

ENSINO DE LÍNGUAS, COLETA DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DE CÓRPUS

Cássia Regina Coutinho Sossolote
Departamento de Didática
Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Câmpus de
Araraquara

1. Introdução

O artigo intitulado *Ensino de Línguas, coleta de dados e constituição de córpus* tem como objetivo apontar caminhos para a reflexão a respeito do modo como poderíamos reorientar a problematização dos conteúdos programáticos das disciplinas *Prática de Ensino de Língua Materna I* e *Prática de Ensino de Língua Materna II*^{1 2} em curso de Letras de Instituição de Ensino Superior do Estado de São Paulo.

No presente artigo, estabeleceremos três focos de discussão.

O primeiro foco impõe-se em virtude da dificuldade demonstrada pelos alunos que fizeram a opção pela licenciatura

¹ Discutiremos, ao longo do artigo, o modo de problematização dos conteúdos em relação às disciplinas ministradas no período noturno do curso de Letras.

² Começamos a ministrar as disciplinas *Prática de Ensino de Língua Materna I* e *Prática de Ensino de Língua Materna II* a partir de 2009. Em 1998, quando ingressamos nesta Instituição de Ensino, ministrávamos as disciplinas *Prática de Ensino de Língua Portuguesa I* e *Prática de Ensino de Língua Portuguesa II* aos alunos do curso de Letras no período noturno.

em Letras de compreenderem a relevância de realizarem reflexão(ões) sobre o ensino de língua materna no contexto do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com base tanto em teorias hegemônicas do campo de conhecimento da Linguística quanto em relação a princípios da *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas*, de Antoine Culioli³.

O segundo foco levar-nos-á a fazer referência à atividade voltada para a *produção de texto* realizada por alunos de outro curso desta mesma Instituição de Ensino Superior, o curso de Pedagogia, onde ministramos a disciplina *Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa* no período vespertino e no período noturno, no 1º semestre do 4º ano. Explicitaremos as motivações que tivemos com a proposição da atividade a ser divulgada no presente artigo bem como faremos algumas considerações a respeito dos resultados obtidos.

O terceiro foco estará voltado para a proposição de um possível caminho para a reorientação da discussão dos conteúdos programáticos nas aulas de *Prática de Ensino de Língua Materna I* e *Prática de Ensino de Língua Materna II* a partir de *prática pedagógica* proposta a alunos do curso de Pedagogia que não têm *as línguas e a linguagem* como objeto de sua licenciatura.

2. Cultura escolar: a relação entre a Linguística e as Gramáticas Pedagógicas nas disciplinas *Prática de Ensino de Língua Materna I* e *Prática de Ensino de Língua Materna II*

Para abordar questões que dizem respeito à cultura escolar no curso de Letras tal como se mostram nas disciplinas *Prática*

³ Acreditamos que a adesão aos princípios da *Teoria das Operações Enunciativas*, em um primeiro momento, nos faz aceitar o desafio de realizar pesquisas sobre essa teoria em momento posterior, tendo em vista a sua densidade e a sua complexidade.

de *Ensino de Língua Materna I e Prática de Ensino de Língua Materna II*, gostaríamos de focalizar as imagens que os alunos que as cursam têm a respeito do objeto *língua e linguagem*, que se materializam em sua fala quando manifestam ter um conjunto de expectativas em relação ao objeto dessas disciplinas.

Salvo raras exceções, os alunos esperam que as disciplinas denominadas *Prática de [...]* ofereçam-lhes um conjunto de atividades que possam ser aplicadas quando se “tornarem professores”, sem que haja abertura para a realização de reflexão a respeito da *natureza da linguagem*.

A despeito de parecer irônico dizer que os alunos do curso de Letras resistem à reflexão sobre *a linguagem e/ou as línguas naturais* que constituem o objeto, por excelência, desse curso, fazemos essa afirmação com base em nossa experiência docente que nos mostrou haver, no momento atual, um abismo, de um lado, entre *Licenciatura e Bacharelado* e de outro, conflitos que parecem, a princípio, ser gerados pelos próprios graduandos em relação às teorias sobre *as línguas e/ou linguagem* a que tiveram acesso durante o curso.

A fim de que seja possível compreender as considerações que acabamos de fazer, apresentaremos diferentes tipos de alunos com os quais interagimos nas disciplinas *Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II* que integravam o rol das disciplinas da grade antiga e *Prática de Ensino de Língua Materna I e Prática de Ensino de Língua Materna II* que pertencem à grade nova.

Identificamos alunos que buscam sua licença para ser professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; outros que fazem a licenciatura como forma de não serem excluídos do mercado de trabalho dos graduandos em Letras, mas que desejam se tornar pesquisadores; outros ainda que já são professores, embora não tenham obtido a licença para sê-lo,

mas que se preparam para ingressar em cursos de Pós-Graduação.

Deve haver, com certeza, graduandos com outras expectativas em relação ao curso de Letras. Os tipos acima referidos sobressaíram pelo fato de que eles nos colocam em situações dilemáticas ^{4 5}.

A expectativa que os graduandos que querem ser professores no Ensino Fundamental e no Ensino Médio manifestam em relação ao professor de *Prática de Ensino* é a de que ele coloque a sua disposição um conjunto de atividades voltadas para *o ensino da gramática tradicional* ⁶. Nesse momento, não só negam, de forma ostensiva, o discurso crítico à *gramática tradicional* como confessam considerar as teorias estudadas no curso de Letras inaplicáveis a situações de ensino de Língua Portuguesa tal como ocorrem fora do domínio da Universidade.

O segundo tipo de graduandos, mais afeitos à atividade de pesquisa, convive melhor com os impasses colocados pela difícil articulação entre *teoria e prática*, ainda que *a prática* que se lhes apresenta como problema não coincida com aquela que é colocada em e por situações formais de ensino, ou melhor, pelo

⁴ Muitos alunos que julgamos pertencer ao segundo e ao terceiro tipo já realizaram ou encontram-se realizando pesquisa de iniciação científica quando cursam as disciplinas *Prática de Ensino de Língua Materna I e Prática de Ensino de Língua Materna II*.

