

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

MICHELLE FERNANDA COCOLETE FARTO

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE
DE LINGUAGEM: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO.**



ARARAQUARA – SP

2013

MICHELLE FERNANDA COCOLETE FARTO

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE
DE LINGUAGEM: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO.**

Dissertação de Mestrado 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 Mestre em
Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e
aprendizagem de línguas.**

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

ARARAQUARA – SP

2013

Farto, Michelle Fernanda Cocolite

O ensino de língua estrangeira e a importância da atividade de
linguagem: construção da identidade do aluno / Michelle Fernanda
Cocolite Farto – 2013

168 f. ; 30 cm

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

Orientador: Letícia Marcondes Rezende

1. Ensino. 2. Paráfrase. 3. Atividade epilinguística.
4. Operações enunciativas. I. Título.

MICHELLE FERNANDA COCOLETE FARTO

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE
DE LINGUAGEM: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO.**

Dissertação de Mestrado 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 Mestre em
Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e
aprendizagem de línguas.**

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

Data da defesa: 29/04/2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Letícia Marcondes Rezende

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Salviato Silva

UNIFAE - Centro Universitário das Faculdades Associadas
de Ensino.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Marília Blundi Onofre

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais Aparecido e Marly que sempre estiveram ao meu lado dando o suporte necessário para o desenvolvimento dessa dissertação.

Ao meu querido irmão Leonardo e sua esposa Juliana pela compreensão e disponibilidade a me ajudar.

Ao meu querido marido Márcio por ser exemplo de determinação e competência.

À orientadora Letícia Marcondes Rezende pela paciência, incentivo, compreensão e apoio dispensados ao longo dos nossos anos de convivência.

Aos queridos professores do programa que tanto enriqueceram meus estudos ao longo do caminho.

A todos os queridos amigos pelas palavras de incentivo, conforto e pelos momentos de descontração ao longo dessa jornada.

Aos funcionários da seção de pós-graduação, da biblioteca e do campus que sempre me acolheram com prontidão.

À Faculdade de Ciências de Letras de Araraquara por ter me acolhido desde a graduação, passando pelo mestrado.

A todos aqueles que de algum modo contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Nosso objetivo neste trabalho é abordar o processo de aprendizado de língua estrangeira sob uma nova ótica. Fundamentamos nossos estudos na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli. Temos por intenção focar a importância do trabalho com a linguagem quando se trata do ensino de uma língua estrangeira e, por esse motivo, buscamos estudar como se compõem as metodologias comumente utilizadas para essa finalidade. O que pudemos perceber é que o método tradicional é o mais utilizado. Esse método baseia-se na gramática e na tradução, mesmo quando são introduzidos alguns recursos mais modernos, o que acaba se tornando um equívoco de nosso ponto de vista, pois acreditamos numa abordagem de ensino mais reflexiva. Antes de passar às análises, apontamos algumas questões sobre o estudo de gramática voltado para o ensino e os problemas que surgem ao abordá-lo de forma estabilizada. Passamos, então, às análises dos enunciados selecionados em língua francesa com a ocorrência do verbo *faire* para, por meio delas, demonstrar a importância de um “pensar” sobre a própria linguagem. Desse modo, esta dissertação de mestrado visa a apontar reflexões que possam contribuir com o desenvolvimento dos estudos sobre o ensino de língua estrangeira por meio de um olhar enunciativo que leva em consideração a atividade epilinguística e metalinguística dos aprendizes, os processos de parafrase e a construção das categorias gramaticais.

Palavras-chave: Ensino, paráfrase, atividade epilinguística, operações enunciativas.

RÉSUMÉ

L'objectif de notre travail est d'aborder le processus d'apprentissage d'une langue étrangère dans une nouvelle perspective. Nos études sont basées sur la Théorie des Opérations Prédicatives et Énonciatives d'Antoine Culioli. Notre intention est de mettre l'accent sur l'importance du travail avec le langage quand il s'agit d'enseigner une langue étrangère. Pour cette raison, nous cherchons à savoir comment se caractérisent les méthodologies couramment utilisées à cette fin. Nous nous rendons compte que la méthode la plus utilisée est la méthode traditionnelle. Cette méthode se base sur la grammaire et la traduction, même si des ressources plus modernes sont introduites, ce qui s'avère être une erreur de notre point de vue, parce que nous croyons en une approche plus réfléchie de l'enseignement. Avant d'aborder l'analyse des énoncés, nous discuterons quelques questions sur l'étude de la grammaire à propos de l'enseignement et les problèmes de l'aborder d'une manière stabilisée. Nous passons ensuite à l'analyse des énoncés avec l'occurrence du verbe *faire* pour démontrer l'importance de la «pensée» sur le langage lui-même. Ainsi, ce travail veut traiter de réflexions qui peuvent contribuer au développement des études sur l'enseignement de la langue étrangère à travers un regard énonciatif qui prend en compte l'activité épilinguistique et métalinguistique des étudiants, les processus de paraphrasage et la construction des catégories grammaticales.

Mots-clés: Enseignement, paraphrase, activité épilinguistique, opérations énonciatives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Domínio nocional	46
Figura 2: Nuances de <i>dire/ dizer</i>	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Polissemia de <i>faire</i> e sua produtividade como verbo operador.	144
Tabela 2: Valores assumidos pelo verbo	146
Tabela 3: Estruturação de <i>faire</i>	147
Tabela 4: Modalidades	148
Tabela 5: <i>Faire</i> como determinante ou como determinado	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L1	Língua de origem
L2	Língua traduzida
LINFE	Língua para fins específicos
QNT	Operações quantitativas
QLT	Operações qualitativas
S1	Sujeito enunciador
S2	Sujeito a quem o sujeito enunciador se dirige
TOPE	Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas
X	Sujeito agente
X'	Aquele que recebe a ação
Y	Aquilo que X ou X' faz

SUMÁRIO

I	INTRODUÇÃO	12
II	TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS DE ANTOINE CULIOLI	16
2.1	Fundamentação teórica e metodológica	16
2.2	Complexidade da linguagem	18
2.3	Teoria dos observáveis	20
2.4	Atividade epilinguística	22
2.5	A indeterminação da linguagem.....	24
2.6	Paráfrase	25
2.6.1	Breve percurso histórico	26
2.6.2	Problemas metodológicos da paráfrase.....	27
2.6.3	Problemas teóricos da paráfrase	29
2.6.4	Em direção a uma perspectiva enunciativa da paráfrase	35
2.6.5	Famílias parafrásticas e desambiguação	42
2.7	Noção e domínio nocional	43
2.7.1	Quantificação e Qualificação	48
2.7.2	Discreto, denso, compacto	50
2.8	Operação de localização	52
2.9	Operações constitutivas do enunciado	53
2.10	Categorias gramaticais	54
III	ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	58
3.1	A necessidade de des(re)construção de conceitos	60
3.2	Métodos tradicionais de ensino de línguas estrangeiras	63
3.2.1	Método de gramática e tradução	63
3.2.2	Método direto.....	65
3.2.3	Método de leitura	66

3.2.4	Método audiolingual.....	67
3.3	Abordagem comunicativa	68
3.4	Abordagem instrumental para o ensino de língua estrangeira	71
3.5	A linguagem como concepção humana	73
3.5.1	A educação categorial de Wolfgang Klafki.....	74
3.5.2	Aplicação do método pensamento sistêmico interdisciplinar.....	75
3.6	Em direção a uma perspectiva reflexiva sobre o ensino	77
3.6.1	Como ensinar a aprender a ensinar o que é melhor aprendido sem ser ensinado.....	78
3.6.2	Ensino e atividade de linguagem: Construção da identidade	80
IV	CONCEITOS GRAMATICAIIS	84
4.1	Algumas considerações sobre a gramática	84
4.2	O papel da gramática no ensino	88
4.3	Articulação léxico e gramática	89
V	ANÁLISES	91
5.1	O verbo <i>faire</i> no dicionário.....	93
5.2	O verbo <i>faire</i> na gramática	94
5.3	Procedimentos metodológicos.....	98
5.4	Ocorrências de <i>faire</i>	102
5.5	Considerações finais a respeito da noção <i>faire</i>	142
5.6	A contribuição de nossas análises para uma proposta de ensino mais reflexiva de língua estrangeira	150
VI	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
VII	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164

I INTRODUÇÃO

O objetivo dessa dissertação de mestrado é abordar o ensino de língua estrangeira pelo enfoque da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli (TOPE), pois apesar de não encontrarmos na teoria nenhuma fórmula pronta para tratar especificamente do ensino, a riqueza de seu conteúdo nos permite estabelecer um elo entre os estudos enunciativos e o ensino de língua.

Acreditamos que o exercício de aprendizado em língua materna ocorre exatamente do mesmo modo que acontece em língua estrangeira, entretanto, nesta dissertação nosso enfoque será, como já apontamos, o ensino de língua estrangeira.

É necessário ressaltar que nesta dissertação de mestrado não nos propomos elaborar nenhum método novo de ensino, nem ao menos confeccionar um projeto didático.

Isso porque conforme nossos estudos foram sendo delineados pela teoria, percebemos que o importante não é o material de estudo que o professor possa eventualmente ter em suas mãos, mas o caminho realizado por cada aluno para alcançar o aprendizado.

Desse modo, nossa meta será apontar um novo olhar sobre as metodologias de ensino de línguas estrangeiras já existentes. Acreditamos, assim, poder contribuir no sentido de aprimorar os conhecimentos sobre como se dá o processo de aprendizagem e verificar o quanto é importante fazer os alunos refletirem sobre o próprio pensar.

Sabemos não ser tarefa fácil dada a complexidade da própria teoria e também pelo fato do ensino estar tão enraizado no método tradicional, mas gostaríamos de possibilitar esse novo enfoque enunciativo permeado por operações e reflexões sobre a linguagem.

Para atingir tais objetivos decidimos selecionar ocorrências contendo o verbo *faire* em língua francesa (acompanhadas por traduções em língua portuguesa apenas com função ilustrativa para que o leitor que não tenha

conhecimentos em língua francesa possa acompanhar o desenvolvimento de nossas análises) e observar suas relações dentro de um enunciado.

Nossa escolha deve-se ao fato da alta polissemia do verbo que assume um significado diferente de acordo com sua contextualização e também pelo fato de ser um importante gerador de léxico em língua francesa, funcionando como operador unindo-se a complementos variados.

Com a finalidade de analisar essa característica modularmos os enunciados sem classificá-los, somente comparando-os, aproximando-os e distanciando-os para tentar encontrar características semelhantes que nos permita organizá-los. Nosso foco será, então, o texto, principalmente sua forma e seu contexto enunciativo.

Sabemos da impossibilidade de abarcar todas as possibilidades de significação de *faire*, contudo nos dedicaremos a abordar a complexidade de atividade de linguagem tão importante para o ensino.

Por esse motivo, apesar de não termos realizado um trabalho experimental com alunos, nossas análises abordam bem o esforço epilinguístico e a atividade parafrástica por meio de nossos próprios conhecimentos e deixa em aberto a possibilidade de ampliar esses estudos posteriormente em um trabalho de doutorado.

Ao nosso ver, o bom professor deve possuir conhecimentos teóricos suficientes para, na prática de sala de aula, possibilitar aos aprendizes o desenvolvimento desse exercício com a linguagem.

Desse modo, é muito importante que o professor experiencie esse tipo de trabalho com a linguagem para que possa despertá-lo nos alunos. Não há nenhum modo do educador possibilitar ao aprendiz uma consciência que ele não tenha.

Assim, colocamos a atividade epilinguística (a qual discutiremos na seção 2.4) e os processos de parafrasagem (2.6, 2.6.1, 2.6.2, 2.6.3, 2.6.4, 2.6.5) no centro de nossas análises.

A atividade epilinguística é o trabalho de representação, referenciação e regulação (a busca de equilíbrio) e se caracteriza como um esforço de modelagem interna do sujeito com a finalidade de atribuir significados ao texto.

Podemos caracterizar a representação como sendo o que se refere ao processo individual, o “eu” no esforço de comunicação, a formação da identidade do indivíduo; a referenciação como sendo o que abrange o social, o “outro”, constituindo-se em uma ‘representação compartilhada’; e a regulação como sendo um diálogo entre o “eu” e o “outro” em uma busca de equilíbrio.

O outro importante mecanismo da linguagem o qual também destacamos como essencial para nossos estudos é o conceito de paráfrase. Abordaremos a família parafrástica como variações dentre as possibilidades de modulação permitidas ao sujeito em denominado enunciado, mas que mantém um núcleo em comum que neste trabalho denominaremos de léxis¹.

Tendo em vista esses conceitos brevemente aqui levantados, dividiremos o nosso trabalho em quatro itens II, III, IV e V, além dessa introdução e da conclusão, que correspondem respectivamente aos itens I e VI.

Após essa introdução, iniciaremos um item com algumas explanações sobre conceitos da Teoria das Operações Enunciativas (Culioli, 2000, 1999a, 1999b, 1997) que nos dará suporte teórico e metodológico.

Em seguida, passaremos ao estudo de algumas metodologias utilizadas no ensino de língua estrangeira por julgarmos importante para o nosso estudo a tentativa de compreender em que estão baseados os processos de aprendizagem de língua estrangeira utilizados até o momento presente.

Continuaremos, então, com algumas explanações concernentes à conceitos gramaticais que nos possam ajudar no estudo do verbo *faire* em língua francesa, o qual escolhemos como base de nossos enunciados, bem

¹ Léxis é o termo convencionalmente utilizado nas traduções em língua portuguesa para se referir à *lexis* de Antoine Culioli. Um esquema de léxis é composto por uma tripla de noções contendo dois argumentos e um predicado. Para entender melhor esse conceito ver “Operações constitutivas do enunciado” (2.9).

como abordaremos a separação entre léxico e gramática nas abordagens de ensino existentes.

Por fim, antes de concluir, partiremos para a análise mais detalhada dos enunciados escolhidos, na tentativa de verificar como se dá o processo de manipulação de enunciados a partir da TOPE de Culioli para, então, estabelecer junto a ela uma ponte com o ensino.

II TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS DE ANTOINE CULIOLI

Antes de explicitarmos os conceitos sobre a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de A. Culioli julgamos importante explicitar o porquê decidimos ancorar nossa pesquisa nessa teoria (2.1).

Em seguida, aprofundaremos nossos estudos sobre a teoria, abordando alguns conceitos que consideramos de grande importância para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Fundamentar-nos-emos na complexidade da linguagem (2.2), destacando a importância de se trabalhar com as proliferações de significados (2.3), da atividade epilinguística (2.4), da concepção de linguagem como indeterminada (2.5) e do processo de parafraseagem (2.6, 2.6.1, 2.6.2, 2.6.3, 2.6.4) e de desambiguação (2.6.5).

Em seguida, cercaremos alguns pontos cujo conhecimento nos auxiliarão com as análises dos enunciados. É essencial explicitarmos o conceito de noção (2.7), bem como alguns outros que dele são decorrentes, como a operação de localização (2.8) e as relações constitutivas do enunciado (2.9), além das categorias gramaticais (2.10) que a ele são anexadas.

2.1 Fundamentação teórica e metodológica

A Linguística se constituiu como ciência delimitando um claro objeto de estudo: a *língua* em oposição à *fala*.

Dessa concepção saussuriana decorreram teorias como o estruturalismo que ignoram a singularidade do sujeito e se pautam na homogeneidade da língua.

Esse corte metodológico feito pela linguística estrutural despreza a atividade de linguagem, deixando de lado as variantes e se concentrando na língua de forma estática.

Algumas abordagens contemporâneas vão ser permeadas por essa metodologia que deixa de levar em consideração a complexidade da linguagem.

Entretanto, surgem novas teorias que vão questionar esse enfoque dado por Saussure, além de conceitos como o de signo, propondo novos caminhos para a Linguística.

Uma delas é a teoria de nossa escolha para o desenvolvimento deste trabalho, a TOPE, que vem com uma nova reflexão acerca da linguagem e das línguas.

O linguista que se fundamentar nesse estudo não abordará diretamente o signo, pois seu objeto de estudo passará a ser o enunciado que não é estável, nem imutável e tem por base de sua construção as operações de linguagem.

Enquanto Saussure estuda somente a língua, deixando de levar em consideração a atividade de linguagem e desconsidera a parte física e psíquica envolvida no ato individual da fala, Culioli acredita que a linguagem deve ser estudada por meio da diversidade das línguas, embora compreenda a distinção entre língua e fala.

A proposta será, então, buscar o dado linguístico como resultado de uma articulação entre linguagem e línguas, passar pela diversidade para chegar à unidade, passando pela variabilidade para alcançar o invariável, bem como trabalhar com a intuição a mais refinada possível.

Na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Culioli é o processo de produção e reconhecimento de formas que caracteriza a atividade de linguagem. Em outras palavras, o sujeito é inserido no sistema linguístico e são suas capacidades de representar, referenciar e regular, as quais lhe permite construir e reconhecer formas, que sustentam a linguagem.

Assim, o instrumento metodológico fundamental aqui é a metalinguagem e propõe estudar a atividade reguladora existente entre a individualidade do sujeito (psicológico) e seu direcionamento ao outro (sociológico).

Essa atividade é definida como capacidade metalinguística inconsciente e se caracteriza como o trabalho epilinguístico feito com a linguagem que funciona basicamente por meio da elaboração de famílias parafrásticas sustentadas pela léxis², que é caracterizada por uma tripla de noções.

Essas explicações nos permitem afirmar que nosso modelo teórico é centrado nas relações psicossociológicas do sujeito e justificam nossa escolha por essa teoria para abordar o ensino.

Acreditamos que no processo de aprendizado de uma língua estrangeira é muito importante considerar o investimento de significado pelo aluno, ao qual não cabe simplesmente decorar o sentido de uma palavra.

Em decorrência disso, o significado não pode ser considerado imutável: o tempo, o espaço, o sujeito e os eventos implicados na enunciação vão influenciar em sua construção.

Devido ao fato de nosso processo metodológico ser pautado na própria atividade de linguagem, pretendemos ser rigorosos tanto na análise dos enunciados quanto em nossas reflexões.

Tentaremos, então, formalizar aquilo que poderia parecer de certo modo intuitivo para possibilitar o cumprimento de nossos objetivos.

2.2 Complexidade da linguagem

Culioli (2000), desejando tratar da Linguística num enfoque mais atual, explica que durante um longo período depois da Segunda Guerra Mundial, a Linguística passou a se organizar a partir da herança dos estudos saussurianos, cujo objeto de estudo é a língua.

O autor nos explica que nos anos sessenta nascem a psicolinguística e a sociolinguística. Esta última é pouco estruturada e segue pesquisas muito variadas.

² Sobre o termo léxis, ver nota anterior (1) na página 15.

A análise do discurso, por sua vez, participa de cruzamentos com a filosofia da linguagem, a argumentação, a pragmática e a antropologia cultural. Também nessa mesma época se desenvolve a linguística aplicada.

Em meio a essa profusão de pesquisas o teórico detecta um problema que, inclusive, vai perdurar nos estudos de Linguística seguintes: a falta de articulação entre língua e linguagem.

Entretanto, para que se possa abranger toda a complexidade da atividade de linguagem é fundamental questionar a especificidade da língua versus o generalizável, bem como construir um objeto complexo e heterogêneo que envolva a articulação de vários domínios.

Culioli ainda explica que a temática da linguagem não é exclusividade da Linguística: inúmeras disciplinas como a Medicina, História, Sociologia, Informática, etc. podem estudá-la enquanto atividade.

Entretanto, apenas os linguistas têm acesso aos textos através das representações mentais que são estabilizadas por intermédio dos signos cuja metarrepresentação permite a manipulação dos mesmos.

Do ponto de vista do teórico, o objeto da Linguística seria a atividade de linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais, bem como da diversidade dos textos, tanto os orais quanto os escritos: “[...] a linguística tem por objetivo a atividade de linguagem apreendida por meio da diversidade das línguas naturais (e por meio da diversidade dos textos, orais ou escritos).”³

Assim, somente poder-se-ia chegar à atividade de representação, referenciação e regulação (linguagem) estudando-se suas configurações específicas, os arranjos em denominada língua.

O autor afirma, então, que as formas devem ser estudadas pelos textos e os textos, por sua vez, não podem ser independentes das línguas, por isso dizemos que a atividade de linguagem trata-se de produção e reconhecimento de formas.

³ Traduzido do original: « [...] la linguistique a pour objet l'activité de langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles (et travers la diversité des textes, oraux ou écrits). » (CULIOLI, 2000, p.14)

A partir dessa constatação aponta, então, as dificuldades teóricas:

- 1) Para tratar da diversidade das línguas é necessário passar pela questão da especificidade redutível/ irredutível das línguas e ao considerarmos a irredutibilidade arrastam-se com esse conceito todas as dificuldades teóricas a respeito da linguagem enquanto atividade humana.
- 2) Não existe correspondência termo a termo entre os marcadores em uma dada língua, nem entre as categorias invariantes que encontraríamos por meio das línguas;

Assim, o que mantém o discurso teórico conforme Culioli é a diversidade bem como a heterogeneidade dos fenômenos articulando-se com a atividade de linguagem.

O autor vai, então, tentar teorizar a atividade invisível do sujeito: o trabalho epilinguístico (2.4) visando abranger a complexidade da linguagem.

2.3 Teoria dos observáveis⁴

Na TOPE a observação do linguista tem papel primordial. É necessário observar as ocorrências em suas condições de produção e reconhecimento.

Cabe ao linguista manipular, transformar e multiplicar o sentido de um texto, parafraseando e desambiguizando, eliminando as interpretações que não lhe parecem pertinentes, ampliando as leituras para que possa constatar todas as possibilidades interpretativas dos arranjos de marcas e identificar as operações enunciativas.

O aprendiz realiza essa mesma atividade com a linguagem ao buscar compreensão, ampliando sua imaginação conforme o professor lhe permita e realiza movimentos de aproximação e distanciamento entre determinado conteúdo em língua estrangeira daquele que já estabilizado em sua língua materna.

Sendo assim, para alcançar a compreensão cabe ao aluno por meio de processos de parafraseagem e desambiguação, proliferar os significados dos

⁴ *Théorie des observables* (idem, ibidem, p. 17)

enunciados, desmontá-los e montá-los novamente, exercitando, assim, sua criatividade.

Entenda-se aqui por proliferar como o ato de trabalhar o texto, manipulá-lo, fazer surgir novas observações, ampliá-lo, detalhá-lo ao máximo, enfim, movimentá-lo.

As paráfrases são ancoradas nessa construção de significação; parafrasear é, então, explorar todas as possibilidades de interpretação de enunciados tendo como base as desmontagens e montagens como, por exemplo, inverter a ordem das palavras, fazer modulação, mudar a entonação, criar contextos, etc.

De acordo com Culioli, a atividade parafrástica possibilita ao linguista trabalhar o texto de modo a tornar perceptível aquilo que não estava acessível à observação e diz ser fundamental, quando se deseja tratar do deformável e do invariável, “proliferar as observações para revelar as variações”.⁵

Assim, para alcançar a invariância é necessário observar a variação. A variação é radical dada a inserção do sujeito nesse processo invisível de investimento de significação.

O indivíduo preenche os significados conforme sua experiência movimentando-se do estabilizado para o instável e do instável para o estável novamente.

Essa característica da própria atividade de linguagem passa a ser essencial se quisermos abordar o ensino de língua estrangeira por uma perspectiva que permita ao indivíduo relacionar o aprendizado de línguas com processos formativos.

⁵ Traduzido do original : « [...] *faire proliférer les observations, afin de déceler les variations.* » (CULIOLI, 1997, p.14).

2.4 Atividade epilinguística

A atividade epilinguística é um conceito extremamente importante para o estudo que estamos desenvolvendo e é caracterizada como um trabalho invisível em busca de significação.

