como tipo, exemplar; enquanto que <ser muito rápido> promove a estabilização desse termo como centro atrator, do domínio nocional de *rápido*, ou seja, trata-se de uma noção que apresenta todas as características de <ser rápido> de forma acentuada. Essa estabilização ocorre por meio de uma operação de varredura desencadeada pela marca *como*; tal operação percorre todos os valores da noção *rápido* em busca de uma determinação qualitativa do tipo $A = A$, que passa por diferentes quantidades de <ser rápido> até alcançar esse alto grau de identificação.

Outro exercício que permite verificar importantes relações linguagísticas no enunciado são as projeções, conforme segue:

Puxa, como ele é rápido! → Ele já está longe daqui.

Puxa, como ele é rápido! → Já sumiu da nossa vista.

Puxa, como ele é rápido! → Ainda está aqui na nossa frente.

Puxa, como ele é rápido! → mas ainda não saiu do lugar.

Puxa, como ele é rápido! → Ø ele ainda não se moveu.

Da mesma forma que são adequados os preconstrutos que validam a noção de movimento e velocidade presentes na noção *rápido* do enunciado, são adequadas, conseqüentemente, as relações de posterioridade inferidas que enfatizam a noção de distância <estar longe – sumir da vista>; quem tem velocidade/rapidez no movimento consegue ficar longe, sumir da vista de outrem <rapidamente>. Nesse caso, a marca *como* atua no enunciado como marcando uma causalidade, em que se verifica uma relação de causa e consequência entre as três *lexis* relacionadas:

a) *lexis* do preconstruto: <ele – correr – rápido>

b) *lexis* em questão: < ele – ser – rápido>

c) *lexis* da projeção: <ele (já)– estar – longe>

Notemos a importância da modalização temporal marcada pelo termo *já* o qual retoma a ideia de velocidade presente na noção *rápido*, e é referencial no enunciado em questão. Assim, temos: a causa de rápido é ter a habilidade de correr rapidamente; do mesmo modo que correr rapidamente tem como consequência chegar ao longe em menos tempo, ou seja, já.

Esse amplo e complexo relacionamento entre os enunciados ilustra a dinamicidade do modelo linguagístico proposto por Culioli (1990) e explicado por nós na seção anterior. Trata-se da construção de um espaço de referência por meio de operações enunciativas, pois, nesse caso, temos operações interenunciados, não intraenunciado. Outra forma de compreender esse tipo de relacionamento enunciativo é por meio das distintas operações ou relações desencadeadas pela marca em questão. Por exemplo, nesse caso, a marca *como* tem uma dupla função em relação à primeira ou à última *lexis*. Enquanto entre o preconstituído e o enunciado estudado, *como* indica uma relação de causalidade; entre o enunciado e a inferência sequencial que o sustenta verificamos, além da causalidade, o desencadeamento de uma operação de varredura que visa a estabilizar o enunciado no seu alto grau.

Dessa forma, podemos perceber que esse enunciado (12) põe em relação, não noções distintas ou distantes entre si, mas noções adjacentes, do mesmo campo semântico do tipo <correr – ser rápido – distanciar-se>; ou melhor, noções distribuídas em um gradiente em direção ao alto grau da noção *rápido*, em que $p = \langle \text{ao indivíduo } x \text{ que possui a propriedade ser rápido} \rangle$. Assim, quanto mais rápido, mais longe estará o indivíduo x que possua essa característica em relação a um ponto de referência – no sentido físico do termo.

Outro enunciado que apresenta esse sentido é o 13 – Ah, como eu detesto a hora do lanche! – (SCHULZ, 2015, p.9). Nesse contexto, também podemos verificar a constituição do alto grau da noção *detestar*, marcado pela operação de varredura desencadeada pela marca *como*, vejamos: *Eu detesto a hora do lanche <a quantidade que eu detesto> que é muito* → Isso é que é detestar a hora do lanche → *Como eu detesto da hora do lanche!*.

O mesmo também ocorre com o enunciado 14 – Como eu gostaria de um casaco de peles! – (WALKER, 2015, p.72), que quer dizer eu quero muito um casaco de peles. Essa estrutura eleva a noção gostar ao seu grau máximo, como os exemplos anteriores.

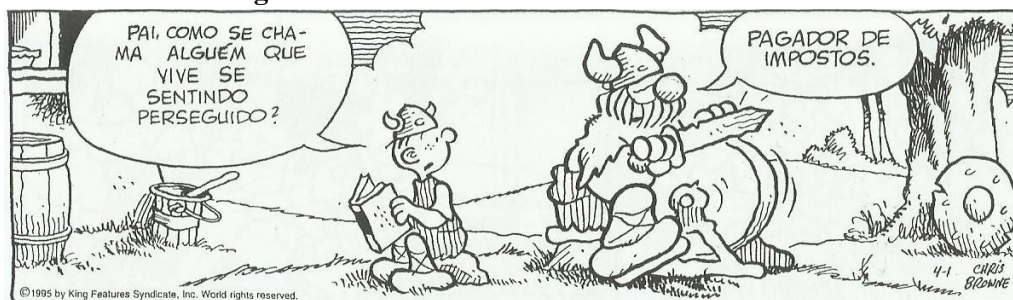
5.3.5 Análise 5

A análise 5 corresponde aos enunciados 15, 16, 17 e 18:

15. Pai, como se chama alguém que vive se sentindo perseguido? (BROWNE, D.; BROWNE, C., 2013, p. 11)

16. Como é que eles sempre sabem? (BROWNE, D.; BROWNE, C., 2013, p. 13)
17. Como posso estar com tanta fome? (WALKER, 2015, p.50)
18. Então, como não levar isso para o lado pessoal. (SCHULZ, 2015, p.55)

Figura 8 - Tirinha fonte do enunciado 15



Fonte: BROWNE, D.; BROWNE, C., 2013, p.11.

No enunciado 15, “Pai, como se chama alguém que vive se sentindo perseguido?”, observamos, à primeira vista, um emprego bastante comum da marca *como*, inclusive previsto pela gramática; trata-se de um enunciado interrogativo, em que a marca em questão tem a função gramatical de advérbio interrogativo. Porém, como toda nossa pesquisa se baseia em uma crítica a essa visão unilateral do ensino de língua, por meio exclusivamente da classificação gramatical, conduziremos a análise desse enunciado a partir dos significados e operações que estão em jogo na sustentação dos sentidos veiculados.

O exercício de recuperação contextual, que fornece os preestruturas necessários para a adequada compreensão do enunciado, revela a existência de um conhecimento prévio da *lexis* <alguém – se sentir – perseguido>. Porém tal conhecimento encontra-se irrecuperável ao interlocutor, de modo que esse recorre a uma modalização interrogativa, como recurso ao coenunciador, o qual se configura como alguém que detém tal conhecimento, no caso da tirinha, o pai. Algo como:

a) Existem pessoas que vivem sempre se sentindo perseguido, mas não sei como chamá-las → logo → recupero essa informação questionando alguém que a tem.

b) Eu sabia como se chamava uma pessoa que vive se sentindo perseguido, mas esqueci → por isso → preciso perguntar ao meu pai como se chama alguém que tem esse problema.

c) Meu pai sabe como se chama alguém que vive se sentindo perseguido → por isso → devo perguntar a ele, pois eu não sei como é.

Esses preconstitutos situam a *lexis* acima (alguém – sentir – perseguido) em um universo de valores referenciais que assumem a existência de pessoas que “vivem se sentindo perseguidas”. O que falta ao enunciador, nesse caso, é uma palavra que defina o que é esse tipo de pessoa. Assim, a validação desses valores somente é possível a partir do questionamento ao interlocutor: *Como se chama alguém que vive se sentindo perseguido?*

A asserção de modo interrogativo pela marca *como* evidencia também a atividade epilinguística do sujeito enunciador, por meio do processo de equilibração que o faz buscar os valores e informações necessários à compreensão do texto lido, nesse caso os valores referenciais da tirinha. Essa função da marca se assemelha à descrita na análise do enunciado 4, em que o enunciador busca a equilibração de conceitos estabilizados que sofreram alteração durante o processo de leitura e discussão do texto em questão; nesse caso, o processo ocorreu intrassujeito, pois o questionamento em questão foi direcionado a ele mesmo, quando descreveu graficamente a sua opinião sobre o assunto tratado: *”Como é que não pode ir para a cadeia?”*.

Esse mesmo comportamento pode ser observado nos enunciados 16, 17 e 18:⁸⁸

16. Como é que eles sempre sabem? (BROWNE, D.; BROWNE, C., 2013, p.13)

17. Como posso estar com tanta fome? (WALKER, 2015, p.50)

18. Então, como não levar isso para o lado pessoal. (SCHULZ, 2015, p.55).

Em 16 e 17 verificamos que o enunciador reconhece que *eles sempre sabem* e que *não deveria estar com fome*, mas fica sem compreender *a maneira, o porquê de saberem, pois não deveriam; e o porquê de estar com fome, pois, também se entende que não deveria entender*. Já em 18, percebe-se que o coenunciador realmente diz alguma coisa: “isso”, e apesar de ser validado pelo enunciador, lhe causa espanto, de modo que fica implícito que o coenunciador não considera tal fato como pessoal – apesar da possível gravidade da situação. Preenchendo tais lacunas, teríamos os seguintes contextos:

Para 16: Eles sempre me encontram, mas eu faço o possível para me esconder → o que não entendo é *como eles sempre sabem?*

Para 17: Se eu comi há apenas 1 hora → não entendo *como posso estar com tanta fome*.

Para 18: Mesmo que você tenha dito que não é pessoal, isso que você disse me magoou muito → então, me explique *como não levar isso para o lado pessoal?*

⁸⁸ Os enunciados que seguem fazem parte da primeira seleção do corpus da pesquisa que era constituído por 132 enunciados de tirinhas indicadas nas Referências.

Já, para o enunciado 15: há pessoas que se sentem perseguidas, mas as que vivem se sentindo perseguidas têm um nome específico que desconheço → Como se chama alguém que vive se sentindo perseguido?

Nesse caso, o processo de equilibração ocorre, primeiramente, intrassujeito e depois intersujeitos, pois o enunciador percorre os valores referenciais que possui em busca do conceito de que necessita, porém, com a não identificação das propriedades em questão recorre ao outro como fonte e auxílio na construção do conceito pretendido; o outro nesse caso é o pai.

O domínio nocional do enunciado se movimenta a partir da noção <perseguido>, em que p = ser perseguido e p' = não ser perseguido. Para se validar essa noção no interior do domínio nocional é preciso que haja a identificação de propriedades como: alguém que é espionado por alguém, alguém que é seguido por alguém, alguém que é constantemente prejudicado por atitudes de alguém/outra pessoa. Porém, quando o enunciador acrescenta a marca aspectual *viver*, construindo a expressão <viver se sentindo perseguido> essas propriedades são modificadas e o domínio nocional se constrói a partir da fronteira em direção ao exterior desse domínio nocional e ao interior do domínio de <viver se sentido perseguido> que agora vai em direção ao sentido patológico da noção, que quer dizer paranoico.

O termo viver <viver se sentindo perseguido> age, nesse enunciado, como uma marca aspectual da noção *perseguido* atribuindo-lhe uma âncora temporal que eleva a noção procurada ao alto grau da noção, constituindo-se em paranoico. Ou seja, alguém que sempre se sente perseguido: *Pai, como se chama alguém que sempre se sente perseguido?*

Ocorre que, com esse sentido, há a validação do complementar da noção, não enquanto negação da noção, mas como qualquer coisa que não perseguido uma vez ou outra; ou, nesse caso, paranoico. Na verdade, o complementar se dá pelo termo *viver*, pois a aspectualização criada evidencia um estado permanente de perseguição, não mais pontual, que seria validado pelas propriedades descritas acima. Se viver se sentindo perseguido corresponde a qualquer coisa que não <ser perseguido>, sendo que <sentir-se perseguido> denota um aspecto pontual, tem-se o complementar da noção, logo um novo domínio nocional é estruturado, principalmente porque o aspecto em questão reorganiza a noção <perseguido> com outro valor semântico, o patológico, como dito acima. Trata-se, portanto, de um perseguido que não é um perseguido.

Nesse caso, porém, essa nova estruturação depende de um conceito desconhecido pelo enunciador – tem-se as propriedades e o sentido, mas falta o nome, o conceito. Desse modo, o conceito será alcançado por meio de uma operação de extração desencadeada pela marca *como*, em que a propriedade <viver se sentindo perseguido> cria uma diferenciação quantitativa em relação a <ser perseguido>, marcada pelo aspecto pontual dessa noção e permanente em

<viver>, quer dizer ele é tão perseguido que já se tornou paranoico. Esclarecendo melhor essa explicação e verificando-se o percurso/flechagem que essa propriedade diferencial traz à noção verificamos a seguinte sequência: alguém que vive se sentindo perseguido é um perseguido extraído da classe de perseguidos, mas que possui a especificidade de ser perseguido permanentemente, o que não é verdadeiro para os demais perseguidos que são perseguidos em pontos temporalmente definidos.

O mesmo acontece com os enunciados 17 e 18, elencados anteriormente: “Como posso estar com tanta fome?” e “Então, como não levar isso para o lado pessoal”. No primeiro caso, a quantificação da fome, constrói a noção de faminto, que por sua vez se constitui a partir de uma determinação qualitativa com essa noção (faminto). Já em 18, a *lexis* <isso – ser – pessoal/não pessoal> também se valida de acordo com a determinação quantitativa que a marca desencadeia: isso magoou tanto que é pessoal, constituindo o interior do domínio nocional de “pessoal”, que a princípio era negado pelo interlocutor.

Dessa forma, o enunciado 15 – Pai, como se chama alguém que vive se sentindo perseguido – apresenta dois aspectos bem definidos: a) o processo de ajustamento desencadeado se dá intra e intersujeitos; b) ocorre a saída do domínio nocional da noção *perseguido* por meio do ajuntamento de propriedades diferenciais, marcadas pela determinação quantitativa desencadeada pela marca viver e pela operação de identificação qualitativa em relação à noção paranoico, desencadeada pela marca *como* que tematiza o complementar da noção.

5.3.6 Análise 6

Na análise que segue, são discutidos os enunciados:

19. Está vendo a linha do horizonte? Está vendo como o mundo é grande? (SCHULZ, 2015, p.114)
20. Está vendo como existe espaço pra todo mundo – no mundo? (SCHULZ, 2015, p.114)
21. Todo mundo sabe como deve estar mal por ter cometido um erro tão idiota. (SCHULZ, 2015, p.95)
22. Viu, como você realmente consegue fazer as coisas quando se esforça? (WALKER, 2015, p.56)

Figura 9 - Tirinha fonte dos enunciados 19 e 20



Fonte: SCHULZ, 2015, p.114.

A presente análise inicia-se pelo enunciado 19 – Está vendo como o mundo é grande? – e, a partir deste, os outros exemplos serão trazidos e discutidos ao longo da análise.