⁵ É preciso dizer que nenhuma pesquisa foi feita durante o curso de *Prática de Ensino* ministrado ao longo dos anos sobre os tipos que estão sendo descritos. Eles resultam mais de nossa experiência docente do que de pesquisa realizada.

⁶ Há alunos que defendem o ensino da gramática normativa tal como aprenderam e como observam nos estágios de observação que realizam junto à Rede Oficial de Ensino. A título de esclarecimento, os estágios de observação constituem uma das atividades que os licenciandos cumprem quando cursam a disciplina *Prática de Ensino de Língua Materna I e Prática de Ensino de Língua Materna II*.

ensino e aprendizagem da língua materna, já que os fenômenos que buscam conhecer por meio da atividade teórica não dizem respeito a como ensinar, por exemplo.

Ao terceiro tipo pertencem graduandos que convivem, possivelmente sem muito conflito, com o fato de que a adesão teórica é determinada por seus interlocutores.

Diante de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os graduandos que integram o último tipo adotam como *metalinguagem* aquela que se encontra em gramáticas consideradas normativas e tradicionais pela Linguística Moderna, enquanto em seus trabalhos de pesquisa assumem outra teoria como tendo valor explicativo.

Essa postura do professor pode se agravar quando ele passa a atuar em cursinhos preparatórios para exames vestibulares que passaram a exigir, paulatinamente, um outro tipo de competência tanto de alunos que desejam ingressar em universidades públicas como de professores, fato que os leva, como professores de cursinhos preparatórios para vestibular, a aderir a outra concepção de *língua* e de *linguagem*. Tudo leva a crer, então, que as adesões teóricas dos professores que atuam nestes contextos diferem da *concepção de língua e de linguagem* hegemônica no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de um lado, e no sistema de Pós-Graduação, de outro lado.

Ao terceiro tipo podem pertencer graduandos que são professores e que tem consciência dessa falta de coerência quando adotam diferentes paradigmas no ensino da Língua Portuguesa. Entre os argumentos que apresentam, eles alegam não operar em sala de aula com as teorias linguísticas que circulam no curso de Letras por causa das condições nas quais se encontra a Rede Oficial de Ensino.

Apesar de os graduandos terem perfis diferentes que, por sua vez, são determinados pelas características do sistema formal de ensino em que vão atuar como profissionais da

educação, todos são unânimes na apresentação de justificativas para não discutir questões que dizem respeito à *natureza das línguas e da linguagem* nos cursos de *Prática de Ensino de Língua Materna I e Prática de Ensino de Língua Materna II*. Ela deve-se ou ao fato de entenderem que essa reflexão já ocorreu durante o curso de Letras ou por considerarem as teorias linguísticas extremamente abstratas, principalmente quando se leva em consideração o modo de funcionamento atual da Rede Oficial de Ensino.

Temos consciência e procuramos discutir com os nossos alunos o fato de que a falta de consenso em relação à *concepção de língua e de linguagem* que assumimos e que se revela na própria *concepção de gramática* adotada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio pode ser determinada historicamente, já que em uma sociedade dividida em classes, o sistema formal de ensino é heterogêneo. Dessa perspectiva, o conhecimento que circula e que se distribui, ou não, em seu interior com vistas ao desenvolvimento da expressão linguística dos alunos é determinado pelo *capital econômico* e pelo *capital cultural* dos usuários dos sistemas formais de ensino que, por sua vez, determinam as possibilidades de inserção de “tais alunos” no mercado de trabalho.

Apesar de determinações de natureza histórica influenciarem o ensino da Língua Portuguesa, para nós é impossível abrir mão da reflexão a respeito da atividade de linguagem e de sua relação com as línguas naturais. Se a nossa formação não fosse em Letras e Linguística talvez se tornasse possível defender a tese de que existe uma metodologia de ensino que pudesse ser proposta para o ensino da Língua Portuguesa ou de outras línguas desvinculando essa discussão da natureza dos conteúdos a ensinar.

Ao contrário, partimos sempre do pressuposto de que há relação de imbricação entre *metodologias de ensino* e *teorias de línguas e de linguagem*.

Se se pensar que *o como* ensinar se define em relação aos objetos de cada uma das teorias, então não existe um como ensinar que seja absoluto. Nesse sentido, a língua é um fenômeno heterogêneo porque heterogêneo é o ponto de vista que assumimos para a descrição do objeto.

Talvez, por isso, haja um desprestígio da disciplina *Prática de Ensino* em contextos em que o professor seja um especialista da área de Letras e de Linguística. Em muitos espaços institucionais, espera-se que o professor de *Prática de Ensino* não estabeleça relações polêmicas com os paradigmas hegemônicos da Linguística.

Buscando encontrar caminhos para diminuir a tensão que regula a interação entre professor e alunos nessas disciplinas, em alguns momentos durante os cursos que ministramos, esforçamo-nos no sentido de demonstrar a concepção de sujeito de língua e de linguagem que diferentes teorias linguísticas revelam ao focalizar a descrição e a análise de determinados aspectos do fenômeno linguístico.

Apesar dessa discussão não ser nova no campo da Linguística, a maioria dos alunos do curso de Letras para quem ministramos as disciplinas *Prática de Ensino* resiste a ela.

A falta de diálogo entre professores que atuam no curso de Bacharelado e no curso de Licenciatura não nos permite afirmar se essa resistência advem do fato de que a discussão a respeito da variação em termos de objeto de pesquisa linguística que traz consigo, por sua vez, variação em termos de concepção a respeito da natureza da capacidade de linguagem dos sujeitos constitui, ou não, objeto de discussão nas disciplinas do curso de Letras no qual eles se formaram bacharéis.

O que identificamos e afirmamos sem medo de errar é que para os graduandos que estão cursando a Licenciatura em Letras, as teorias linguísticas parecem estabelecer relações de continuidade entre si, fato que traz sérias dificuldades para se pensar na relação entre teorias linguísticas e metodologias de ensino de Língua Portuguesa.