Antoine Culioli define a atividade epilinguística como uma atividade metalinguística não consciente, ou seja, é o trabalho de linguagem, o esforço em atingir a equilíbrio/ regulação (equilíbrio entre o eu e o outro) por meio da construção de representações e da referenciação (direcionamento ao outro).

Sendo assim, o autor considera que a atividade de linguagem ou atividade epilinguística é constituída por três tipos de operações que são as operações de representação, referenciação e regulação⁶:

1) *Operações de representação*

Nível das “representações mentais, ligados à atividade cognitiva e afetiva, são as atividades sensoriais e motoras do indivíduo no mundo psíquico e suas elaborações culturais”⁷, por isso é um processo mais individual; há uma centralização do sujeito.

2) *Operações de referenciação*

Nível em que o sujeito se direciona em relação ao outro, por isso é caracterizado como social; é o processo em que o sujeito se descentraliza de si mesmo.

3) *Operações de regulação*

Nesse nível o sujeito incorpora os significados construídos dentro de si mesmo, há novamente um processo de centralização, conquistando, assim, um processo de equilíbrio. Esse trabalho de equilíbrio permite, então, ajustar o cenário sociopsicológico.

⁶ *Opérations de représentation, opérations de référencement et opérations de régulation*. Divisão realizada por Culioli (1999a, p.161)

⁷ « [...] de nos représentations mentales, liées à notre activité cognitive et affective, qu'il s'agisse de notre activité sensori-motrice dans le monde physique ou de nos élaborations culturelles. (CULIOLI, 1999a, p.161)

A atividade de linguagem é constituída então por um processo evolutivo proporcionado pelo movimento constante entre o desequilíbrio e o equilíbrio do sujeito em busca da estabilização de determinado significado (representação) a partir dos processos de referenciação e regulação.

Como podemos perceber, o diálogo entre o eu e o outro está no cerne dessa reflexão. Na interação verbal, a emissão e a recepção são simultâneas. Assim, o sujeito é ao mesmo tempo emissor e receptor na medida em que ambos investem a palavra/ texto de significado.

Esse processo de construção de significação para o qual o sujeito utiliza o material extralinguístico (seu mundo físico, mental e emocional) caracteriza a própria linguagem que pode também ser definida por atividade epilinguística, atividade parafrástica e atividade de desambiguação.

Por esse motivo podemos afirmar que a paráfrase e a desambiguação e mesmo a ambiguidade são mecanismos da linguagem e não da língua e são os processos que sustentam o investimento de significação.

Como explicaremos mais detalhadamente adiante (2.6.3) a paráfrase será aqui entendida de maneira diferente da qual é comumente conhecida: falar a mesma coisa de outro modo. Entenderemos que qualquer mudança na expressão, mesmo que aparentemente imperceptível, implica em se dizer necessariamente outra coisa.

Nesse estudo trabalharemos, então, com o desenvolvimento de construções de famílias parafrásticas revelando possibilidades de interpretação do enunciado em busca de construir significado.

A ambiguidade também será trabalhada aqui de maneira diferente da usual, pois será considerada constitutiva da linguagem de modo que todos os enunciados de uma língua se caracterizem como ambíguos.

Ao analisarmos os enunciados com as ocorrências de *faire*, utilizamos mecanismos de modulação - montagem e desmontagem de significados - para definir/ estabilizar um significado em particular e desambiguiá-lo; percorrendo

nosso próprio caminho interno em busca de ativar nosso saber epilinguístico para atingir, assim, a compreensão.

2.5 A indeterminação da linguagem

Culioli acredita na indeterminação original da linguagem. E ao apontar a linguagem como um sistema de equilíbrio que mantém o ser humano vivo consequentemente considerará também o sujeito como indeterminado.

Se o indivíduo nasce indeterminado, dotado de movimento e dirigido para o outro em contato com meio ambiente está sempre em busca de se definir e de se determinar. E por estar nesse constante processo de adaptação constrói-se por meio de relações, do diálogo e do trabalho.

Esse trabalho é constituinte de nossa concepção de linguagem. Dada essa inserção do sujeito na construção de significação aponta-se para sentidos dinâmicos delineados pela montagem e desmontagem das definições das palavras.

Por essa razão torna-se importante observar o valor que os termos adquirem de acordo com determinado contexto, pois sem a contextualização são vazios e só poderão ser preenchidos quando estão dentro do texto por meio de um sistema de referência.

Quanto mais experiência tiver o indivíduo, maior as possibilidades de transformação do significado, pois quanto maior seu conhecimento, melhor poderá manipular as aproximações ou os afastamentos de sentidos, desestabilizando-os para estabilizá-los novamente.

Esses movimentos tanto o de aproximar quanto o de distanciar uma significação são os mesmos realizados pelo aluno no processo de aprendizagem.

O aprendizado de uma língua não poderia, então, ocorrer de forma linear, pois mesmo que o significado de denominado item do léxico já tenha sido construído pelo aluno em denominado contexto, pode ser reorganizado de

outro modo a cada vez que apareça. A cada ocorrência é possível ao aprendiz ampliar sua experiência.

Assim como os termos, os enunciados também se encontram em um conjunto de transformações o que constitui a atividade de parafraseagem (da qual trataremos na próxima seção). É necessário observar as modificações que ocorrem de acordo com as contextualizações desses enunciados para que se construa a significação.

2.6 Paráfrase

Parafrasear, no sentido mais comumente usado, é “dizer a mesma coisa de outra maneira”. Existe certa incoerência em torno dessa afirmação, pois como tal tarefa seria possível? Se algo é dito de outra maneira, mesmo que pareça ser semelhante, não foi expresso de forma diferente?

Sendo assim, fomos buscar em *La Paraphrase* (1982), importante obra de Catherine Fuchs, explicações que pudessem nos auxiliar no entendimento da paráfrase por uma perspectiva diferente. Encontramos um grande e valioso material que aborda vários aspectos da temática da paráfrase.

As seções que se seguem (2.6.1 a 2.6.4) são fundamentalmente baseadas nesses estudos e constituem as ideias de Fuchs organizadas por nós.

A autora inicia com um breve percurso histórico sobre a paráfrase (FUCHS, 1982, p.7-19) para depois tratar dos problemas referentes ao conceito: as dificuldades metodológicas (FUCHS, 1982, p.21-48) seguidas da problemática teórica (FUCHS, 1982, p. 49 - 88). Assim, após problematizar o tema, segue com o esclarecimento de conceitos que permitem associar o fenômeno parafrástico a um direcionamento de natureza enunciativa (FUCHS, 1982, p.89-177) envolvendo conceitos como o de metalinguagem.

Nossa escolha por essa obra se deve ao fato do conceito de paráfrase ser extremamente importante como mecanismo de sustentação da atividade de linguagem, essencial ao encaminhamento de nossos estudos. Desse modo,

visaremos a estabelecer um paralelo que nos auxilie a compreensão da própria teoria que estamos estudando.

2.6.1 Breve percurso histórico

Ao longo da história o conceito de paráfrase foi estudado por diversas disciplinas, como é o caso da Retórica em que aparece o termo e se constitui a noção de paráfrase.

Desde a Antiguidade, a noção de paráfrase se aplicava a atividades de reformulação de textos para exercícios preparatórios à arte da oratória ou ainda para auxiliar a interpretação de textos sagrados. Entretanto, ao lado dessas práticas, já se encontrava uma grande problemática teórica da paráfrase.

No plano da Lógica também há uma preocupação em estabelecer condições de equivalência entre as proposições.

Uma das formas de equivalência é a dupla negação contraditória que faz recair sobre uma afirmação. Por exemplo:

Todo homem é mortal $\equiv$ *É mentira que alguns homens não sejam mortais. (Não há homem que não seja mortal)*⁸

O problema que Fuchs aponta aqui é que ao enfocar uma única identidade de referência (a identidade extensional) - que atesta a necessária identidade dos valores de verdade - esvazia-se as modulações e as diferenças semânticas entre as proposições equivalentes.

Mais secundariamente, no domínio da Gramática o tema foi abordado apenas do ponto de vista da sinonímia lexical.

Em resumo, podemos perceber que essas disciplinas abordavam basicamente a noção de paráfrase na forma de exercícios de reformulação de textos, ou diversificações possíveis para caracterizar uma mesma ideia, de modo que as propriedades linguísticas das sequências parafrásticas (suas formas, estruturas, seus semantismos linguísticos) não eram estudadas.

⁸ Tradução nossa do exemplo original de Catherine Fuchs em francês : *Tout homme est mortel* $\equiv$ *Il est faux que certains hommes ne soient pas mortels (il n'y a pas d'homme qui ne soit mortel)*. (FUCHS, 1982, p. 14)

No entanto, é justamente na caracterização dessas propriedades que a linguística contemporânea encontrou seu foco.

A autora apresenta, então, que nessa fase de interesse da Linguística pela paráfrase tem três fontes principais: o desenvolvimento das pesquisas em matéria de tratamento automático da linguagem e dos textos, o estudo sistemático das relações sintáticas entre frases e o aumento das preocupações em matéria de semântica e que, por esse motivo, a paráfrase acabou sendo mais constantemente invocada nos trabalhos linguísticos.

Os trabalhos linguísticos mais recentes sobre paráfrase são bastante heterogêneos (tanto que o uso comum do termo não consegue recobrir todas as concepções do fenômeno) e, segundo Catherine Fuchs, dividem-se em duas grandes correntes: a sintática e a semântica.

Entretanto, somente a segunda analisaria mais detalhadamente as relações semânticas que unem as paráfrases e levaria em consideração sua contradição teórica constitutiva (e aqui dentre outros teóricos como Mel'cuk, Martin, Pottier, a linguista cita Culioli).

Na primeira corrente (na qual podemos citar a escola de Harris e parte da corrente chomskiana) não há essa preocupação e o enfoque se dá apenas em repertoriar o detalhe sintático das correspondências regulares disponíveis no sistema da língua entre frases intuitivamente sentidas como tendo o mesmo sentido.

E a autora conclui afirmando que, nos estudos linguísticos mais contemporâneos, a paráfrase vem sendo constantemente invocada totalmente inserida no sistema da língua e é considerada propriedade essencial das unidades (como frases, enunciados).

2.6.2 Problemas metodológicos da paráfrase

Fuchs afirma que a grande maioria dos linguistas utiliza o método introspectivo para trabalhar com a paráfrase, fundamentando-se, desse modo, em sua própria intuição de língua, sendo que, quando necessário, questiona a si mesmo se duas frases constituem ou não uma paráfrase.

Desse modo, intuitivamente, os linguistas estabelecem os conjuntos de frases as quais julgam ter o mesmo sentido e tentam elaborar uma teoria que possa ampliar o campo de investigação a outros conjuntos de frases.

Assim o fazem as abordagens hipotético-dedutivas nas quais se trabalha com um corpus construído dedutivamente a partir de axiomas, hipóteses e a realidade dos fatos e se baseia na intuição do linguista.

Sobre esse enfoque, supõe-se que os dados parafrásticos sejam compartilhados por todos e por cada um (primeiramente pelo linguista), visto que eles são selecionados do sistema da “*langue*” (em oposição à “*parole*”) ou da “competência” (em oposição à “performance”).

Surgem, então, segundo Fuchs, duas críticas com relação a essa maneira de conceber a natureza dos dados parafrásticos: a primeira consiste na ideia de que o linguista só teria acesso indireto aos dados parafrásticos, pois devido à sua experiência não se comporta exatamente como um falante comum, visto que está inserido numa situação muito particular e artificial de observador. A segunda seria referente à noção de “consenso” em relação à paráfrase, ou seja, determinada pessoa pode não concordar que um conteúdo Y seja uma reformulação de X, o que faz com que as relações estabelecidas pelos linguistas podem não ser representativas dos falantes nativos.

Em oposição a essa concepção introspectiva, a autora coloca a abordagem experimental dos descritivistas (distribucionistas e estruturalistas) que recorrem ao questionamento de informantes para tentar verificar, por meio de pesquisas e experimentações, quais as possíveis reações dos sujeitos em relação à paráfrase.

Por ser trabalhado fora do contexto e da situação o procedimento acaba se tornando artificial. Para não correr o mesmo risco do método de introspecção que é se basear na intuição é necessário interrogar vários locutores e comparar suas reações, levando-se em conta as distâncias entre suas diferentes respostas.

Fuchs (1982) revela então que duas grandes concepções da paráfrase se afrontam: aquela que vê a paráfrase como um fato de língua estável e

objetivo (ponto de vista dos linguistas) e a que considera um fato de discurso variável e subjetivo (ponto de vista dos não (puramente) linguistas).

Além disso, dos dois tipos de questionamento que se fazem os sujeitos interrogados, há o procedimento analítico - que se constitui pela interpretação/reconhecimento de sequências dadas e reconhecê-las como parafrásticas ou não - e o sintético – em que cabe ao indivíduo produzir sequências parafraseando um determinado enunciado. De acordo com o procedimento realizado, os dados podem variar amplamente.

Para concluir, então, sobre o problema da constituição dos dados parafrásticos, a autora afirma que eles não devem ser chamados de paráfrases, ao passo que são apenas famílias de enunciados aparentados e que devem ser considerados como “candidatos à paráfrase”⁹

Assim, somente numa situação de interação discursiva real elas poderão ou não ser denominadas parafrásticas pelos sujeitos, baseadas em seu parentesco linguístico: o estabelecimento de uma relação de paráfrase varia segundo o sujeito e as situações.

2.6.3 Problemas teóricos da paráfrase

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

Fuchs ainda estabelece um paralelo com os sinônimos e afirma que quando uma palavra ou expressão é um sinônimo de outra é porque são representadas por nomes diferentes para designar o mesmo sentido.

E ainda acrescenta que, se uma palavra, uma frase ou um texto (Y) de determinada língua (L2) é considerada uma tradução de uma palavra, frase ou texto (X) de outra língua (L1) caso se acredite que Y restabelece na língua (L2) o conteúdo de X na língua (L1).

⁹ « Candidats à la paraphrase » (FUCHS, 1982, p. 37)

Mas essa concepção ingênua da paráfrase lhe permite levantar a seguinte questão: Como se pode dizer a “mesma coisa”, mas “melhor” ou “pior”?¹⁰ e acaba recaindo sobre outra ainda mais grave: quando se diz a “mesma coisa” de outro jeito, não está se dizendo “outra coisa”?

Desse modo: “até que ponto o conteúdo de Y pode ser idêntico a X? É possível dizer a mesma coisa de várias maneiras? O que permanece estável com relação ao conteúdo e o que se modifica?”¹¹

Essa contradição se constitui na problemática da paráfrase: ao se dizer a “mesma coisa” de “outra maneira”, acaba-se por dizer “outra coisa”.

A linguista segue afirmando que uma das manifestações dessa contradição encontra-se na ausência de consenso dos sujeitos: a variabilidade das reações dos locutores com relação à paráfrase traduz, efetivamente, o caráter móvel e subjetivo dos limites que cada um estabelece entre o “mesmo” e o “outro”, dependendo do contexto ou situação; ou seja, as sequências que são percebidas e/ou produzidas como tendo o mesmo sentido para alguns falantes, podem ter um sentido diferente para outros.

E delimita que para os linguistas é complicado levar em conta essa variabilidade porque ela confronta com a possibilidade de uma abordagem da paráfrase em termos de uma relação semântica estável inscrita somente no próprio sistema da língua, como objeto de consenso dos falantes dessa língua.

Dada a impossibilidade de identidade semântica absoluta, os estudiosos acabam por se deparar com o seguinte dilema: ou renunciam ao estudo da paráfrase ou abandonam a ideia de definição de paráfrase em termos de identidade semântica e passa a tratá-la em termos de equivalência semântica.

Como já havíamos mencionado as abordagens linguísticas da paráfrase se encontram divididas em duas correntes: a sintática e a semântica.

¹⁰ *Comment peut-on dire « la même chose », mais « mieux » ou « moins bien »?* (FUCHS, 1982, p. 9)

¹¹ *Dans quelle mesure le contenu de X peut-il se retrouver identique en Y? Est-il vraiment possible de dire exactement « la même chose » de plusieurs façons? En quels termes peut-on décrire ce qui, du contenu de X, se conserve de façon stable en Y, et ce qui se trouve modifié?* (idem, ibidem, p.9)

Na corrente sintática, representada pelos transformacionalistas, a paráfrase é considerada com uma relação de identidade de sentidos intuitivamente apreendidos e sobre a qual não se interroga: “uma sequência é uma paráfrase de outra se elas significam a mesma coisa”.¹²

Sendo assim, nessa perspectiva, as paráfrases seriam então as frases que tem o mesmo sentido (ou quase o mesmo sentido), do mesmo modo que os sinônimos lexicais seriam palavras que teriam quase o mesmo sentido.

Contestando essa caracterização intuitiva dos transformacionalistas, a autora destaca ainda uma corrente por volta dos anos 60-70 que se propõe a analisar as diferenças de sentido que separam certas frases derivadas pela teoria chomskiana ortodoxa, como as paráfrases a partir de uma mesma estrutura profunda - como por exemplo: (Paulo comprou um carro de Pedro / Pedro vendeu um carro a Paulo)¹³ - sobre as quais é fácil de observar se existem efetivamente diferenças de tematização e pressuposição.

Na mesma época, também destaca o surgimento dos marginais do transformacionalismo, ainda mais radicais e que colocam de maneira mais significativa e teórica a questão da possibilidade de identidade semântica total entre frases.

Desse modo, instaurar-se-ia uma nova problemática: a impossibilidade de estabelecer em língua uma relação de identidade semântica total - sinonímia absoluta e insistente sobre as diferenças semânticas entre sequências candidatas à paráfrase.

Em decorrência disso, duas posições contrárias seriam, então, possíveis:

- a) Desinteresse pelo estudo da paráfrase por se acreditar na impossibilidade da relação parafrástica em língua, visto que cada vez que se acredita encontrá-la, sempre é possível perceber as diferenças semânticas.

¹² Traduzido do original: “Une séquence est une paraphrase d’une autre si elles signifient la même chose » (SMABY, M.; *Paraphrase grammars*, 1971, p.2, apud FUCHS, 1982, p.50)

¹³ Tradução do original : *Paul a acheté une voiture à Pierre / Pierre a vendu une voiture à Paul* (FUCHS, 1982, p.51)

- b) Um novo olhar sobre o fenômeno parafrástico abandonando a ideia de identidade de sentido e levando adiante a análise da paráfrase em termos de semelhança, proximidade, de equivalência semântica.

A constatação da impossibilidade de sinonímia absoluta a partir dos anos 70 abalou do mesmo modo, aponta a autora, todo o conceito sobre a própria paráfrase.

Esse reconhecimento lembra a tomada de consciência por parte dos gramáticos clássicos em relação à sinonímia lexical de que não haveria sinônimos que poderiam ser caracterizados como perfeitos.

Dada, então, essa problemática em classificar a paráfrase como uma relação de identidade semântica total (sinonímia absoluta) assinala a possibilidade de tentar apreendê-la como uma relação de equivalência semântica fundamentada sobre a existência de um grupo semântico comum sobre o qual se acrescentam diferenças semânticas secundárias.

Entre duas frases consideradas parafrásticas haveria ao mesmo tempo o “semelhante” e o “não semelhante” (“pareil”/ “pas pareil”¹⁴), assim o trabalho do linguista seria estabelecer os graus de equivalência entre frases segundo o tipo e o número de elementos semânticos comuns às duas paráfrases.

Para caracterizar a diferença semântica, o linguista deve recorrer ao teste de substituição. Esta resulta sempre em modificar algo em relação à sequência inicial e esta modificação evidenciará as diferenças latentes que existiam entre as duas paráfrases.

Fuchs continua a afirmar a possibilidade de se encontrar dois pontos em comum entre as abordagens estritamente linguísticas da paráfrase: por um lado, se situam no plano do “sentido linguístico” (da qual encontramos a paráfrase dita linguística) e por outro lado, elas postulam que a identidade ou a equivalência semântica que fundamenta a relação de paráfrase provém de um sentido de ordem “denotativa”.

¹⁴ (FUCHS, 1982, p. 53)

Em seguida, faz uma diferenciação entre “sentido” e “referência” baseada em Frege¹⁵, dado o fato que “duas expressões podem ter a mesma referência (ou seja, remeter à mesma coisa) sem, contudo, ter o mesmo sentido, como no exemplo: a *estrela da manhã* e a *estrela da noite* que remetem ambas à Vênus e, por outro lado, existem determinadas expressões que tem um sentido sem ter uma referência, como por exemplo, *unicórnio*.”¹⁶

Desse modo, os linguistas se esforçariam em definir a sinonímia no plano do sentido. E com relação à paráfrase tentam encontrar o sentido linguístico da frase em oposição à sua referência.

Nesse caso, o que fundamentaria a relação de paráfrase seriam os semantismos funcionando como “denotativos”, que acabariam por constituir a parte importante, essencial do sentido, ao passo que aqueles diferenciais de ordem “não-denotativa” seriam considerados inferiores, não essenciais.

Contrariamente aos casos em que a relação de paráfrase pode ser estabelecida somente com base no sentido linguístico, há outros em que se faz necessário conhecer a referência de certos termos para decidir se há paráfrase ou não.

Como, por exemplo, o enunciado, *Todo mundo detesta seu irmão*¹⁷, pode ser interpretado como cada um detesta seu próprio irmão ou todo mundo detesta o irmão de X.

O mesmo ocorre com relação aos termos dêiticos que funcionam como uma variável: **Ele foi te ver lá no mês passado** com o qual, dependendo da referência, é possível identificar uma possível relação de paráfrase: **Pedro** (João, Paulo...) foi ver **André** (Luís...) em **Marselha** (Nova Iorque, Bruxelas...) no mês de **janeiro** (fevereiro, março...).¹⁸

¹⁵ (FREGE, G.; *Sinn und Bedeutung*, 1892 apud FUCHS, 1982, p. 58)

¹⁶ (...) *deux expressions peuvent avoir la même référence (c'est-à-dire renvoyer à la même chose) sans autant avoir le même sens, ex : l'étoile du matin et l'étoile du soir, qui renvoient toutes deux à « Vénus » et d'autre part il existe des expressions qui ont un sens, sans pour autant avoir de référence, ex : licorne (...)* (idem, ibidem, p.58)

¹⁷ Traduzido do original : *Tout le monde deteste son frère* (FUCHS, 1982, p.63)

¹⁸ *Il est allée te voir là-bas le mois dernier et Pierre (Paul, Jean...) est allé voir Jacques (André, Louis...) à Marseille (Bruxelles, New York...) en janvier (février, mars...)* (idem, ibidem)

Além dos semantismos linguísticos e referenciais, o domínio dos valores pragmáticos também é objeto de estudo dos linguistas segundo a autora, como por exemplo, as de valor ilocutório que é o tipo de “ato de linguagem” que representa a enunciação do ponto de vista do enunciador como no caso *Fique certo de que eu virei* que pode equivaler a uma ameaça, uma promessa.

Finalmente podemos identificar um último tipo de semantismo linguístico chamado de “sentido não literal”¹⁹ (em oposição ao sentido literal), domínio em que os linguistas não se interessam em identificar as possibilidades de paráfrase.

Identificados os tipos de paráfrases, a autora aponta ainda para o que considera um grave problema teórico que é o fato do fenômeno parafrástico estar diretamente ligado à atividade dos sujeitos o que o torna dependente do sistema da língua.

Outro problema é o fato de que se costuma, inadequadamente, opor sentido denotativo (objetivo) ao sentido não denotativo (subjetivo) por um lado e, de outro, a própria língua (sistema objetivo) à sua utilização (sistema subjetivo), de modo que a objetividade seja privilegiada em relação à subjetividade.