Primeiramente, cumpre-nos lembrar as palavras de Neves, 2000, para a marca *como*. Segundo a autora, a marca é bastante produtiva em enunciados comparativos e marca uma relação tanto qualitativa quanto quantitativa, no caso de *como* a quantificação ou intensificação se daria por meio da palavra *tão*. Vejamos os exemplos de Neves (2000) já citados anteriormente no item 4.2.3 desta tese:

Tudo isso, tanto quanto/como a origem e a natureza desses estranhos aparelhos, continua no terreno das hipóteses, das conjecturas.

O que ocorre nesse exemplo é uma relação de quantificação de uma comparação de igualdade, de acordo também com a gramática normativa. Tanto que, Neves explica que tal enunciado é de adição, algo como: *Tudo isso, mais a origem e a natureza desses estranhos aparelhos, continua no terreno das hipóteses, das conjecturas.*

No entanto, o conceito e aplicabilidade dos termos quantificação e qualificação não se confundem com as operações de determinação qualitativa e quantitativa da TOPE. Nesse caso,

trata-se da construção de identificação ou diferenciação/alteridades entres as noções em um dado enunciado.

Analisando o exemplo de Neves acima, temos, a determinação quantitativa que produz uma identificação também qualitativa, pois: Tudo isso = origem e a natureza desses estranhos objetos.

Essa diferenciação é necessária nesse ponto da análise pois os enunciados aqui analisados apresentam um traço marcadamente quantitativo, porém não se trata de comparação no sentido exposto por Neves. Como veremos, trata-se de um recurso da linguagem para o desencadeamento de um processo de identificação por meio de uma marca de determinação quantitativa, nesse caso, desempenhado pela marca *como*.

O enunciado 19 já traz em sua estrutura o contexto em que se constitui. Ocorre que, a partir da observação da linha do horizonte, são possíveis duas constatações: o mundo é grande e existe espaço para todo mundo. Quando o enunciador sugere tal observação parte-se do princípio de que seu coenunciador não reconhece seu lugar no mundo ou não se sente parte dele. Daí a importância da constatação do tamanho do mundo a partir da observação.

A partir da proliferação de paráfrases e da criação de novos enunciados que permitem dar sequência ao enunciado “Está vendo como o mundo é grande?”, teríamos:

Está vendo o quanto o mundo é grande? → Sim, ele é bem/realmente grande.

Está vendo o tanto que o mundo é grande? → Não, não é tão grande.

Está vendo, o mundo é grande? → Sim, você tem razão.

Está vendo, o mundo é muito grande? → Não, não tem espaço para todos.

A quantificação, no sentido culioliano do termo, já presente nas análises anteriores, aparece nesse enunciado de maneira praticamente literal. Isso se verifica pelas substituições possíveis acima, em que a noção de intensificação ou mensuração se evidencia a partir dos termos *quanto*, *tanto* e *muito*. O mesmo ocorre com o exemplo retirado de Neves (2000) discutido acima: *Tudo isso, tanto quanto/como a origem e a natureza desses estranhos aparelhos, continua no terreno das hipóteses, das conjecturas*. Porém, o que para Neves é somente uma marca de quantificação mensurável, para nós trata-se do desencadeamento de uma série de operações que visam à validação qualitativa de determinadas propriedades da noção em questão.

Essa validação pode ser feita a partir das sequências textuais elencadas anteriormente. Além disso, pode ser positiva, ou seja, confirmada, ou negativa, rejeitada. Assim, a atribuição de uma propriedade *p*, nesse caso da noção *grande*, expressa pela *lexis* <mundo – ser – grande>

será confirmada se o interlocutor assumir essa propriedade como verdadeira [sim, o mundo é realmente <verdadeiramente> grande; Sim, você tem razão]. Por outro lado, pode haver a rejeição dessa propriedade, no caso p' , ou seja, a validade do complementar da noção grande: mundo – ser – não-grande; não verdadeiramente grande; podendo inclusive ser validada a noção pequeno.

Nesse processo de atribuição de significados e validação de propriedades referenciais do enunciado, verifica-se a identificação da noção mundo com a propriedade *grande* de modo altamente qualitativo, porém essa identificação só é possível a partir de uma determinação quantitativa evidenciada pela marca *como*. A gradação em direção ao interior do domínio nocional da noção *grande* – constituição do gradiente – estabiliza esse termo com seu alto grau: o mundo é muito/verdadeiramente grande.

Esse mesmo traço da marca *como* pode ser evidenciado também nos enunciados 20, 21 e 22, conforme seguem:

20. Está vendo *como* existe espaço pra todo mundo – no mundo? (SCHULZ, 2015, p. 114)
21. Todo mundo sabe *como* deve estar mal por ter cometido um erro tão idiota. (SCHULZ, 2015, p.95)
22. Viu, *como* você realmente consegue fazer as coisas quando se esforça? (WALKER, 2015, p.56).

Em 20, a operação de determinação quantitativa desencadeada pela marca *como* recai sob a noção *espaço* no enunciado, quer dizer: *há muito/bastante/verdadeiramente espaço no mundo para todo mundo*. A partir desse ponto, a identificação qualitativa se estabelece entre as noções *mundo* e (haver) *espaço* <*mundo – ser – espaçoso*>. Outro traço em comum entre o enunciado 19 e o 20 (Está vendo *como* existe espaço pra todo mundo – no mundo?) é a modalização assertiva marcada pela locução verbal “está vendo”, em que, estabelece-se uma âncora enunciativa, como: eu – aqui e agora – vejo<estou vendo> que o mundo é grande e que <por isso> há espaço para todos nele.

Já em 21, a quantificação da noção *mal* desencadeada pela marca *como* relaciona-se com a consequência de sentir-se mal, a qual é reforçada pela marca *tão*, em *erro tão idiota*. É interessante nesse enunciado (21) a relação de causa e consequência estabelecida a partir da marca *como*, num esquema do tipo: B é causa de A \rightarrow A é consequência de B.

A – Sentir-se mal

B – cometer erro tão/muito idiota

a) Ele está muito mal porque cometeu um erro (tão) idiota.

- b) Ele cometeu um erro (tão) idiota que o fez sentir-se muito mal.
- c) Como ele está mal por ter cometido um erro tão/muito idiota.
- d) Como ele comete um erro idiota, está se sentindo mal.
- e) Como ele cometeu um erro tão idiota, está se sentindo muito mal.

Analisando esses arranjos sintático-semânticos é possível perceber que a presença da marca *como* exige um reforço quantitativo sobre a noção de B com a qual A se relaciona (paráfrases c, d e e acima). O que não é exatamente necessário com outros termos, como porque ou que (paráfrases a e b). Além disso, o estabelecimento desse tipo de relação não possibilita que o enunciado iniciado por *como* ocorra em posição secundária, ou, nas palavras da gramática normativa, apareça depois da oração principal.

O enunciado 22 – Viu, *como* você realmente consegue fazer as coisas quando se esforça? – já traz marca de modalização assertiva expressa, trata-se do termo *realmente*. Essa modalização possibilita a identificação entre as noções *conseguir* e *se esforçar*, em que se verifica não uma relação de causa e consequência propriamente dita, mas uma correlação condicional entre as *lexis* que formam o enunciado, quer dizer que *se esforçar é condição para conseguir <fazer as coisas>*. Essa construção semântica somente é possível porque esses termos são marcas aspectuais que indicam o que é necessário fazer para se atingir o objetivo enunciativo.

<você – conseguir – (fazer) coisas > SE/CASO <você – se esforçar>

A análise desses enunciados (19, 20, 21 e 22) apresenta o indício de uma importante conclusão da presente pesquisa com relação à busca pela invariância constituinte da marca *como*. Essa invariância possibilita toda a produtividade de significados e arranjos possíveis a partir dessa marca. Trata-se do desencadeamento da determinação quantitativa. Tal determinação ocorre de diferentes maneiras nos diversos enunciados que analisamos, por exemplo: a quantificação poderá servir de parâmetro para operações de diferenciação (análises 1, 2 e 3 deste capítulo); poderá constituir o alto grau da noção (análise 4 deste capítulo); poderá proporcionar uma identificação qualitativa, ou não (análise 5 e 6 deste capítulo).

A busca pelo traço invariante da marca é o foco da análise da TOPE, pois de outra forma não seria possível a variação radical de significados. Fizemos aqui uma rápida revisão dos sentidos desencadeados pela marca nos enunciados já analisados, essa síntese, no entanto, será apresentada depois de todas as análises feitas.

5.3.7 Análise 7

Os últimos enunciados que serão analisados neste item, são:

23. Ela me deu um dólar como compensação. (SCHULZ, 2015, p.7)

24. É melhor você se desculpar ou seremos mandados como voluntários para a força de paz no Líbano. (WALKER, 2015, p.66)

25. Lucy, como seu treinador, sou obrigado a insistir que você precisa ir ao médico por causa do braço. (SCHULZ, 2015, p.242)

26. Não tenho como ser um treinador e resolver dilemas éticos ao mesmo tempo. (SCHULZ, 2015, p.81).

Figura 10 - Tirinha fonte do enunciado 23



Fonte: SCHULZ, 2015, p.7.

O enunciado 23, presente na tirinha que apresenta o personagem Linus bastante alterado porque sua vó tirou seu cobertor e lhe deu um dólar, segundo ele, “como compensação”. No entanto, o menino pensa que deve substituir o cobertor pela nota de um dólar literalmente. Esse contexto evidencia uma característica marcante da ocorrência de *como*, um valor já delineado nas análises anteriores, trata-se de uma identificação altamente qualitativa entre as noções dólar e compensação.

Substituições da marca

Ela me deu um dólar **para** compensação.

Ela me deu um dólar **na qualidade de** compensação.

Ela me deu um dólar **que servisse de** compensação.

*Ela me deu um dólar **conforme a** compensação.

*Ela me deu um dólar **no lugar de** compensação.

*Ela me deu um dólar **porque** precisava me compensar.

As três últimas paráfrases não são adequadas enquanto possibilidades de substituição, pois acarretam significativas mudanças de sentido. O arranjo a partir da marca **conforme** implica um contexto em que alguma coisa deveria ser dada como compensação previamente decidida. O enunciado organizado por meio de **no lugar de** transfere a tematização do termo dólar para o termo compensação, em que se entende que <ela> deveria ter dado uma compensação, mas o que deu foi um dólar. Já o último enunciado que traz a marca **porque** também transfere a tematização do enunciador (eu/me) para a avó (ela), pois entende-se que era a avó que tinha a necessidade de compensação, não o enunciador. Mais do que isso, para a avó, as noções dólar e cobertor são substituíveis, porém, para a criança, não são.

Essas diferenças nos arranjos sintáticos não invalidam a premissa da TOPE de que não existem enunciados diferentes (ou mesmo parecidos) com o mesmo sentido. Sempre que se diz algo parecido é exatamente isso que se diz – algo parecido. Assim, podemos observar uma aproximação de sentido maior nas três primeiras paráfrases. Em “Ela me deu um dólar **para** compensação” e “Ela me deu um dólar **que servisse de** compensação” vemos a marca *para* e a expressão *que servisse de* veiculando a finalidade pela qual o dólar foi dado: Para que o dólar? / De que serve esse dólar? Para compensação pelo fato de você não ter mais seu cobertor.

Retomando o enunciado em questão, temos o seguinte esquema de *lexis*:

A: <ela – dar – dólar>

B: <dólar – ser – compensação>

Na constituição das relações predicativas e enunciativas das *lexis* acima, é preciso que seja estabelecida uma relação de identificação entre dólar e compensação. Essa identificação ocorre qualitativamente: à medida em que <dólar ser compensação>, a noção dólar se individualiza e se estabiliza com a propriedade compensação. Obviamente, essa validação poderá ocorrer ou não, dependendo do contexto. Por exemplo, na tirinha da qual o enunciado foi extraído, essa validação não ocorre, pois o personagem Linus diz sentir-se idiota ao segurar a nota e também não se sente seguro (função desempenhada pelo seu cobertor); logo: dólar = não p \rightarrow dólar = p', em que p' equivale ao complementar dessa noção. Dessa forma, a noção dólar não se identifica com a propriedade “compensação”. Nesse contexto, o domínio nocional de dólar, foi percorrido numa operação de varredura, desencadeada pela marca *como*, na busca da individualização da noção como compensação.

Na hipótese da validação da propriedade compensação, a mesma operação de varredura, desencadeada pela marca *como*, conduziria a estabilização da noção no interior do domínio nocional de dólar, que, nesse caso, seria igual a compensação <dólar = p>, ou seja: *Ela me deu dólar na qualidade de compensação*.

Nesse caso, a identificação se daria de modo quantitativo e qualitativo; o caráter quantitativo se estabelece a partir dos arranjos possíveis de <dólar – ser - compensação>, em que quanto mais individualizada a noção, mais identificável tal propriedade se constitui. Assim, entendemos que a função atribuída à marca, nesse enunciado, é a de desencadear, por meio das operações de determinações quantitativa e qualitativa, a identificação de uma propriedade diferencial à noção em questão.

Esquemáticamente, temos como notação da relação enunciativa:

$\wedge \in < \text{Sit}_1 = \text{Ela deu dólar} > \in < \text{Sit}_2 = \text{dólar ser compensação/dólar não ser compensação} >$.

Quadro 4 - Operação de varredura

Noção	Situação enunciativa 1	Situação enunciativa 2	Identificação ou diferenciação	QNT ou QLT
Dólar	Ela dar	Ser	Identificação	Qnt/Qlt
Dólar	Ela dar	Não ser	Diferenciação	Qnt/Qlt

Fonte: Elaboração própria.

Zavaglia (2007, p.109) analisou o seguinte enunciado, cuja estrutura e valores referenciais se assemelham a do enunciado 23: *Mas você, casado como é, não tem vergonha de andar com outra mulher?*⁸⁹. Segundo a autora, nesse enunciado relacionam-se propriedades em uma relação de proporcionalidade: ser casado (domínio Q) implica ter vergonha de andar com outra mulher (domínio P). Nossa análise, por outro lado, vê a questão da proporcionalidade como uma possibilidade de identificação, por exemplo: dentre as propriedades tipicamente aplicáveis à noção casado, que se representa por “ser casado”, não se valida a propriedade “andar com outra mulher”, o que, no contexto do enunciado implica “ter ou não vergonha”. Na nossa interpretação, portanto, a marca *como*, aqui, desencadeia uma operação de extração, permitindo ao enunciador isolar uma propriedade específica e localizá-la em relação à noção. A atribuição de “andar com outra mulher” à noção casado, implica uma diferenciação dessa noção especificamente, quer dizer: um homem casado que anda com outra mulher, não é verdadeiramente casado, pois “ser casado”, culturalmente, implica “não andar com outra mulher”.