Podemos, no entanto, dizer que fizemos breves ensaios para demonstrar que concepção de sujeito está implicada na *Teoria do Signo e do Valor*, de F. de Saussure; na *Teoria da Enunciação*, de É. Benveniste; na *Teoria da Análise de Discurso*, de M. Pêcheux. O mesmo exercício fizemos em relação à gramática normativa, a fim de revelar a concepção de homem e de mundo que pode ser deduzida por meio do exame de suas categorias bem como o estatuto que tem a língua para os gramáticos da Língua Portuguesa seguidores dessa vertente.

Seguiu-se a esses ensaios outros.

Selecionamos textos de curta extensão com a finalidade de focalizar a prática de trabalho com o texto quando se toma como referência cada uma das teorias que foram alvo de discussão no curso de *Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II*, disciplinas que compunham a grade antiga da graduação em Letras.

Pareceu-nos necessário abrir espaço para atividades com o texto porque julgávamos importante que os futuros professores se afastassem de modos de interpretação que se aproximam da análise de conteúdo ou de um tipo de atividade a que se denomina *paráfrase* que não leva em consideração o fato de que as formas selecionadas para dizer o mesmo deslocam os significados intencionados em textos considerados primeiros.

Assim procedemos para que os graduandos tomassem consciência de que a materialidade dos textos se encontra na língua, nas categorias que estão compiladas na Gramática

Tradicional⁷ sob as quais os linguistas modernos se debruçam para redefini-las e/ou reinterpretá-las no interior de outros paradigmas.

Observe-se, a título de conclusão, que os objetivos que motivaram esses breves ensaios foram três. Citaremos, agora, em ordem de relevância para a disciplina *Prática de Ensino*.

Como foi dito, há graduandos que na reflexão que é feita a respeito do ensino de Língua Portuguesa fora dos cursos de Letras julgam que a única possibilidade consiste em ensinar gramática segundo os cânones da Gramática Tradicional. No contexto do curso de *Prática de Ensino*, agem como se nunca tivessem refletido sobre outra concepção de gramática.

Ao propor um tipo de trabalho com o texto em que demonstramos que o sentido de todo o texto é produzido através das categorias de língua que se encontram nas Gramáticas Tradicionais, quisemos mostrar aos graduandos que o problema do professor de Português não reside no fato de ir pouco a pouco apresentando aos alunos as categorias que se encontram nas Gramáticas, mas de apresentá-las para ensiná-los a operar exclusivamente com fenômenos superficiais como fenômenos de *concordância nominal e verbal*; os de *regência nominal e verbal*; de *acentuação*⁸; de *crase*, etc. Quisemos

⁷ O domínio da gramática tradicional no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio limita-se ao ensino, por parte do professor e à aprendizagem, por parte dos alunos, de uma nomenclatura, como pudemos observar por meio da leitura de relatórios relativos a estágios de observação apresentados por graduandos que cursaram a disciplina *Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II, antes de 2009, e Prática de Ensino de Língua Materna I e Prática de Ensino de Língua Materna II, a partir de 2009.*

⁸ Sem negar a importância de ensinar-se acentuação gráfica na disciplina Língua Portuguesa, procuramos mostrar aos alunos a assepsia que o aprendizado da língua escrita faz em relação aos **acentos** que produzem significação na língua oral quando o professor não tem consciência a

demonstrar que é por meio dessas categorias de línguas que a significação é construída.

O segundo objetivo que motivou a realização dos ensaios que acabamos de descrever esteve ligado ao desejo de refletir, para questionar, a visão de homem e de mundo que se pode apreender das gramáticas consideradas tradicionais.

Sem negar que os graduandos possam fazer um uso metalinguístico das categorias que se encontram em manuais escolares ou em livros didáticos que constituem, por sua vez, uma réplica das gramáticas tradicionais, para que os alunos aprendam a regular a sua variante em relação à norma culta, colocamos em xeque a concepção que pode ser deduzida das gramáticas, para que os graduandos tivessem consciência de que a língua, para seus gramáticos, constituem formas para “representar” sentidos dados, prontos, que têm existência no mundo físico.

Para demonstrar a presença do homem na instância da língua que se realiza por meio de textos, selecionamos textos, discursos⁹ que trabalham um dado acontecimento a partir de lugares diferentes.

Naquele momento, do ponto de vista metodológico, operamos com a distinção *paradigma* e *sintagma* entendida em sentido amplo.

Ao operar com as relações *sintagmáticas* e *paradigmáticas* na análise dos textos, apóiamo-nos sempre nos pressupostos da

respeito dos **processos de segmentação e de entonação** que caracterizam a oralidade.

⁹ Embora, naquele momento, já compartilhasse de muitos pressupostos da *Teoria das Operações Enunciativas*, de Antoine Culioli, por julgá-la operatória no ensino de línguas, não conseguia incorporá-la, como desejava, à prática com os textos. Por questão de formação, acabava operando melhor com os conceitos advindos da teoria da enunciação, de É. Benveniste, ou aos da *Análise de Discurso*, de M. Pêcheux.

Análise de Discurso de tradição francesa que busca compreender porque um determinado sentido foi produzido e nenhum outro em seu lugar. Assim, ao realizar a análise linguística dos textos que trabalhavam um determinado acontecimento a partir de lugares discursivos diferentes, sem ater-nos às *condições de produção* dos textos analisados de forma mais exaustiva, procuramos sempre chamar a atenção dos graduandos para a necessidade de, no momento da análise do texto em contexto pedagógico, focalizar as implicações que resultam das seleções léxico-gramaticais que os sujeitos realizam para a compreensão do acontecimento que ganha existência simbólica por meio da língua.

Embora ainda não tivéssemos conseguido demonstrar como os sentidos são construídos na instância do texto, procuramos focalizar as relações em presença e em ausência na análise dos textos que foram selecionados.