Na TOPE, como o significado de qualquer palavra é construído e só é estabilizado com base na instabilidade, não pode haver essa distinção. Fuchs igualmente considera essa oposição estável um grande problema, visto que há resultados variáveis de acordo com a operação do sujeito falante.

A mesma inadequação surgiria ao se opor “língua” e “fala” de Saussure ou a “competência” e a “performance” de Chomsky. Claro que não se deve anular a necessária distinção entre um conjunto de regras e suas múltiplas realizações concretas particulares, mas é preciso saber se há mais no discurso do que no sistema linguístico e se os mecanismos de implementação do sistema são distintos das regras constitutivas do sistema.

¹⁹ “*sens non literal*” (idem, ibidem, p.71)

Assim, nessa ausência de uma perspectiva que integre explicitamente a atividade de linguagem dos locutores no sistema linguístico, os linguistas acabam por negligenciar o caráter metalinguístico do fenômeno parafrástico e passa a tratar as sequências da língua como propriedade estática.

Dada a necessidade de incluir a atividade do sujeito e o julgamento metalinguístico (processos de interpretação) sobre as sequências linguísticas no fenômeno parafrástico, Fuchs passará a abordar o tema a partir de uma perspectiva enunciativa (conforme ela mesma denomina).

A linguista considera importante identificar a “*unidade do fenômeno parafrástico*”²⁰ e para tal irá buscar os mecanismos fundamentais que se encontram em qualquer que seja o nível de decodificação (ou reformulação) da sequência de partida pelo sujeito e buscar articular os diferentes níveis de interpretação em um sistema unificado do funcionamento parafrástico para tentar, desse modo, dar conta da dimensão da atividade de linguagem.

2.6.4 Em direção a uma perspectiva enunciativa da paráfrase

Visando um olhar enunciativo sobre o fenômeno parafrástico, Catherine Fuchs julga importante o estudo da atividade metalinguística.

Para ela a atividade de parafraseagem é de natureza metalinguística que diz respeito à (o):

- ✓ Estabelecimento de relações de paráfrases entre enunciados ou textos de uma língua;
- ✓ Sinonímia lexical entre palavras de uma língua;
- ✓ Elaboração de definições de um termo em uma língua;
- ✓ Atividade de tradução de textos de uma língua a outra, ou seja, trata-se da reformulação de uma sequência dada X com a ajuda de outra sequência Y que foi produzida para essa finalidade.

Desse modo, é possível considerar que o conteúdo semântico de Y equivale ao de X se puder ser assemelhado ou até identificado.

²⁰ Termo original utilizado por Fuchs: “*l’unité du phénomène paraphrastique*” (idem, ibidem, p. 87)

A autora destaca que “Jacobson foi sem dúvida um dos primeiros linguistas a sublinhar a importância da atividade metalinguística para uma teoria linguística e insistir sobre a necessidade de estudá-la com a mesma importância das outras funções da linguagem”²¹; seguido, ainda, por um estudo mais recente e mais desenvolvido de Rey-Debove situado no contexto da semiótica linguística.

Culioli, ressalta Fuchs, também destaca a atividade metalinguística por meio de sua proposta de uma “teoria dos observáveis” na qual enfoca as “glosas” (comentários espontâneos, ou resposta a uma solicitação, de um texto já produzido)²² e das paráfrases que para ele compõem grande parte do discurso cotidiano dos sujeitos falantes e que poderiam ser melhor aproveitadas nos estudos linguísticos.

As paráfrases são para ele famílias de enunciados equivalentes construídas de maneira sistemática pelo linguista, graças a um conjunto de regras que permitem passar de um agenciamento a outro e de selecionar os enunciados que têm os mesmos valores referenciais.²³

Nesse caso “[...] a atividade metalinguística se caracteriza precisamente como construção e reprodução de texto.”²⁴

Tendo feito esse levantamento sobre os estudos dos teóricos a respeito da atividade metalinguística, Catherine Fuchs segue afirmando que “uma relação de paráfrase se estabelece entre duas sequências X e Y cada vez que

²¹ Jakobson a sans doute été l'un des premiers linguistes à souligner l'importance de l'activité métalinguistique pour une théorie linguistique, et à insister sur la nécessité de l'étudier pour elle-même, au même titre que les autres « fonctions » du langage. (FUCHS, 1982, p. 98)

²² (commentaires spontanés, ou répondant à une sollicitation, d'un texte déjà produit) (idem, ibidem, p. 100)

²³ Les paraphrases sont pour lui les familles d'énoncés équivalents construites de façon systématique par le linguiste, grâce à un ensemble de règles qui permettent de passer d'un agencement à l'autre et de sélectionner les énoncés ayant même valeurs référentielles. (idem, ibidem, p. 100)

²⁴ [...] l'activité métalinguistique se caractérise précisément comme construction et reproduction de texte. (FUCHS, 1982, p.101)

um sujeito falante produz ou reconhece Y como uma reformulação parafrástica de X.”²⁵

A atividade de paráfrase consiste, então, no estabelecimento de uma relação de identificação sustentada por um sujeito falante sobre duas sequências X e Y na qual a relação de paráfrase seria, portanto, caracterizada como um julgamento de natureza metalinguística a partir do qual ele identifica o semantismo que atribui a Y, ou seja, o semantismo de X e o de Y são julgados identificáveis a outro.

A reconstrução e a identificação dos semantismos de X e Y pelo sujeito parafraseador é um processo submetido às variações subjetivas, as quais a parafraseagem paradoxalmente obriga o sujeito a ignorar.

A atividade de parafraseagem se caracterizaria como atividade metalinguística de natureza pré-consciente a qual a autora distingue, sob esse aspecto, da atividade metalinguística construída e consciente do linguista e da glosa.

A autora prossegue explicando que para falar do semantismo de X e Y e compará-los, o sujeito parafraseador deve optar por um nível de interpretação. Esses níveis possíveis de interpretação vão do mais linguístico (ligado às formas) ao menos literal (interpretação mais livre) e os divide em quatro planos (FUCHS, 1982, p.128):

1) *Plano locutivo*

Na interpretação do plano locutivo tem-se uma perfeita restituição do que a sequência quer dizer literalmente, trata-se, portanto, de uma decodificação que se fundamenta sobre o sentido dito linguístico.

Fuchs exemplifica que a sequência:

O homem entrou; ele usava um chapéu.

Pode ser parafraseada de várias maneiras:

²⁵ *Une relation de paraphrase est établie entre deux séquences X et Y chaque fois qu'un sujet parlant produit ou reconnaît Y comme une reformulation paraphrastique de X. (idem, ibidem, p. 101)*

O homem que entrou usava um chapéu.

Este homem que entrou, ele usava um chapéu.

Aquele que usava um chapéu é o homem, e ele entrou.

*Há um homem que usava um chapéu: é ele que entrou.*²⁶

E acrescenta que o campo dos fenômenos concernentes ao plano locutivo pode ser consideravelmente ampliado ao se integrarem as operações enunciativas.

As operações intimamente ligadas às operações predicativas serão consideradas enunciativas, e é através das quais o sujeito assegura ao enunciado certo número de valores referenciais (de tempo, de aspecto, de modalidades, de determinação), ou seja, ancora o enunciado em relação à sua situação enunciativa (a seu *eu-aqui-agora*)²⁷.

Como, por exemplo:

Ele vai chegar

Ele está quase chegando

*É como se ele já tivesse chegado*²⁸.

2) Plano referencial

É o oposto da situação anterior, aqui a interpretação se fundamenta sobre a parte não codificada dos semantismos referenciais, ou seja, depende da situação de enunciação, como em *Ele veio aqui mês passado* interpretado como *Paulo veio a Paris em janeiro*²⁹ nesse caso a identidade das referências deve ser compartilhada pelos interlocutores.

²⁶ Traduzido do original: *L'homme est entré; Il portait un chapeau./ L'homme, qui est entré; portait un chapeau./ C'est l'homme qui est entré; il portait un chapeau./ Celui qui portait un chapeau, c'est l'homme, et il est entré./ Il y a l'homme, qui portait un chapeau : c'est lui qui est entré.* (FUCHS, 1982, p.128)

²⁷ "moi-ici-maintenant" (FUCHS, 1982, p.129)

²⁸ Traduzido do exemplo original de Fuchs: *Il va arriver./ Il est sur le point d'arriver./ C'est comme s'il était déjà arrivé.* (FUCHS, 1982, p.129)

²⁹ Exemplo original de Fuchs : *Il est venu ici le mois dernier. / Paul est venu à Paris en janvier.* (idem, ibidem, p. 129)

3) Plano pragmático

A interpretação se fundamenta sobre os valores de ordem ilocutória e os de perlocutória. No primeiro caso teremos o enunciado: *Estou com dor de cabeça*³⁰, interpretado como um pedido de remédio a quem se está falando, por exemplo.

Já no caso dos valores perlocutórios teremos *Pedro aconselhou Paulo a vir*³¹ como tendo produzido o efeito desejado: o conselho deu certo.

4) Plano simbólico

Nesse último plano, a interpretação se fundamenta sobre tudo aquilo à que a sequência pode remeter simbolicamente como no caso das figuras de linguagem (metáfora, metonímia, eufemismo, hipérbole, etc.) e dos gêneros literários (parábola, alegoria, etc.).

De acordo com a linguista cada uma das duas sequências comparadas pode ser decodificada por um desses quatro níveis de interpretação, mas esse não é o alvo de interesse de seu estudo, ao invés de fazer essas combinações Fuchs passa a tratar da questão da variabilidade de interpretações, ou seja, das possibilidades de interpretação de uma mesma sequência e o quanto ela pode se revelar ambígua.

Segundo a autora nos revela, os linguistas, que trabalham com paráfrase, levam em conta a ambiguidade possível das sequências em um nível de leitura (na ocorrência do nível locutivo).

E prossegue afirmando que para caracterizar uma sequência como ambígua é necessário identificá-la com o mesmo sentido que Y1 (primeiro julgamento de identidade) e também com o mesmo sentido que Y2 (segundo julgamento de identidade), mas perceber que Y1 e Y2 não têm o mesmo sentido (julgamento de diferença).

³⁰ Exemplo original de Fuchs : *J'ai mal à la tête*.(idem, ibidem, p. 130)

³¹ Exemplo original de Fuchs : *Pierre a conseillé à Paul de venir*.(idem, ibidem, p. 130)

Os problemas trazidos pela ambiguidade levam muito frequentemente os autores a trabalhar, explicitamente ou não, sobre a paráfrase entre as frases consideradas unívocas.

Além disso, Fuchs afirma que na maioria dos casos somente as ambiguidades sintáticas atraem a atenção dos linguistas.

Dessa forma, são rejeitadas de um lado as ambiguidades lexicais e de outro as ambiguidades que não se ligam diretamente aos fatos de sintaxe como, por exemplo, as ambiguidades ligadas às categorias enunciativas ou aos fenômenos referenciais.

Essas sequências não sintaticamente ambíguas poderiam permitir o estabelecimento de conjuntos objetivos de paráfrases, pois possibilitariam ser decodificadas por todos os sujeitos exatamente da mesma maneira.

Sendo assim, poderíamos considerar que a ambiguidade constitui uma propriedade das sequências em língua (ela teria uma distinção entre as sequências ambíguas e as não ambíguas sobre a qual os locutores concordariam).

Entretanto, a autora ressalta que as sequências são sempre suscetíveis a leituras diferentes, não é porque não são necessariamente distintas, que não possam ser comparáveis.

Dessa maneira, “toda produção e toda interpretação de sequências supõe *modulações* subjetivamente variáveis: assim, cada um pondera à sua maneira a dosagem entre quantidade e qualidade em um enunciado” (...) e “a dosagem entre particularização e generalização”.³²

A autora segue nos explicando que as reformulações de uma mesma sequência X irão se diferenciar conforme a percepção dessas modulações. Assim, o conjunto das paráfrases possíveis de uma sequência X é variável, mesmo que não seja ambígua.

³² *Toute production et toute interpretation des séquences suppose des modulations subjectivement variables : ainsi chacun pondère à sa façon le dosage entre quantité et qualité dans un énoncé (...) et le dosage entre particularisation et généralisation. (FUCHS, 1982, p. 137)*

Essa perspectiva permite esclarecer “a contradição fundamental da paráfrase: de tanto modular diferentemente, de maneira cada vez mais imperceptível, acaba-se por substituir o sentido de maneira perceptível”.³³

É por esse motivo que a autora acredita que mesmo inconscientemente o sujeito parafraseador realiza seleções e elimina interpretações (ou níveis de) que não lhe parecem pertinentes, fazendo ajustes e reduções se as modulações possíveis não forem ambíguas ou no caso de serem ambíguas escolhendo entre as diferentes interpretações possíveis das sequências.

Essa variabilidade do julgamento simultânea ao apagamento das diferenças sem que os sujeitos tenham consciência é considerada por Fuchs uma propriedade particular relativa à paráfrase.

Teríamos, então, que esse caráter pré-consciente da atividade parafrástica é constitutivo de todo processo enunciativo, de toda produção e reconhecimento de sequências linguísticas pelos enunciadores.

Sendo assim, a riqueza e a plasticidade da linguagem se encontram na possibilidade de oferecer aos enunciadores escolhas por soluções que, semelhantes ou não, não lhes são indiferentes.

Do mesmo modo são os processos de investimento de significado pelos aprendizes: a atividade invisível é permeada por seleções, reduções e substituições.

Esse trabalho parafrástico se dá em torno de um núcleo em comum, porém flexível a ponto de permitir que o aluno se aproxime ou se distancie delineando determinado significado.

A linguista conclui seu estudo afirmando que essa atividade metalinguística pré-consciente deve articular a língua e seu uso cotidiano pelos sujeitos por meio de um julgamento de natureza metalinguística (um julgamento sobre a língua), realizando os devidos apagamentos das diferenças que não forem pertinentes à situação dada.

³³ (...) *la contradiction fondamentale de la paraphrase : à force de moduler différemment, de façon imperceptible, on finit par déplacer le sens de façon perceptible.* (idem, ibidem, p. 138)

Como podemos perceber, após explanar alguns problemas relativos à paráfrase, esses apontamentos da autora sobre o fenômeno parafrástico se projetaram em direção a uma perspectiva enunciativa de seu próprio ponto de vista.

Passaremos agora na sequência ao conceito de famílias parafrásticas pelo viés da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

2.6.5 Famílias parafrásticas e desambiguação

Conforme Culioli (2000, p. 17) todo enunciado pertence a uma família parafrástica, em que nos é possível passar de um enunciado a outro, sempre produzindo uma modulação diferente.

Para que esses dados sejam confiáveis, cabe ao linguista se pautar na teoria dos observáveis (da qual já tratamos na seção 2.3) manipulando determinada sequência textual de modo a extrair julgamentos de aceitabilidade estáveis em um conjunto dado, permitindo a distinção entre os enunciados aceitáveis e inaceitáveis com o auxílio do sistema metalinguístico.

Assim, o linguista deve trabalhar as sequências textuais (as formas) sobre elas mesmas e submetê-las ao julgamento de aceitabilidade, fazendo aflorar com essa prática a atividade metalinguística não-consciente (atividade epilinguística) que está no cerne da atividade de linguagem.

Segundo Rezende (2006, p. 21) os dois mecanismos fundamentais da linguagem são a parafrase e a desambiguação, pois sustentam esse processo epilinguístico, ou seja, a montagem e desmontagem dos valores diferentes, porém próximos.

Como os significados só são definidos a partir da modulação, da desambiguação é possível caracterizar todos enunciados da língua como ambíguos (ambiguidade constitutiva) e, assim, o processo de compreensão passaria pelo de regulação.

Portanto, para ser considerado enunciado deve estar contextualizado dentro de uma família parafrástica, pois sem contexto, sem entonação, sem marcas enunciativas seria apenas uma frase. O que mantém os enunciados em

família parafrástica é um núcleo em comum somado a todas as possibilidades de modulação.

Por esse motivo é muito importante na constituição de uma família parafrástica estabelecer processos de deformação, permitindo às palavras adquirir novas formas, desmontando os significados e mantendo uma parte estável para poder construir novos cenários em busca de significações, assim como faz o aluno em busca de compreensão.

Como pudemos perceber os conceitos de atividade epilinguística, de atividade parafrástica e de desambiguação, bem como o de indeterminação da linguagem estão intimamente ligados.

Embora na grande maioria das vezes o aprendizado de língua estrangeira seja pautado no ensino de gramática, é fundamental afirmarmos que, na nossa concepção, o aprendizado é fruto de intensa atividade epilinguística e é pautado na construção de famílias parafrásticas que está no cerne desse trabalho com a linguagem.

Essa complexidade da linguagem sustenta nossa proposta de ensino de língua estrangeira: o aprendiz está na base dos processos de construção de significados, desambiguizando os enunciados a fim de atingir a equilibração e, assim, a compreensão.

2.7 Noção e domínio nocional

A inquietude teórica de Culioli - diante das classificações de palavras, campos semânticos, os traços sêmicos, a sintaxe separada da semântica, os conceitos – fez surgir a noção. A noção é anterior à categorização.

A noção para o autor “trata-se de um construto teórico de ordem metalinguística”³⁴ no qual a articulação entre língua e linguagem tem papel fundamental.

A atividade entre emissor/ receptor não será considerada de forma estática, pois eles não podem ser considerados máquinas de transmitir e

³⁴ Traduzido do original : « [...] *il s'agit bien d'un construit théorique d'ordre métalinguistique* » (CULIOLI, 1997, p. 9)

receber automaticamente. Pelo contrário a emissão/recepção são simultâneas e é possível verificar a atividade de representação, referenciação e regulação entre os sujeitos.

O teórico destaca que a noção não pode ser considerada um conceito fixo, pois é um processo evolutivo que engloba o conceito de linguagem como trabalho, esforço do sujeito.

Além disso, acrescenta que é necessário partir da unidade da linguagem para chegar à diversidade das línguas: “a noção será ‘a multiplicidade desenvolvida’ [...] e ao mesmo tempo a unidade reencontrada”.³⁵ E como resultado dessa diversidade tem-se novamente a unidade.

Dessa forma, o autor coloca os conceitos em espiral, podendo o estável se tornar instável, assim como o instável pode se estabilizar novamente a cada etapa. A instabilidade (diferença dos significados) seria, então, de princípio e a estabilidade (identidade) seria conquistada a partir dela.

Assim, ao mesmo tempo em que um termo guarda sua história constitutiva também estará sempre em evolução.

A noção é cultural, experiencial e linguística. É razoavelmente estável, pois pode ser portadora de sentido, mas dependendo da experiência de mundo do sujeito há um investimento no texto de significado (através das operações de linguagem), simultaneamente à ideia de domínio nocional (Culioli, 2000, 1999b, 1999a).

Desse modo, não podemos considerá-la um conceito estático, visto que a noção pode ser movimentada a partir das operações de localização, processo mediado pelo sujeito.

Antoine Culioli (1999b, p.10-11) ressalta que a materialidade da representação das noções é inacessível ao linguista, ao passo que quando essa noção é representada sobre a forma de linguagem, passa de representação mental a uma atividade referencial da noção observada no nível

³⁵ « *La notion, ce sera 'la multiplicité développée' [...] et en même temps l'unité retrouvée* » (WAHL, 1929 apud CULIOLI, 1997, p. 13)

metalinguístico, adquirindo, assim, a materialidade que permite caracterizá-la como uma *ocorrência da noção* delimitada pelo tempo/espço, em um contexto específico da enunciação.

Cabe aqui ressaltarmos que a noção se caracteriza por aquilo que ela é e por aquilo que ela não é, mas não no sentido de oposição, antonímia, porém de complemento, negação como, por exemplo, se pensarmos na noção *fazer* (tudo aquilo que remete a *fazer*) terá como negação (não como polarização) o *não-fazer* (tudo aquilo que distancia da noção *fazer*).

Não teremos, então, uma ideia de polarização no sentido de oposição, pois Culioli propõe uma riqueza maior de valores. Assim a noção tanto será representada por “ter a propriedade *p*”³⁶, quanto por não tê-la (*não-p*) caracterizando, desse modo, o *domínio nocional*.

O teórico nos explica que as noções organizam-se umas em relação às outras e que o domínio nocional é construído com base nessas noções, um termo remete, desse modo, a esse domínio e não a um sentido.

Por esse motivo, as palavras não podem ser caracterizadas como etiquetas ou rótulos: somente por meio da proliferação, da plasticidade, da atividade de linguagem que se estabiliza um significado.

Esse caminho percorrido entre uma ocorrência e outra na tentativa de estabilização do significado é construído em torno de um centro organizador.

Culioli (2000, p. 87- 88) explica que o domínio nocional caracteriza-se pela “abertura” entre os objetos que teriam uma determinada propriedade (que se localizam no *interior* do domínio) e aqueles que não a tem (que ficam no *exterior*).

Entre essa abertura dos complementares, estão as possibilidades de estabilização. O *gradiente* é justamente o que fica entre os dois pólos e percorre o *interior*, a *fronteira* e o *exterior*.

A *fronteira* caracteriza-se por todas as ocorrências entre “*p*” e “*não-p*”, seria uma zona (limiar) que pode ser representada entre as ocorrências do

³⁶ *Avoir la propriété P* (CULIOLI, 1999b, p.10)

interior e do *exterior*. Caracterizar-se-ia por não ser verdadeiramente “p” e não ser verdadeiramente “não p”.

Para ficar mais claro, podemos representar da seguinte maneira:

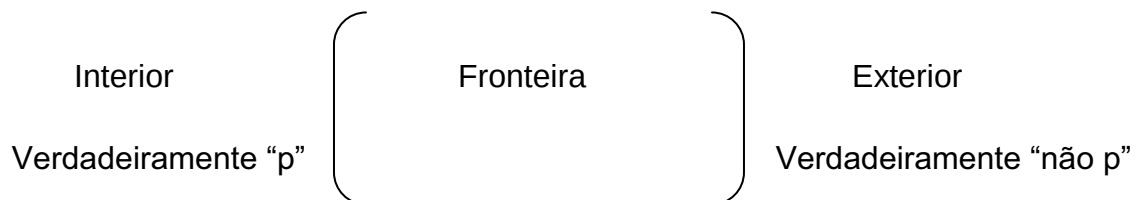


Figura 1: Domínio nocional

Desse modo, ao nos voltarmos para a noção *floresta*, uma verdadeira *floresta*, aquela que tem todas as propriedades para ser caracterizada como *floresta*, como em *Isso que é uma floresta!*, está no interior do domínio, enquanto que aquele que não tem nenhuma propriedade que o caracterize como *floresta*, *verdadeiramente não floresta*, como em *Isso não é floresta, é mato!*, encontra-se no exterior do domínio, como também podemos encontrar gradientes que se movimentam em direção ao interior ou ao exterior, mas ficam na região da fronteira, como no enunciado, *Isso não é bem uma floresta!* ou em *Isso é quase uma floresta!*

Esse movimento entre um pólo e outro da noção na tentativa de estabilizar um significado caracteriza, assim,

[...] uma abertura centralizada: sempre haverá um atrator, um centro organizador, que faz com que, justamente, tudo se organize em relação a um tipo. Conforme o caso, você irá dizer: ‘sim, isso pertence ainda ao domínio dos objetos que têm essa propriedade’, ou você pode acrescentar construindo um gradiente: ‘mais ou menos’. Na verdade, você tem sempre um centro que representa um objeto real ou um objeto típico que desempenha o papel de organizador, mesmo se este não existe senão como regulador.’