É interessante observar que no enunciado 23 (Ela me deu um dólar como compensação), a operação desencadeada era a de varredura, pois “compensação” é uma propriedade aplicável

⁸⁹ Esse enunciado foi apresentado na Seção 4 desta tese “A marca *como* pela definição da gramática e da linguística”.

à dólar, no sentido de compensação financeira, daí a possibilidade de “varrer” o domínio nocional de dólar e validar ou não essa propriedade ao contexto em questão. Já no exemplo de Zavaglia, ser casado implica necessariamente a impossibilidade de andar com outra mulher, por isso a varredura não se aplica, parte-se justamente de uma não-propriedade. Dessa forma, a marca desencadeia uma operação que isola uma propriedade e avalia a sua validação ou não a uma determinada noção ou sistema referencial.

Os enunciados a seguir também apresentam essas semelhanças em seus arranjos sintático-semânticos:

24. É melhor você se desculpar ou seremos mandados **como** voluntários para a força de paz no Líbano. (WALKER, 2015, p.66)

25. Lucy, **como** seu treinador, sou obrigado a insistir que você precisa ir ao médico por causa do braço. (SCHULZ, 2015, p.242)

26 Não tenho **como** ser um treinador e resolver dilemas éticos ao mesmo tempo. (SCHULZ, 2015, p.81).

Nos enunciados 24 e 25, a propriedade qualitativa também aparece a partir da marca *como* e implica a validação dessa propriedade por meio da varredura do domínio nocional de *voluntários* e *treinador*, respectivamente; ou seja, o todo pela parte.

Para 24: <nós> seremos mandados na qualidade de voluntários para a força de paz no Líbano; visto que soldados atuam como voluntários nas forças de paz em países em guerra e nós somos soldados.

Para 25: <Eu>, na qualidade de treinador, sou obrigado a insistir que você precisa ir ao médico por causa do braço, visto que faz parte das atribuições dos treinadores cuidar do bem-estar físico dos seus atletas, e você <Lucy> está com o braço machucado, portanto precisa ir ao médico.

Porém, em 26, confirma-se a identificação qualitativa pelo desencadeamento da operação de extração, pois a propriedade de “resolver dilemas éticos” não é culturalmente atribuída a um treinador, logo é preciso isolar essa propriedade e buscar pontos de identificação contextual; ou seja, a parte pelo todo. O ajuntamento dessa propriedade à noção treinador acarretaria uma diferenciação da noção.

Para 26: <Eu> não tenho **como** ser um treinador e resolver dilemas éticos ao mesmo tempo, visto que um treinador se preocupa com a saúde e com o treino dos seus atletas, não com seus dilemas éticos; caso <eu> tenha que lidar com esses dilemas éticos a minha qualidade de treinador será alterada.

5.3.8 Síntese das análises

A realização das análises dos enunciados nos permitiu uma visualização ampla dos 7 valores referenciais veiculados a partir da marca *como*. Percebemos que os processos de significação subjacentes à marca são, muitas vezes, desconsiderados pela gramática normativa; quanto à linha da gramática funcionalista esse distanciamento diminui, porém, ainda há processos que não cobertos pelas classificações existentes.

Classificando pela égide normativa, temos, na maioria dos enunciados analisados, um advérbio interrogativo, já que esse nome define a marca pela sua função que é compor interrogativas diretas ou indiretas, mas não leva em consideração as nuances de sentido presentes em cada modalização. Por exemplo, o enunciado interrogativo de número 15 “Pai, como se chama alguém que vive se sentindo perseguido?” é bastante diferente de uma interrogativa como a do enunciado 19 “Está vendo como o mundo é grande?” ou como a do enunciado 4 “Como que não pode ir para a cadeia?”. Já, de acordo com os estudos funcionalistas, essa nomenclatura é ampliada, com o objetivo de especificar melhor os usos feitos pelos falantes; por exemplo: advérbio interrogativo de modo.

Porém, a análise de acordo com a TOPE prevê que, nesses casos, estão em relação diferentes enunciadores e diferentes intenções, apesar de sintática e morfologicamente serem enunciados interrogativos.

Muito mais do que equalizar circunstâncias de uma comparação (função de conjunção subordinativa) ou ligar elementos a um sintagma nominal (função de preposição acidental), a TOPE busca identificar os processos que se constituem como base para toda a proliferação de sentidos que podem ser atribuídos à marca, quer dizer busca a invariância que possibilita a variação radical de experiências e formas linguísticas.

Assim, as análises realizadas revelaram que a marca *como* desencadeia, invariavelmente, uma operação de determinação quantitativa e qualitativa. Esse traço invariante possibilita a identificação ou alteridade entre e valores referenciais e noções determinadas contextualmente, conforme pudemos comprovar pelas análises feitas. Além disso, a questão do significado para Culioli trata de analisar sutilezas muito próximas, mas ainda assim muito distintas.

Para melhor visualização e comparação dos valores atribuídos à marca *como* pelas gramáticas normativa, descritiva e funcionalista e pela TOPE, elaboramos o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Valores atribuídos à marca *como*

		Análise. 1	Análise. 2	Análise. 3	Análise. 4	Análise. 5	Análise. 6	Análise. 7
Gramáticas normativa e descritiva		Conjunção subordinativa conformativa. Subordinação conformativa	Advérbio interrogativo	Preposição acidental	Advérbio relativo (Bechara, 2010)	Advérbio interrogativo	Advérbio interrogativo	Preposição acidental
Funcionalismo		Conjunção modal. Comparação conformativa. (AZEREDO)	Advérbio interrogativo de modo. (NEVES)	Marcador de contraste. Comparativa não correlativa. (NEVES)	X	Advérbio interrogativo de modo. (NEVES)	Advérbio interrogativo de modo. (NEVES)	Preposição acidental. (NEVES)
TOPE	Variável	Operação de extração; processo de identificação.	Quebra de expectativa; flechagem	Operação de varredura; processo de Diferenciação.	Constituição de gradiente; alto grau.	Operação de regulação; ajustamento.	Constituição de gradiente; modalidade assertiva.	Operação de varredura; processo de identificação.
	Invariável	<u>Qnt</u> <u>Qlt</u>	<u>Qnt</u> <u>Qlt</u>	<u>Qnt</u> <u>Qlt</u>	<u>Qnt</u> <u>Qlt</u>	<u>Qnt</u> <u>Qlt</u>	<u>Qnt</u> <u>Qlt</u>	<u>Qnt</u> <u>Qlt</u>

Fonte: Elaboração própria.

A partir do Quadro 5 percebemos que as operações de determinação quantitativa e qualitativa conferem a base das operações de linguagem desencadeadas pela marca *como* e, a partir dessa base, diferentes operações e processos constitutivos dos enunciados ocorrem, proporcionando plasticidade e dinamicidade aos enunciados em que essa marca figura.

As gramáticas e também os estudos funcionalistas atribuem poucas diferenças classificatórias dos enunciados da pesquisa, isso é comprovado no Quadro 5, quando verificamos que os valores se repetem em diferentes enunciados, como advérbio interrogativo (análises 2, 5 e 6, enunciados 4 a 8, 15 a 18, 19 a 21); preposição acidental (análises 3 e 7, enunciados 9 a 11 e 23).

A função de advérbio relativo foi encontrada somente na Gramática de Bechara (2010) e ilustra o arranjo sintático que marca o alto grau da noção (análise 4, enunciados 12, 13 e 14). Para o autor, nesses casos, a marca *como* atua como um pronome relativo, retomando ou ampliando o sentido de um termo anterior. Ainda quanto a essa análise, chama nossa atenção não termos encontrado um estudo de cunho funcionalista, já que esse uso, que denota o alto grau das noções relacionadas nos enunciados, configura-se como altamente produtivo na língua, o que pode ser confirmado com a observação dos discursos dos falantes cotidianamente.

As classificações da gramática normativa e da funcionalista são parecidas quanto aos valores atribuídos, porém a nomenclatura aplicada pelo funcionalismo é mais específica, ampliando o foco de atuação de tal valor sintático-semântico. Um exemplo disso, é a classificação de *advérbio interrogativo modal*; ao juntar a delimitação modal, essa classificação

se torna menos genérica, já que qualquer ocorrência da marca em enunciados interrogativos receberá esse nome, se tratando ou não de uma circunstância de modo.

Porém, se observarmos as análises do ponto de vista da TOPE, veremos que, na realidade, não importa se há a ocorrência da marca em enunciados interrogativos ou subordinativos, pois isso não significa que os valores serão sempre os mesmos nesses arranjos sintáticos. O que a TOPE leva em consideração é o processo linguístico de cada ocorrência, quem são os enunciadores, quais as operações constitutivas do enunciado. Se não fosse assim, as análises 2 e 5, que pela classificação da gramática normativa recebem o mesmo rótulo, desencadeariam as mesmas operações. No entanto, em 2, o enunciador e sua intenção são específicos – trata-se de um ajustamento intersubjetivo desencadeado por uma quebra de expectativa; já em 5, apesar do ajustamento também ocorrer, há um recurso ao coenunciador e um processo de identificação.

Essas considerações são validadas também pela reflexão de Frege (1971), que diz que um mesmo termo ou signo pode ser dotado tanto de sentido quanto de denotação, sem que esses dois fenômenos se confundam, a não ser pela definição normalmente atribuída a um e a outro. Para o filósofo e matemático, a ideia de igualdade entre signos, e mesmo entre proposições, deve ser questionada, de modo que: $A = A$ mas $A = B$ também. No caso de A, há preconstitutos de base que fundamentam o sentido de determinado signo, ou noção; já no caso de B, as determinações são mais individualizadas. Desse modo, num enunciado do tipo “Mãe é mãe”, tem-se $A = B$, pois a noção mãe (1ª ocorrência) constitui-se como uma noção tipo – a que possui todas as características de ser mãe; já a segunda ocorrência de mãe constitui-se como uma noção mais determinada, por isso B. Quer dizer, no caso de B, o que se tem é o que o enunciador entende por mãe, a experiência e a vivência do que é uma mãe, e são esses valores que são relacionados ao primeiro conceito de mãe. De acordo com Frege (1971), trata-se de verificar para o mesmo signo, uma denotação e um sentido. A denotação é dada pela língua, são os valores referenciais pré-estabelecidos culturalmente e que permitem a variação de sentido dentre os falantes. Já o sentido é construído pelo sujeito, pelas suas experiências.

Foi exatamente isso que verificamos nas análises da marca *como*, como se pode observar no Quadro 5. Identificamos a operação de determinação como base para os demais valores verificados, ou seja, na mesma marca (ou noção, ou signo) encontramos uma base de sentido e uma abertura para a variação e avaliação pelo interlocutor do melhor uso dos valores atribuídos à marca contextualmente.

Os próprios conceitos de domínio nocional e de noção de Culioli, podem ser observados na reflexão de Frege (1971), pois ao mesmo tempo em que se coloca em relação uma

determinada noção, por exemplo *mãe*, evoca-se todo o leque de propriedades inerentes a uma determinada *mãe*; porém, ao mesmo tempo, em que se estabelecem essas propriedades pré-determinadas, cria-se uma abertura para o processo de representação do enunciador; representação do que ele reconhece como *mãe*. Logo, retomando o exemplo do filósofo: $A = A$ e $A = B$, dessa forma é válido também dizer que $A \neq A$. Aliás, como correu nas análises dos enunciados 4 (criminoso que não é um criminoso) e 15 (um perseguido que não é um perseguido). “Em um sistema de signos perfeito, um sentido deveria corresponder a uma expressão. Mas as línguas vulgares estão longe disso, tanto que deveríamos nos contar felizes se, em um texto, a mesma palavra tivesse sempre o mesmo sentido”⁹⁰ (FREGE, 1971, p.104).

Perceber essa plasticidade da linguagem, dos sentidos das noções e de seus valores referenciais significa reconhecer a variação como constitutiva da linguagem. Ou melhor, significa assumir que a língua é variação; e, assim, assumir a complexidade do próprio ser humano como operador ativo da sua língua. Nas palavras de Lopes (2004, p.50, grifo do autor), “[...] uma língua intrinsecamente enunciativa é uma língua na qual as unidades integram suas construções e suas variações discursivas, na qual as unidades linguísticas **são** a variação”.

Por essa razão, defendemos um ensino de língua pautado pelas atividades epilinguísticas; acreditamos que somente a partir desse tipo de reflexão metalinguística o ensino da língua materna levará seus educandos a alcançar o sucesso que se espera, ou melhor que o país espera que a escola proporcione aos jovens.

5.4 Práticas: Descrição e Análise das Atividades de Ensino Aplicadas ao Nono e Sexto Anos do Ensino Fundamental

Nossa pesquisa, além da análise dos enunciados de textos de opinião e de tirinhas sob a ótica da TOPE, tem o objetivo de aplicar atividades gramaticais e de produção de texto a turmas de nono ano. Essas atividades foram elaboradas e planejadas a partir do conceito e operacionalização de atividade epilinguística proposto por Culioli e repensadas para o ensino de língua. As aulas por nós ministradas junto aos alunos foram gravadas e posteriormente transcritas. A gravação é necessária pois não temos condições de analisar as sutilezas da linguagem que surgem do exercício parafrástico sem uma lembrança clara do diálogo e das explicitações dos alunos.

⁹⁰ Texto original: “*Dans un système de signes parfait, un sens déterminé devrait correspondre à chaque expression. Mais les langues vulgaires sont loin de satisfaire à cette exigence et l'on doit s'estimer heureux si dans le même texte, le même mot a toujours le même sens*” (FREGE, 1971, p.104).

As atividades descritas a seguir foram realizadas, como já explicitado no item 5.1 desta tese, com alunos do 9º. ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Dra. Nayá Gonzaga, localizada na cidade de Caçador/SC. A turma em questão é bastante heterogênea, do ponto de vista da relação idade/série e conta com 26 alunos, sendo que um apresenta condições especiais e por isso possui uma professora que o acompanha em todas as aulas. Trata-se de uma unidade escolar que lida diariamente com situações bastante peculiares e difíceis.

A peculiaridade fica por conta do movimento migratório anual dentre os alunos da instituição. Ocorre que a cidade de Caçador é uma grande produtora de tomates no cenário nacional, por isso durante o período que corresponde à safra do tomateiro, ou seja, entre os meses de janeiro a maio (no máximo), a escola recebe um número elevado de alunos filhos de trabalhadores que se mudam para a cidade para trabalhar nessa cultura. Depois desse período, a escola se esvazia, até o final do ano, quando volta a receber esses mesmos alunos, que por conta desse movimento das famílias acabam reprovando ou ficando em atraso considerável em relação aos estudos.