Neste jogo de inserção e de exclusão¹⁰ de categorias morfossintáticas e lexicais com base em análise comparativa, o objetivo foi demonstrar o deslocamento, maior ou menor, entre texto e referente, que, por sua vez, pode ser mais ou menos intencional bem como resultar, ou não, de interpelação ideológica consciente dos indivíduos que produziram os textos analisados.

Constatamos, a contra-gosto, que grande parte dos graduandos não se convence sobre a importância de focalizar-se os processos de construção da significação das unidades linguísticas no ensino da Língua Portuguesa nem quando sustentamos que o ensino da gramática tradicional é legítimo para frações de classe desprovidas de bens legitimados

¹⁰ Na análise dos textos que trabalhavam um acontecimento a partir de lugares diferentes, enfatizamos os efeitos de sentido que seriam produzidos se alterássemos as escolhas léxico-gramaticais feitas pelo autor.

culturalmente. Por isso, para os indivíduos que pertencem a essas frações de classe a variante padrão deve ser objeto de ensino.

Sem cair no ceticismo de que nada alterará as concepções dos graduandos acerca do ensino de Língua Portuguesa, os relatos que fizemos oferecem evidências de que a disciplina *Prática de Ensino* constitui, assim, o lugar por excelência e um exemplo de quanto a interação pode ser marcada por desentendimento, pela interincompreensão, mesmo quando os enunciadores têm um conhecimento refinado sobre o seu idioma que se revela por meio de sua capacidade de falar sobre ele e de usá-lo em situações reais de “comunicação”.

Para nós é possível entender porque os graduandos resistem em estabelecer novos objetivos no ensino da língua portuguesa como, por exemplo, o de começar a refletir a respeito de uma prática de ensino que leve até o final – desde a descrição do fenômeno *língua* até a atividade de operação e reflexão sobre *a língua* em contexto pedagógico – a relação que os indivíduos estabelecem com ela em virtude da capacidade de linguagem que manifestam.

Se, por um lado, a comunidade linguística nega a concepção segundo a qual as línguas teriam a função de representar a realidade, por outro, há uma forte tendência, no momento atual, para buscar explicar os processos de produção de significação somente quando se trata de investigar *as condições de produção de um discurso*. Assim procedendo, necessariamente, o analista terá de correlacionar *Discurso e História*.

Contudo, quando os linguistas têm de operar com e sobre textos, muitos de nós os manipulamos como se os valores das unidades constituíssem um fato, um dado e não fossem construídos na instância textual.

Desse modo, não se altera a prática de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio porque

não se consegue alterar. Afinal, os graduandos do curso de Letras têm uma formação voltada para a análise do *texto* como se os sentidos fossem dados, prontos, e não como se fossem objeto de construção pelos indivíduos.

4. Produção textual no curso de Pedagogia. Por quê? E para quê?

É sabido por todos aqueles que se dedicam à docência, com maior ou menor empenho, que das atividades que planejamos para serem desenvolvidas em sala de aula, poucas são aquelas que sabemos avaliar o alcance, tanto em termos teóricos quanto teórico-práticos, nos primeiros anos em que ganham o estatuto de *práticas pedagógicas* nos cursos que ministramos.

Tal foi o caso da atividade que será descrita neste momento proposta para ser desenvolvida por alunos do curso de Pedagogia que, geralmente, cursam a disciplina *Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa* no período vespertino ou no período noturno, no 1º semestre do 4º ano.

Observe-se que, em 2005, a primeira vez em que propusemos a atividade que passaremos a descrever, tínhamos como objetivo levar os alunos a realizar uma atividade relevante para a prática profissional do professor de Língua Portuguesa das séries iniciais nas horas-estágio desta disciplina: *a leitura de livros da literatura infanto-juvenil..*

A proposição desta atividade foi feita com base na consciência adquirida de que a leitura de textos infantis denominados pelo mercado editorial que os coloca em circulação como se tratando de *literatura infantil* deve vir antes da leitura dos textos mais representativos da *Crítica Literária* a respeito das propriedades dos textos assim denominados.

No entanto, parecia pouco para eles lerem por volta de dez títulos da literatura infantil, para que soubessem da existência

de um mercado editorial voltado para a publicação de obras para esse público; ou mesmo para que viéssemos a discutir questões que dizem respeito à importância da existência de um professor leitor para a constituição de um aluno leitor; ou ainda para que fizéssemos a discussão sobre *as representações* construídas nos livros de *literatura infantil* ainda que de forma aligeirada. Mesmo em circunstâncias em que ampliávamos a análise de um determinado texto infantil para diferentes suportes midiáticos, entendidos tanto em referência à mídia como em relação a diferentes tecnologias, a cultura da avaliação mostrava-se no Ensino Superior por meio de perguntas como *o que faremos agora*.

Ler, tão somente ler, respondíamos, fato que lhes parecia injusto, pois todos seriam aprovados no componente denominado *estágio curricular* desta disciplina, sem que tivéssemos um tipo de documentação a respeito da atividade de *leitura*, que, possivelmente, não seria realizada por todos, até porque viam a possibilidade de um aluno produzir o seu texto por meio de *paráfrase*, com base em textos de outrem.

Foi neste contexto que sugerimos que eles produzissem um texto de divulgação para cada livro lido na forma de *resumo* ou de *sinopse*.

É preciso ressaltar que mesmo manifestando preocupação com a extensão do texto que produziriam, já que o texto “literário infantil” para eles era muito pequeno; mesmo “preocupados” com a viabilidade de a professora responsável pela disciplina ler tantos *resumos* e *sinopses*, tendo em vista o fato de que a atividade era individual; mesmo discordando da postura assumida pela professora que solicitou a produção de *resumo(s)* e *sinopse(s)*, sem a apresentação de *um discurso metalinguístico* que traçasse as fronteiras entre estes textos, a

atividade de produção de *um texto segundo* a partir de um texto primeiro foi realizada¹¹.