Teremos, então, um centro que nos dará um organizador (“é verdadeiramente tal coisa”), um atrator (o “alto grau”), um gradiente e o que é interessante é que se pode mostrar que há um exterior do outro lado. Constrói-se uma fronteira: quer dizer aquilo que tem a propriedade “p” e ao mesmo tempo a propriedade alterada, que faz que aquilo não seja mais totalmente “p”, que isso não tenha a propriedade “p”, mas que isso não seja totalmente exterior.³⁷

Dessa maneira, a noção também se organiza em torno do *tipo* e do *atrator*.

O *tipo* é caracterizado como o termo que serve de localizador em torno das quais as ocorrências se organizam identificando-se ou diferenciando-se com o centro organizador.

Segundo Culioli “esta ocorrência representativa pode se definir por uma enumeração de propriedades, mas não necessariamente. Ela pode se exprimir sobre as formas como ‘o que eu chamo de X, a ideia que tenho de X, o que é um verdadeiro X para mim, etc.’.”³⁸ Desse modo, podemos caracterizar essa ocorrência com relação a valores relativos.

Para exemplificar utilizaremos o seguinte enunciado:

Há florestas e florestas!

Na primeira ocorrência a noção *floresta* pode ser caracterizada como *tipo*, pois carrega em si o conceito de *floresta* padrão e é a que se aproxima

³⁷ Traduzido do original : « L'ouverture ainsi considéré est, nécessairement, un ouvert centré : vous avez toujours un attracteur, un centre organisateur, qui fait que justement, tout s'organise par rapport à un type. Ce qui fait que selon le cas, vous allez dire : 'oui, cela appartient encore au domaine des objets qui ont cette propriété', ou vous allez pouvoir ajouter en construisant un gradient : 'plus ou moins'. En fait, vous avez toujours un centre qui représente un objet réel ou un objet typique qui joue le rôle d'organisateur, même si cet objet typique n'existe pas autrement que comme régulateur.

On va donc avoir un centre qui va nous donner un organisateur ('c'est vraiment telle chose'), un attracteur (le 'haut degré'), un gradient, et ce qui est intéressant, c'est que l'on peut montrer que l'on va avoir de l'autre côté un extérieur. On va construire une frontière: c'est-à-dire ce qui a la propriété 'p' et en même temps la propriété altérée, qui fait que ce n'est plus totalement 'p', que cela n'est pas totalement extérieur» (CULIOLI, 2000, p. 87-88)

³⁸ Traduzido do original : « Cette occurrence représentative peut se définir par une énumération de propriétés, mais pas nécessairement. Elle peut s'exprimer sous des formes comme ce que j'appelle X, l'idée que je me fait de X, un vrai X pour moi, etc. » (CULIOLI, 1999b, p.12)

mais do que se consideraria uma verdadeira *floresta*, teria as propriedades mais próximas daquilo que seria uma *floresta*, ao passo que na segunda ocorrência sai do padrão, foge da expectativa daquilo que se consideraria uma *floresta*, se afasta do *tipo* e ajuda, desse modo, a defini-lo.

O *atrator* é um ponto de referência a partir do qual as noções irão se estruturar, mas é totalmente singularizado por ser localizado em relação a si mesmo e assim não se caracteriza como um valor relativo, mas sim um valor absoluto.

Ao tomarmos, por exemplo, o enunciado:

Isso que é uma floresta!

Veremos que na ocorrência de *floresta* encontraremos todas as propriedades de ser *floresta*, e aqui teremos o *alto grau* da noção, é a verdadeira noção de *floresta*, tudo aquilo que o caracteriza como uma *floresta*, o valor de *floresta* por excelência.

Essa noção de *alto grau* pode ser caracterizada pelo valor máximo como vimos acima ou também pelo valor mínimo como, por exemplo, em: *Isso não é floresta coisa nenhuma!*

Essas características da noção são importantes para o entendimento da análise de nossos enunciados nos quais trabalharemos em torno da noção de *faire*.

2.7.1 Quantificação e Qualificação

A língua oferece elementos para estabilizar ou desestabilizar uma representação (tanto no mundo físico como no mental). As operações quantitativas (QNT) e qualitativas (QLT) são ferramentas que servem para alterar o mundo extralinguístico e estão implicadas, ou seja, colocadas de forma paralela na TOPE.

A quantificação permite a fragmentação de uma noção, bem como dar-lhe um contorno e possibilita construir a existência de uma ocorrência situada em um espaço-tempo enunciativo.

Assim, se denominada coisa pode ser distinta e situada em um espaço de referência, pode-se construir uma representação através da operação quantitativa.

A qualificação, por outro lado, se dá cada vez que se efetua uma operação de identificação ou diferenciação sobre determinada coisa.

Ao se agregar propriedades a um conceito base como o verbo *faire*, por exemplo, seu significado prolifera, pois ao se atribuir predicções como *nuit*, *du piano*, etc. (ou até mesmo retirar) acaba-se gerando uma nova unidade: *anoitecer*, *tocar piano*, etc. *Faire* funciona como um predicator.

O autor nos explica que a qualificação vai muito mais além e exemplifica com uma situação hipotética, uma modalidade de negação e a interrogativa, respectivamente:

- a) *Se você encontrar o menor obstáculo, chame-me.*
- b) *Eu não encontrei o menor obstáculo.*
- c) *Você encontrou o menor obstáculo?*³⁹

No primeiro caso a situação hipotética constrói a existência da “ocorrência de obstáculo”. Esse obstáculo eventualmente encontrado é qualificado, trata-se aqui da noção < ser obstáculo >, ao passo que na negação ocorre justamente o contrário, pois não se encontra nenhuma ocorrência de < ser obstáculo > ao percorrer o interior do domínio de validação e a inexistência do obstáculo causa a saída do interior. Culioli não se atém muito ao último exemplo, pois segundo ele explica que a interrogação é marcada pelo movimento entre todas as possibilidades, ou seja, entrada e saída.

Esses processos de quantificação e qualificação passam pelos processos de extração, flechagem e varredura (as quais Culioli identifica por *extraction*, *fléchage* e *parcours*).

³⁹ Traduzido do original : « ... si tu rencontres le moindre obstacle, appelle-moi; je n'ai pas rencontré le moindre obstacle; est-ce que tu as rencontré le moindre obstacle? » (idem, ibidem, p. 84).

a) *Extração:*

É uma operação de determinação que consiste em isolar, extrair (como o próprio nome sugere) seja um ou mais elementos de uma classe de ocorrências localizando-os em relação a uma situação.

Ex: *Você fez esforços!*

b) *Flechagem:*

Na operação de flechagem há uma segunda ocorrência da noção retomada anaforicamente em relação à primeira ocorrência:

Ex: *Você terá que fazer esforços e isso pode lhe ser útil!*⁴⁰

c) *Varredura:*

Essa operação consiste em percorrer todos os valores possíveis no interior do domínio e não se ater em nenhum deles, como no caso:

Ex: *Todo esforço é válido!*

2.7.2 Discreto, denso, compacto

Como já vimos a noção pode ser tanto qualitativa quanto quantitativa. Esses dois conceitos estão interligados na teoria e não há como separá-los. Dependendo da intensidade que se dá a um ou outro dentro do enunciado é o que vai caracterizar os termos como denso, discreto ou compacto.

Vogüé (1989, p. 5, 6) nos explica que os contáveis são os discretos e que os incontáveis são divididos em duas categorias na medida em que podem (densos) ou não (compactos) ser quantificáveis por meio de um demarcador, ou seja, podemos dizer que esses termos se classificam de acordo com o movimento de passagem dos termos de contáveis para incontáveis.

⁴⁰ *Vous allez avoir des efforts à **faire** et ça peut vous être utile!* (CAPELLE, G., GIDON, N., 1995, p.111)

Além dos estudos que pudemos depreender da teoria culioliana, para facilitar a nossa compreensão, complementaremos com explicações baseadas no raciocínio dessa autora nas linhas que se seguem.

a) *Discreto*:

Nesse caso, a QNT predomina, pois “trata-se de um modo de construção de uma ocorrência de tal modo que a delimitação de espaço-tempo seja privilegiada”.⁴¹

Podemos dizer que um termo se torna discreto na medida em que pode ser reconhecido ou mesmo identificado no sentido em que pode ser contado matematicamente, ou seja, discretos são aqueles que são contáveis, como no caso de carro ou cão, por exemplo.

Sarah de Vogüé afirma que “um verdadeiro discreto não somente se ‘singulariza’, mas também se ‘pluraliza’, no sentido preciso em que se pode contar dois, três...”⁴².

b) *Denso*:

Nesse caso não predomina nem QNT nem QLT. Seguindo a mesma linha de estudo teremos que os densos são aqueles não podem ser contados sem um quantificador, como, por exemplo, a *água*, que podemos medir com um *copo de água*, uma *jarra de água*, etc.

c) *Compacto*:

No caso do compacto é a QLT que predomina, pois eles não admitem quantificador do mesmo modo que os densos. Se pensarmos em *alegria*, por exemplo, teremos *ataque de alegria*, ou em *raiva*, podemos ter *acesso de raiva*, mas isso não os classifica como quantificáveis e é o que os diferencia dos densos.

⁴¹ Traduzido do original : « Il s'agit d'un mode de construction d'une occurrence tel que la délimitation d'une portion d'espace-temps soit privilégiée. » (CULIOLI, 1999b, p. 14)

⁴² Traduzido do original : « un véritable discret non seulement se ‘singularise’, mais aussi se ‘pluralise’, au sens précis où l'on peut en compter deux, trois... » (VOGÜÉ, 1989, p. 5).

2.8 Operação de localização⁴³

*“Enunciar é construir um espaço, orientar, determinar, estabelecer um conjunto de valores referenciais, em resumo, um sistema de localização. Todo enunciado é localizado em relação a uma situação de enunciação que é definida em relação a um primeiro sujeito enunciador S0 (um dos dois sujeitos enunciadoresem os quais não há enunciação) e a um tempo de enunciação T0.”*⁴⁴

O autor também nos explica o conceito de *repérage* (Culioli, 1999b, p. 97) que afirma estar ligado ao conceito de *localização* e ao de determinação. Esse sistema de localização é responsável por estabelecer um valor determinado a um objeto.

Sendo assim, dizer que X está *localizado* (*repéré*) em relação à Y significa que X está situado em relação à Y. Nessa relação Y é o *localizador* (*repère*) que serve como ponto de referência. Essa operação oferece à X um valor referencial, ou seja, a determinação de uma propriedade que X não possuía antes.

Um termo está sempre localizado em relação a outro, mas pode ser localizado em relação a ele mesmo ou um termo que era localizador em uma primeira relação pode se tornar, em seguida, o termo localizado ou pode ser que os dois termos estejam numa relação recíproca de localizador a localizado.

O autor afirma então que a operação de localização “... trata-se de uma operação fundamental que se encontra nos fenômenos os mais variados.”⁴⁵

Para construir a relação de localização que é sempre binária (um termo define o outro) utilizamos um operador unário: “é localizado em relação à” ou “tem por localizador”.

⁴³ *L'opération de repérage* (CULIOLI, 1999b, p. 97)

⁴⁴ Tradução nossa do original : « *Enoncer, c'est construire un espace, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles, bref, un système de repérage. Tout énoncé est définie par rapport à un premier sujet énonciateur S0 (l'un des deux sujets énonciateurs sans lesquels il n'y a pas d'énonciation) e à un temps d'énonciation T0.* (CULIOLI, 1999b, p.44)»

⁴⁵ Traduzido do original : « *...il s'agit d'une opération fondamentale que l'on retrouve dans les phénomènes les plus variés.* » (idem, ibidem, p.98).

Desse modo, se desejarmos expressar que X é um termo localizado em uma relação que está se estabelecendo, podemos representá-la por $\langle X \in () \rangle$ (na qual o operador de localização será representado por $\in$ - lê-se épsilon – significa que “está localizado em relação a”).

A partir dessa relação pode-se estabelecer outra acrescentando um localizador Y : $\langle X \in Y \rangle$ em que “ X é localizado em relação à Y ”. Por outro lado teremos então $\langle Y \ni X \rangle$ ($\ni$ - operador dual, espelho de épsilon) que significa que Y serve de localizador à X .

Assim, ao mesmo tempo em que há a constituição de uma relação, há também uma relação constituída.

2.9 Operações constitutivas do enunciado

As operações constitutivas do enunciado⁴⁶ são compostas pelas relações primitiva, predicativa e enunciativa.

As propriedades primitivas são as “propriedades associadas às noções ou constitutivas daquelas que resultam da filtragem e da estruturação do universo extralinguístico físico-cultural para os locutores”.⁴⁷

Assim, a relação primitiva é a relação entre os domínios nocionais, ou ainda entre os feixes de propriedades constitutivas das noções.

Tal relação é ordenada: tem uma origem (*source*), ponto de partida que pode ser representado por a e um objetivo (*but*⁴⁸), ponto de chegada que pode ser representado por b , sendo que p indica a relação entre eles: a, p, b .

Essas propriedades primitivas das noções adquirem um sentido estável, pois englobam aquilo que está mais estabilizado nesse universo.

Culioli (1999a, p. 100) explica que a relação predicativa é a relação primitiva especificada por um predicado e que põe em relação os termos de um

⁴⁶ Classificação de CULIOLI, 1999a, p.100-106

⁴⁷ « [...] *propriétés associées aux notions ou constitutives de celles-ci qui résultent du filtrage et de la structuration de l'univers extra-linguistique physico-culturel par les locuteurs.* » (GROUSSIER, RIVIÈRE, 1996, p. 160)

⁴⁸ Os termos *source* e *but* são utilizados por Culioli (1999a, p. 100)

esquema de léxis instanciado, ou seja, preenchido por noções e deve ser formado por pelo menos um predicado e dois argumentos:

< **a** (argumento) **r** (predicado) **b** (argumento) >

Caracterizada por três noções (propriedades físico-culturais no mundo extralinguístico) em relação, permite uma orientação (tem um ponto de partida e o mundo a ser representado é que direciona o sentido na língua) em que cada termo da léxis tem um sentido como um conjunto de possibilidades significativas.

A relação enunciativa se dá por meio das marcas enunciativas que ancoram o enunciado no espaço e no tempo o enunciado é construído.

O enunciador, ao passar pelas propriedades primitivas e pelas predicativas em direção à construção de um enunciado, acrescenta às mesmas as marcas assertivas, constituindo, assim, a relação enunciativa.

A relação enunciativa envolve, então, o comprometimento do sujeito que se situa pelo material linguístico assumindo a enunciação.

2.10 Categorias gramaticais

O importante para a teoria não são as categorias, mas sim entender como o ser humano categoriza.

Assim, a TOPE não passa pelas formas categorizadas, mas trata de noções, valendo-se de categorias dinâmicas que permitem construir a representação.

O valor de uma marca (aspectual, modal e temporal) é dado pela sua possibilidade de se encaixar em certos contextos relacionando as palavras.

Segundo Culioli, “Uma categoria gramatical se define como a correspondência entre um conjunto de operações sobre um domínio nocional complexo e os marcadores dessas operações.”⁴⁹

Assim, uma categoria gramatical é definida a partir de como o linguista organiza a correspondência entre uma noção gramatical e um jogo de marcadores.

Passaremos agora a estudar esses domínios relativos às operações.

a) *Determinação*

As operações de determinação são um conjunto de operações elementares que estão relacionadas às operações quantitativas/ qualitativas, bem como às operações de extração, flechagem e varredura.

Segundo Culioli (1999b, p. 37) tão vago quanto o termo determinação é distinguir palavras como definidas (artigo definido, artigo indefinido, pronomes indefinidos) e determinantes (artigos, possessivos, etc.) como seus significados pudessem ser aprendidos intuitivamente. Mas essa crença é considerada por ele uma ilusão.

Na verdade, para determinar um termo é importante considerar sua localização.

⁴⁹ Tradução do original : « Une catégorie grammaticale se définit comme la correspondance entre un ensemble d'opérations sur un domaine notionnel complexe et les marqueurs de ces opérations. » (CULIOLI, 1999a, p. 130)

b) Modalidades

Segundo Groussier e Rivière (1996, p. 120), na teoria enunciativa distinguem-se quatro ordens de modalidades:

- 1) São consideradas modalidades fundamentais. Trata-se da asserção (afirmativa e negativa) e a interrogação, do hipotético, da injunção (imposição) e da modalidade performativa.
- 2) Nessa segunda ordem estão: o provável, o possível, as modalidades epistêmicas (probabilidade e eventualidade).
- 3) Modalidades apreciativas: julgamento favorável, desfavorável, de normalidade ou anormalidade.
- 4) Modalidades do sujeito do enunciado: vontade, limitação (obrigação, necessidade), propriedade do sujeito (capacidade, latitude, permissão).

As modalidades qualificam a relação do sujeito do enunciado ao restante da léxis.

c) Aspecto

“Na determinação aspectual, o enunciador indica como e em qual medida seu próprio **ponto de vista** modifica a apresentação do processo predicado.”⁵⁰

Não há uma lista definida de quais são exatamente as marcas aspectuais, porém podemos citar *apesar, está chegando, já, quase, ainda* e muitos outros advérbios, etc.

As marcas aspectuais entram na trajetória da construção da representação como uma força desencadeando o processo, criando, assim, a expectativa de um resultado. Nesse trajeto é possível encontrar obstáculos (impedimentos para que a ação não se desenvolva) ou facilitações.

Assim, através das marcas aspectuais caminha-se para a estabilidade, visto que se encontram na instabilidade da construção do significado.

⁵⁰ Tradução do original : « Dans la détermination aspectuelle, l'énonciateur indique comment et dans quel mesure son propre **point de vue** modifie sa présentation du procès prédiqué. » (GROUSSIER e RIVIÈRE, 1996, p. 20)

Culioli nos explica que essas marcas não são etiquetas, são traços de operação. É necessário reconstruir as operações que permitem a esses agenciamentos de marcadores funcionarem como eles trabalham na atividade de linguagem.

d) Diátese

Esse termo é utilizado na TOPE para denominar a categoria de voz.

Culioli afirma que diátese é um “termo mais geral que o de voz”⁵¹ e traça um paralelo entre os problemas relativos à diátese aos de aspecto, afirmando que “são problemas referentes à relação entre a orientação de uma relação predicativa e o sistema aspectual.”⁵² E que, “por outro lado, a diátese diz respeito ao instinto, aos estados subjetivos internos (necessidades; emoções).”⁵³

⁵¹ *Terme plus general que celui de voix*, (CULIOLI, 1999a, p.151) sobre a diátese

⁵² *Ce sont des problèmes qui portent sur la relation entre l'orientation d'une relation prédicative et le système aspectuel*. (idem, ibidem, p.151)

⁵³ Tradução nossa do original em francês: « *En outre, la diathèse concerne la propension, les états subjectifs internes (besoins; émotions)*. »

III ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Apresentamos anteriormente conceitos essenciais da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

Nosso enfoque foi destacar tanto aqueles que nos auxiliariam em nossa proposta de ensino mais reflexiva, no qual a complexidade da linguagem, a atividade epilinguística, o conceito de paráfrase e de desambiguação são fundamentais, quanto àqueles que serviriam como ferramentas para a análise de nossos enunciados.

Embora Antoine Culioli não trate diretamente do ensino de língua estrangeira em sua teoria, a riqueza de seus estudos em relação à atividade de linguagem nos oferece um excelente material de estudo para focar o tema.

Iniciaremos esse item com uma breve retrospectiva de Bohn (2001) para explicar como os conceitos dos processos de aprendizagem foram evoluindo de acordo com as crenças dos indivíduos (3.1).

Na sequência apresentaremos os principais métodos que, segundo Leffa (1988), marcam uma primeira fase da história do ensino de língua estrangeira: o de gramática e tradução (3.2.1), o direto (3.2.2), o de leitura (3.2.3) e o audiolingual (3.2.4).

Segundo Leffa cada um desses métodos surgiu como uma reação ao anterior.

Assim, enquanto no método de gramática e tradução a língua estrangeira era apreendida por meio de informações dadas na língua materna do aprendiz, no método seguinte (o direto) a língua materna era proibida de ser utilizada e a língua estrangeira deveria ser aprendida por ela mesma.

Na abordagem direta, então, a ênfase era dada ao desenvolvimento da habilidade oral.

O grande problema é que, frequentemente, acabava-se regredindo ao método de gramática e tradução devido às dificuldades encontradas na sala de aula em se trabalhar o método direto.

Na sequência passou-se, então, a se concentrar unicamente na habilidade de leitura dos alunos, principalmente por meio de extensas listas de vocabulários, de modo totalmente oposto à abordagem audiolingual que veio em seguida enfatizando a capacidade de desenvolver a língua oral do aluno.

Criava-se uma ilusão de que tudo o que não havia funcionado na metodologia anterior pudesse ser corrigido com uma nova fórmula, que resolveria todos os problemas de aprendizagem de línguas.

Entretanto, segundo Leffa, essas abordagens são falhas na medida em que, em situações reais de comunicação, os alunos não conseguiam colocar em prática o que haviam aprendido na sala de aula e dialogar com os falantes nativos.

O grande equívoco é não estimular o aluno a pensar: enfoca-se na forma e na repetição de estruturas o que torna o processo de aprendizado muito mecânico e não se detém aos significados.

Ao se automatizar o processo de aprendizagem, não se permite ao aluno refletir sobre a língua aprendida, exatamente o contrário de nossa proposta.

Ainda segundo esse teórico essas abordagens de ensino de línguas foram acompanhadas por uma crise intensa na qual nasceram variados métodos:

- ✓ Sugestologia de Lozanov: focada no ensino das quatro habilidades ao mesmo tempo e nos fatores psicológicos da aprendizagem;
- ✓ Método de Curran ou aprendizagem por aconselhamento: aplicação de técnicas de terapia em grupos;
- ✓ Método silencioso de Gattegno: o processo de aprendizagem era centrado em bastões coloridos e o professor quase nem falava;
- ✓ Método de Asher: baseado em comandos dados pelo professor ao aluno, a atenção era voltada para que este pudesse ouvir e entender muito antes de se preocupar com a prática oral.
- ✓ Abordagem natural ou Modelo do Input: aplicação da teoria de Stephen Krashen.

E afirma que em meio a essa profusão de teorias, como uma reação ao método audiolingual, surge a Abordagem Comunicativa (3.3) marcando um novo ciclo na história do ensino de línguas.

Ao perceber a necessidade da inserção do sujeito no processo de aprendizado, há muitas tentativas posteriores de inovação (3.4.1, 3.4.2, 3.4.3, 3.5, 3.6), assim como a nossa também.

Desse modo, enfocaremos o tema por uma perspectiva enunciativa (3.7, 3.7.1, 3.7.2) sustentada pela complexidade da linguagem.

3.1 A necessidade de des(re)construção de conceitos⁵⁴

Bohn (2001) nos escreve que na perspectiva tradicional acreditava-se que aprender era descobrir a estrutura do mundo e apreender a organização do universo em suas mais diversas manifestações físicas, biológicas e sociais.

Essa crença resultou em um universo de organização pré-determinada em que toda causa sempre resultava em um efeito. Isso porque na antiguidade a causalidade era colocada na mitologia na maioria das divindades do bem e do mal. Desse modo, também era necessário um sujeito observador que pudesse perceber esse mundo.

Entretanto, Bohn explica (p.115) que com os questionamentos levantados por Galileu, na Itália, Newton na Inglaterra e Descartes na França, junto a outros grandes artistas houve rupturas dessa forma de pensar, trazendo o renascimento, a modernidade, o domínio da razão sobre o mito.

A ciência agora se baseava na observação, na descrição e análise dos fenômenos para compreender a formação e estrutura do mundo.

Estabelece-se, então, um novo conceito de verdade, diverso do divino. Assim, por algum tempo privilegiou-se o behaviorismo que concebia o sujeito como receptáculo de significados.