Já as dificuldades são devidas a questões sociais e financeiras. A escola recebe poucas verbas para reformas e manutenções, de modo que a direção, professores e alunos se organizam para realizar eventos que levantem fundos para as reformas mais urgentes. Porém, pedagogicamente falando, o que mais afeta o trabalho do professor em sala de aula é o contexto social e familiar dos alunos. Muitos são criados pelos avós ou convivem em um ambiente familiar sem estrutura, além da proximidade com o mundo das drogas e do crime. Alguns casos relacionados ao tráfico de drogas foram, inclusive, relatados pelos alunos durante nossas aulas. Segundo eles, não é incomum haver pessoas vendendo ou distribuindo esse tipo de material dentro da própria escola. Quanto às questões pedagógicas, a turma foi descrita pela professora como produtiva, mas com sérias dificuldades na compreensão dos conteúdos trabalhados.

Na sequência trazemos a descrição e análises das atividades aplicadas à turma de sexto ano do ensino fundamental, dessa vez numa escola da rede municipal de ensino da mesma cidade já citada – Escola de Educação Básica Pierina Santin Perret. O objetivo do trabalho com essa turma é comparar o comportamento dos alunos em termos de envolvimento e participação nas atividades propostas, já que identificamos resistência por parte dos adolescentes do nono ano. Partindo do pressuposto de que as crianças gostam e se envolvem mais nas atividades da sala de aula, principalmente quando se trata de poder falar e ser ouvida, queremos demonstrar que, se o aluno se habituar a esse tipo de atividade, poderá concluir seus estudos na educação básica, não só com informações transmitidas pelo professor, mas com conhecimentos construídos a partir das suas próprias experiências.

5.4.1 Aulas no nono ano: a análise da prática

As aulas com a turma acima descrita foram realizadas nos dias 14/04, 21/04 e 28/04 do ano de 2015, no período matutino. Inicialmente, propusemos a leitura de um texto de opinião sobre a polêmica lei que prevê a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, intitulado “Para que serve alterar a maioridade penal”, de Daniel Martins de Barros, publicado no jornal Estadão em 31/03/2015. A escolha desse texto se deu pelo seu conteúdo e gênero textual (texto de opinião), pois conhecendo a realidade dos alunos e o trabalho com a produção de texto nessa série, imaginamos que o tema e o gênero proporcionariam discussões interessantes de diferentes pontos de vista.

Contudo, a realização das atividades não ocorreu como gostaríamos. Mesmo que os comentários e opiniões dos alunos tenham ficado restritos às próprias experiências, ignorando a opinião do autor e, muitas vezes, recusando-se a refletir sobre seus argumentos, foi possível ouvirmos interessantes contribuições dos alunos quanto ao sentido do texto e suas próprias experiências, conforme a transcrição a seguir.⁹¹

A1: Que é, é. Porque, porque eles sabem que se fizerem alguma coisa os pais deles vão pra cadeia, não eles.

A2: Por isso que tem que sair essa lei de uma vez.

[...]

A3: Responsabilidade.

[...]

A2: Sócio educativas.

P: Sócio educativas! Então quer dizer. Ele até vai para uma espécie de cadeia, que não é bem uma cadeia, tá? Ele vai ser punido...

A1: Daí lá ele se torna um bandido.

[...]

A: Lá, eles convivem com outros criminosos. É minha opinião. Ele se torna um criminoso. Por que lá eles não educam pra nada. Eles colocam todo mundo junto.

Explicitando a realidade do difícil contexto social em que estão inseridos os alunos, obtivemos comentários bastante chocantes, inclusive, como podemos verificar nos trechos abaixo:

⁹¹ Utilizamos as letras A para indicar a fala dos alunos e P para indicar a da professora. Para diferenciar os alunos indicamos com um número ao lado da letra A. Contudo, não temos condições de identificar cada aluno individualmente, então indicamos a troca de interlocutor apenas. Quando o trecho transcrito apresenta apenas a letra A, indicativa da fala do aluno, significa que, nesse trecho, foi o mesmo aluno que se manifestou todas as vezes. Esclarecemos também, que utilizamos a marcação em itálico para diferenciar o texto em que analisamos ou discutimos os fenômenos que emergem da atividade dos momentos de fala dos alunos.

A1: Professora. É que na verdade a senhora há de convir que... de que quem tem doze anos já tá roubando...

A2: Se a pessoa vai roubar ou matar, não sei quem, pega uma arma na mão e atira em outra pessoa. Então ela sabe o que tá fazendo. [...]

A1: Hoje aluno não é uma criança. [...]

A3: É. Na verdade hoje em dia tem piazinho de bosta aí com soqueira na mochila, faca e monte de coisas. [...]

A1: Ele tem 11, sei lá. Já é, já é traficante. Quase mata a mãe dele.

Quanto ao trabalho com o gênero textual artigo de opinião, para nossa surpresa, os alunos não demonstraram intimidade com o fato de expor suas opiniões, em nenhum momento houve interesse ou vontade de participar ativamente da discussão. As contribuições conseguidas surgiram a partir de um esforço por nossa parte em motivar e insistir com os alunos. Em muitos momentos, os alunos simplesmente se negaram a falar de maneira categórica, deixando-nos pouco espaço para trabalhar com o desenvolvimento do texto e de seus valores referenciais mais profundos.

P: Só um pouquinho pessoal. O colega aqui está falando. Vai lá.

A: Vou dar a minha opinião. Eu achei um pouco... enchendo linguiça. Não tenho opinião sobre....

P: Você achou que está enchendo linguiça?

A: Acho que o cara ficou, tipo... hum... não sei o que.... hum... em cima do muro.... Ah ... escrever é meio sem graça. [...]

A: Sou a favor.

P: Por quê?

A: Ah, não vou falar.

P: Não quer falar?

A: Tô com vergonha! [...]

P: Valdir.

A: A favor.

P: Por quê?

A: Não vou falar.

O comentário acima deixa clara a pouca prática de leitura de textos desse gênero textual. Esse fato fez que a aula progredisse devagar, pois os alunos não conseguiam se expressar por conta própria, muito menos compreender a opinião do autor sem confundir com a sua própria visão do problema. As constantes recusas em participar da aula e em se expor ilustram de

maneira trágica o processo de silenciamento pelo qual nossos alunos passam durante os anos de escolarização. É notável que uma criança do quinto ou sexto anos tem enorme interesse e vontade de falar e ser ouvida durante as aulas, porém, os constantes impedimentos por parte dos professores impõem aos alunos a necessidade de calar-se de tal modo que ao chegar nas séries finais do ensino fundamental, para conseguir com que se expressem adequadamente diante da turma beira um esforço físico.

Verifica-se nesse ponto, o fechamento de um círculo vicioso ao qual se atribui grande parte do sistema de ensino vigente, não apenas do ensino de língua materna: discussão – conflito – autoritarismo – silenciamento. Com uma leitura rápida desse esquema, compreendemos que a discussão de ideias pode levar ao conflito, não aquele da agressão ou da ofensa, mas o do crescimento intelectual, da construção e transformação do próprio conhecimento, porém atitudes autoritárias presentes no ensino tradicional acabam tolhendo de tal forma as ideias e a voz dos alunos que os levam ao silenciamento e a atitudes defensivas diante do outro, nesse caso, o professor.

Contudo, a insistência no trabalho com o texto e a criação da empatia com os alunos, vagarosamente rompe com tal comportamento, fazendo com que pouco a pouco os alunos assumam novamente as suas vozes na sala de aula.

P: É assim, ó ... O adolescente pode ter cometido um crime por falta de oportunidade.

A5: Poxa vida! É porque, claro, é vagabundo, mesmo.

P: Bom do quadro branco é que cabe um monte de coisa.

A5: Eu sou a favor.

P: Por quê?

A5: Sei lá. Por que se eles aprovarem a lei, tipo, nós que (inaudível) nada, vamos arranjar alguma coisa pra fazer, tipo, trabalhar. E os que cometeram vão para a cadeia. Por que ... sei lá. Eles aprontaram, tem que pagar, né?

P: Tá, mas não entendi. O que você falou de nós?

A5: Se pra frente, tipo assim, ó, se eles aprovarem a lei, a gente que não cometeu nada, tipo assim, não cometeu crime, a gente vai achar alguma coisa pra fazer. E eles não. Eles vão pra cadeia, entendeu? Ai, tipo assim, sei lá. Vai mudar várias coisas.

P: Você acha que pode assustar?

A8: Não. Vai mudar bastante coisa, né Delan?

[...]

A9: A favor, por que tem muitas pessoas de 12 a 16 anos que já mataram e roubaram.

A4: E estupraram.

A6: *Mas quem paga o pato são seu pais.*

A7: *É isso aí, cara!*

[...]

A8: *Sei lá professora. Eu sou um pouco a favor e um pouco contra. A favor por que eu também, meus pais não podem pagar pelo que não devem. E contra porque por que as vezes ele rouba uma fruta por que não tem que comer.*

[...]

A10: *Então. Depende. Eu não sei pra que lado eu vou ir. Ah! Um pouco a favor por que uma pessoa de 16 anos pode trabalhar, por que que ela vai roubar e matar? E contra, por que se aprovarem esta lei a gente vai ter que deixar de estudar, de fazer as coisas que a gente gosta e trabalhar.*

P: *Mas, será isso, gente?*

As: *Não!*

A11: *Não! Porque, sei lá, tem várias horas, né? Vários horários.*

[...]

A12: *Então, tá. Eu estava falando. Eu sou contra porque... Ah, não sei o que deu agora. Eu perdi o meu raciocínio.*

Esses são somente alguns dos comentários feitos pelos alunos a partir do momento em que se sentiram à vontade para expor sua opinião. Desnecessário dizer que a discussão, daí em diante foi bastante acalorada e intensa, pois os alunos queriam falar e ser ouvidos, mais do que isso queriam compartilhar as próprias experiências e convencer os colegas de que a sua opinião, o seu argumento era o melhor e mais consistente, mesmo sem uma explanação sobre como ou qual a importância da argumentação e da defesa do argumento. Com bastante clareza, temos aqui um ótimo exemplo de exercício de argumentação e texto de opinião.⁹²

Na aula seguinte, no dia 21/04/2015, trabalhamos com os enunciados do texto em que a marca *como* figura com diferentes valores. Essa atividade ocorreu numa direção contrária a da aula anterior: naquela fomos do desinteresse ao interesse; nessa fomos do interesse e vontade de participar ao desinteresse e cansaço, talvez porque a aula tenha sido geminada, ou seja, foram duas aulas em sequência.

Analisando as contribuições dos alunos quanto ao trabalho parafrástico fica evidente, novamente, a pouca intimidade deles com o tipo de exercício e o medo de se expor “errando”

⁹² Cumpre-nos esclarecer que nossa concepção de texto é ampla e compreende tanto textos orais quanto escritos; além de recair também sobre as atividades de leitura e de interpretação (de textos orais e/ou escritos).

algum questionamento ou ideia. Os alunos foram questionados sobre o sentido da marca nos contextos selecionados, sobre possibilidades de alteração da marca, sobre possíveis preconstitutos, contextos e significados anteriores à enunciação de tal texto, e, por fim, sobre sequências textuais lógicas. Esses exercícios têm a finalidade de criar um contexto em que o aprendiz manipule de diversas formas os enunciados propostos, além de fazê-lo perceber o funcionamento das estruturas sintático-semânticas como um todo, porém, com ênfase numa determinada marca, no caso da nossa pesquisa, a marca *como*.

Com esses exercícios percebemos mais do que o medo da exposição, os alunos deixaram clara a pobreza do repertório vocabular que possuem, pois em muitos casos repetiam um comentário já feito com poucas alterações.

O enunciado que estava sendo trabalhado era *O que queremos com a pena? Se a resposta for, como na Idade Média, apenas castigar as pessoas por seus maus feitos, não há limite inferior para penalizar os indivíduos*. Enunciado 1 do corpus.

A1: A resposta (com mais ênfase) ... A resposta, como na idade média, era que ...

P: Entendi, vamos por aqui no quadro.... A resposta, como na idade média ...

A3: Mas não é parecido com o texto, ali?

P: Vamos organizar melhor a frase aqui da A1.

A1: Assim: “a resposta, como na idade média, seria...”

P: OK. O que mais? Diga colega...

[...]

A2: Professora, a gente falou aqui, óh... “No século XXI, como na idade média, a pena servia apenas para castigar as pessoas ...”

[...]

A3: “As penas de agora são como as penas da idade média, servem apenas pra castigar” só que daí mudou tudo ...

Não é difícil perceber que as sugestões dos alunos giram sempre em torno de outros termos presentes no texto, de modo que o extrapolar o texto lido configurou-se um exercício de difícil execução. Quanto a alterações/substituições da marca, verificamos trocas muito sutis, porém que confirmam a análise dos enunciados no sentido de que trabalham com a ideia da comparação, por meio de algum grau de similaridade ou diferença; conforme ocorreu nas análises que realizamos.

P: Muito bem... então agora, eu pedir para os meninos, só para os meninos (risos)... Vocês vão fazer o seguinte... Vão pegar essa palavrinha aqui (sublinhando o termo como) e

vão trocá-la por outra qualquer, sem mudar o significado da frase. Vamos, lá! Trocando esse como aqui...

A4: Iguais

P: Joia! Então vai ficar ... “As penas de agora são iguais às penas na idade média”...
Muito bem, pessoal, é isso aí...

A5: Parecidas

P: São parecidas com as penas da idade média..., mas com “parecidas” vamos ter de colocar o que mais para ficar certinho?

A5: Vai ter que mudar ali ... parecidas com as penas na idade média...

[...]

A6: As penas de agora não são como as de antigamente ... Ihhh, viajei, né. Eu não sei como são as penas (risos)

[...]

A7: Ponha que são “diferentes” (risos)

P: Podemos por, não está errado, vamos ver como vai ficar...

A7: “As penas de agora são diferentes das penas da idade média”, está certo, né, professora?

É interessante observar que mesmo com toda a dificuldade anunciada e comprovada por nós, os alunos, quando concentrados e chamados a participar de uma atividade como essa, deixam sua atividade epilinguística fluir, construindo e se sensibilizando para arranjos sintáticos mais elaborados, como a estrutura transitiva do verbo *parecer com*. Por outro lado, o sentido do enunciado 1, de que é possível querer aplicar uma pena com a única intenção de punir alguém por algum erro cometido foi gradativamente sendo perdida, pois os alunos partiram da primeira substituição validada, como por *iguais*, chegando, inclusive, a uma sugestão com *diferente*. De certa forma eles construíram o complementar da noção *pena* <ser pena>:

pena na idade média → castigar = <pena – ser – castigar>

pena hoje → castigar = <pena – ser – castigar>

Se essas relações se confirmam, logo

pena hoje = pena na idade média → castigar

Num gradiente, teríamos:

A pena hoje castiga, mas também corrige – LOGO:

<pena hoje – parecer – pena na idade média>

A pena hoje não se refere a castigar, apenas a corrigir – LOGO:

<pena hoje – diferir – pena na idade média>, nesse caso, há a constituição do complementar da noção <pena>.

Quanto à importância de haver ou não a presença da marca no enunciado, o exercício parafrástico dos alunos novamente se provou sensível e coerente gramaticalmente, pois a retirada da marca *como* no enunciado implica uma alteração bastante significativa quanto ao sentido

P: Se eu quiser deixar aqui, esse lugar, sem nada, eu posso?