Sem descartar a possibilidade do *texto literário* ter sido conhecido por meio do texto produzido por outros alunos, o exame dos dados resultantes da atividade de produção de um texto segundo mostrou-nos algo sobre o qual evidentemente sempre soubemos teorizar: que *o sujeito* deixa marcas da atividade que realiza no texto que produz, tese que rompe com um tipo de investigação e de prática pedagógica que se volta para a compreensão do fenômeno linguístico, sem levar em conta que na origem da linguagem encontram-se os indivíduos dotados desta capacidade, que sustentam, por sua vez, a produção linguística dos textos em línguas naturais.

Os textos de curta dimensão demonstravam, assim, a atividade do sujeito que, da perspectiva da *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas*, não se restringe à presença ou à ausência dos índices de *pessoa, tempo e espaço*. (cf. Benveniste, 1988).

As pequenas produções dos alunos, a nosso ver, apresentam evidências para a constituição de diferentes *córpus*, um dos quais nos permitirá demonstrar que anterior ao *signo linguístico* encontram-se as *noções* que são da ordem da linguagem que se constroem por meio de operações mentais que se deixam ver por meio de produto já constituído, *o signo linguístico*.

Breve parêntese. Nas disciplinas que ministramos no curso de Letras, *Prática de Ensino de Língua Materna I* e *Prática de Ensino de Língua Materna II*, quando apresentamos aos nossos alunos textos de curta dimensão que materializavam diferentes

¹¹ Infelizmente os alunos desta turma não tiveram um retorno mais sistemático sobre a atividade de leitura que realizaram, que se materializou na forma de textos, na produção de *resumos ou sinopses*.

representações em torno de um dado acontecimento, a fim de demonstrar as implicações das escolhas léxico-gramaticais para o sentido do texto, sabíamos que não estávamos operando com a construção da significação em um sentido mais radical.

Se, por um lado, tínhamos consciência da relevância de forçar a substituição de expressões no nível sintagmático, a fim de colocar em evidência como o sentido do texto vai se deslocando quando as escolhas passam a ser outras, por outro lado, sabíamos que as expressões que podem ser inseridas em um determinado lugar estrutural adquirem valores que, certamente, estão relacionados as suas ocorrências de uso, fato que corrobora a tese de que os sentidos são construídos na instância do texto.

Não se tratava para nós, no entanto, de selecionar textos com diferentes ocorrências de determinada *forma linguística*, por acreditarmos na impossibilidade de chegar a um ponto zero, a um ponto de origem para a localização da significação das expressões léxico-gramaticais selecionadas.

Como nosso interesse consistia em compreender e fazer compreender como os signos podem ser categorizados e recategorizados sintática e semanticamente, selecionamos textos cujos sentidos foram produzidos em torno da ambiguidade sustentada até uma certa altura dos textos selecionados que tinham a função de produzir humor.

Os textos selecionados nos permitiram focalizar o *fenômeno da polissemia* não porque os textos eram polissêmicos de *per si*, mas, ao contrário, porque colocavam em cena diferentes valores da unidade temática em torno da qual se estruturavam.

Obstinada pelo desejo de compreendermos *como um signo se torna signo, como ele continua a ser signo e como ele deixa de ser signo*, na análise dos textos que foram selecionados deixamos de operar com o conceito de *sintagma* formulado por Saussure, de forma a privilegiar o nível sintático bem como buscamos

demonstrar que um caminho possível para a dedução dos valores dos itens léxico-gramaticais seria levar em consideração a posição que as formas ocupam na cadeia linguística bem como observar as relações que elas entretêm com os outros elementos significantes que se encontram em seu entorno.

Sem nos referirmos às operações enunciativas, mas centrando-nos no co-texto, nos elementos que estão na adjacência dos itens lexicais tematizados, buscamos demonstrar o processo de constituição dos valores do *signo linguístico*¹², com base ora em textos legitimados pela cultura ora em textos legitimados por diferentes grupos sociais. Valorizamos, assim, a importância das relações predicativas na constituição da significação.

No entanto, para os alunos da *Prática de Ensino* tudo parece difícil!

De que expedientes, então, o professor de *Prática* poderá se valer para que o aluno compreenda a necessidade urgente de articular-se o ensino da gramática, da atividade de interpretação de textos, orais e escritos, bem como da atividade de produção de textos, orais e escritos?

Esse, com certeza, constitui um problema para muitos professores de *Prática de Ensino de Língua Materna*.

Como seria possível, nas aulas de *Prática de Ensino de Língua Materna I* e *Prática de Ensino de Língua Materna II*, apresentar a *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas* que rompem com os paradigmas hegemônicos no campo da Linguística, pois defendem a tese de que *as noções linguagísticas* são anteriores ao

¹² A despeito de termos insistido em uma análise de natureza estrutural, sabemos perfeitamente que muitos elementos concorrem para a produção da significação tanto quando focalizamos o *eu* como o *tu* da enunciação. O contexto ligado à ordem das relações pragmáticas entre os enunciadores constitui um deles.

signo linguístico? Se a problematização do *signo linguístico* já coloca dificuldades como aquelas que acabamos de descrever, o que dizer da abordagem das *noções linguagísticas*, não obstante o fato de a *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas* nos oferecer elementos teóricos para a sua compreensão?

Um dos caminhos que poderia ser trilhado por pesquisadores da *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas* que os levaria a legitimar a tese de Antoine Culioli de que *as noções linguagísticas* são anteriores ao *signo linguístico* consiste em dedicar-se a trabalhos de aquisição das línguas naturais por crianças de tenra idade ou em processo de aquisição formal da escrita. Pesquisas dessa natureza mostram, nos textos que as crianças produzem, a realização de um trabalho com e sobre as línguas naturais - trabalho de natureza metacognitiva - que evidenciam a atividade de construção de *classes*, de *categorias* e de *tipos* que revelam, por sua vez, representações construídas acerca de si, do outro e da realidade empírica. O fato de o valor atribuído a tais categorias estar um tom abaixo ou um tom acima em relação ao diapasão que, em termos de língua, equivaleria aos valores linguísticos convencionados que se encontram representados na fala do adulto permite ao pesquisador demonstrar a relevância e a pertinência do *conceito de noção*, em torno do qual a *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas* foi construída.