Depois o autor nos explica que foi a vez do cognitivismo e cita teóricos como Lenneberg e Chomsky (p.116), por exemplo, que propuseram um

⁵⁴ Escolhemos como título de nossa seção o mesmo título do texto de Bohn: *A necessidade de des(re)construção de conceitos* (BOHN, 2001, p. 115)

conjunto de habilidades inatas determinadas geneticamente ou também Smith e Skehan (p.116) que seguiam outra linha e sugeriram uma estrutura cognitiva complexa estruturante do conhecimento.

Também tiveram seu papel as doutrinas interacionistas. Bohn cita Piaget como exemplo que privilegiou a interação do indivíduo com o meio ambiente na aprendizagem.

Nessas propostas, segundo o autor, o sujeito fica distante do objeto observado. A verdade está no objeto. E aqui o papel do professor seria de mediador entre o objeto observado e o observador e ele já possui a resposta da observação.

Entretanto, surge uma proposta com uma definição menos autoritária de verdade e com uma proposta de construção do saber mais abrangente.

O autor aponta que por meio de especialistas da linguagem aliados à psicologia social e filosofia fenomenológica de Husserl (p.116) o observador é aproximado do objeto, participativamente, recriando-o através de sua percepção.

O teórico ressalta que nessa perspectiva, o professor não tem mais as respostas prontas e leva os aprendizes a construir e desconstruir a verdade, caracterizando-se muito mais agora pela instabilidade.

A linguagem aqui é dialógica, sempre há um interlocutor em busca das diferentes vozes do enunciado, o educador aproxima-se do aluno e este também se aproxima de seu professor e de seus colegas em sala de aula.

Assim, percebe-se uma inovação no processo de ensino no qual surge uma nova noção do aprendiz, uma nova relação dele com o objeto, um novo modo de construção de conhecimento e um novo papel para o professor nessa abordagem.

Ao inovar no ensino as palavras não terão um significado cristalizado, mas estarão sempre em movimento esperando serem constituídas pelo indivíduo.

Nesse breve panorama de Bohn, podemos identificar mudanças de enfoque interessantes que foram evoluindo até chegar numa concepção em que:

Inovar significa construir um saber novo, não concluído, em movimento, humano e ético. É o saber do sujeito em construção, primeiro em sua inserção histórica, arqueológica; segundo, é o saber discursivo, atual, que busca no dialogismo lingüístico a força inspiradora da mudança, da reestruturação, mas é também o saber da aprendizagem contínua que encontra na teleologia da futuridade a humildade de quem está a fazer o caminho e que encontra na transgressão, na ruptura de conceitos construídos a motivação inspiradora de sua ação pedagógica. (BOHN, 2001, p.122)

Podemos vislumbrar, então, uma perspectiva mais próxima da que escolhemos defender, fundamentada pela linguagem dialógica o que permite ir além das gramáticas, das metodologias de ensino e dos livros didáticos, aproximando, dessa forma, professor e aluno, sem discursos autoritários, sem significados prontos.

O autor afirma, então, que o diálogo entre o professor e o aluno é quem possibilita a *des(re)construção* (idem, ibidem, p. 121) do conhecimento, proporcionando o aprendizado.

Acreditamos que essa breve visão que colocamos do teórico nos possibilite entender como o ensino de língua estrangeira, que era focado no objeto, passou a ser centrado no sujeito de acordo com a nova concepção de linguagem.

Essa mudança de enfoque no ensino de línguas estrangeiras acaba também por caracterizar mudanças com relação aos procedimentos metodológicos os quais destacaremos os principais para, em seguida, apontar algumas abordagens mais modernas e fazermos a transição para a nossa proposta.

Por meio do conceito de linguagem interdisciplinar caracterizada como atividade de representação, referência e regulação (em que o sujeito está

em um constante processo evolutivo, em busca de equilíbrio e, portanto, compreensão) pretendemos trazer para nossa perspectiva um ensino mais reflexivo, em que o aluno deve pensar o próprio “pensar”.

3.2 Métodos tradicionais de ensino de línguas estrangeiras

Os métodos de ensino de línguas estrangeiras pioneiros são: o método de gramática e tradução (3.2.1), o método direto (3.2.2), o método de leitura (3.2.3) e o método áudio-oral (3.2.4).

Nossos estudos foram baseados em textos de Rivers (1975) e Leffa (1988). Visto que já colocamos anteriormente alguns conceitos deste último teórico, nas linhas que se seguem nos focaremos na obra da primeira autora citada.

Embora a data não tão recente de seus trabalhos não haverá nenhum prejuízo por parte do leitor para o entendimento dessas metodologias, dado que muitas das técnicas se mantêm (mesmo que misturadas a alguns recursos mais modernos) apagando a distância entre o nascimento dessas abordagens de ensino e os dias atuais.

3.2.1 Método de gramática e tradução

Rivers (1975) nos conta que esse método está enraizado no ensino formal do grego e do latim (através da leitura e tradução de textos) que prevaleceu na Europa durante muitos séculos.

Apesar da tentativa de introdução de novos métodos mais modernos e mais adequados, ainda se encontra esse tipo de metodologia: aulas em que a gramática da língua é descrita meticulosamente, repletas de exercícios escritos como os de tradução envolvendo extensas listas de vocabulário bilíngue para que os alunos decorem.

O objetivo dos aprendizes é completar a lição do livro didático e cumprir a programação em um determinado período de tempo.

Dessa forma, esse método treina o aluno a escrever corretamente a partir do entendimento da gramática com o objetivo de fazê-lo adquirir um vasto

vocabulário literário e a realizar traduções (oral e escrita) da língua estrangeira para sua língua materna para que possa obter significados fundamentados em tediosas e elaboradas explicações gramaticais na língua materna.

A autora também ressalta que nesse método a língua estrangeira não é muito utilizada em sala de aula o que inibe o aluno a arriscar-se a espontaneidade ao pronunciar palavras ou textos nessa língua que está aprendendo.

Apesar dos objetivos limitados do método, quando os alunos são aplicados e interessados em raciocínio abstrato acabam por entender a lógica da gramática e conseguem aprender as regras e as exceções e memorizam os paradigmas e o vocabulário, fazendo com que o processo surta o efeito esperado.

Entretanto, os alunos que apresentarem algumas dificuldades na compreensão acabam desistindo por achar as aulas tediosas e complicadas demais.

Ao professor não é exigido tanto, pois pode simplesmente passar um exercício a uma grande quantidade de alunos, sem ter que estar muito bem preparado, pois é só seguir a programação contida no livro didático.

Segundo a autora esse método

[...] evidencia seus principais defeitos. Dispensa-se pouca atenção à pronúncia e entoação corretas; a comunicação é negligenciada; há uma grande insistência no domínio de regras e exceções, mas pouco treino no uso ativo da língua, que permitiria ao aluno exprimir-se livremente, mesmo que fosse só na forma escrita. (RIVERS, 1975, p. 16)

O papel do aluno que estuda por esse método acaba sendo então passivo, visto que lhe é dificultoso se expressar nessa língua (devido a seu aprendizado de formas linguísticas artificiais). Esse fato faz que o aprendiz apenas repasse ao professor aquilo que absorveu.

3.2.2 Método direto

Rivers nos explica que por volta do século XIX houve muita influência dos defensores dos métodos ativos.

Acreditava-se que se os alunos ouvissem a língua estrangeira intensamente poderiam aprender do mesmo modo que uma criança aprende a falar sua língua materna ou outra língua que entre em contato: acaba aprendendo sem grandes dificuldades.

Assim é o método direto que acredita que a aprendizagem se dá por meio da associação direta de frases e palavras estrangeiras com objetos e ações.

O enfoque principal seria sobre a pronúncia correta tanto que as aulas eram dedicadas inicialmente à transcrição fonética.

Totalmente diferente da abordagem anterior, a gramática era entendida a partir de sua prática intensa e era mantida num nível funcional, podendo as regras serem deduzidas pelos próprios alunos.

Ao aluno nunca era pedido a realização de tradução e também não cabia ao professor passá-las, pois quando quisesse ajudar o aluno na compreensão de um significado tinha que recorrer a mímicas, desenhos ou explicações na língua estrangeira.

Assim, o método direto era uma forma bem estimulante e também interessante de aprendizado e

[...] provou ser eficiente na tarefa de libertar o aluno das inibições muito comuns nos estágios iniciais de um aprendizado oral. Todavia, sua falha principal estava em lançar o aluno a expressar-se cedo demais na língua estrangeira a respeito de situações relativamente sem estrutura; o resultado é que ele desenvolvia uma fluência desembaraçada mais incorreta, revestindo as estruturas da língua materna de formas da língua estrangeira. (RIVERS, 1975, p.18)

Isso porque em ambiente de sala de aula era muito difícil de restringir a ocorrência de situações e todo tipo de estrutura podia ser ouvida.

Rivers conclui que, diferente do outro método, esse exigia bastante do professor: era necessário ter fluência na língua, além de muita imaginação e habilidade.

Os estudantes que se destacavam nessa abordagem de ensino eram os com maior capacidade de indução.

De forma um pouco modificada esse método continua aflorando em algumas abordagens.

3.2.3 Método de leitura

Com a publicação, em 1929, do relatório Coleman nos Estados Unidos, evidenciando que a maioria dos alunos americanos estudava uma língua estrangeira somente durante dois anos, revela-nos Rivers que, dado um período de aprendizado tão curto, concluiu-se que era melhor treinar o desenvolvimento da capacidade de leitura.

Aponta a autora que a escrita era limitada a exercícios destinados à fixação de vocabulário, bem como de estruturas essenciais à compreensão.

O estudo gramatical era aplicado aqui somente a atender às necessidades do leitor.

Durante a primeira fase do curso, chamada de intensiva, o aluno é levado a inferir o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto ou cognatos em sua própria língua. O professor deve observar o grau de compreensão alcançado pelos alunos.

Na fase seguinte da leitura extensiva, o educador acompanhava o desenvolvimento da capacidade de leitura do aprendiz que adquiria um amplo vocabulário passivo ou de reconhecimento.

Rivers conclui que os alunos que tinham dificuldade de ler em sua própria língua, apresentavam dificuldades em aprender por esse método.

Porém, esse sistema de leitura extensiva permitia aos alunos se desenvolverem por si mesmos e aumentava a capacidade de ler dos melhores alunos.

Entretanto, se não suficientemente acompanhado, o curso podia levar a resultados muito mais quantitativos do que qualitativos, sendo que o número de páginas lidas acabava sendo maior que o grau de compreensão.

3.2.4 Método audiolingual

Com o crescente intercâmbio entre diferentes países tornou-se importante a possibilidade de poder falar e entender uma língua estrangeira.

Esse novo perfil de aluno vai à procura de um método que desenvolva as habilidades de falar e ouvir para posteriormente dar ênfase às capacidades de leitura e escrita.

A origem desse método está no trabalho dos linguistas estruturalistas e antropólogos americanos que trabalhavam segundo a abordagem dos psicólogos behavioristas (que investigavam o comportamento humano).

Rivers segue afirmando que (1975, p. 32) “o enfoque descritivo levou a pesquisas sobre o que as pessoas realmente dizem na língua materna, em contraposição ao que alguns gramáticos tradicionalistas sustentam que elas devem dizer.”

Os antropólogos, por sua vez, acreditavam que a língua era aprendida na vida social da comunidade e, portanto, o “uso da língua era um conjunto de hábitos, estabelecidos pelo reforço ou prêmio no contexto social, como, aliás, a pesquisa behaviorista na Psicologia iria sugerir posteriormente.” (RIVERS, 1975, p. 32)

Os linguistas acabaram por concluir então que a língua materna, como comportamento adquirido, é aprendida pela criança primeiramente em sua forma oral, assim acreditavam que a língua estrangeira deveria ser estudada da mesma forma: antes da escrita, os alunos deveriam ter contato primeiramente com a forma oral.

A aplicação desses conceitos foi bastante utilizada nos primeiros anos da Segunda Guerra Mundial, destaca a autora, pois nesse cenário era essencial entender um falante nativo e falar uma língua quase sem sotaque.

Ao final da guerra, professores de línguas e autoridades educacionais se interessaram por essas técnicas desenvolvidas. Elaborou-se um novo material didático para ser usado experimentalmente nas escolas, com auxílio dos linguistas que faziam a análise descritiva das línguas em questão.

Posteriormente o interesse pelo método audiolingual estendeu por todo continente.

Rivers conclui explicando que simultaneamente a esses novos desenvolvimentos metodológicos surgiram novos recursos para o ensino e equipamentos mais modernos para os laboratórios de língua que possibilitam o aprimoramento das habilidades auditivas e orais.

3.3 Abordagem comunicativa

Após esse período permeado pelas abordagens acima descritas, Leffa (1988) nos explica que houve uma fase de transição em que surgem vários outros métodos e somente com a abordagem comunicativa é marcado o início de um novo ciclo na história do ensino de línguas estrangeiras.

Como o próprio nome já diz o aprendizado aqui é focado na comunicação, mas sem enfatizar os diálogos artificiais podendo-se fazer uso da língua materna.

Valoriza-se nesse processo o uso da linguagem apropriada conforme a situação do ato de fala e o papel desempenhado pelo emissor e pelo receptor, prezando a autenticidade.

Quanto às habilidades podem ser desenvolvidas de forma integrada ou pode-se focar em uma delas.

O papel do professor já se encontra modificado, passando a ser o de um orientador que planeja o curso conforme as necessidades e interesses de seus alunos no qual a aprendizagem é centrada.

O teórico ressalta o surgimento de inúmeras críticas devido à falta de objetivos específicos para o ensino de línguas estrangeiras quando comparada às outras abordagens.

Entretanto, destaca que o método foi recebido com muito entusiasmo gerando grande produção de material comunicativo para os alunos, substituindo as abordagens estruturalistas.

Acreditava-se, então, que esse método comunicativo tinha vindo definitivamente para ficar.

No entanto, afirma o autor que seu caráter de compartimentalização da língua por meio de listas de funções simultaneamente repetitivas, incompletas e sem nenhuma relação entre si acabaram por denunciar as falhas do método.

Acrescenta ainda que o problema da abordagem comunicativa (ou de todas as outras que surgiram como um recurso melhor em relação ao anterior) é tencionar poder substituir a antiga totalmente por ser livre de falhas, como se todos os antigos erros tivessem sido corrigidos.

Mas afirma que na verdade nunca se chegou a uma solução definitiva sobre o ensino de língua estrangeira.

Atualmente, percebe-se a necessidade de centrar o processo de aprendizado no aluno e dá-se mais importância à linguagem no lugar das descrições de língua.

As novas abordagens são fruto de mudanças altamente significativas no modo de se pensar, uma delas é a de que “[...] o aluno deveria ser o sujeito consciente e responsável do seu próprio processo de aprendizado. A aula não deve privilegiar mais o professor, nem o material didático.” (WEININGER, 2001, p. 45).

Outra importante transformação destacada por Weininger (2001) foi o fato de cada leitor ser também considerado autor em potencial, isso porque a leitura havia sido tomada por discussões mais críticas o que permitiu valorizar mais intensamente a intelectualidade do sujeito e sua produção individual.

Não há mais um modelo padrão de aula a ser seguido e os conhecimentos não são simplesmente transferidos do professor para o aluno, mas são construídos através de recursos por ele selecionados: nessa nova perspectiva ambos são aprendizes.

O autor aponta ainda para a tendência de materiais didáticos *online* em que os usuários pagariam pelo tempo em que o estivessem utilizando, podendo as editoras atualizar o conteúdo muito mais continuamente com menor custo. Desse modo, os alunos terão mais facilidades em se apoiar nos recursos tecnológicos.

Esse novo material viria substituir outro mais utilizado atualmente composto por: “[...] livro de texto, livro de exercícios (eventualmente glossário e gramática à parte), acompanhado de mídia de apoio como fita cassete ou CD áudio (eventualmente fita vídeo, disquete ou CD-ROM).” (WEININGER, 2001, p.58)

Nas seções que se seguem colocaremos, então, alguns exemplos de propostas mais atuais em relação ao ensino de línguas estrangeiras.

Primeiramente, mostraremos o conceito de ensino instrumental (3.4) por ser muito utilizado nos dias atuais. Caracteriza-se como um modelo em que a língua aprendida deve ser voltada para alguma finalidade que pode ser profissional, educacional, etc. e o aluno deve ter sempre uma meta a alcançar com o estudo de determinado idioma.

Na seção seguinte, abordaremos um pouco da trajetória de Amaral em busca de uma nova metodologia de ensino, passando por uma nova concepção de linguagem expressa por meio da teoria de Wilhelm Von Humboldt (3.5) antes de aprofundar-se em um estudo mais relacionado com o ensino: a aplicação do método pensamento sistêmico interdisciplinar (3.5.2) que surge a partir da Educação Cateórica de Wolfgang Klafki (3.5.1).

Julgamos interessante para a constituição de nosso trabalho buscar essas abordagens mais modernas, antes de entrarmos com nossa proposta reflexiva (3.6, 3.6.1, 3.6.2).

Nosso objetivo ao organizarmos nosso trabalho dessa forma é fazer o leitor perceber um “movimento” em busca daquilo que se sentia que faltava nas metodologias já existentes, para tentar sair do método tradicional e buscar um método mais eficiente.

3.4 Abordagem instrumental para o ensino de língua estrangeira

Segundo MOOR, CASTRO e COSTA (2001, p. 157) o ensino de língua estrangeira é centrado no desenvolvimento das quatro habilidades, ampliando a capacidade do aprendiz de se comunicar oralmente na língua estrangeira que é o foco de estudo⁵⁵ e a habilidade de escrever.

Entretanto, como já vimos anteriormente, podem se apoiar sobre uma ou outra, como no caso do ensino instrumental voltada para o “aluno que deseja apenas ler e compreender textos escritos em língua estrangeira, com o objetivo de ler textos de sua área para melhorar sua atuação em uma área específica.” (MOOR, A. M.; CASTRO, R. V. D.; COSTA, G. P.; 2001, p. 157).

Entenda-se ler como “bem mais do que decodificar. [...] “Ler, então, é compreender, interpretar, é, sobretudo, construir significado e conhecimento.” (idem, ibidem, p. 158).

Na palestra da Prof^a. Dr^a. Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC/SP) ampliamos nossos conhecimentos sobre o conceito e trouxemos um pouco desse aprendizado para nosso trabalho⁵⁶.

Ramos inicia explicando que o ensino de línguas nasceu juntamente com a necessidade de se falar inglês.

Afirma ainda que na década de 40 com as grandes transformações teóricas e pedagógicas e também com o modo de se pensar sobre a

⁵⁵ No caso do texto trata-se da língua inglesa na qual não nos ateremos em nosso trabalho, visto que buscamos abranger o aprendizado de línguas estrangeiras de modo geral e devido ao fato do método já estar sendo aplicado em outras línguas, como o francês, por exemplo.

⁵⁶ Os conhecimentos nos foram passados por meio de uma mesa redonda intitulada *Ensino e aprendizagem de línguas* organizada para o IV SELIN (Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP) que tinha por tema a *Interdisciplinaridade e a especificidade linguística: teorias e práticas* realizada na Universidade “Júlio de Mesquita Filho” na cidade de Araraquara na data de 05 de setembro de 2012.

linguagem, o foco passou a ser o aluno em vez do professor por meio da educação pragmática.

Ao novo professor era, então, necessário fazer uma análise de finalidades e fazer um planejamento de curso.

Dessa necessidade se originam os cursos de LINFE (línguas para fins específicos), cujas características são:

- ✓ Ensinar uma língua estrangeira voltada para fins específicos,
- ✓ Objetivos claramente definidos,
- ✓ Desempenho efetivo de tarefas comunicativas,
- ✓ A língua é vista como meio/ instrumento.

Ao mesmo tempo, acaba-se fazendo distinções como:

- ✓ Línguas para fins acadêmicos,
- ✓ Línguas para fins ocupacionais,
- ✓ Línguas para fins profissionais,
- ✓ Línguas para fins vocacionais.

Segundo a professora, algumas dessas divisões são absolutamente desnecessárias na medida em que as fronteiras de uma ultrapassam a de outra.

O ensino de línguas para fins específicos acabou sendo reposicionado na aprendizagem de línguas conforme as novas exigências das demandas sociais, passando, por conseguinte, do mais geral para o mais específico.

A palestra é finalizada com questões sobre qual “específico” seria agora necessário e desejado.

Do nosso ponto de vista surge outro questionamento: como seria possível simular todas as situações que pudessem decorrer nas situações de comunicação real? Pode-se dizer que esse método constitui em um aprendizado?

Se no ensino instrumental a meta pode ser passar em um exame de mestrado, aprender a se comunicar numa língua para realizar uma viagem ou

lidar com situações de trabalho, por exemplo, esse tipo de abordagem pode dificultar a possibilidade de construção de significado devido à demanda de resultados rápidos.

Dada essa expectativa do aluno de obter resultados rápidos e precisos, então como fazer com que tenham paciência de fazer o exercício de linguagem? Desistiriam logo de início.

Em relação à nossa proposta esse ensino “específico” acaba por deixar de lado o pensamento reflexivo ao abordar o ensino de língua estrangeira como um objetivo.

3.5 A linguagem como concepção humana

“A língua acompanha intimamente o homem, sendo parte essencial e existencial do seu ser; ela envolve toda humanidade.” (AMARAL, 2001, p. 98).

Assim, a autora explica que segundo Humboldt a língua é um sistema que o homem utiliza e transforma.

Em consequência disso, nessa concepção a língua além de atividade criadora é também atividade transformadora daquilo que já é existente e que foi herdado das gerações anteriores, o que a constitui como uma atividade dinâmica.

Acredita-se que a língua é um sistema de organização semântica na qual suas regras e suas palavras são portadoras de significação por meio das quais os indivíduos dão expressão a seus pensamentos.

Aplicando esses conceitos ao aprendizado, o uso da gramática e de dicionários é considerado essencial. A aprendizagem linguística de um indivíduo é mais do que somente acréscimo de vocabulário, é a expansão de sua percepção de mundo e de si mesmo, é a interiorização de novos sentidos.

Em relação à língua estrangeira ocorre algo parecido: ao aprender uma nova língua, o estudante apreende toda uma concepção de mundo subjacente àquele sistema aliado ao sistema linguístico daquela determinada língua.

Segundo Amaral, Humboldt acredita que

[...] aprender uma língua estrangeira não consiste em colocar novas etiquetas a coisas já conhecidas, mas sim em habituarmo-nos a analisar de outro modo o já conhecido, isto é, adquirir um novo ponto de vista o qual é acrescido à concepção que lhe é anterior: a sua língua materna. (AMARAL, 2001, p.99)

3.5.1 A educação categorial de Wolfgang Klafki

A autora nos explica que a teoria de Formação-Educação Categorical foi formulada nos anos 1950 pelo pedagogo alemão Wolfgang Klafki que fez uma análise das teorias de educação ao longo de aproximadamente 150 anos, o que o permitiu classificá-las em dois grandes grupos:

- 1) Teorias materiais que se centram no lado objetivo do ato educativo, ou seja, nos conteúdos;
- 2) Teorias formais de educação que enfocam o estudo dos sujeitos.

A teoria de Educação Categorical através de uma visão dialética das duas categorias busca sintetizá-las e integrá-las. Sua meta consiste na construção de meios elementares (aqueles que provocam a descoberta) para a produção ou reprodução de conhecimento.

O educando apreende a realidade de forma intuitiva e chega, pela educação material-formal integrada, a uma formulação de conceitos categoriais que passam a compor o desenho de seu universo de conhecimento. Então, [...] está apto a formular novos conceitos, novas categorias, abrindo tanto para os conhecimento subjetivo como para o objetivo, tanto em direção aos conteúdos dos sujeitos como aos dos objetos. (AMARAL, 2001, p. 104)

O pedagogo alemão Wilhelm Walgenbach toma essa teoria como base para criar o método “Pensamento Sistêmico Interdisciplinar” integrando material e formal a partir de outro elemento mediador entre sujeito e objeto: a atividade humana.