A8: Não... são as ...

A9: Sim, porque você tirou, mas dá pra entender igual, vai ficar “as penas de agora são as penas da idade média” ... ficou estranho, né?

A10: Não dá porque está dizendo que são como (com ênfase em como) e se deixar sem vai dizer que é (com ênfase em é), como se fosse a mesma coisa, e não é, entendeu? (risos).

O que o aluno quis dizer é que sem a marca *como*, o enunciado perderia a noção de comparação e passaria a afirmar que as penas são, na verdade, as mesmas. Na fala do aluno a entonação na marca visa a delimitar a importância semântica do termo, mesmo com inabilidade para expor o sentido que observa. Nesse caso, o aluno insiste no sentido de as penas serem parecidas, em alguma medida, nos dois momentos históricos arrolados. Ocorre que a noção de *parecer* implica a relação entre dois elementos que compartilham propriedades, de modo que enunciados construídos por meio desse verbo apresentam um conteúdo semântico e sintático aproximados em relação à comparação mesmo com a marca *como*.

A análise de enunciados que trazem esse sentido demonstrou o comportamento quantitativo da marca, tendo em vista que lidamos com a distribuição de propriedades e valores em diferentes proporções, de modo que se <penas da idade média> = <penas de agora> não faz sentido o arranjo sintático por meio da marca *como*, que relaciona quantidades distintas da identificação entre os termos do enunciado.

Além da conversa com os alunos sobre o sentido e sobre a análise dos enunciados, solicitamos que eles escrevessem suas ideias em uma folha de papel, respondendo a alguns questionamentos relacionados à discussão do texto; tomamos essa atitude justamente porque a participação oral estava difícil de ser conseguida, em geral, os alunos que contribuíram eram sempre os mesmos. A questão é que a partir desse material escrito selecionamos o seguinte

enunciado interrogativo, construído por meio da marca *como*: Como não pode ir para a cadeia? – enunciado de número 4 do nosso *corpus*.⁹³

Quanto a esse enunciado os alunos foram “desafiados” a identificar quem o escreveu e qual era o pensamento do colega-escritor quando escreveu/pensou tal texto. Prontamente, os alunos identificaram que se tratava de um enunciado relacionado ao texto lido e discutido na aula anterior e também que apresentava a marca *como*, assim como os demais já analisados com a turma até tal momento; tanto que antes mesmo de serem questionados já queriam dar suas contribuições.

A1: Professora, posso falar uma já?

P: Só um pouquinho... Diga...

A1: Ponha porque no lugar do como.

A2: Faz “por que não pode ir para a cadeia”

A3: “Por que que não pode ir para a cadeia”?

A1: Tem que ser só o por, porque o que já tem

P: Ok, deixa eu escrever aqui

A4: Nossa, professora, essa está mais difícil que a dos piás

P: Está, né, eu concordo com vocês... Será que esse é o mesmo como daquela outra frase?

A2: Não

P: Por que é diferente?

A5: Porque está no começo

P: No início de que? De que tipo de frase?

A5: De pergunta.

P: Mas eles não são iguais? Aquele, da outra frase, não serve para fazer perguntas?

Alunos: Não

P: Mas qual a diferença? Por que são tão diferentes?

A3: Porque na outra frase ele estava dizendo que era igual, e agora é uma pergunta.

Apesar da confusão com o que eles mesmos vinham produzindo, como dizer que no enunciado anterior o *como* servia para dizer que “eram iguais”, os alunos já sabiam o trabalho que tinham pela frente com o enunciado e se mostraram sensíveis às alterações de sentido efetuadas pela marca estudada. Quanto ao enunciado em si, os estudantes perceberam que nesse

⁹³ O aluno escreveu *Como que não pode ir pra cadeia*; porém para fins de análise reformulamos o enunciado.

caso se tratava de uma interrogação e, portanto, a marca *como* não teria o mesmo sentido que o do enunciado anterior, de modo bem simples, pode-se definir da seguinte forma: *Na outra ele estava afirmando e nessa ele está perguntando (A6)*. A troca por *por que*, surge naturalmente por se tratar da interrogação.

Outro aspecto bastante interessante a ser observado nessa análise é a modalização que o enunciado adquire na sua leitura, pois a utilização da palavra *que* em *como que*, reflete a entonação dada pelo interlocutor que deixa transparecer sua própria atividade epilinguística, por meio do processo de regulação intersubjetiva porque passa:

A1: Ele pensou que se uma pessoa comete um crime como que não vai para a cadeia, como se é lógico que tem que ir.

[...]

A2: Porque é muita idiotice que não pode ir para a cadeia.

A3: Quem escreveu deve ser a favor da redução.

Pelos comentários acima é possível perceber que a leitura feita pelos alunos foi além da codificação, eles perceberam que se trata de um enunciado que deve se encaixar num contexto de indignação e questionamento por parte do interlocutor. Essa leitura fica explícita pela dedução feita pelo A3 de que tal enunciador deve ser a favor da redução da maioria penal, tema do texto em análise com a turma.

Depois desses enunciados, iríamos iniciar a discussão do enunciado 9 com os alunos: “Também sou contra em alguns elementos como ir para prisão”, tinha que haver uma prisão para os adolescentes, tipo especial (enunciado de aluno).

Porém, os alunos já haviam “cansado” da atividade. Era nossa 4ª aula com eles, por isso não participaram de maneira coerente, fazendo comentários evasivos ou apenas criando situações que desviassem do assunto, como piadas ou histórias pessoais, às quais ouvimos e demonstramos interesse, mas que não nos auxiliaram na análise. Dessa forma, optamos por não descrever a continuação da aula.

Além disso, como explicamos no início desta seção, no item 5.4.1, o modelo de atividade que aplicamos – uso da oralidade pautado nas atividades epilinguísticas – foi difícil de ser conduzido, visto que poucos alunos realmente se interessaram e participaram de modo a contribuir com a pesquisa significativamente. Pode parecer paradoxal a nossa afirmação do pouco resultado conseguido com a turma depois da interessante e, em muitos aspectos, emancipadora análise acima, porém esperávamos mais envolvimento dos alunos durante todas as aulas para ampliarmos nossa margem de análise. Mesmo assim, consideramos a aplicação

dessas atividades como um importante passo em direção a alguns dos objetivos da pesquisa – objetivos 1 e 4, já apresentados na introdução deste trabalho e repetidos abaixo:

1. Verificar as minúcias da atividade da linguagem que emergem da atividade epilinguística quando da discussão sobre a leitura de textos opinião e de tirinhas com alunos do nono e sexto anos, respectivamente.

4. Identificar a ausência do trabalho reflexivo nas atividades tradicionais de interpretação de texto, do ensino das conjunções e do período composto, especificamente no que se refere à marca *como*.

É inegável que, mesmo com os poucos exemplos e comentários obtidos, pudemos perceber o pouco incentivo a esse trabalho reflexivo nos moldes tradicionais de atividades de leitura e interpretação de texto, mas com a insistência e persistência conseguimos que os alunos exprimissem suas próprias conclusões e pensassem sobre os processos e operações gramaticais com autonomia, por meio de uma metalinguagem própria e operacional. Isso ficou evidente nos momentos em que eles mesmos concluíam sobre a pertinência ou não de uma determinada paráfrase, bem como sobre os contextos em que a marca ocorre e quais suas funções, mesmo que de modo bastante simplista.

Outra importante consideração a ser feita quanto à descrição aqui realizada, diz respeito à constatação de que o ensino tradicional, mais do que um processo educativo, é um processo de silenciamento da criatividade discente. Como relatamos anteriormente, foi extremamente difícil fazer com que os alunos “comprassem” a ideia de expor suas opiniões e construíssem análises sintáticas dos enunciados que produziam junto com a professora, porém quando isso aconteceu os alunos floresceram em termos de reflexão sobre o texto, sobre a gramática e, inclusive, sobre a própria realidade.

Após as primeiras atividades práticas, resolvemos que seria de grande valia readequar a atividade a aplicá-la a alunos do sexto ano do ensino fundamental, visando a ampliar nossos objetivos.

5.4.2 Aulas no sexto ano: a prática da análise

As aulas com a turma de sexto ano ocorreram nos dias 04, 11 e 18 do mês de abril do ano de 2017, na Escola Municipal Pierina Santin Perret, localizada no bairro Dos Municípios, na cidade de Caçador, em Santa Catarina. A turma era composta por cerca de 25 alunos, dentre os quais dois eram surdos e possuíam uma professora para auxiliá-los em suas atividades. De

modo geral, a turma era homogênea em termos da relação idade/série, ou seja, a maioria dos alunos tinha, em média, 12 anos.

O método aplicado nas aulas foi baseado na possibilidade de atuar sob o nível epilinguístico dos alunos, fazendo-os refletirem sobre os conceitos e arranjos léxico-gramaticais presentes nos textos lidos; nesse caso, tirinhas do Garfield, Recruta Zero e Turma da Mônica. Antes de prosseguirmos com a descrição e análise desses momentos com os alunos, cumpre-nos esclarecer que a escolha do gênero foi motivada apenas pelo fato de ser um gênero interessante aos alunos dessa idade, que ainda se interessam pelas ilustrações, e também por ser curto, logo dinâmico para a extração dos enunciados que analisamos. Desse modo, questões relacionadas à produção ou não de humor, bem como análises mais aprofundadas sobre isso não serão tratadas nesta tese. Mesmo porque, quando se pergunta aos alunos se “acharam o texto engraçado” a resposta mais comumente ouvida é “Não” ou “Não tem graça”. O que nos interessa é o modo como os alunos recebem a metodologia proposta e o aproveitamento que têm dela, enquanto exercício epilinguístico. Some-se a isso, o fato de buscarmos também comprovar que o método pode ser efetivo com crianças, assim como adolescentes (trabalho realizado com nono ano); e, possivelmente, mais produtivo com as crianças que, em geral, são mais receptivas e participativas a um método que as coloca como agente da construção do próprio conhecimento.

As aulas aconteceram de acordo com os seguintes momentos:

1. Motivação para a leitura.
2. Leitura pelos alunos, algumas vezes dramatizada.
3. Interpretação do sentido geral do texto por meio de conversa, levantamento de hipóteses pelos alunos (confirmação ou rejeição das hipóteses levantadas) e discussão.
4. Interpretação do sentido de termos específicos do texto, com ênfase na marca *como* e nos termos que se relacionam com ela (com a marca).
5. Análise epilinguística e metalinguística dos arranjos léxico-gramaticais dos enunciados com a marca *como*, a partir da análise dos enunciados sob os pressupostos da TOPE, porém dentro das possibilidades que os alunos oferecem.

Primeiramente, focamos nosso trabalho com a turma no uso da oralidade dos alunos. Procurando deixá-los à vontade para exporem suas opiniões e perceberem metalinguisticamente os usos e os mecanismos da linguagem presentes nos enunciados. Na sequência, solicitamos

aos alunos que registrassem no caderno algumas paráfrases e substituições – exercícios pertinentes à análise da marca *como*.

A motivação para a leitura foi feita a partir da apresentação dos personagens e da antecipação do que se esperava deles. No caso do Recruta Zero e do Sargento, a relação dos dois e o tipo de comportamento de cada um, considerando suas imagens. A interpretação dos significados tanto do texto quanto da marca *como* e de expressões específicas foi realizada a partir de questionamentos aos alunos, tais como: O que acharam do texto ou da imagem? Por que consideram o texto engraçado? Qual termo pode substituir a marca ou outro termo? A análise metalinguística foi realizada com o auxílio de registro no caderno e socialização.

Quanto à verificação da maior participação e interesse dos alunos, pudemos comprová-la assim que iniciamos as atividades, pois a qualquer questionamento os alunos respondiam com entusiasmo e em grande número, o que fez proliferar sentidos e formas dos enunciados trabalhados, conforme se comprova pela transcrição abaixo.

P: Pessoal vocês entenderam a tirinha? O que aconteceu? Acharam engraçada?

Alunos: Não!

A6: Eu não entendi...

P: Olhem as imagens, o que está acontecendo? Quem gostaria de explicar para nós?

A1: Ele está bêbado

P: Será que ele está bêbado?

A2: Eu acho que ele está com sono

P: Será que sono, que ele está sentindo?

A3: Não, professora... ele está alegre

P: Por que que a colega acha que ele está alegre?

A3: Porque ele está cantando.

Professora da turma: Vocês lembram que semana passada eu expliquei para vocês como se lê uma tirinha? Ler primeiro toda a imagem para daí responder.

A3: Ele está alegre porque ele está sorrindo.

A4: E ele está cantando para a plateia da festa dele.

P: Pessoal, será que ele está cantando para a plateia?

A5: Não professora, porque ele está do lado de fora.

A6: Parece que a voz dele está muito alta.

P: Isso, vamos olhar bem para o desenho... Está acontecendo uma festa e ele está cantando lá do lado de fora... O que a gente pode imaginar aqui?

A7: Ele escutou a música lá de dentro e começou a cantar ... ficou muito animado ...

P: Isso, ele se animou, ouviu e começou a cantar ... e que aconteceu no último quadrinho?

A8: As pessoas ouviram ele cantando.

P: E como ele se sentiu

A6: Bem!

P: Tem certeza? Será que ele se sentiu bem?

A9: Ele ficou envergonhado

P: Se sentiu envergonhado. Por que ele se sentiu assim?

A9: Porque todo mundo estava olhando para ele

P: E o que fez quando percebeu as pessoas ouvindo?

A8: Ele saiu correndo (risos).

Essa primeira parte das aulas refere-se ao enunciado 12, da análise de número 4 da presente tese (item 5.3.4) “Puxa como ele é rápido”. É uma tirinha do Recruta Zero em que o Sargento Sardinha é flagrado cantando do lado de fora de uma festa em que estão os soldados e, envergonhado, sai correndo deixando todos se questionando sobre quem é ele.

Assim, como na nossa análise sob os pressupostos da TOPE, os alunos também perceberam que esse enunciado veicula a ideia da intensidade com que o Sargento saiu correndo. Da mesma forma, perceberam que tal intensidade – ou quantificação – é desencadeada enunciativamente pelas marcas *como* e *puxa*.

P: Agora me expliquem... por que será que as outras pessoas disseram isso (Puxa, como ele é rápido)?

A10: Porque ele saiu num “corridão” que ninguém viu... assim... (gesticulando)

P: Isso quer dizer que ele saiu correndo

Alunos: Muito rápido

Aluno 5: Igual ao Flash

P: Isso, de tão rápido que ele foi, ninguém viu onde ele foi parar ... Todo mundo concorda com isso? Que ele saiu muito rápido... igual ao flash e por isso ninguém viu onde ele foi?

Alunos: Sim!

[...]

A10: Não está escrito que ele correu muito rápido.