Para Culioli, 1990,

[...] the notion can be defined as a complex bundle of structured physico-cultural properties and should no be equated with lexical labels or actual items. Notions are representations and should be treated as such; they epitomize properties (the term is used here in a very extensive and loose way) derived from interaction between persons and persons, persons and objects, biological constraints, technical activity, etc. (p. 69)

Notions precede classification into nouns, verbs and so on" (p. 77).

Um outro caminho vislumbrado no momento do exame dos dados coletados - *resumos e sinopses* produzidos por alunos do curso de Pedagogia que cursaram a disciplina *Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa* em 2005 - consiste em observar a natureza da *relação parafrástica* que textos de diferentes autores entretêm com um texto que se lhes apresenta como tendo o estatuto de *texto primeiro*.

E a peculiaridade de um *cópus* que pode ser constituído a partir dos dados coletados será deixar entrever as atividades que, para CULIOLI (1990), pertencem ao nível I, das operações envolvidas no processo de construção da significação.

We have seen that to produce or to recognize an utterance means to construct, or rather to reconstruct, patterns of markers which are the traces of operations to which we have no access. If we call these inaccessible operations Level I, then the pattern of markers are Level II and are the representatives of operations at Level I [...] (p. 74)

Pelo fato de crermos que *a noção*, conceito estruturante da *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas*, constitui um desafio para o pesquisador iniciante quer no sentido de compreender um processo de construção que é da ordem do invisível por meio de enunciados que constituem materializações deste processo, quer pela dificuldade de apropriarem-se deste conceito na análise dos textos sem resvalar, imperceptivelmente, para teorias que privilegiam produtos já constituídos, consideramos que a constituição de um *cópus* com textos de diferentes autores seja importante em face da variação sintático-semântica dos textos que foram produzidos.

Acreditamos que a escansão de enunciados que foram produzidos para *a referenciação* a um texto primeiro dar-nos-á elementos para localizar a *léxis*, que pertence ao Nível I, nível das operações enunciativas que constitui um fenômeno

invisível à percepção. Para não estabelecermos dicotomias movidas por propósitos didático-pedagógicos e para não incorreremos no perigo de falsear o conceito culioliano de *noção*, operaremos com *famílias parafrásticas* de diferentes indivíduos, produzidas no processo de leitura do texto primeiro.

Vale dizer que a *paráfrase*, para a *Teoria das Operações Enunciativas*, constitui um conceito mais amplo, pois desde a *léxis*, que constitui uma operação por meio da qual se coloca em relação três termos ainda não-assertados, os indivíduos constroem, por meio de operações mentais, *cadeias parafrásticas* que constituem diferentes possibilidades de expressão em torno dos termos que foram colocados em relação na *léxis*. Neste processo mental, tanto pode haver variação na ordenação de termos invariantes como ocorre um pré-levantamento de possibilidades de modalização e aspectualização. (Cf. ONOFRE, 1994)

Para nós a importância do *cópus* constituído reside no fato de ele poder ser manipulado com base na *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas* que poderá dar origem a um importante protocolo, uma vez que a *variação sintático-semântica* que se observa nos textos produzidos por alunos do curso de Pedagogia comprova a existência da relação de imbricação que existe entre *linguagem* e *subjetividade* que se mostra nas línguas naturais bem como das operações linguísticas que pertencem ao nível I.

5. O que os textos produzidos pelos alunos revelam acerca da capacidade de linguagem dos indivíduos?

Os textos dos alunos revelam, em um primeiro momento, a singularidade da produção de textos no processo de construção dos enunciados.

Como já demonstramos, há diferentes caminhos para demonstrar a singularidade das construções linguísticas em relação a paradigmas considerados hegemônicos.

A contribuição de se constituir um *córpus* cuja abordagem será feita com base na *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas*, tal como foi formulada por Antoine Culioli, reside no fato de ser possível vislumbrar processos que estão implicados na construção dos sentidos.

Analisaremos, na sequência, *resumos* e *sinopses*¹³, a fim de que seja possível refletir a respeito da atividade dos indivíduos. Operaremos, inicialmente, com textos produzidos por autores diferentes.

Para situar o leitor em relação à *situação de enunciação* em que os textos foram produzidos, julgamos esclarecedor fazer referência às instruções que os alunos receberam em sala de aula. Como dissemos anteriormente, solicitamos que produzissem *resumos* e *sinopses*, sem que tivesse sido realizado nenhum exercício de reflexão com os alunos que fizeram o curso intitulado *Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa*, em 2005, a respeito das propriedades desses textos.

Somente a partir de 2006, em reflexão conjunta, definimos as características de *sinopses* e dos *resumos* como passaremos a citar.

Enquanto, o *resumo* constitui, para nós, um tipo de texto em que os elementos do texto original encontram-se presentes, mas de forma condensada, a *sinopse*, ao contrário, caracteriza-se por ser um texto em que determinados episódios da narrativa são alvo, ao mesmo tempo, de textualização e de indeterminação, com a finalidade de fazer com que o leitor leia o texto que está sendo divulgado. A indeterminação de partes da narrativa

¹³ Poucos é bem verdade!

produziria efeitos ligados ao suspense, por exemplo, atuando sobre o imaginário do leitor de forma a criar a necessidade de leitura. No *resumo*, ao contrário, haveria determinação semântica das formas, uma vez que os seus elementos básicos estão ligados à pessoa, ao tempo e ao espaço; ao problema que deu origem à narrativa; aos modos de resolução da narrativa que faz com que ela nem sempre caminhe, de forma imediata, para a estabilização em torno de um resultado, etc. Enfim, haveria a determinação semântica das formas.

Embora a sistematização dos *resumos* e *sinopses* tenha sido realizada somente em 2006, solicitamos dos alunos do curso de Pedagogia, em 2005, que identificassem a *intenção de significação* que presidiu a composição do texto literário.