A autora ainda destaca que esse método tem por objetivo desencadear o autoconhecimento e o conhecimento a partir do educando, ou seja, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira através da autoatividade que se constitui pela criação de uma nova personalidade através da constituição de uma relação teórica com a realidade.

Se o aluno reflete e usa a língua ao mesmo tempo, reflete também sobre sua relação pessoal e subjetiva com as línguas.

Desse modo, essa concepção de ensino de língua estrangeira proporciona o desenvolvimento de uma identidade na autoatividade.

3.5.2 Aplicação do método pensamento sistêmico interdisciplinar

A autora nos dá exemplos de aplicação dessa proposta com alunos no Centro de Línguas Estrangeiras no primeiro semestre de 1999, num período de sessenta horas/aula. O aprendizado se dá de forma espiral e trabalha a identidade individual, cultural, local-ambiental e global.

Na identidade individual, os alunos são valorizados e respeitados pelo que dizem de si próprios. Inicia-se a autoatividade na medida em que são induzidos a tornar sua própria atividade objeto de sua autorreflexão.

Por exemplo, foi dado aos alunos fazer o molde de seus corpos e, quanto mais conseguiam falar de si na língua estrangeira, mais colocavam atributos no molde de seu corpo como características físicas e de sua personalidade.

Ao mesmo tempo, vão obtendo um léxico variado compartilhado com os outros alunos, assim, um vai aprendendo com o outro através de sua própria curiosidade, pois os conteúdos devem partir deles e não serem impostos pela professora.

Em cada atributo colocado temos a Educação Material por meio da língua estrangeira (o conteúdo), e a Educação Formal por meio dos próprios alunos (os sujeitos).

Na identidade cultural tem-se por objetivo identificar e valorizar o conhecimento da comunidade local no que diz respeito às suas crenças e costumes.

Como exemplo de atividade foi pedido aos alunos que saíssem da sala de aula e fossem à comunidade local entrevistar pessoas antigas para que falassem da memória de seus ancestrais. Depois compartilham com os colegas e a professora que auxilia a buscarem um léxico para contar a história na língua estrangeira, no caso o inglês.

Na identidade local ambiental não há intermediação da comunidade local como no exercício anterior, a atividade é focada no ambiente e baseia-se na seleção de elementos naturais e/ou culturais no meio ambiente.

Por fim, na identidade global, os alunos utilizam a língua estrangeira para comunicar-se com outros povos através do computador utilizando os conhecimentos adquiridos nas áreas anteriores, assumindo uma abrangência espacial muito maior, ampliando as fronteiras da comunicação.

Ao relacionarmos essa teoria e o ensino de língua estrangeira teremos a inserção do sujeito e a construção de sua identidade o que acaba por arrastar uma nova concepção de linguagem mais dinâmica, fazendo com que o aprendizado não ocorra de forma linear.

Entretanto, a abrangência não é a mesma de nossa proposta dado que não aborda diretamente as relações psicossociais e a construção da identidade só é dada pela autoatividade (como a atribuição de significados às partes físicas do corpo humano) e se constitui pela relação ou identificação com o meio ambiente e com a comunidade.

Trata-se da inserção do indivíduo em seu meio ambiente em busca de um motivo para o aprendizado, porém sem se aprofundar no funcionamento da interação entre sujeito e o meio ambiente.

O aluno realiza, assim, o exercício de buscar em sua própria comunidade o convencimento de que aprender determinado conteúdo é realmente necessário.

Totalmente diferente de nossa proposta em que o ensino é tido como um processo formativo em que o aluno deve realizar escolhas conforme seu próprio projeto de vida.

Veremos que o importante para nosso estudo não será propriamente o fim alcançado pelo aluno, este será meramente uma consequência do que consideramos ser fundamental: o caminho por ele realizado.

3.6 Em direção a uma perspectiva reflexiva sobre o ensino

Conforme pudemos perceber, as metodologias de ensino mais tradicionais não levam em consideração o trabalho com a linguagem. E para tentar corrigir certas falhas desses métodos e dar conta dos novos perfis de aprendizes, foi-se introduzindo novas técnicas.

O enfoque muda de um método para outro, pois pode se valorizar mais a atividade oral ou a escrita, ou dependendo a habilidade que se acredite que o aluno precise desenvolver para denominada finalidade.

Na TOPE há certo apagamento dessa distinção, dado que a língua escrita e a língua oral acabam interferindo uma na outra e a língua oral é a responsável por manifestar a identidade do aluno.

Nossos estudos são permeados pela complexidade da linguagem e apontam para processos de ensino-aprendizagem de natureza interdisciplinar.

Rezende (2007, p.153) afirma que só é possível estabelecer um projeto de natureza interdisciplinar na medida em que se articular linguagem e língua naturais, bem como os resultados atuais dos estudos linguísticos e as reflexões de ordem tanto psicológica quanto a sociológica.

Além disso, é possível visualizar uma perspectiva não instrumental e que valorize intensamente a atividade epilinguística e os processos de parafraseagem que são constitutivos da linguagem.

Podemos afirmar que nossos estudos permitem relacionar o ensino à própria construção da identidade do estudante, como iremos explicar adiante (3.6.2).

Tendo em vista esse enfoque, partiremos para um estudo de como o ensino de línguas estrangeiras pode ser iluminado pela Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas de Antoine Culioli.

3.6.1 Como ensinar a aprender a ensinar o que é melhor aprendido sem ser ensinado⁵⁷

Culioli (1997b) nos escreve que a linguística aplicada foi bem recebida nos anos 50, época de seu surgimento, pois se propõe a tratar questões de ensino, distúrbios da fala, máquinas de tradução, mas que para ele, “aplicada” acaba adquirindo uma conotação utilitarista, ou mesmo de eficiência não sem sentido e que esse tipo de estudo serviria para designar uma *não-linguística-teórica*.

Esse tipo de linguística, segundo o autor, trouxe para a sala de aula um estudo da atividade de linguagem e da comunicação baseada na análise contrastiva. O complicado é que se queira aplicar essa análise sem uma abordagem teórica da aplicação. E assim, os linguistas dos anos seguintes, acabam seguindo o mesmo erro.

O problema é que não há muitos estudos sobre a situação real da prática em sala de aula e a linguagem acaba sendo considerada como um instrumento, um meio de comunicação que vai de emissor para receptor.

Ela pode funcionar como meio de comunicação, segundo o autor, porque ela é regulada e estável inter-individualmente, mas deve ser tratada como um modo de pensamento - dado que o enunciado é organizado de modo a preservar o traço de operações internas por meio de marcas externas - como um sistema de representação entre outros sistemas de representação.

⁵⁷ Título do texto *Why teach how to learn to teach what is best learnt untaught* escrito por Culioli e traduzido informalmente por Letícia Marcondes Rezende.

A atividade epilinguística, processo interno invisível da linguagem, é importante para a construção da competência do indivíduo como afirma Rezende:

A compreensão do conceito de linguagem, como uma forma de construção de experiências, que antecede a própria expressão de forma e conteúdo em uma língua dada, [...] permite dar visibilidade (se conseguirmos criar protocolos de visibilidade para isso), ao esforço, ao trabalho que cada aprendiz está fazendo para construir sua experiência singular e que pode inclusive resultar no vazio interpretativo por falta de correspondência entre as experiências envolvidas [...]. Isso é importante, porque é no momento do vazio e do silêncio que está presente, de forma intensa, a atividade epilinguística. (REZENDE, 2008, p. 102)

Apesar de sua grande importância, esse trabalho com a linguagem é frequentemente deixado de lado nas metodologias de ensino existentes, o que do nosso ponto de vista inibe o processo de aprendizado dos alunos.

Como já explicamos no decorrer deste estudo essa atividade é sustentado pelo conceito de paráfrase, fundamental ao considerarmos o estudo de outra língua. É possível realizar um trabalho comparativo entre as línguas por meio de um sistema metalinguístico que represente a derivação parafrástica.

Além disso, é possível utilizar paráfrase como forma espontânea de se explicar, por exemplo, algo que não foi devidamente compreendido, pode ser parafraseado como recurso de melhorar o entendimento.

São essas explicações que nos permitem fazer algumas considerações sobre o que seria uma perspectiva enunciativa do ensino. Nas linhas que se seguem, tentaremos explicar como esses conceitos nos levam a crer que é possível, a partir do processo de aprendizado, a construção da identidade do aluno.

3.6.2 Ensino e atividade de linguagem: Construção da identidade

Rezende (2006) nos explica que os estudos mais tradicionais de língua e linguagem direcionam suas abordagens em relação ao conceito de “língua” e “fala”, sem dar importância ao diálogo que se passa no ato de interação verbal.

Assim, os conceitos de movimento e de instabilidade acabam sendo deixados de lado ou quando se tenta introduzi-los nas reflexões sobre língua e linguagem até se consegue determinada geração de estruturas, mas apesar de se ampliar os conceitos um pouco não se consegue sair totalmente e alcançar a transformação.

Ao considerar

[...] linguagem enquanto trabalho, esforço de aproximação de experiências e formas fundamentalmente indeterminada e ambígua; as expressões e representações em línguas jamais estão definitivamente prontas e construídas, que é o próprio momento de interação verbal que determina ou fecha certas significações para o sujeito, mas que simultaneamente abre e indetermina outras; [...] que o sujeito (ouvinte, escritor, leitor, professor, aluno) deva se apropriar do espaço que existe entre expressão e significado e nesse vazio-pleno inserir sua experiência de vida; e que seja então criativo e original; e que construa, ele próprio, os seus valores e significados; e que, sobretudo, nesse processo, se auto-organize e possibilite a organização do outro. (REZENDE, 2006, p.16)

A autora ainda nos explica que em situação de sala de aula, embora possa passar despercebida e ocorra de forma automática, a atividade epilinguística é intensa, em vista que o estudante está o tempo todo confrontando expressões, buscando valores, significados, desmontando e reorganizando arranjos léxico-gramaticais e ponderando valores mais próximos em um jogo de parafraseagem e desambiguação. “Desse modo, avaliamos, comparamos, apreciamos, julgamos, vemos o que é igual e o que é diferente, o que se aproxima e o que se distancia, o que remonta, fazemos relacionamentos, sínteses, análises etc.” (REZENDE, 2006, p.16)

E prossegue destacando que o papel do professor na sala de aula é ter a formação teórica que lhe permita tentar explicitar na prática esse processo interno epilinguístico, discutindo com os alunos valores, significados e expressões diferentes, porém próximas, julgando, apreciando, distanciando e aproximando significados, desmontá-los e montá-los novamente, ou seja, tornar consciente o mecanismo de linguagem, permitindo ao aluno realizar movimentos, sem lhe oferecer significados prontos, cristalizados, já estabilizados, criando condições favoráveis para uma interação natural e espontânea que surgiria da própria natureza do sujeito em se expressar.

Como pudemos perceber as metodologias de ensino que abordamos anteriormente, principalmente o método de gramática e tradução, o direto, o de leitura, o audiolingual e também a abordagem comunicativa, deixam de lado essa complexidade da linguagem.

O professor não permite que o aluno faça um movimento em busca do significado, acaba lhe transmitindo os significados já estabilizados de forma mais mecânica, e ele acaba, muitas vezes, decorando a matéria, tolhendo todo seu processo de construção do aprendizado, de transformação e não fazendo com que ele reflita.

Entretanto, essa abordagem mais reflexiva que propomos exigiria uma ligação entre os pesquisadores e aqueles que vivenciam o ensino na prática: os professores que, muitas vezes, não estão preparados adequadamente para uma aula que permita ao aluno ser parte do processo de aprendizado, acabam mantendo-se mais distantes e seu trabalho acaba sendo, de certa forma, autoritário, bem como as avaliações que não permitem levar em conta o trabalho de linguagem dos alunos.

Isso porque o aluno acaba sendo levado a estabilizar o significado do mesmo modo que o professor e, assim, todo seu trabalho criativo não é levado em conta, pois enquanto está proliferando os significados está exercitando sua criatividade.

O processo criativo dá-se a partir do momento em que o estudante transforma seu conhecimento e aprende a se apropriar de determinado

conteúdo. O indivíduo é, nesse caso, a origem de sua própria produção de texto.

Alguns professores têm consciência da necessidade da introdução de novos conceitos e trazem situações novas para o contexto de sala de aula. Contudo, na falta de um olhar mais construtivo do ensino, podem acabar fechando as opções e levando a resultados já cristalizados.

Desse modo, impedem o aluno de expandir sua atividade de linguagem, dado que o aprendizado só acontece por meio de um trabalho de construção de significados e da abstração das palavras.

No ensino de línguas, é importante desenvolver os alunos a partir do texto, criar espaços mentais e trabalhar com eles, permitir tanto que se apropriem dos conteúdos, quanto despertem para a imaginação.

Essa capacidade mental de imaginar aumenta conforme o grau de experiência do estudante. Tanto essa experiência quanto o amadurecimento do indivíduo são os responsáveis pela construção de sua identidade.

Desse modo, o aprendizado de língua estrangeira só tem sentido justamente se for permitido ao aluno a organização de sua experiência, possibilitando-lhe elaborar seu próprio projeto de vida e ajudando-lhe a pensar sobre língua.

Segundo Rezende (1989, p. 152), o professor deverá trabalhar dinamicamente a experiência dos aprendizes e as formas de expressão correspondentes, bem como observar o movimento de como o aluno faz para passar a aproximar um conteúdo de língua estrangeira, daquele que já possui organizado em sua língua materna.

Na sala de aula, há um choque de identidades, tanto entre aluno e professor quanto entre os outros estudantes, pois cada um tem uma experiência de vida diferente. Assim, o professor deve trabalhar o texto de modo a aproximar sua experiência com a do aluno, permitindo-lhe equilibrar suas próprias representações.

Nesse processo de equilíbrio, há a assimilação do novo conteúdo e a adaptação, no sentido que o indivíduo transforma a informação e a si mesmo. Assim, esse esforço de adaptação é constitutivo do aprendizado.

A autonomia será, então, conquistada quando o aluno toma consciência de si próprio (centralização) a partir da consciência do outro (descentralização). Somente o professor que já tenha sua própria identidade construída poderá permitir ao aluno a construção de sua própria. Assim, a construção da identidade do indivíduo se dá por meio da sua experiência com o outro.

Ao ensino cabe, então, por meio de uma concepção interdisciplinar, permitir a construção da identidade do aluno, possibilitando-lhe um processo formativo que lhe permita fazer escolhas e regulá-las para que o conhecimento adquira significado e, dessa forma, seja possível a elaboração de um projeto de vida.

Abordar o processo de aprendizado inserindo o aprendiz é também de certa forma considerar a variação de experiências e o choque de identidades tanto entre aluno e professor, quanto do aluno com outros alunos.

Nessa perspectiva do ensino de língua estrangeira mais dinâmica que temos defendido nesta dissertação, não é possível encaixar as categorias gramaticais estabilizadas, pois o importante não é o estabelecimento das categorias, mas entender de que modo o ser humano categoriza.

IV CONCEITOS GRAMATICAIIS

No item anterior, apresentamos os principais conceitos sobre as metodologias mais utilizadas pelos educadores, o que nos permitiu traçar um paralelo com a proposta de ensino de língua estrangeira que estamos construindo neste trabalho. Essa proposta é sustentada pela linguagem em toda sua complexidade.

À luz dessa perspectiva estudamos, então, a necessidade de se abordar o ensino de uma forma mais dinâmica colocando o aluno na base dos processos de construção de significados.

A desestabilização e estabilização de sentidos, bem como a exploração da família parafrástica em um movimento constante de aproximação e distanciamento faz com que também tenhamos que pensar em como se trabalhar a gramática no processo de aprendizado.

Permeado por essas ideias nosso estudo demonstrará, na sequência, como os tipos de gramática são organizados (4.1), como a categorização e as regras gramaticais estabilizadas acabam influenciando nas principais concepções de ensino (4.2) e como é importante trabalhar com a articulação entre o léxico e a gramática (4.3).

4.1 Algumas considerações sobre a gramática

Se considerarmos que a língua do dia-a-dia, tanto a falada quanto a escrita, não corresponde totalmente aos padrões pré-estabelecidos pelas regras gramaticais, como sugere Rivers, perceberemos que o conceito de gramática não é totalmente imutável, até porque depende de como o gramático se posiciona a respeito da linguagem.

Como prova disso a autora apresenta as análises gramaticais de tradição européia que foram herdadas da Grécia antiga nas quais se percebe até hoje a divergência de ponto de vista entre os gramáticos, assim como era na época.

Enquanto uns acreditavam que a língua seria um reflexo da realidade que existe além da própria linguagem, outros pensavam que a língua é um conjunto de associações arbitrárias nas quais se poderia discernir e descrever as relações sistemáticas, bem como estabelecer categorias de acordo com determinado sistema linguístico.

Em decorrência disso, para os adeptos da primeira linha de pensamento as categorias gramaticais seriam consideradas as mesmas para todas as línguas dado ao fato da realidade externa ser a mesma, e aos adeptos da segunda posição cada língua deveria ser descrita de acordo com seu sistema.

Durante algum tempo essa prática de descrever todas as línguas por meio do mesmo conjunto de termos conceituais foi amplamente rejeitada, afirma a autora, dado o impedimento da identificação precisa de elementos estruturais e suas inter-relações numa ampla variedade de sistemas linguísticos. Assim, nasceram novas maneiras de descrever as línguas.

Em relação ao estudo gramatical, houve bastante controvérsia se a ênfase deveria ser dada à língua oral ou escrita, mas pela facilidade muito maior de se obter dados escritos, a língua escrita tem sido a base tradicional desse tipo de estudo.

Os padrões aceitos na fala e na escrita não são os mesmos e a segunda tende a evoluir menos rapidamente que a língua oral, conservando termos fora de uso e apresentando como incorretas muitas das formas que são utilizadas na língua oral.

Segundo Ilari (2007, p. 181) as diferenças entre a língua falada e a escrita são profundas, diferenças essas que vão muito além dos fenômenos que dizem respeito somente às formas das palavras, mas abrangem o planejamento. Isso acontece, pois um texto escrito possibilita estruturá-lo em partes, decidir a ordem de sua disposição, corrigi-lo, etc. ao passo que a língua falada envolve outras especificidades.

Essas pequenas explanações servem para ilustrar o quanto é complicada a tarefa de compilar regras para compor uma gramática que “numa concepção ampla, é o domínio dos princípios, das regras gerais de formação

de recursos expressivos de uma determinada comunidade lingüística. É o estudo das condições lingüísticas da significação.” (São Paulo, 1994).

Os tipos de gramática foram elaborados conforme o posicionamento dos gramáticos em torno da linguagem.

Na *Proposta Curricular para o ensino de português* (1994), encontramos explicações sobre esses tipos: a gramática *prescritiva ou normativa*, a gramática *internalizada* e a gramática *descritiva*.

Iremos aqui abordar esses tipos de gramática pelo viés dessa proposta, visto que conforme a escolha do professor por uma ou outra, influenciará também seu posicionamento a respeito do próprio ensino.

A *Gramática normativa* é aquela que “postula um conjunto de regras a serem seguidas.” (São Paulo, 1994, p.36) Esse tipo é o mais conhecido e utilizado entre os professores.

Seu ensino “pressupõe que há uma forma (única) de falar e escrever corretamente, segundo padrões pré-determinados pela linguagem escrita.” (ibidem, p.36). Para tal baseia-se na escrita considerada culta, como acontecia desde a cultura lingüística grega cujo termo *gramática* deriva da palavra “a arte de escrever”, como nos explica a proposta.

Outra afirmação que encontramos é a de que dentre vários padrões, essa gramática escolhe apenas um por meio do qual se estabelecem as regras as quais devem ser obrigatoriamente seguidas, caso contrário, será considerado “erro”.

Ao contrário da gramática normativa, a *internalizada* não pode ser ensinada nas escolas. O papel da escola, nesse caso, é

[...] favorecer sua ‘ativação’ e ‘amadurecimento’, através do oferecimento ao aluno de inumeráveis oportunidades de exercício da atividade lingüística, num processo de consideração de limites e possibilidades de manifestação verbal, aceitas pela sua comunidade lingüística. (ibidem, p.37)

Essa gramática está sujeita a variações que podem ser linguísticas ou relativas às regras de uso, dado ao fato de ser baseada nas normas escolhidas pelos próprios falantes da língua.

A proposta também destaca o fato de que por conter regras descritivas a gramática normativa é também, de certa forma, descritiva, porém prioriza “a descrição gramatical da ‘forma culta’ e não de todas as variáveis em uso pela comunidade.” (ibidem, p.38)

A gramática *descritiva* faz, então, o movimento inverso ao da normativa, não impõe regras as quais devem ser seguidas, porém descreve a fala e também a escrita das pessoas como elas realmente são, verificando “as regularidades que surgem nas variações, considerando a ‘norma’ como uma das possibilidades.” (ibidem, p.37)

Como não se preocupa em colocar regras a serem seguidas, nem em apontar erros, acaba sendo uma gramática pouco utilizada nas escolas.

Como pudemos perceber a gramática mais utilizada no ensino é a *normativa* ou *prescritiva* que permite ao professor trabalhar com as categorias cristalizadas.

Assim, serão atribuídos como “certo” àquilo que o aluno estabiliza da mesma forma que a gramática e como “errado” àquilo que se distancia da norma culta, ou seja, das regras estabelecidas.

Em consequência, a atividade de linguagem acaba sendo desconsiderada, bem como a própria experiência do aluno.

Essa abordagem por meio das regras da gramática é decisiva no processo de aprendizagem, como nos propomos demonstrar na próxima seção.

Cabe destacarmos que, apesar de nosso enfoque ser no ensino de língua estrangeira, essas questões se aplicam igualmente ao processo de aprendizado de língua materna.

4.2 O papel da gramática no ensino

Rivers (1975) nos explica que os métodos de ensino apresentados (3.1, 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4) giram em torno do posicionamento dos educadores em torno da gramática devido ao fato de no processo de aprendizado costumeiramente se associar ensino de língua ao ensino de gramática.

Entenda-se aqui a gramática normativa como um modelo do qual, frequentemente, acaba-se somente acatando as regras que ditam o certo e o errado sem se deter à sua origem ou ao porquê das exceções.

Se considerarmos que “a elaboração de uma gramática é, basicamente, uma tentativa de sistematização e codificação de uma massa de dados, amorfos à primeira vista, mas nos quais se podem discernir regularidades recorrentes.” (RIVERS, 1975, p. 56), veremos que ao fazer uma classificação é necessário estabilizar um maior número de ocorrências como representante absoluta e que as exceções são, na verdade, os valores ignorados por estarem fora dessa estabilização.

Ao indivíduo só será, então, permitido olhar determinada palavra da maneira que foi classificada, impedindo-o de explorar a família parafrástica.

No ensino de língua, o modo como costumeiramente se trabalha com a gramática não permite ao aluno pensar sobre a linguagem. Classificações como a de sujeito e predicado ou de nome e verbo, por exemplo, não permitem captar a experiência do aluno e limitam, assim, o desenvolvimento de recursos para “o processo de produção e reconhecimento” dos textos que é “o caminho” efetuado para a “reconstrução do todo” (REZENDE, 1989, p. 151).

O trabalho de análise gramatical pode ajudar na produção de texto, mas de nada adianta se o sujeito não souber se apropriar, ou seja, se não puder se tornar a origem de sua própria produção de texto, despertando sua criatividade.