P: Isso mesmo, não está escrito, então como a gente sabe que ele correu muito rápido?

A11: Hum!!! Aff!!

A7: *Porque a gente sabe...*

P: *Qual palavra, meus amores, ajuda a gente a entender que ele correu rápido?*

A6: *Rápido*

P: *OK. Mas qual palavra dá a noção de que ele correu muito rápido?*

[...]

Alunos: *“Puxa”*

P: *Então, essa palavra ajuda a gente a entender uma coisa que não está no texto, certo?*

Além dessa, tem alguma outra que tenha essa noção de “muito rápido” ou do “quanto rápido ele correu”

A5: *Puxa, comooo ele é rápido?*

P: *Essa palavra como está ali fazendo o quê? Qual a função dessa palavra? Puxa, como ele é rápido... ele é rápido como ...*

A3: *Como o flash!*

P: *Isso, como o Flash... OK, então olhem pra profe aqui.... Vocês disseram que ele correu muito rápido, e a colega disse que ... foi o colega ali, né....*

A7: *Profe eu disse que é rápido como o Flash...*

A5: *Agora eu... “Como as meninas são rápidas!” [...]eu quis dizer que elas são muito rápidas, profe.*

A noção de quantificação marcada por *como* também foi percebida pelos alunos em outros momentos, por exemplo, quando verificam a possibilidade de comparação entre termos que compartilhem quantidades de determinadas propriedades por meio da marca *como* e também pelo próprio estatuto da comparação. Conforme Ferreira (2014) só é possível comparar elementos que compartilhem certo grau de uma mesma propriedade – o que a autora chamou em sua tese de “enunciado linear”. Nesse caso, os alunos construíram enunciados como:

A3: *Nossa, como ele é rápido!! A lebre é rápida como o Flash*

[...]

A9: *Mas o Flash é mais rápido.*

A11: *Não, o Flash não é mais rápido que a lebre.*

P: *Quando a gente diz que uma coisa é como outra coisa, nós não estamos comparando essas duas coisas?*

Alunos: *Sim*

A8: *Mas um é mais e outro é menos*

P: Muito bom, isso mesmo. A gente compara uma quantidade de alguma coisa, né. E nesse caso, o que estamos comparando?

Alunos: o Flash com a lebre

P: Olhem a frase do colega aqui no quadro – O cachorro é rápido igual ao leão. Ele está fazendo uma comparação? Como ele fez para comparar o cachorro ao leão?

A9: Eu escrevi que são iguais.

Porém, com a criatividade aguçada, as crianças também criaram enunciados comparativos complexos, assim chamados por Ferreira (2014). Trata-se de enunciados que comparam termos que, culturalmente, não compartilham as mesmas propriedades. No entanto, nesse caso, fica claro pelos risos do aluno que a ironia presente na comparação criada foi percebida e intencional. Vejamos:

A17: Vou colocar uma tartaruga, profe!

P: Legal – ele é rápido como uma tartaruga? O que você quer dizer de verdade quando diz isso?

A17: Que ele é lento (risos).

A análise da segunda tirinha foi organizada a partir do enunciado 8: *Como assim, ainda são três horas – Espero não ter perdido a hora do grude*. Nesse texto, o personagem principal é novamente o Sargento Sardinha, dessa vez ele está se questionando porque está com fome, se ainda são três horas, mas quando olha para o relógio percebe que o aparelho não está funcionando, então sai em disparada. Após a leitura do texto, os alunos foram questionados sobre o significado do termo *grude* e de que forma esse se aplica ao contexto em questão. Muito participativos, os alunos construíram o sentido dessa noção a partir da ação de *grudar*, característica de *cola* e também de *banha*, adentrando o domínio nocional do refeitório e do tipo de comida servido nesses locais: algo gorduroso que gruda no fundo da panela e também na colher, uma papa.

P: Pessoal, o que é o grude de que é falado na tirinha?

A9: Grude é banha.

A15: Não, é cola

P: Mas se é cola ou banha. Por que ele está falando grude e não cola na tirinha?

A7: Porque a cola gruda.

P: Então, porque ele pode falar que a comida é um grude se a gente não come cola?

A10: Por causa da banha que gruda embaixo da panela

[...]

A11: *Porque gruda na panela.*

[...]

A13: *Chega a fazer um barulho assim ... ploct!*

A9: *Ficou uma papa ...(risos).*

Quanto a marca *como*, os alunos perceberam que o personagem utilizou a expressão como assim com duas intenções distintas, primeiro se questionando sobre o horário, mas ao mesmo tempo demonstrando surpresa e uma quebra de expectativa na sequência do enunciado.

A6: *Ele está surpreso também*

É possível perceber inclusive a mobilização do sistema de referência do próprio interlocutor, que ao não compreender a razão da sua fome, busca uma justificativa, olhando no relógio e em seguida reconhecendo que a *hora do grude* havia passado. Outro aspecto importante da análise desse enunciado 8 é a sua proximidade com enunciados exclamativos a partir da marca *mas*, como “Mas como você adivinhou?” (enunciado 5 da nossa análise) ou mesmo das paráfrases realizadas pelos alunos:

A8: *Nossa, ainda são três horas!*

A1: *Ué, ainda são três horas!*

A7: *Mas ainda são três horas!*

A3: *Minha mãezinha! Ainda são três horas*

A5: *Mas bah! Ainda são três horas!*

A7: *Mas como ainda são três horas!*

Essa rápida descrição e análise das três aulas que ministramos a essa turma confirma nossa hipótese de que o ensino da língua materna torna-se mais relevante aos alunos quando o trabalho é pautado na linguagem, ou seja, nas atividades epilinguísticas. Essas atividades visam a materializar os processos constitutivos das operações de linguagem, possibilitando aos aprendizes análises metalinguísticas elaboradas por eles mesmos, como evidenciamos no reconhecimento da ironia e negação quando o aluno comparou o personagem e uma tartaruga, enfatizando que na verdade ele é lento e negando a propriedade rápido. Isso também aconteceu quando estabelecemos, durante a aula, o estatuto da comparação, no momento em que os alunos perceberam que para comparar dois termos é preciso que esses compartilhem diferentes

quantidades de uma mesma característica ou propriedade, como o Flash e a lebre, com relação a ser rápido (trabalho com os alunos sobre o enunciado 12).

Isso significa e comprova que o sujeito habituado a tal trabalho com a língua tem autonomia no uso da própria linguagem e capacidade de avaliar metalinguisticamente as situações de enunciação em que está inserido.

5.5 Síntese das Atividades Práticas

A primeira conclusão a que chegamos com relação à aplicação das atividades de cunho epilinguístico para a turma de nono ano foi a de que os alunos não estavam se desenvolvendo, interessando ou participando ativamente das questões propostas. Porém, esse sentimento foi se dissipando aos poucos com o desenvolvimento do nosso próprio olhar para o material que os alunos nos proporcionaram. A resistência característica do adolescente esteve sempre presente, mas gradativamente os alunos iam compreendendo a proposta e se sensibilizando com as sutilezas da linguagem. Um exemplo claro desses momentos é a percepção de um dos alunos de que o enunciado 4 *Como que não pode ir para a cadeia?*⁹⁴ não é um questionamento qualquer, é um autoquestionamento, um ajustamento intersubjetivo, além de, semanticamente, significar um posicionamento claro do enunciador, diante do tema discutido na aula.

Assim, ao final de toda a criteriosa análise do material coletado com as atividades práticas que aplicamos, percebemos que a insistência com o trabalho epilinguístico, que coloca o aluno como sujeito ativo, construtor da própria metalinguagem, pode claramente possibilitar ao aprendiz uma real apropriação da sua língua materna. Lembrando que entendemos, apropriação em sentido amplo, de tornar-se parte integrante de alguma coisa.

As aulas com a turma do sexto ano nos demonstraram mais uma vez o quanto as crianças são receptivas e entusiasmadas com qualquer novidade. Receberam-nos bem em sua sala de aula e se prontificaram a contribuir alegremente com as atividades propostas. Esse comportamento inerente às crianças pode, e deve ser utilizado para exigir ainda mais delas, no sentido de fazê-las explorar mais profundamente a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, fazer desse nível de trabalho um hábito a ser lapidado e aprimorado com o passar dos anos.

Pode até ser utópico demais, mas não seria maravilhoso se os jovens brasileiros saíssem do ensino fundamental lidando com a sua língua materna com liberdade, confiança e autonomia? Como professora, isso seria o paraíso; como pesquisadora seria uma inovação, um

⁹⁴ Ver item 5.3.2.

objetivo alcançado – embora esse também seja o desejo da professora; como cidadã, seria justiça social e igualdade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida refletir sobre a linguagem e sobre o ensino de língua, especificamente o da língua materna, é uma tarefa árdua e muito complexa. Árdua porque exige do pesquisador um trabalho de análise e avaliação constantes, pois as possibilidades são inúmeras e se modificam constantemente por conta da plasticidade e da variação radical da linguagem; e complexa por causa da centralidade do papel do sujeito nesse processo. A sala de aula fornece um campo de trabalho e análise tão variado e complexo que muitas vezes é difícil equalizar todas as variáveis envolvidas no ensino e aprendizagem. Mesmo assim, encorajamo-nos a trilhar esse caminho pois assumimos o ensino da Língua Portuguesa como profissão e, portanto, assumimos a responsabilidade de contribuir para a melhoria desse aspecto essencial na formação dos nossos alunos.

Considerando a citação presente na epígrafe desta tese, reafirmamos o conceito de língua que adotamos e a nossa postura diante da hipótese de pesquisa.

A língua que falamos – seja ela materna ou não – é sempre um prolongamento de nós mesmos, uma afirmação do ego em relação ao outro, uma tomada de posse do ambiente, mas que resulta numa tomada de posse do próprio indivíduo pela língua que fala, seja qual for seu grau de comprometimento com os valores que ela veicula.⁹⁵ (GAUTHIER, 1981, p.58).

Essa centralidade e importância do sujeito por inteiro nas ações de linguagem, se forem trabalhadas no ensino de língua, trarão mais do que a noção das categorias gramaticais ou funções sintáticas pré-definidas; trarão a apropriação da língua pelo aprendiz e isso se concretiza na autonomia de pensamento e na reflexão sobre a própria linguagem. Tendo esse pensamento como norte para nossa reflexão, seguem os objetivos que foram propostos no início desse trabalho e, nesse momento de finalização, foram alcançados com a pesquisa:

1. Verificar as minúcias da atividade da linguagem que emergem da atividade epilinguística quando da discussão sobre a leitura de textos opinião e de tirinhas com alunos do nono e sexto anos, respectivamente.

2. Determinar as operações e processos linguísticos desencadeados pela marca COMO nas discussões feitas com os alunos, determinando assim os significados atribuídos à marca nos

⁹⁵ Texto original: “*La langue qu’on parle – qu’elle soit maternelle ou non – est toujours un prolongement de soit même, une affirmation de l’ego par rapport à l’autre, une prise de possession de l’environnement certes, mais qui entraîne en retour une prise de possession de l’individu lui même par la langue qu’il parle, quel que soit le degré de son adhésion aux échelles de valeurs qu’elle véhicule.*” (GAUTHIER, 1981, p.58).

enunciados em que ocorre. Essa determinação foi feita a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE.

3. Operar oralmente com a marca *como*, visando a um aprendizado significativo das relações léxico-gramaticais que se estabelecem por meio dela.

4. Identificar a ausência do trabalho reflexivo nas atividades tradicionais de produção e interpretação de texto, do ensino das conjunções e do período composto, especificamente no que se refere à marca *como*.

5. Elaborar um modelo de aula que possa servir de parâmetro para o ensino por meio das atividades epilinguísticas. Um modelo que contemple o ensino da norma gramatical e a reflexão metalinguística crítica dos alunos diante dos fenômenos da significação da linguagem.

Mesmo considerando que os objetivos traçados foram alcançados, entendemos que na área do ensino, e principalmente quando se propõe uma nova prática pedagógica para o ensino de língua, é preciso que as pesquisas se intensifiquem constantemente para consolidar as conclusões a que se chega a cada trabalho.

Com a prática de ensino junto às turmas de sexto e nono anos a que nos propusemos para alcançar nossos objetivos, verificamos o quanto o trabalho com a linguagem, com as atividades epilinguísticas, na sala de aula pode ser produtivo e interessante ao aprendiz. Apesar dos perfis diferentes com os quais trabalhamos, as duas turmas desenvolveram a metalinguagem de maneira autônoma. Os adolescentes demonstraram, além da vontade de interagir compartilhando experiências pessoais, capacidade de reelaboração sintático-semântica dos enunciados com eles analisados por meio do exercício parafrástico, chegando inclusive à construção do complementar da noção em questão. Por exemplo, quando discutimos o enunciado 1 “O que queremos com a pena? Se a resposta for, *como* na Idade Média, apenas castigar as pessoas por seus maus feitos, então não há limite inferior para penalizar os indivíduos”, em que os alunos construíram o gradiente da noção pena a partir da sua localização em dois pontos temporais (Idade Média e hoje). Esse gradiente foi marcado por estruturas como: pena <hoje> ser igual – parecida – diferente <da Idade Média>.

Nesses momentos de construção de texto, também a metalinguagem dos alunos se mantinha constante e ativa, pois, ao mesmo tempo em que formulavam arranjos possíveis, esses eram avaliados semântica e estruturalmente, como observamos em comentários do tipo: “Sim, porque você tirou (a marca *como*), mas dá pra entender igual, vai ficar “as penas de agora são as penas da Idade Média” ... ficou estranho, né?” e “Não dá porque está dizendo que são *como* (ênfatizando o termo *como*) e se deixar sem vai dizer que é (ênfatizando o verbo *ser*), como se fosse a mesma coisa, e não é, entendeu?”

Outro fato bastante interessante e comprovador da nossa hipótese (já mencionada na Introdução e no item 5.1 desta tese) de que o ensino por meio das atividades epilinguísticas é mais produtivo e emancipador é a sensibilização dos alunos para as sutis alterações de sentido e de interpretação dos textos, inclusive em níveis mais profundos de análises. Como quando da discussão do enunciado 4 “Como que não pode ir pra cadeia?” (enunciado de aluno), em que os alunos perceberam, sem maiores dificuldades, que se tratava de um autoquestionamento, portanto, uma avaliação do próprio interlocutor, além de um posicionamento pessoal diante do tema discutido – redução da maioria penal – (Quem escreveu deve ser a favor da redução).

Já nas aulas do sexto ano, o que mais proliferou durante a aplicação das nossas atividades foram as reestruturações dos enunciados, as substituições da marca e análises mais superficiais; o que era esperado, pois consideramos a relação entre idade e série da turma. O que pretendíamos com essa turma, era mostrar que a nossa maior dificuldade com as atividades no nono ano poderia ser suprimida num contexto em que os adolescentes estivessem mais habituados a se posicionar e a participar ativamente da elaboração metalinguística do próprio conhecimento. O adolescente, por uma série de questões que escapam à nossa formação, não gosta de se expor ou mesmo de participar das aulas, o que pudemos comprovar que não acontece com a criança do sexto ano. Com essa idade (das crianças de sexto-ano) a dificuldade era outra: os alunos precisavam ser acalmados, pois todos queriam ser ouvidos ao mesmo tempo.