Observará o leitor que o que se apresenta como *tema* nos textos abaixo pode corresponder tanto às intenções que foram reconhecidas pelos graduandos durante a leitura dos textos literários quanto a usos pedagógicos supostos, relacionados ora ao ensino de conteúdos escolares ora à reflexão sobre valores éticos e morais com os alunos das séries iniciais.

Outra diferença na instrução da produção de texto, em 2006, diz respeito ao fato de termos solicitado que os alunos não somente reconhecessem a *intenção de significação* que presidiu a composição do texto literário como também que eles produzissem *resumos* e *sinopses* como se eles fossem um aluno divulgando o livro para outro aluno; um aluno divulgando o livro para o professor; um professor divulgando o livro para os alunos; um bibliotecário divulgando o livro para os alunos; uma dada editora divulgando o livro para os professores.

Críticas, com certeza, poderão ser feitas quanto ao fato de termos simulado uma situação de enunciação para a produção de *resumos* ou *sinopses*, sem termos definido o enunciador-leitor no processo de produção dos textos, principalmente, porque existe literatura produzida chamando a atenção para o fato de

que um dos problemas da redação em contexto escolar está ligado a não-definição do leitor dos textos produzidos pelos alunos.

Feitas essas considerações preliminares, sugerimos a leitura dos textos que seguem.

ROCHA, Ruth. **A primavera da lagarta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999. ISBN: 8572082387.

RESUMO/SINOPSE: Em uma reunião na floresta, a formiga, o camaleão, a lagartixa e outros animaizinhos discutem sobre a lagarta que consideram muito comilona, preguiçosa e ainda por cima feia. Resolvem, então, caçá-la e pedir satisfações por ter um jeito tão estranho. Mas, com a chegada da primavera, eles não encontraram mais a lagarta. O que será que aconteceu com ela? (FMG)

TEMA: As pessoas não devem ser taxadas por sua aparência, mas, sim, por seu interior. (FMG)

ROCHA, Ruth. **A primavera da lagarta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999. ISBN: 8572082387.

RESUMO/SINOPSE: Os animais de uma floresta estavam incomodados com a presença de uma lagarta, achavam-na horrorosa, comilona, preguiçosa, e a classificavam com outros adjetivos não tão agradáveis. Muitas vezes, não percebiam que eles também tinham esses mesmos defeitos que viam na lagarta. Queriam matar a lagarta e decidiram fazer isso conjuntamente. Quando estavam a caminho, muitas coisas aconteceram, levando-os a mudarem de ideia e deixando-os surpresos. (VR)

TEMA: Devemos ter paciência e não julgar pelas aparências. Todos sofrem transformações em sua evolução. (VR)

ROCHA, Ruth. **A primavera da lagarta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999. ISBN: 8572082387.

RESUMO/SINOPSE: Os insetos resolveram fazer uma reunião para declarar guerra à lagarta, que era feia e muito comilona, um verdadeiro incômodo.

Mas, com o passar do tempo, puderam compreender o que estava por traz daquela feiúra toda. Como será que os insetos resolveram essa situação? Será que devemos aceitar as coisas como elas são? (RGS)

TEMA: Preconceito e compreensão. (RGS)

A primeira questão que nós próprias nos colocamos á época em que fizemos à leitura dos textos que acabam de ser apresentados diz respeito, evidentemente, a singularidade dos textos produzidos com base na história infantil de Ruth Rocha, intitulada *A primavera da lagarta*. Apesar de haver pontos comuns que dizem respeito às características da lagarta, pois **ser lagarta**, neste contexto, é **ser comilona**, **ser preguiçosa**, há diferenças evidentes em relação às escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos indivíduos. Parecia-nos bastante complexo chegar à sistematização das diferenças que se mostram no *nível II* e no *nível III*, das operações predicativas e das operações enunciativas, respectivamente.

Repetidas leituras do mesmo texto, tornaram-nos capazes de observar que os enunciados que dão maior visibilidade aos textos produzidos são aqueles que consideramos indeterminados do ponto de vista sintático-semântico. Ei-los.

Texto 1: Mas, com a chegada da primavera, eles não encontraram mais a lagarta. O que será que aconteceu com ela?

Texto 2: Quando estavam a caminho, muitas coisas aconteceram, levando-os a mudarem de ideia e deixando-os surpresos.

Texto 3: Como será que os insetos resolveram essa situação? Será que devemos aceitar as coisas como elas são? (RGS)

Com efeito, a afirmação de que os enunciados são indeterminados é insuficiente para os objetivos de um professor das disciplinas *Prática de Ensino de Língua Materna I* e *Prática de Ensino de Língua Materna II* quando sua formação é em Letras e em Linguística. Como o nosso objetivo sempre foi o de oferecer instrumentos teóricos que permitissem ao futuro professor articular às atividades de interpretação e de produção de textos orais e de textos escritos por meio do ensino da gramática, era pouco razoável operar com conceitos de língua como *forma* para valores que preexistem ao sistema linguístico ou para valores invariáveis que constituem dados de realidade.

Uma tese mais defensável, salvo engano mais próxima da *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas*, é a de que as *formas* que se encontram descritas nas gramáticas embora constituam um dado de língua¹⁴, adquirem *valor, significação* por meio de operações de predicação e de localização em relação ao tempo e ao espaço da enunciação.

Voltando aos enunciados que consideramos indeterminados semanticamente, buscamos relacioná-los com aqueles que o antecederam com o objetivo de identificar o seu referente discursivo, já que todos os enunciados resultam de operações mentais. As noções linguagísticas predicáveis no nível I por meio da tripla que constitui um esquema abstrato serão encadeadas no interior dos enunciados que compõem os textos que são produzidos em línguas naturais quando se materializarem, portanto, no nível II.