O papel do educador deve ser também possibilitar a criatividade que “se manifesta quando o falante ultrapassa os limites do ‘codificado’ e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria.” (FRANCHI, 2006, p. 50)

Carlos Franchi (1988) acredita que se constitui em um equívoco a ideia de criatividade somente como divergência, a convergência também pode ser considerada, pois quando o sujeito é a origem do texto, está se apropriando e realizando processo criativo. O próprio enunciado é um texto com marcas de apropriação.

Assim, o autor afirma que um dos aspectos mais importantes da criatividade na linguagem é que é por ela que se constituem os sistemas de representação e 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 re-forma e relocação.” (1988, p. 16)

Franchi também questiona o fato dos educadores persistirem em utilizar as descrições gramaticais já que elas possuem tantas limitações.

Ao bom professor caberia conhecer bem as intuições (de linguagem) utilizadas pela gramática tradicional e sua prioridade deveria ser “levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para suas mais diversas opções” e não se preocupar em “descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja.” (FRANCHI, 1988, p. 20).

Ao invés das categorias estabilizadas, das definições, o importante, para Culioli, é procurar as marcas da língua, descobrir quais são os arranjos gramaticais, estabelecendo, dessa maneira, um conceito de linguagem gramatical.

4.3 Articulação léxico e gramática

Nos estudos em torno do conceito de signo, há uma separação entre o léxico e a gramática, ao passo que nos estudos enunciativos afirma-se que ambos necessitam trabalhar juntos.

Essa articulação é essencial segundo Culioli, pois “Não existe categoria gramatical sem componente lexical, do mesmo modo que não existe léxico que

não comporte propriedades formais de ordem gramatical. Em resumo, toda gramática é gramática lexical.”⁵⁸ (1999a, p. 163)

Além disso, ao se passar de uma língua a outra, não é possível encontrar correspondência entre o léxico e a gramática e nem todos os marcadores serão categorizados do mesmo modo em todas as línguas, por esse motivo, essa distinção não encontraria fundamento teórico.

Rezende defende que ao descrever subsistemas acaba-se deixando de lado os conceitos de movimento e instabilidade, tão importantes para uma proposta de ensino que articule língua e linguagem:

Quando descrevemos subsistemas, mudamos apenas a dimensão do objeto enfocado mas não conseguimos escapar do conceito de sistema, de estrutura ou de unidades de língua estáticas e determinadas que levam a uma desarticulação do léxico com a gramática e, por sua vez, dos arranjos léxico-gramaticais com o sujeito que produz texto de línguas. Sabemos que para o ensino, cujo objetivo principal é o desenvolvimento prático de produção de textos (leitura e redação), tal desarticulação é desastrosa. (REZENDE, 2006, p. 12)

Em nossa concepção de ensino de língua estrangeira trabalharemos, então, com os conceitos de léxico e de gramática de forma articulada.

Tendo explicado, então, a perspectiva de ensino de língua estrangeira que queremos abordar e qual o enfoque que gostaríamos de dar ao estudo da gramática para o processo de aprendizagem, passaremos então às análises que nos permitirão dar um suporte às questões que fomos levantando no desenvolvimento desse trabalho.

⁵⁸ Tradução nossa do original: « Il n'existe pas de catégorie grammaticale sans composante lexicale, de même qu'il n'existe pas de lexique qui ne comporte pas de propriétés formelles d'ordre grammatical. Bref, toute grammaire est grammaire lexicale. »

V ANÁLISES

Tendo consciência da importância dos processos de linguagem para o aprendizado, apresentamos as considerações essenciais sobre a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, bem como as metodologias de ensino de línguas estrangeiras mais comumente utilizadas ao longo dos tempos e, por fim, abordamos o modo como a gramática é acoplada a esses conceitos.

Acreditamos ter preparado, assim, o leitor para nossas análises nas quais esses conhecimentos serão fundamentais para uma visão mais reflexiva do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, no qual o aluno deve refletir sobre o próprio “pensar”, para poder chegar a significados e construir sua identidade.

Tendo em vista nosso foco (a importância da atividade de linguagem no ensino de uma língua estrangeira) selecionamos enunciados contendo o verbo da língua francesa *faire* em sua construção para proliferar suas significações.

Da mesma maneira que o linguista dá abertura ao movimento entre o ponto invariante e as variâncias de significado ao decidir estudar a língua sob uma perspectiva enunciativa, igualmente o aluno realiza essas manipulações quando explora as possibilidades dentro da família parafrástica de determinado enunciado, mesmo sem ter consciência desse processo invisível na busca pela compreensão.

Nossa escolha por esse verbo se deve ao fato de *faire* ser altamente polissêmico, como comprova Alain Rey na apresentação de um importante dicionário de língua francesa chamado *Le Petit Robert 1* (1981, p. XIV), colocando-o entre os mais ricos da língua francesa, pois além de ser caracterizado como um verbo altamente polissêmico é também cheio de sinônimos.

Essa questão traz consigo a dificuldade de tradução de *faire* que acaba sendo construída a cada enunciado de acordo com sua condição de contextualização.

Como neste trabalho parafrasearemos traduções possíveis dos enunciados em francês que contenham o verbo *faire*, incluiremos nossas versões em língua portuguesa para facilitar o entendimento e as análises.

Assim, fomos buscar tanto no dicionário o *Novo Aurélio XXI* definições para o verbo *fazer* quanto nas gramáticas de língua portuguesa as formas com as quais costuma ser classificado.

Isso porque o correspondente mais imediato para *faire* seria *fazer*, mas percebemos que suas formas de utilização são diferentes dadas as línguas nas quais estão inseridos: nem sempre *faire* pode ser traduzido por *fazer*.

Na Gramática de usos de Maria Helena de Moura Neves encontramos o verbo *fazer* sendo classificado como causativo afirmativo indicando uma condição suficiente. A autora exemplifica com o enunciado:

Os jesuítas (...) FIZERAM que o Brasil fosse envolvido pela corrente revolucionária. (NEVES, 2000, p.41)

Segundo Neves, num enunciado afirmativo, com um desses predicados na oração principal, o complemento é indicado como sendo factual.

Nas gramáticas francesas também encontramos o verbo *faire* sendo considerado como causativo, além de outras formas de utilização. Colocaremos algumas das classificações a seguir (5.2).

É necessário fazer neste ponto uma observação importante. Como nosso objeto de estudo é o verbo *faire*, os dados do verbo *fazer* encontrados em nossa pesquisa serão apenas a título ilustrativo para que possamos de certa forma comparar a utilização de um e outro.

As traduções em língua portuguesa não servirão, então, como suporte de nosso trabalho, pois nesse caso estaríamos nos distanciando de nosso objetivo.

Nosso enfoque será dado às construções do verbo em língua francesa.

A seguir, apresentaremos como se classifica o verbo *faire*, no entanto meramente como base às nossas análises: no dicionário (5.1) e em gramáticas

(5.2) antes da seleção de algumas ocorrências do verbo (5.3) para movimentá-las e tentar ir além dos significados etiquetados.

5.1 O verbo *faire* no dicionário

Tomamos como base o conceituado dicionário de língua francesa, já citado anteriormente: *Le Petit Robert* (1981), no qual encontramos oito acepções do verbo *faire*, além de inúmeras significações.

Não colocaremos aqui uma lista das significações encontradas, pois além de ser extremamente exaustivo para o leitor, não seria produtivo para o cumprimento de nossos objetivos.

Nos dicionários, os significados prontos se encontram dissociados dos enunciados, muitas vezes até contém exemplos, contudo acreditamos que um sentido somente adquire contorno na situação prática, no contexto enunciativo.

Assim, ao buscar uma palavra no dicionário, o aprendiz se defronta com algumas diferentes definições e vai tentar individualizar um significado conforme sua experiência de mundo e do contexto em que estiver inserido para alcançar a compreensão.

Ao se verter esses significados, há certos limites a serem obedecidos e, por esse motivo, o aluno vai trabalhar selecionando enunciados que caibam dentro de uma mesma família parafrástica.

Esse trabalho parafrástico é extremamente importante, pois é ele que evita que o aluno fique decepcionado com o estudo daquela língua, achando que é difícil demais ou mesmo que ele não tem capacidade de apreendê-la.

Ao tentar “encaixar” determinado significado encontrado no dicionário em um enunciado, o aluno realiza intensa atividade epilinguística, passando de uma significação à outra, realizando o movimento entre o ponto em comum das ocorrências do mesmo verbo.

Podemos afirmar que ao se deparar com uma palavra em uma dada língua, o aluno vai buscar significações que lhe possa auxiliar a traduzir para um significado que se adéque à sua própria língua materna.

Isso acontece porque o processo de aprendizagem passa constantemente pelo processo de tradução: as significações devem ser adequadas ao contexto do enunciado que se está traduzindo.

No ensino de língua estrangeira é necessário, então, tentar explorar essa riqueza de significados, estimulando o trabalho de parafraseagem e a atividade epilinguística do aprendiz, bem como seu processo criativo em vez de passar-lhe simples definições.

5.2 O verbo *faire* na gramática

Além do dicionário, nossa busca se estendeu também às gramáticas de língua francesa, a fim de observarmos qual a classificação em que se encontra inserido o verbo.

Em algumas, não encontramos nenhuma explicação especificamente sobre o nosso material de estudo⁵⁹. Em outras, exemplos apenas para identificar formas de utilização do verbo:

Elle s'est fait mal. Elle s'est fait opérer.

Ela se machucou. Ela passou por uma cirurgia.

Je ne répare pas moi-même ma voiture: je la fais réparer.

Eu não conserto meu carro eu mesmo: eu mando consertar.

Ma femme se coupe les cheveux elle même, mais moi, je me fais couper.

*Minha mulher corta seus cabelos ela mesma, mas eu mando cortar.*⁶⁰

Na gramática progressiva francesa (1995) temos que o verbo *faire* pode ser utilizado para situar um acontecimento no tempo ou para relacionar um fato.

⁵⁹ MEUNIER, A. et al., *Grammaire 3º*, 2003

⁶⁰ GRÉGOIRE, M.; THIÉVENAZ, O., *Grammaire progressive du français*, 1995, p. 180.

Quando há relação a uma repetição ou a periodicidade de um fato, pode-se associar expressões como *todos os dias, cotidianamente, anualmente, duas vezes por dia, por mês, às vezes, etc.*:

*Chaque matin, il **faisait** le tour du parc.*

*Toda manhã ele corria pelo parque.*⁶¹

Outro exemplo encontrado na gramática com *faire* para expressar o tempo durante o qual uma ação continua ou termina:

*Ça **fait** trois jours qu'il a eu son accident.*⁶²

Faz três dias que ele se acidentou.

No próprio exemplo há um caso de paráfrase:

= Il a eu son accident il y a trois jours.

Ele se acidentou há três dias.

Passamos, em seguida, à *Grammaire expliquée du français* em que Quinton nos explica na Introdução (2007, p.3) que sua proposta é em parte tradicional, visto que trata das diferentes partes do discurso, porém com explicações que se apoiarão sempre sobre exemplos contextualizados.

Segundo essa gramática (p.106) devido ao fato dos verbos constituírem a base de toda frase, acabam lhe dando sentido e coerência podendo exprimir uma *ação*, um *fato* ou um *estado* (um *processo*).

Já a Gramática de usos (NEVES, 2000, p. 25) em língua portuguesa nos explica que os verbos na classificação semântica são divididos em de *ação* ou *atividades* (o que alguém faz ou algo provoca), os de *processo* (o que acontece) e os de *estado*.

⁶¹ Idem, ibidem, p. 134

⁶² Idem, ibidem, p.136

Essas divisões são complicadas na medida em que o verbo *faire* costuma ser comumente apontado como de ação, entretanto pode adquirir outros valores dependendo do contexto.

Utilizaremos a gramática de Quinton (2007) como exemplo dos tipos de classificações. O verbo *faire* pode ser denominado causativo:

*À la cantine, hier, Christian a laissé tomber son plateau et il a **fait** rire tous ses copains.*

*Ontem na cantina, Cristiano deixou cair sua bandeja e fez todos os seus amigos rirem.*⁶³

Ou pode também expressar o valor passivo como em:

Il s'est fait attaquer par son adversaire mais il ne s'est pas laissé faire: il a vivement réagi.

Ele foi atacado por seu adversário, mas não se deixou abater: ele reagiu vivamente.

Ou no enunciado:

*Elle s'est fait punir.*⁶⁴

Elle a été punie.

Ela foi punida.

O verbo também pode estar expresso na forma pronominal:

Elle s'est fait faire une robe. (= Elle a fait faire une robe pour elle par quelqu'un d'autre).

Ela mandou que lhe fizessem um vestido.

Ils se sont fait rire l'un l'autre. (sentido recíproco = um fez o outro rir)

Eles riram um do outro.

⁶³ Quinton, S. P.; *Grammaire expliquée du français*, 2007, p. 107

⁶⁴ Idem, *ibidem*, p.120

Segundo a mesma gramática (p. 275), o verbo *faire* pode assumir o sentido anafórico, podendo substituir um verbo ou um grupo verbal expresso anteriormente o qual não se deseja repetir. Como, por exemplo, nas comparações:

Il travaille la terre comme le faisait son père et son grand-père.

Ele cuida da terra como fazia seu pai e seu avô.

Ou em outros tipos de frases:

Va poster cette lettre. Si tu ne le fais pas tout de suite, tu oublieras.

Poste esta carta. Se você não o fizer imediatamente, você esquecerá.

Tu peux m'aider à fermer les volets? Je n'arrive pas à le faire.

Você pode me ajudar a fechar as persianas? Eu não consigo.

Nossa percepção, ao terminarmos nossa busca nas gramáticas, é que, de maneira geral, as ocorrências de *faire* acabam sendo classificadas como uso causativo e também na voz passiva.

Os exemplos que escapam a essas classificações são colocados como exceções que, inclusive, a *Grammaire expliquée du français* tenta definir de um jeito melhor e faz um número maior de classificações, como acabamos de ver acima.

Em nossos exemplos não nos preocuparemos com essas classificações, pois iremos trabalhar com os movimentos dos enunciados, manipulando-os a fim de proliferar seus significados e observar a partir das variações de significação, os pontos de invariância.

5.3 Procedimentos metodológicos

Após enfocarmos o verbo *faire* pela ótica do dicionário e da gramática, decidimos esclarecer os procedimentos metodológicos que nos guiarão no decorrer das análises dos enunciados selecionados.

Como já dissemos, nossa escolha pelas ocorrências com *faire* deve-se ao fato do verbo ser altamente polissêmico e por ser um operador altamente produtivo gerando léxicos variados em língua francesa.

Essa característica nos permite perceber a abrangência desse verbo, pois assume uma significação diferente conforme seu contexto enunciativo e seu complemento.

Nossa proposta não era abarcar todas as possibilidades de significação de *faire*, apenas tentar tornar um pouco mais visível o quanto a atividade de linguagem é complexa, dada sua importância ao tratarmos de ensino (tanto o de língua estrangeira quanto o de língua materna).

Da mesma maneira não nos propomos elaborar nenhum material didático, pois o essencial é o modo pelo qual o material é trabalhado. Entretanto, acreditamos que ter esses conceitos em mente pode ser muito produtivo para sua composição.

Assim, é fundamental que o professor tenha consciência desses processos e que possa dominar bem a teoria para aprimorar sua prática. Por esse motivo, alunos de Licenciatura em Letras, que pudessem entender o quanto a linguagem influencia no processo de aprendizado, poderiam ampliar suas visões a respeito do ensino.

Um bom educador deve, então, trabalhar de modo a possibilitar a atividade epilinguística e a parafrástica dos alunos, em vez de utilizar técnicas mais tradicionais como o ensino de gramática e de tradução que acabam dificultando o desenvolvimento da criatividade do aluno.

Nossa meta é comprovar essas afirmações por meio das análises com o verbo *faire* abordando ao máximo suas características, como objetivávamos ao início desta dissertação de Mestrado.

Desse modo, é essencial nos focarmos no texto (e em sua forma) e em seu contexto enunciativo.

Selecionamos alguns enunciados com base em nossas intuições sobre o verbo e buscamos formalizá-las por meio de análises com base na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

Realizamos, desse modo, um trabalho epilinguístico e parafrástico no qual proliferamos os significados. Modulamos as ocorrências por meio de nossa própria experiência, comparando-as, sem classificá-las.

Encontramos pontos em comum que perpassavam por mais de um enunciado:

- ✓ Presença de um movimento que caracteriza a transformação de um estado a outro (valor de resultativo);
- ✓ O ato de fazer com que determinada coisa aconteça, se realize (valor de causativo);
- ✓ Grande produtividade como verbo operador podendo ser determinante do complemento ou determinado por ele.

Essas aproximações entre os enunciados possibilitou-nos organizá-los de maneira que pudéssemos observar os valores semelhantes e verificar em que se distanciavam também.

Como nossa intenção não era a de classificar os enunciados, dado ao fato da teoria ser transcategorial, não foi fácil agrupá-los para encontrar as convergências e divergências. Dependendo do que decidíssemos privilegiar (contexto, estrutura, significado) verificávamos uma característica diferente a respeito do vocábulo.

Entretanto, consideramos essas dúvidas essenciais para a construção de nosso trabalho. Por meio de uma análise detalhada e de nossa experiência chegamos a conclusões importantes, porém que não se encontram totalmente fechadas e que podem se abrir a novas leituras.

Os significados foram refinados de modo a tornar visível a atividade inconsciente característica da linguagem, sempre mantendo o foco em *faire*.

Essa centralização é difícil de se obter, contudo procuramos nos fixar em nossos objetivos, utilizando a totalidade das construções somente como uma ponte para observar como se relacionam com o verbo escolhido.

Cabe destacar também que, do mesmo modo que colocamos algumas explicações da gramática portuguesa apenas para auxiliar o leitor que não compreende língua francesa a entender as relações a que visamos nesta dissertação, também as traduções colocadas em língua portuguesa a respeito do verbo *faire* foram somente utilizadas de modo ilustrativo.

Em algumas traduções que não encontravam correspondente direto em língua portuguesa colocamos um asterisco (*), apenas para que o leitor que não tenha nenhum conhecimento em língua francesa possa acompanhar o desenvolvimento de nossas ideias.

Esse mecanismo de *faire* como gerador de léxico é extremamente produtivo em língua francesa, assim como o verbo *fazer* em língua portuguesa que também assume inúmeras significações e poderia também ser muito rico em material de estudo.

Apesar da riqueza da marca escolhida para nossa pesquisa, tivemos que nos ater a trabalhar apenas com alguns exemplos do verbo em língua francesa.

Caso tentássemos fazer um trabalho contrastivo entre a língua francesa e a portuguesa, a grande profusão de construções seria um objetivo inalcançável para uma dissertação de Mestrado.

Assim, embora possamos perceber claramente a possibilidade de fazer um estudo desse tipo no futuro, devido à grande quantidade de material encontrado, nos fixamos somente em observar as variadas relações do verbo em sua língua de origem, utilizando as traduções, como já dissemos, apenas como orientação ao leitor leigo em língua francesa.

Nosso trabalho também aponta para a possibilidade de elaborar, futuramente, um trabalho experimental com estudantes que desejam obter o título de Licenciatura em Letras.

Seria interessante comprovar com esses alunos universitários como eles utilizam os processos de parafraseagem e a atividade epilinguística em busca de entender uma significação.

É importante que, como educadores que serão no futuro, tenham em sua formação esse tipo de experiência para que possam despertar também seus alunos para essa consciência.

Infelizmente em nossa dissertação de mestrado não pudemos abordar toda essa riqueza proporcionada por nosso material. Entretanto, acreditamos ter feito um recorte importante.

Embora esse exercício tenha sido efetuado por nós, do nosso ponto de vista, o esforço realizado pelo falante para decifrar um significado em sua própria língua materna é semelhante ao processo de aprendizado em língua estrangeira.

Desse modo, trabalhamos com as análises por meio de nossa própria experiência de modo a atingir nossos objetivos e demonstrar a essencialidade do trabalho com a linguagem que está no cerne dos processos de compreensão.

5.4 Ocorrências de *faire*

Visto que já especificamos os procedimentos metodológicos que nos orientarão na análise dos enunciados, passaremos agora a tratar das ocorrências de *faire*.

Visamos a selecionar enunciados que pudessem expressar as variadas formas de utilização do verbo e que possibilitassem um olhar mais abrangente por meio da TOPE.

Nossa pesquisa envolveu diálogos elaborados especificamente para os livros didáticos (*Le Nouvel Espaces*, *Café Crème*, *Écoute... Écoute* e *Studio 60*) envolvendo trechos de revistas, manifestos, etc. que neles encontramos, bem como também de contos e de enunciados retirados do FRANTEXT, importante banco de dados em língua francesa que facilita a busca de trechos de obras literárias catalogadas.

Em nossa dissertação não enfocamos as diferentes situações em sala de aula, até porque, como já enfatizamos no item III, a metodologia mais utilizada, de maneira geral, ainda é a de gramática e tradução.

Como o ensino de língua francesa não é tão comum nas redes públicas brasileiras quanto o ensino de língua inglesa, o estudante que busca conhecimentos em língua francesa normalmente o faz por motivos pessoais - que pode ser a realização de uma viagem ou para crescimento profissional, por exemplo - e que, para atingir tal objetivo, costuma frequentar aulas em grupo em escolas de idiomas ou até mesmo aulas particulares. Caso tenha uma meta mais específica, pode ainda se matricular no curso de Letras ou no de Tradutor/ Intérprete em uma Universidade.

Esses são apenas alguns exemplos, pois nossa pesquisa não foi fundamentada nessas questões. No entanto, nossa experiência nos permite afirmar que o perfil de estudante não interferirá em nossas análises, dado ao fato que os métodos utilizados acabam se constituindo os mesmos.

Assim, nos livros didáticos para iniciantes que pesquisamos, as explicações sobre o *faire* são colocadas de forma tímida principalmente com o

intuito de fixar o vocabulário. Entretanto, observamos que o verbo *faire* tem várias formas de ser empregado e dependendo do contexto assume certo significado ou função.

Isso intensifica ainda mais o trabalho parafrástico e a atividade epilinguística por parte do aluno para obter significação. Por esse motivo não nos fixamos somente nas estruturas mais simples e tentamos expandir nosso olhar além das classificações da gramática que coloca o verbo como sendo muito utilizado para expressar a voz passiva ou o causativo.

Em nosso novo enfoque consideramos que a voz passiva, implica também, de certo modo, que alguém seja ativo (aquele que realiza a ação): é necessário *fazer alguém fazer algo*.

Dessa constatação podemos organizar a seguinte estrutura: *X faire X' faire Y*, ou seja, *X fazer X' fazer Y* em que *X* é o sujeito agente (que pode ser animado ou inanimado), *X'* o sujeito que recebe a força para realizar a ação e *Y* é o ato a ser realizado.

Assim, a primeira ação exprime força e classifica-se na modalidade da obrigação no sentido de imposição de algo a alguém ao passo que a segunda ação implica o resultado, a realização da ação.

Já o causativo que seria o verbo *faire* (conjugado) seguido de um verbo no modo infinitivo, também não é o único a expressar os valores de causa que podem ser encontrados em casos diferentes do que sugere a regra, como no exemplo:

*Ce médicament a fait beaucoup de bien à mon ami.*⁶⁵

Esse remédio fez muito bem a meu amigo.

Podemos organizar a seguinte estrutura: *X (remédio) faire X' (meu amigo) faire Y (ficar bem)*. O verbo é o responsável pela transformação do sujeito que passa de um estado para outro, encontrando-se, desse modo, em uma relação de causa e consequência. Assim, algo/ alguém faz (*remédio*) alguma coisa (*bem estar*) para alguém (*meu amigo*).