De qualquer forma, nossas atividades de prática de ensino demonstraram que os alunos possuem uma grande capacidade de mobilização do processo de ajustamento e mudança de sentido que é a construção do próprio conhecimento. Isso ocorre nos momentos em que o aluno avalia o que sabe em relação a uma nova informação. Assim, o enunciado, pelo fato de materializar o trabalho de regulação intersubjetiva, é um exemplo claro da atividade epilinguística do sujeito em movimento, ou seja, é a própria atividade de linguagem em seu pleno processo equilibrativo.

Contudo, não temos condições de comprovar que o trabalho com as atividades epilinguísticas desde cedo na vida escolar dos alunos faça que na adolescência esses jovens se envolvam mais com a construção do próprio conhecimento. Para tal confirmação, seria preciso trabalhar com uma mesma turma durante todos os anos do ensino fundamental, o que é difícil por uma série de razões que também fogem ao nosso controle: evasão, mudanças de escola, mudança de professores, entrada de novos alunos, dentre outras.

Outra importante consideração a se fazer diz respeito ao fato de o trabalho realizado tradicionalmente nas aulas de Língua Portuguesa não oferecer ao aluno a oportunidade de refletir sobre os fenômenos da língua de maneira consciente e metalinguística. Além disso, na

aula de análise sintática do nono ano que observamos, o docente se baseou direta e unicamente na classificação gramatical oferecida pela gramática. Fez isso, inclusive, nos momentos de questionamento dos alunos, nos quais a resposta era sempre pautada na classificação das orações, mesmo quando o enunciado dado como exemplo apresentasse características questionáveis quanto à classificação, conforme explicitamos no item 2.6. E mesmo quando os alunos se mostravam abertos a análises além da norma, o diálogo metalinguístico não fluía; por exemplo quando um aluno questionou se a classificação da oração subordinada dependia das palavras sublinhadas no quadro (verbo e conjunção) e recebeu como resposta que sim e que era exatamente isso que deveriam perceber.

Um dos grandes problemas do ensino baseado excessivamente na categorização de palavras e memorização de regras é que as gramáticas normativas apresentam uma visão estreita e compartimentada da língua. Quanto à marca *como* especificamente, esse termo aparece em diferentes pontos de classificação – ora como pronome, ora como conjunção, ora como preposição, entre outros rótulos – sem, contudo, haver uma reflexão clara dos sentidos que se mantêm invariáveis e que, portanto, permitem a variação de sentido e de funções, sejam elas sintáticas ou morfológicas. Já as gramáticas de cunho funcionalistas e também as descritivas ampliam consideravelmente esse leque de atuação da marca, porém, também não se preocupam em investigar os aspectos invariantes que permitem o deslocamento tanto conceitual quanto gramatical da marca *como*.

Quanto às leituras e análises dos Parâmetros Curriculares Nacionais que realizamos, percebemos que os documentos que definem as diretrizes didático-pedagógicas do ensino de língua materna estão em descompasso com a realidade da prática de ensino e aprendizagem nas escolas da rede estadual de ensino na cidade de Caçador, conclusão possível a partir da aula observada e de conversas informais com as professoras da escola. O PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) determina a centralidade do trabalho com a linguagem nas aulas, desse modo o texto é visto como unidade de ensino, porém não oferece aos docentes um método de prática claro para que se alcance esse trabalho com a linguagem no ensino de língua. Além disso, analisando as bases teóricas do documento, verifica-se influências de autores como Bakhtin e Halliday, mas também não adota claramente essas teorias, de modo que percebemos uma indefinição quanto à linha teórica que segue.

Mesmo assim, os PCN demonstram que o ensino da Língua Portuguesa deve se pautar no trabalho com a linguagem, o que, sem dúvida, é um importante passo para a inovação e melhoria do ensino da língua materna no país. Nesse contexto, o conceito de atividade epilinguística pode ser entendido como o de linguagem indicado pelo PCN. Desse modo, trata-

se de uma possibilidade real de mudança na prática pedagógica de língua materna. Além disso, trabalhar com atividades que movimentem esse nível de abstração desperta no aluno a apropriação de uma metalinguagem operatória que possibilita a reflexão consciente e autônoma diante dos fatos da língua.

A teoria elaborada por Culioli – Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas – oferece um complexo e completo aparato de pressupostos teóricos que possibilitam a análise de enunciados por meio do exercício parafrástico. Essas análises possibilitam verificar as operações de linguagem por meio da noção ou marca em questão; nosso caso, a marca *como* e as noções por ela relacionadas. Segundo Culioli (1995), a constituição de famílias parafrásticas e a análise, comparação e observação dos fenômenos linguísticos a partir dela, revela a invariância subjacente à linguagem e possibilita a variação radical de estruturas, significados e experiências.

A partir da análise de diferentes enunciados de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da TOPE, foi possível perceber diversos outros contextos em que a marca ocorre, além dos previstos pelas gramáticas normativa, funcional e descritiva. Também isolamos um aspecto invariante da marca que lhe permite a variação, trata-se da operação de quantificação que determina as noções relacionadas pelo *como*. Essa quantificação ocorre tanto nos enunciados classificados gramaticalmente como comparativos quanto nos enunciados em que a marca aparece como pronome interrogativo ou outra função sintática prevista ou não pela norma.

Além desse traço invariante, identificamos os seguintes valores e os relacionamos com as categorias gramaticais estabilizadas. A seguir seguem os valores referenciais, juntamente com um exemplo de cada enunciado analisado.

1. Operação de extração/processo de identificação Conjunção subordinativa

Enunciado 1: Então, retomando a questão fundamental: o que queremos com a pena? Se a resposta for, como na Idade Média, apenas castigar as pessoas por seus maus feitos, não há limite inferior para penalizar os indivíduos.

2. Flechagem/quebra de expectativa → Advérbio interrogativo

Enunciado 4. Como que não pode ir para a cadeia?

3. Operação de varredura/processo de diferenciação → Preposição acidental, marcador de contraste.

Enunciado 9. Também sou contra em alguns elementos **como** ir para prisão

4. Constituição de gradiente/alto grau → Advérbio relativo

Enunciado 12. Puxa, como ele é rápido!

5. Regulação, ajustamento → Advérbio interrogativo

Enunciado 15. Pai, como se chama alguém que vive se sentindo perseguido?

6. Constituição do gradiente/modalidade assertiva → Advérbio interrogativo

Enunciado 19. Está vendo a linha do horizonte? Está vendo como o mundo é grande?

7. Operação de varredura/processo de identificação → Preposição acidental

Enunciado 23. Ela me deu um dólar como compensação.

Em suma, as análises realizadas revelaram que a marca *como* desencadeia, invariavelmente, uma operação de determinação quantitativa e qualitativa. Esse traço invariante possibilita a identificação ou a diferenciação entre os significados e valores referenciais e as noções, as quais são determinadas contextualmente. Além disso, para Culioli, a questão do significado pressupõe a análise de sutilezas da linguagem nos enunciados, mas ainda assim trata-se de questões muito diferentes.

A análise dos valores acima demonstra que a rotulagem categorial das classes de palavras não delimita sua função sintática, tampouco o seu valor semântico. Tomemos como exemplo os valores 3 e 7, em que a norma gramatical e também a funcional classificam a marca como preposição acidental. Porém, nossa análise demonstrou que a marca, mesmo desencadeando uma mesma operação (varredura), produz valores referenciais distintos, em 3 diferenciação e em 7 identificação.

Chegamos ao final desta pesquisa conscientes de que nosso trabalho não se encerra. A pesquisa suscita outros desdobramentos, como: a possibilidade de as atividades epilinguísticas se consolidarem no ensino da língua materna ou ainda um estudo que se dedique a monitorar sistematicamente uma turma em que esse trabalho seja proposto durante todo o ensino fundamental.

Enfim, buscar respostas e contribuir de alguma forma para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa no Brasil é responsabilidade de todo o professor, considerando que, via de regra, todo professor é também um pesquisador ativo; ou seja, é na figura dele que é possível trazer a reflexão teórica para a realidade prática da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, C. B. D. S. **Operações enunciativas e valores referenciais**: estudo da marca apesar de. 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2007.
- ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 45.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- ARAÚJO, J. B. P. **Estudo da marca mas sob a ótica da Teoria das Operações Enunciativas**. 2005. 155 f. (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2005.
- AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Publifolha, 2012.
- BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2004.
- BARROS, S. C. G. **Mecanismos linguísticos e relações intersubjetivas na produção de textos**: atividades enunciativas na prática de ensino. 2017. 159 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2.ed. ampl. atual. novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 5.ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- _____. **Problemas de linguística geral II**. 2.ed. São Paulo: Pontes, 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- BROWNE, D.; BROWNE, C. **O melhor de Hagar, o horrível**. Porto Alegre: L&PM, 2013. v.6.
- CALIXTO, T. Aproximar a escola do aluno, o maior desafio do século XXI: para especialistas, não basta empurrar a tecnologia para dentro da sala de aula. **A Tribuna.com.br**, 12 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.tribuna.com.br/noticias/detalhe/noticia/aproximar-a-escola-do-aluno-o-maior-desafio-do-seculo-21/?cHash=3bfec552e29cbfc0acd4dbc8cb700ec3>>. Acesso em: 10 maio 2016.

CASTILHO, A. T. de. Variação linguística, norma culta e ensino de língua materna. In: SÃO PAULO (Estado). **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º. e 2º. graus:** coletânea de textos. São Paulo: SEE-SP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1988. v.1. p.53-59.

_____. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** 46.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 2007.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens: 7ª série: língua portuguesa.** 2.ed. São Paulo: Atual, 2002.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente:** pensamentos atuais sobre antigos problemas. Tradução de Lúcia Lobato, revisão de Mark Ridd. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. **Gramática da língua portuguesa.** São Paulo: Scipione, 2003.

COSTA, C. L. et al. **Para viver juntos: português, 7º ano: ensino fundamental.** São Paulo: Edições SM, 2009.

COUTINHO, I. de L. **Gramática histórica.** 7.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CULIOLI, A. Linguistique du discours et discours sur la linguistique. **Revue Philosophique,** Paris, n. 4, p. 481-488, 1978a

_____. Valeurs modales et opérations énonciatives: à propos de certains emplois de bien et fort bien. **Le Français Moderne,** Paris, v.46, n.4, p.300-317, 1978b.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation:** opérations et représentations. Paris: Ophrys, 1990. Tome 1.

_____. **Cognition and representation in linguistic theory:** texts selected and edited and introduced by Michael Liddle: translated with the assistance of John T. Stonham. Amsterdam: J. Benjamins, 1995. (Current issues in linguistic theory, v.112).

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

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation:** formalisation et opérations de repérage. Paris: Ophrys, 1999b. Tome 3.

DANON-BOILEAU, L. Le problème de l'aspect. In: _____. **Énonciation et référence.** Paris: Ophrys, 1987. p.27-32.

DAVIS, J. **Garfield sem apetite.** Tradução de Alexandre Boide. Porto Alegre: L&PM, 2014. (Coleção L&PM POCKET, v.1172).

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. D.; MARUXO JR., J. H. **Gramática.** 20.ed. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRA, M. D. **A dinâmica da linguagem via tope**: uma análise do grau comparativo. 2014. 213 f. (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2014.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação, 1988.

_____. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

FREGE, G. Sens et denotation. In: FREGE, G. **Écrits logiques et philosophiques**. Traduction et introduction par Claude Imbert. Paris: Seuil, 1971. p.102-125.

GAUTHIER, A. Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire: l'anglais de francophones. **Les Langues Modernes**, Paris, numéro spécial, 1981.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1973.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, M. M. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que falamos, a língua que estudamos. São Paulo: Contexto, 2007.

INFANTE, U. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 1995.

JAKOBSON, R. **Linguística e poética**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LABOV, W. **Modelos sociolingüísticos**. Madrid: Ed. Cátedra, 1983.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3.ed. Campinas: Alínea, 2010. p.19-62. (Coleção educação em debate).

LOPES, M. C. R. Linguagem, trabalho lingüístico e ensino de língua: o processo semântico. **Cadernos**: Centro Universitário São Camilo, São Paulo, v.10, n.4, p.43-52, 2004.

MÓDOLO, M. **Correlação**: estruturalismo versus funcionalismo. São Paulo, 1999.

Disponível em: <<http://files.professorivo.webnode.pt/200000023-7f15a800ef/correla%C3%A7%C3%A3o%20-20estruturalismo%20x%20funcionalismo.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2016.

NEDER, M. L. C. **Ensino de linguagem**: a configuração de um drama. 1992. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1992.

NEVES, M. H. de M. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Hucitec. Brasília, 1987.

_____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, P. S. (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec: Ed. da Unesp, 1998. p.17-26.

ONOFRE, M. B. **A enunciação linguística**: entre a estabilidade e a plasticidade linguística. In: ONOFRE, M. B; REZENDE, L. M. (Org.). **Linguagem e línguas naturais: clivagem entre o enunciado e a enunciação**. São Carlos: Pedro & João, 2009. p.83-94.

PÁDUA, D. B. de. **A polêmica em torno do livro didático “Por uma vida melhor”:** **(des)construindo sentidos**. 2014, 174f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

REZENDE, L. M. **Estudo de o instrumento de avaliação**: prova de comunicação e expressão do concurso vestibular -1987 -VUNESP. São Paulo: Fundação VUNESP, 1988.

_____. Interdisciplinaridade e formação do professor de línguas. In: GALASSO, N. R.; LOPES, M. C. R.; HANSEN, J. H. (Org.). **Identidade docente**: uma construção entre saberes e práticas. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2007. p.149-163.

_____. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v.5, p.95-108, 2008.

_____. Articulação da linguagem com as línguas naturais: o conceito de noção. In: ONOFRE, M. B; REZENDE, L. M. (Org.). **Linguagem e línguas naturais**: clivagem entre o enunciado e a enunciação. São Carlos: Pedro & João Ed., 2009. p.13-42.

_____. Contribuições da teoria das operações predicativas e enunciativas para o ensino de línguas. **Versão Beta**, São Carlos, v.58, p.7-28, 2010.

_____. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.40, n.2, p.707-714, 2011.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHULZ, C. M. **Peanuts completo**: 1963-1964. Tradução de Alexandre Boide. Porto Alegre: L&PM, 2015.

SILVA, A. C. S. **A marca "porque" nos textos escolares**: uma proposta para atividades epilinguísticas. 2007. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2007.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p.155-177.

SOUSA, M. de. **Chico Bento**: plantando confusão. Porto Alegre: L&PM, 2013. (Coleção L&PM POCKET, v.902).