A lexis in not an utterance (*énoncé*). It is neither asserted nor unasserted, for it has not yet been situated (or located) within an enunciative space defined by a referential network (a system of utterance (enunciative) coordinates). If we use the

¹⁴ Os adeptos das teorias funcionalistas buscam demonstrar em seu trabalho como as formas podem e são recategorizadas em situações reais de uso pelos indivíduos.

symbol λ to refer to lexis and Sit (for enunciative situation) to refer to the locational structure of a speech situation, then an *énoncé* can be said to be the product of an operation:

$\langle \lambda \underline{\epsilon} \text{ Sit} \rangle$. A lexis is therefore both what is often called propositional content (in this sense it is close to the *lekton* of the Stoics) and a form which generates other, derive forms (a family of predicative relationships, from *which* it will be possible to construct a paraphrastic family of *énoncés*). Any relationship which has this property is a lexis, whether it becomes a syntam or a sentence. Thus, *le livre de Pierre; Pierre, son livre; Pierre, lui, son livre;* etc. as well as *Pierre a un livre; Pierre, lui, a un livre;* etc. belong to the same family. *De* (or *à* in *Pierre, son livre, à lui*), the possessive, or the finite form *a*, are traces of the derivational operation. We might add that a lexis can be combined with another lexis and that we can construct a relationship of location between several lexes. (CULIOLI, 1990, p. 79).

O resultado da retomada dos enunciados da *sinopse 1* mostra-nos que a indeterminação incide sobre a existência ou não da lagarta bem como sobre a existência ou não de uma lagarta com as propriedades assertadas no texto produzido pelo aluno. Apesar da formiga, do camaleão, da lagartixa e de outros animaizinhos terem resolvido caçá-la e pedir satisfações por ter um jeito tão estranho, eles não a encontraram mais na primavera.

A pergunta *O que será que aconteceu com ela?*¹⁵ constitui uma evidência de que os indivíduos são capazes de modalizar o seu enunciado, modalização que constitui uma operação mental, de forma a colocar ao leitor a seguinte indagação. A lagarta que existia deixou de existir, continua existindo, escondeu-se; deixou de ser uma lagarta *muito comilona, preguiçosa e ainda por cima feia?*

¹⁵ Eis os enunciados que se encontram no final da sinopse. “Mas, com a chegada da primavera, eles não encontraram mais a lagarta. O que será que aconteceu com ela?”

Verá o leitor que a *sinopse 2* constrói-se, inicialmente, em torno de duas noções, a saber, <matar e não matar a lagarta>.

Dado o incômodo que a lagarta representa aos animais da floresta, há a asserção no texto de que “eles queriam matá-la e decidiram fazer isso conjuntamente. Quando estavam a caminho, muitas coisas aconteceram, levando-os a mudarem de ideia e deixando-os surpresos.”¹⁶

Na *sinopse 2* pode-se observar, além disso, que a modalização incidirá, em um segundo momento, não mais sobre a existência da lagarta, já que os animais desistiram de matá-la, mas sobre as causas, as motivações que tiveram os animais para desistir de seu objetivo. A surpresa que o livro traz é justamente esta, de acordo com o autor do segundo texto.

Na terceira *sinopse*¹⁷, há um processo semelhante ao da segunda, já que a questão primeira está ligada <a guerra e a não-guerra declarada pelos animais à lagarta>. A injunção à leitura coloca-se a partir do momento em que o autor diz que os insetos descobriram as causas da feiúra da lagarta bem como no momento em que é feita referência a um fato possível: de <a lagarta que era feia ter deixado de sê-lo> graças aos insetos da floresta. No entanto, o leitor só saberá se esse fato ganha existência na narrativa por meio da leitura do texto primeiro.

VI. Considerações Finais

Diante das discussões realizadas até o momento, como seria possível reorientar a discussão dos conteúdos programáticos

¹⁶ Eis o enunciado indeterminado da *sinopse 2*. “Quando estavam a caminho, muitas coisas aconteceram, levando-os a mudarem de ideia e deixando-os surpresos.”

¹⁷ Eis o enunciado indeterminado da *sinopse 3*: “Como será que os insetos resolveram essa situação? Será que devemos aceitar as coisas como elas são?”

das disciplinas *Prática de Ensino de Língua Materna I* e *Prática de Ensino de Língua Materna II* ministradas no período noturno aos alunos do curso de Letras, de Instituição de Ensino Superior?

As questões colocadas e problematizadas oferecem-nos evidências de que o foco de discussão tenha, obrigatoriamente, de deslocar-se da análise de textos legitimados pela cultura ou de textos legitimados por diferentes grupos sociais com a finalidade de discutir-se determinado conteúdo programático para a simulação de *situações de enunciação* voltadas para a produção de textos por graduandos do curso de Letras ou por alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio quando os nossos alunos realizarem os estágios de regência que constituem carga horária obrigatória das disciplinas *Prática de Ensino*.

Consideramos que somente o trabalho metalinguístico com base nos textos dos alunos oferecerá evidências da capacidade de linguagem que eles manifestam na produção de textos em línguas naturais.

Diante das opções teóricas que os graduandos fazem no decorrer do curso com base nas quais colocam resistência às discussões propostas pelos professores responsáveis pela *Prática de Ensino*, servindo-se, em muitos contextos, de argumentos que são da ordem do senso comum, consideramos que somente a produção de textos dos alunos podem oferecer evidências a respeito das *operações linguísticas* que realizam e que se deixam ver por meio de marcas linguísticas que se materializam nos enunciados linguísticos.

Consideramos que o professor de *Prática de Ensino* só poderá oferecer instrumentos para problemas que envolvem a boa ou má formação dos textos, se nos debruçarmos sobre eles, focalizando, a princípio, as operações que estão envolvidas na produção desses textos ainda que essa produção deva ser problematizada em momento posterior.

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. 2. ed. Campinas: Pontes, 1988. 387p.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989. 294p.

CULIOLI, Antoine. The concept of notional domain. In: ----- . *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990b. p. 67-81.

ONOFRE, Marília Blundi. *A indeterminação da linguagem: inconsciência e manipulação*. Araraquara: 1994. 173p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ROCHA, Ruth. *A primavera da lagarta*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução CHELINI; PAES; BLIKSTEIN. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1974. 279p.

SOSSOLOTE, Cássia Regina Coutinho. *A recepção do discurso alegórico da fábula*. Araraquara, 2002. 428p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara, 2003.