TERRA, E. **Curso prático de gramática**. 6.ed. São Paulo: Scipione, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

TURCI, R. L. **O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo**: consciência gramatical, criatividade e autonomia. 2016.154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2016.

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

_____. Entre linguistique et cognition: des problématiques de l'énonciation certains développements tirés de l'oeuvre d'Antoine Culioli. In: BOUSCAREN, J. et al. (Org.). **Langues et langage**: problèmes et raisonnement en linguistique. Paris: Presses Universitaires de France, 1995. p.565-581.

VOGÜÉ, S. de. Discret, dense, compact: les enjeux énonciatifs d'une typologie lexicale. In: FRANCKEL, J. J. (Ed.). **La notion de prédicat**. Paris: Université de Paris 7, 1989. p.1-38 (Collection ERA – 642).

VOGÜÉ, S. de; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. Organização de textos e traduções, Márcia Romero, Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.

WALKER, M. **O melhor do Recruta Zero 2**. Tradução de Marco Aurélio Poli. Porto Alegre: L&PM, 2015. (Coleção L&PM POCKET, v.571).

WAMSER, C. A. **Atividade epilinguística em sala de aula**: as interpretações naturais feitas pelos alunos. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2013.

ZAVAGLIA, A. A. Lexicografia bilíngue e corpora paralelos: procedimentos e critérios experimentais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.2, n.18, p.19-39, 2006.

_____. A teoria das operações enunciativas e a tradução no ensino de línguas estrangeiras. In: REZENDE, L. M.; MASSINI-CAGLIARI, G., BARBOSA, J. B. (Org.). **O que são língua e linguagem para os linguistas**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2007. p.101-117.

ANEXOS

ANEXO A – Texto base para análise do enunciado 1.

Para que serve alterar a maioria penal

POR DANIEL MARTINS DE BARROS

31/03/2015, 10h28

Antes de dizermos qual a idade penal mínima, deveríamos dizer para quê serve a pena. Infelizmente esse debate não está posto, inviabilizando um diálogo racional sobre o tema.

Já disse antes: não adianta nada – nada – discutir a redução da maioria penal enquanto não se discutir para que serve colocar alguém na cadeia. Esse debate, que traria fundamentos para uma discussão racional sobre a questão, simplesmente não está posto. E antes que você comece a babar sangue escrevendo impropérios contra mim, dois avisos: 1) eu não tenho certeza se a maioria penal deve ou não ser modificada. 2) Se você tem, não precisa continuar lendo esse texto – ele só serve para quem quer raciocinar sobre o tema (o que implica colocar as convicções em modo de espera).

Então, retomando a questão fundamental: o que queremos com a pena? Se a resposta for, como na Idade Média, apenas castigar as pessoas por seus maus feitos, não há limite inferior para penalizar os indivíduos. Em Filosofia do Direito isso é conhecido como a função retributiva da pena – o sujeito errou, tem que pagar. Não é por acaso que naqueles tempos crianças podiam ser condenadas por crimes. A pergunta é: a partir de quando o Estado entra no jogo? Se não há limites, corre-se o risco de chegar a extremos como no Paquistão, em que um bebê de 9 meses foi acusado de tentativa de homicídio e teve que comparecer perante as autoridades do país. No Brasil entende-se que a partir dos 12 anos a pessoa pode ser chamada a responder por seus atos por meio das medidas sócio-educativas. É uma forma de responsabilização, embora mais branda e mais focada nos aspectos pedagógicos do que criminais.

O que nos leva a outra função da pena – a prevenção dos crimes. Imagina-se que a pena poderia preveni-los de diversas maneiras: porque as pessoas ficam com medo de serem pegas e pagar pelo que fizeram; porque o indivíduo teme novos castigos; e também porque a pena teria a chance de reeducar o malfeitor, ensinando-o a viver em sociedade. Essas noções, que foram gradualmente substituindo o caráter retributivo, dependem de sujeitos racionais para ser efetivas. Sem o pleno entendimento das consequências dos seus atos e sem a capacidade de se controlar adequadamente, tais funções não têm sentido. Foi com o surgimento dessas ideias que uma idade penal mínima começou a ser mais formalmente definida mundo afora (até que a

Convenção dos Direitos da Criança da Unicef obrigou os países membros a determinar uma idade mínima). Óbvio, pois as crianças não têm a razão e o autocontrole plenamente desenvolvidos. O problema começa quando se busca traçar essa linha divisória que separa os meninos dos homens. Se as crianças não são responsáveis e os adultos são, quando se dá essa passagem?

Atualmente a maioria dos países membros da ONU colocam tal transição nos criticados 18 anos. Não deve ser coincidência o fato de a maturação cerebral não se completar até perto dos vinte anos. Os avanços da neuroimagem comprovaram que o amadurecimento do cérebro segue uma ordem em que uma das últimas regiões a ficar “pronta” é justamente o córtex pré-frontal, a área responsável pelo auto-controle refinado, pelo planejamento de longo prazo e pela capacidade de adiar gratificações. Não é por acaso que adolescentes são impulsivos e imediatistas – não só os hormônios estão em ebulição como seus freios não estão calibrados ainda. A animação abaixo ilustra o processo – a cor roxa identifica as regiões em que o amadurecimento se completou.

Nesse sentido, as funções preventivas da pena não deveriam ser aplicadas antes do início da vida adulta, argumento poderoso por ser tanto intuitivo (como mostra a concordância da maioria dos países com), como biologicamente embasado. Apesar disso há quem entenda que os jovens a partir dos 16 anos “já sabem muito bem” o que estão fazendo, e portanto devem ser tratados como adultos. Respeito tal argumento – de fato o discernimento moral deles já alcança os níveis semelhantes ao dos adultos. É só por isso que tenho dúvidas: não seria justo considerar tais pessoas responsáveis por seus atos, tendo elas noção do certo e errado?

Mas confesso que são dúvidas teóricas. Na prática, tendo a ser contra a redução simplesmente porque ela não cumpre a maioria das funções da pena. Em primeiro lugar, o sistema carcerário não reeduca; além disso, como a porcentagem de crimes cometidas por menores de idade no Brasil é ínfima (99,5% dos crimes são cometidos por adultos), ela também não previne. No fundo, a sensação de que as pessoas com 16 ou 17 anos têm que “pagar como maiores” só serve à função retributiva da pena, ou seja, para saciar nosso desejo de vingança. Mas foi justamente para nos ajudar a conter impulsos como esses, afinal, que o seu e o meu córtex pré-frontal amadureceram.

ANEXO B – Texto base para análise do enunciado 2.



ANEXO C – Texto base para análise do enunciado 3.



ANEXO D – Texto base para análise do enunciado 5.



ANEXO E – Texto base para análise do enunciado 6.



ANEXO F – Texto base para análise do enunciado 7.



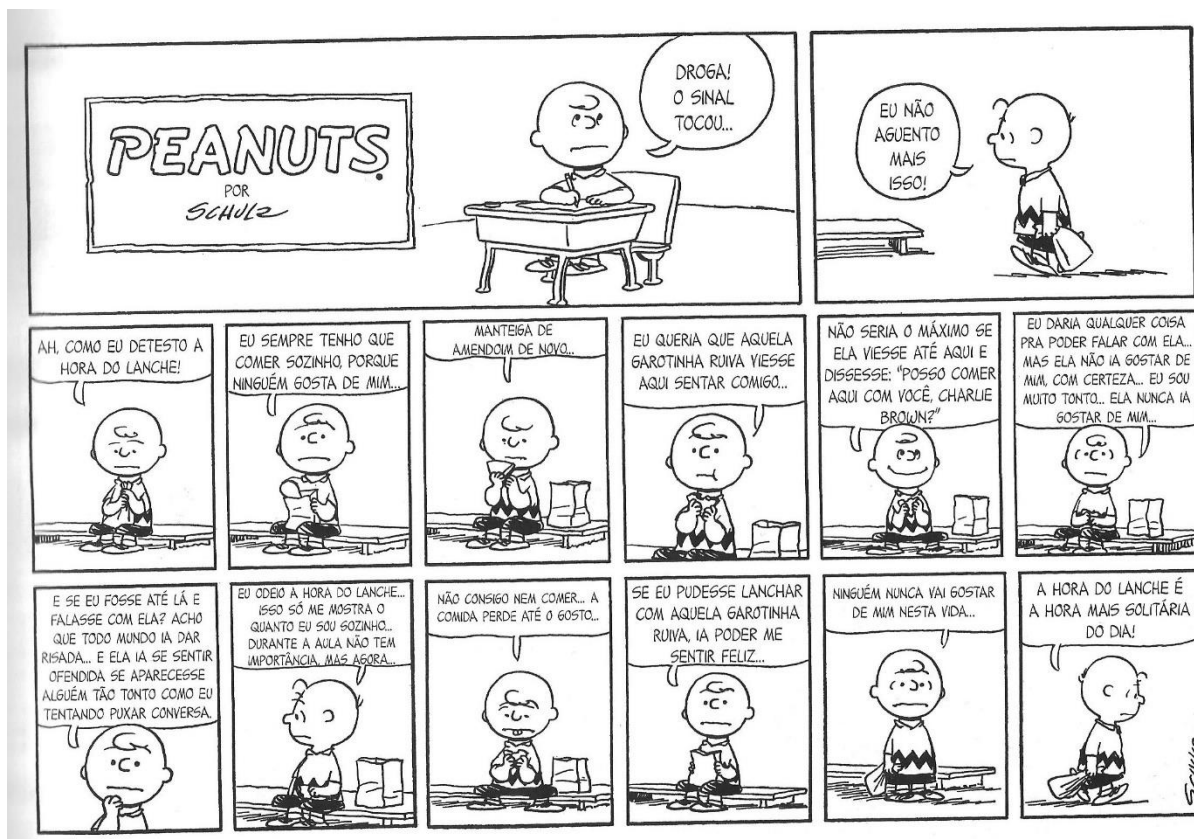
ANEXO G – Texto base para análise do enunciado 8.



ANEXO H – Texto base para análise do enunciado 12.



ANEXO I – Texto base para análise do enunciado 13.



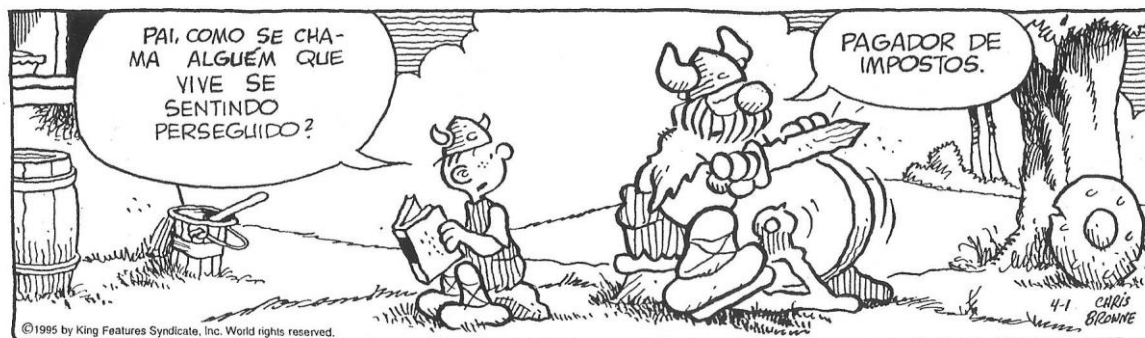
ANEXO J – Texto base para análise do enunciado 14.

O recruta zero

por mort walker



ANEXO K – Texto base para análise do enunciado 15.



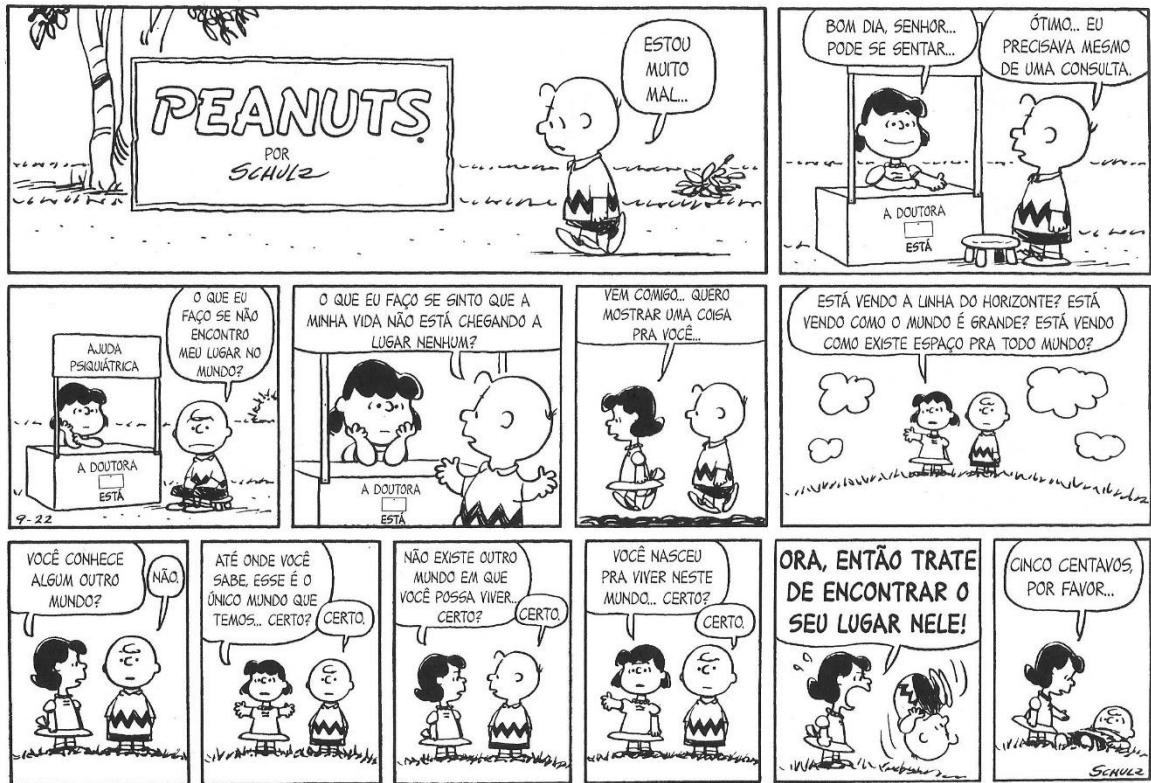
ANEXO L – Texto base para análise do enunciado 16.



ANEXO M – Texto base para análise do enunciado 17.



ANEXO N – Texto base para as análises dos enunciados 19 e 20.



ANEXO O – Texto base para análise do enunciado 21.



ANEXO P – Texto base para análise do enunciado 22.



ANEXO Q – Texto base para análise do enunciado 23.



ANEXO R – Texto base para análise do enunciado 24.



ANEXO S – Texto base para análise do enunciado 25.



ANEXO T – Texto base para análise do enunciado 26.