⁶⁵ POISSON-QUINTON, S., 2007, p.405

Podemos inferir uma situação inicial de que *meu amigo não estava bem*, por esse motivo o remédio teria feito ele se sentir melhor. Nessa relação entre *fazer (muito) bem* adquirindo o sentido de *sentir-se melhor*, fica clara a diferença entre a situação inicial (*amigo mal*) e a situação final (*amigo melhor*).

Aqui o direcionamento é do exterior (*meu amigo se sentindo mal*) ao interior (*meu amigo se sentindo bem*) e o verbo *faire/ fazer (muito bem)* é responsável por essa mudança de direção de uma situação inicial para outro estado resultante.

Visando ainda a explorar rapidamente a relação de causa em torno do verbo *faire* selecionamos o seguinte exemplo:

*Qu'est-ce qui **vous fait** plaisir?*

*Les cadeaux **me font** plaisir.*⁶⁶

O que te dá prazer?

Os presentes me dão prazer.

Que pode ser parafraseado do seguinte modo:

O que te causa prazer são os presentes.

Os presentes são os responsáveis pelo meu prazer.

Os presentes me fazem sentir prazer.

Eu obtenho prazer através dos presentes.

Desse modo, temos que os presentes são a origem, a causa do meu prazer, são os presentes que produzem a sensação de prazer em mim.

Temos, então, que algo/ alguém (*presente*) que faz alguma coisa (*dar prazer*) para alguém (*eu*).

Outra constatação importante que fizemos no decorrer desse trabalho é que o verbo pode adquirir valor de resultativo, como em:

⁶⁶ Idem, ibidem, p.127

*Ça **fait** trois jours qu'il a eu son accident.*

Faz três dias que ele se acidentou.

O indivíduo passa de um estado (não-acidentado) para outro (acidentado) que se caracteriza como o resultado. Como pudemos perceber o verbo aqui é utilizado na forma impessoal.

Esse apontamento nos permite ainda contestar outra classificação normalmente atribuída pela gramática aos verbos que os coloca como de ação/atividade, estado ou processo.

Nesse caso o verbo assume um valor de processo e não como comumente seria enquadrado, como de ação, como em:

- *Qu'est-ce que vous **faites**?*

- *De la peinture.* ⁶⁷

- *O que você está fazendo?*

- *Estou pintando.*

Em se tratando de exemplos que não coincidem com a regra, ainda pudemos encontrar o verbo caracterizado como de estado, assumindo um valor qualitativo:

- *Qu'est-ce que vous **faites** dans la vie?* ⁶⁸

- *Je suis infirmier dans un hôpital à Paris.*

- *O que você **faz** da vida?*

- *Eu sou enfermeiro em um hospital em Paris.*

Em que a intenção é perguntar com que a pessoa trabalha e não o que está fazendo naquele momento.

Ao observarmos a relação primitiva da pergunta < *você fazer algo* > e a da resposta < *eu ser enfermeiro* > pudemos perceber como o verbo *faire* não

⁶⁷ TREVISI, S. et al. , *Café Crème* 1, 1997, p. 60

⁶⁸ Idem, ibidem, p. 60

assume tão claramente o papel de verbo de ação, pois mesmo que a pessoa não esteja trabalhando naquele exato momento, tem sua profissão então pode responder que é enfermeiro. Temos uma relação de causalidade: após fazer tantas vezes a mesma coisa, ou seja, trabalhar como enfermeiro, acaba tornando-se enfermeiro.

O verbo adquire, então, o status de *estativo*, confirmado inclusive pelo verbo *être* (*ser*), na sequência.

Não temos a pretensão de trabalhar com essas classificações estabilizadas da gramática, por isso colocamos esses exemplos para demonstrar o quanto é importante observar o movimento realizado pelo verbo em cada enunciado.

Outra questão importante que levantamos no decorrer desse trabalho foi sobre a polissemia do verbo: sua riqueza que vai muito além dos significados do dicionário (tanto como verbo pleno como na forma de auxiliar). Inúmeras situações permitem com que o verbo assuma um papel diferente do normalmente esperado (*fazer*).

Quanto ao verbo na forma de auxiliar nos deparamos com enunciados que possibilitam atestar a alta produtividade de *faire* ao se comportar como um verbo predicador quando associado a um complemento para formar um novo léxico.

Encontramos em Schneider (1978) um estudo sobre essa importante característica de *faire*: seu funcionamento como verbo *operador*. A autora afirma emprestar a noção de operador de Harris (1964):

[...] o verbo *faire* é operador quando ele permite parafrasear uma construção verbal com formação de um grupo nominal morfologicamente associado ao verbo, ou seja, quando existe um par de frases tais como Jean descreveu a cena = Jean fez a descrição da cena.⁶⁹

⁶⁹ [...] le verbe *faire* est opérateur quand il permet de paraphraser une construction verbale avec formation d'un groupe nominal morphologiquement associé au verbe, autrement dit quand

E aponta que com a ajuda do manual de conjugação *Bescherelle* constituiu-se uma lista com os verbos franceses que admitem o operador *faire*.

Entretanto, afirma não haver nenhum estudo linguístico detalhado sobre o uso de *faire* como operador, apesar de se tratar de uma construção muito comum empregada em diferentes línguas como é o caso do francês, do inglês, do alemão e do espanhol, por exemplo.

Em decorrência disso, a autora se propõe a fazer esse estudo para abordar os problemas sintáticos e os lexicais (sobre quais verbos admitem operador e em quais condições) relacionados à questão do operador, pois afirma que nenhuma das teorias sobre o assunto dá conta dessas questões.

Além disso, irá também verificar o que há em comum, do ponto de vista semântico, entre a construção verbal e a construção com o verbo operador equivalente.

Sua proposta é explorar e classificar colocando tanto em questão noções já bem estabelecidas como as de verbo, nome, complemento nominal e verbal quanto outras como as de determinante e a passiva. Tenciona também relacionar fatos de natureza sintática e das classes léxico-semânticas.

Por esse motivo, Schneider afirma que o fenômeno de verbo operador pode se unir a uma questão muito mais estudada que é a da nominalização.

Contudo atesta que as teorias que estudam esse fenômeno, tanto a transformacional quanto a lexicalista, não dão conta de responder às questões ainda não estudadas principalmente sobre os determinantes.

Isso porque a teoria transformacional aborda a nominalização simples que não inclui operações. Como no exemplo encontrado no texto: João tem um chapéu = O chapéu de João.⁷⁰

existe une paire de phrases telles que Jean a décrit la scène = Jean a fait la description de la scène. (SCHNEIDER, 1978, p. 5)

⁷⁰ *Jean a un chapeau = Le chapeau de Jean* (SCHNEIDER, 1978, p. 12)

Já a teoria lexicalista, na qual o termo que nominaliza é acrescentado na base do léxico, apesar de fazer uma divisão um pouco melhor e distinguir as operações em:

- ✓ Gerúndio (como a forma em inglês *-ing* que é bastante produtiva);
- ✓ Matrizes de traços lexicais (como a construção em inglês *eagerness*⁷¹);

também não consegue responder se as construções compostas pelo verbo acrescido do nome são iguais àquelas constituídas pelo nome acompanhado do verbo *faire* seguido do complemento.

Segundo a autora a noção de operador por ela escolhida abre um campo de estudo inexplorado e dá conta de certos aspectos sintáticos que as outras teorias não abordam.

A noção precisa de Harris é que “há operador quando existem duas frases associadas morfologicamente (relação entre um verbo e um substantivo morfologicamente associado) e semanticamente por uma relação de sinonímia.”⁷²

Essas construções englobam um sujeito, o verbo *faire*, um complemento verbo-nominal colocado à direita de *faire* sem preposição e o conjunto dos determinantes possíveis desse complemento.

A autora exemplifica (1978, p. 24) com *Paul skie* correspondendo a *Paul fait du ski*. O verbo chamado de operador ocupa, então, o lugar do outro verbo.

Excluem-se dessa classificação os pares próximos pelo sentido, mas sem elo morfológico como, por exemplo, em *effrayer* e *faire peur*.

Assim, a autora organiza seu estudo em quadros contendo as construções verbais que admitem o operador *faire* seguido do complemento morfologicamente associado ao verbo.

⁷¹ Exemplos utilizados por SCHNEIDER (1978, p. 12)

⁷² « [...] il y a opérateur quand il existe deux phrases associées morphologiquement (relation entre un verbe et un substantif morphologiquement associé), et sémantiquement, par une relation de synonymie. » (SCHNEIDER, 1978, p. 21)

Contudo do nosso ponto de vista essa distinção não é necessária, pois mesmo nesses exemplos em que não há associação morfológica, o verbo *faire* também trabalha como operador.

Em nossas análises, portanto, não faremos essa diferenciação. Nem tampouco discutiremos as questões de análise sintática como o faz Schneider.

Trabalharemos nessa dissertação de mestrado com o conceito de operador associado ao de determinação, observando se o verbo é determinado pelo complemento ou se atua como seu determinante.

Esse agrupamento não foi tarefa fácil, pois dependendo do enfoque, era possível considerar a ocorrência tanto em um quanto em outro caso.

Acreditamos que essa dúvida seja uma característica importante de todas as análises que forem feitas por meio da teoria de nossa escolha. É essa movimentação que permite que o pesquisador trabalhe os enunciados de forma refinada e observe as relações assumidas pelos termos, sem classificá-los.

Por intermédio de nossa experiência, conseguimos chegar a um critério satisfatório. Nos casos em que *faire* tinha maior força sobre seu complemento (os quais representamos por estruturas do tipo X *faire* X' *faire* Y) consideramos o verbo como determinante de seu complemento, ao passo que nos exemplos em que os complementos tinham maior força sobre o verbo (os quais foram caracterizados pela estrutura X *faire* Y) consideramos *faire* como determinado por eles.

Construções como essa, do verbo *faire* acrescido de um complemento compondo um novo léxico, foram encontradas largamente no decorrer deste estudo, o que nos permitiu perceber que é uma forma de utilização muito comum em língua francesa, inclusive preferida no lugar da forma verbal simples, sobretudo na forma oral.

Nosso objetivo era explorar ao máximo as particularidades referentes à *faire*. Entretanto, é muito importante ressaltar que, frequentemente, foi necessário observar quais as características das relações que ele assumia junto a seu complemento, dentro do contexto enunciativo.

Para elucidarmos melhor as relações de *faire* funcionando como predicador em língua francesa, podemos nos voltar à língua portuguesa. Percebemos que essa tendência não é forte na forma escrita, especialmente na acadêmica, sendo mais difundida na expressão oral.

Assim a forma francesa composta:

Faites fondre 1 belle noix de beurre dans une sauteuse (...)

Faites reduire de moitié pour obtenir une sauce onctueuse.⁷³

Seria tranquilamente traduzida em português para:

Derreta uma quantidade semelhante a uma noz de manteiga em uma panela (...)

Reduza à metade para obter um molho homogêneo.

Ao passo que a construção correspondente constituída pelo verbo-suporte e um complemento, não seria um enunciado bem formado em língua portuguesa:

* *Faça derreter uma quantidade semelhante a uma noz de manteiga em uma panela (...)*

* *Faça reduzir à metade para obter um molho homogêneo.*

Em decorrência disso, verificamos que o verbo *faire* é bastante produtivo na medida em que possibilita o nascimento de novos léxicos com novas significações. Segundo Schneider esse procedimento permite “produzir verbos com os nomes [...]”.⁷⁴

Nossas análises serão permeadas por essas considerações sobre o verbo *faire*. Todas essas propriedades, que destoam das regras da gramática, nos permitem abordar o ensino de língua estrangeira por um novo enfoque.

Estudaremos, assim, as relações de causa dos enunciados, a polissemia do verbo, sua produtividade quando somado a complementos para formar

⁷³ CARTON, F. et al. (1986, p. 21)

⁷⁴ « fabriquer des verbes avec des noms » (SCHNEIDER, 1978, p. 14)

léxicos variados e, por fim, abordaremos *faire* como operador tanto como determinante do complemento quanto como determinado, para posteriormente associarmos nossas constatações ao processo de aprendizado.

Dado esse enfoque almejado em nossa dissertação de mestrado elegemos doze exemplos contendo o verbo *faire* para observarmos como o mesmo funciona conforme o enunciado em que está inserido.

Cabe aqui ressaltarmos que sabemos não ser possível esgotar todas as formas de utilização de *faire*, nem é nossa pretensão, tencionamos somente analisar os mecanismos de linguagem que englobam as construções desses enunciados.

Enunciado 1:

*C'était là le secret de maître Cornille! C'était ce plâtras (des sacs crevés d'où coulaient des gravats et de la terre blanche) qu'il promenait le soir par les routes, pour sauver l'honneur du moulin et **faire croire** qu'on faisait de la farine...Pauvre Moulin!*⁷⁵

*Estava aqui o segredo de Cornille, o dono do moinho! Era com esse entulho (sacos furados dos quais caíam entulho e terra branca) que ele passeava à noite pelas estradas para salvar a honra do moinho e **fazer crer** que era feita a farinha... Pobre Moinho!*

Nesse exemplo encontramos o verbo *faire* como suporte de outro verbo no primeiro caso < () *faire croire* () > e no segundo caso adquirindo o sentido de *produzir, fabricar* em < () *faire farine* >. As duas sentenças estão relacionadas.

Nosso foco será na primeira delas < () *faire croire* () > o qual a gramática classificaria como causativo devido à forma *faire* seguida de verbo no infinitivo. Do nosso ponto de vista, é importante destacar a relação de causa e a agentividade.

⁷⁵ DAUDET, A.; *Lettres de mon moulin*, 1969, p.28

O sujeito *agente/ causador* X (o dono do moinho) faz X' (as pessoas) fazerem Y (acreditarem que a farinha era feita no moinho). As ações são interdependentes: o sujeito agente desencadeia uma ação primeira, ou seja, X faz X' relacionada a uma segunda ação X' fazer Y. A relação aconteceria em benefício de X e em detrimento de X', dado que X' deve acreditar em uma mentira.

Faire é o responsável por essa agentividade, caso fosse retirado deixando somente o verbo *croire* não passaria por essa mesma relação. Se tentássemos substituir *faire croire* (fazer acreditar) por *croire* (acreditar), perderíamos a estrutura X *faire* X' *faire* Y explicada acima e teríamos somente X fazer Y, ou seja, as pessoas acreditarem sem que o dono do moinho os “obrigasse”, os “convencessem”.

Por meio dessas observações pudemos perceber que a utilização de *faire* nessa expressão altera também a significação do enunciado, assim, “fazer acreditar” tem implícita a ação por parte do agente causador que é responsável por que se acredite ou não, ao passo que simplesmente *croire* teria outro sentido e não mais teria o caráter agentivo.

Dada a ideia do sujeito agente como aquele que vai tentar fazer com que o outro acredite, temos a implicação da ideia de necessidade de convencer, o dono do moinho precisa que as pessoas acreditem que o moinho ainda produzia a farinha para salvar sua honra.

Desse modo, essa necessidade de convencer entra no plano da obrigação, ou seja, o sujeito obriga as pessoas a acreditarem em alguma coisa. O que faz aparecer uma relação interpessoal: X *faire* X' *faire* Y, ou seja, X fazer X' (a) fazer Y.

Não há certeza do resultado, não sabemos se as pessoas de fato acreditam, é possível que acreditem, mas não é certo, não podemos considerar um fato. Há uma incerteza caracterizando a modalidade.

As duas sentenças ficam implicadas: quem *acredita*, acredita em alguma coisa, aqui no caso é o fato de que *a farinha era feita*, mas como já foi

dito acima o verbo *faire* traz consigo uma dúvida: é necessário que se *faça acreditar*, mas não há certeza na crença.

Assim, não há asserção nem positiva nem negativa, pois não se sabe se as pessoas de fato acreditam, mas há uma intenção de que acreditem. Passa pela capacidade do sujeito enunciador S1 (diferente do sujeito do enunciado) de convencer ou não.

Está implícita a ideia de *fingir*, *fazer de conta*, *simular* que alguma coisa (que se fazia a farinha) é verdade, porém era uma mentira. O dono do moinho fingia que o saco de entulho era na verdade a farinha.

Há uma pressuposição de que moinho é o lugar onde a farinha é feita, então na noção de ser moinho está contida a ideia de se fazer farinha, um moinho que não faz farinha afasta-se da noção tipo de moinho.

Faire croire aparece como um conectivo entre essas duas ideias a de *ser moinho* e *não ser moinho* (à medida que se afasta da característica tipo de moinho, ou seja, fazer farinha).

O dono do moinho precisava fingir que ainda era moinho, fazer com que as pessoas acreditassem que ainda o era, convencer de algo que não era verdade, forçar uma opinião sugerindo uma ideia falsa, uma crença naquilo que não era verdade:

< *Fazer acreditar* > < *Convencer* > < *Fingir* > que:

- a) < *moinho fazer farinha* > (aquilo que não é verdade);
- b) < *moinho não fazer farinha* > (aquilo que é verdade).

Faire, então, aparece com o sentido de fazer com que algo aconteça: a crença de que o moinho ainda era moinho.

Para atingir esse objetivo, ou seja, fazer com que as pessoas acreditassem naquilo que não era verdade (a), o dono do moinho fingia que a farinha era entulho.

Ao enfocarmos a farinha e o entulho teremos o seguinte domínio nocional: no exterior *não ser farinha*, na fronteira *fazer crer* que era farinha e no

interior *ser farinha*, pois fica claro que o dono sabia que o moinho não produzia farinha, pois carregava sacos de entulho no lugar e que sua intenção era convencer as outras pessoas e, assim, salvar a honra do moinho.

Se o moinho não faz mais farinha, uma de suas propriedades fazer farinha está alterada, então se distancia da noção de ser moinho, não tem mais honra, porém o dono queria que as pessoas acreditassem que o moinho ainda existia, então, ele fingia que a farinha era feita.

O verbo *faire* é quem confere a força agentiva ao enunciado e com a expressão *faire croire* muda a direção do domínio nocional de não farinha = entulho (o que se caracteriza como a verdade) para farinha = entulho (aquilo que o dono faz com que as pessoas acreditem, identificando farinha e entulho).

Caminha-se, em decorrência de *faire croire*, de *não fazer farinha* para *fazer farinha*, do exterior para o interior, mas como já dissemos não sabemos se chega realmente no interior se as pessoas acreditam que se fazia farinha no moinho.

Cabe ainda ressaltar que o uso de *faire* é determinante sobre o complemento *croire*, explicada inclusive pela maior força agentiva do primeiro.

Desse modo, *faire* atua sobre *croire* de forma que aquele não possa nem ser suprimido, pois isso alteraria a significação do enunciado.

Igualmente não podemos fundir o significado de *faire* ao verbo que está como seu complemento sem alterar as características que acabamos de explicar: essa fusão acabaria com a relação de agentividade a qual já explicamos ser muito importante na composição desse enunciado.

Enunciado 2:

*C'est pourquoi nous voulons rappeler à tous que Tchernobyl n'est pas un cas isolé, créer un grand mouvement d'opinion international, **faire pression** sur les dirigeants du monde entier pour qu'ils prennent, enfin, les mesures indispensables, maintenant ou jamais!* ⁷⁶

É por isso que nós queremos lembrar a todos que Chernobyl não é um caso isolado, criar um grande movimento de opinião internacional, fazer pressão sobre os dirigentes do mundo inteiro para que eles tomem, finalmente, as medidas indispensáveis, agora ou jamais!

Esse exemplo é o trecho de um protesto que podemos organizar da seguinte maneira:

Nous voulons:

- *rappeler à tous que Tchernobyl n'est pas un cas isolé,*
- *créer un grand mouvement d'opinion international,*
- ***faire pression** sur les dirigeants du monde entier [...]*

O que nos permite recuperar o trecho do enunciado que nos interessa analisar:

*Nous voulons **faire pression** sur les dirigeants du monde entier.*

Na expressão *nous voulons* podemos identificar a modalidade do desejo. Trata-se da vontade de fazer com que alguém faça algo (fazer pressão para que os dirigentes do mundo inteiro tomem as medidas indispensáveis).

Apesar da intenção, não temos o resultado, nem a certeza da realização do fato: há a vontade de fazer pressão, mas mesmo que se faça pressão, também não se sabe se os dirigentes vão tomar as medidas necessárias. Assim, temos uma modalidade da incerteza.

No plano da modalidade em *faire pression*, identificamos um enunciado marcado pela capacidade fazer com que alguém faça algo, ou seja, fazer com que o outro seja ativo.

⁷⁶ CAPELLE, G., GIDON, N.; *Le Nouvel Espaces* 1, 1995, p. 161.

A expressão também carrega consigo a noção de que X (nós) fazemos X' (dirigentes) fazer Y (tomar medidas indispensáveis). X força X' para obter uma transformação para que a situação passe de um estado a outro. Como a intenção de X é alcançar um benefício, então X' *faire* Y em benefício de X.

Devido a essa relação estabelecida entre os termos da expressão, caracterizamos, assim, *faire* como determinante de seu complemento.

Ao forçar em direção à mudança, entra-se no plano da obrigação, obrigar que o outro faça algo, no enunciado fica somente essa noção, visto que não se sabe se vai se concretizar o ato (verbo no infinitivo).

O uso de *faire* ressalta, então, essa estrutura que apesar de não se encaixar nas normas gerais da gramática para classificá-lo como causativo, temos um sujeito agente que atua sobre outro para fazer com que ele faça Y, assumindo, nesse sentido, o mesmo valor do exemplo acima que se enquadra na regra.

Enunciado 3:

*Je **me** suis **faire vacciner** contre la grippe.*

= J'ai été vacciné contre la grippe.⁷⁷

Eu fui vacinado contra a gripe.

Eu tomei vacina contra a gripe.

A *Grammaire progressive du français* classifica esse uso do verbo (se) *faire* na voz passiva. Além disso, a partir desses enunciados é possível perceber o que comumente se costuma chamar do uso do *faire* como causativo, que é quando vem acompanhado da forma no infinitivo.

Observando os exemplos podemos perceber que é quando o sujeito *faz fazer uma ação*, ou seja, ele é o responsável para que a situação se realize, o que engloba a necessidade: dado que tomar vacina é necessário, o sujeito solicita que alguém aplique.

⁷⁷ BOULARES, M.; FRÈROT, J.-L., 1997, p.86

Temos a pressuposição da imposição de transformação em torno do verbo *faire*: é um *fazer* que possibilita a passagem de um estado no qual a pessoa não está vacinada para outro no qual ela está.

No plano da modalidade temos a capacidade, pois o sujeito da enunciação vai até um profissional capacitado que possa vaciná-lo, ou seja, faz com que alguém capaz lhe aplique/ faça o procedimento.

A expressão *se faire* expressa essa significação de *mandar, pedir, solicitar* que alguém faça algo que não estou capacitado para fazer enquanto que o outro tem conhecimentos necessários para executar a ação. Assim, o sujeito faz o outro fazer uma ação em seu próprio benefício.

A partícula *se* indica a voz passiva que em termos de diátese envolve que o outro sujeito (aquele que deu a vacina) seja ativo, de certa forma deve-se fazer com que o outro seja ativo, o que fica marcado pela forma verbal nesse enunciado.

Já a forma *faire* contém a relação de *X faire X' faire Y a X*. Temos, então, um sujeito paciente que recebe a ação e também um sujeito agente, que fica implícito, que é quem aplica a vacina: *X (eu) fiz X' (a pessoa que aplica vacina) fazer Y (aplicar a vacina) a X*.

Novamente, então, a estrutura nos permite perceber a força do verbo sobre o complemento, assim, podemos perceber que o verbo *faire* é quem determina *vacciner*.

É muito comum em francês utilizar *se faire* seguido de complemento quando não se tem capacidade para fazer algo, mas outra pessoa a tem: há a necessidade de solicitar (mandar) que alguém capacitado o faça por ele.

Podemos reforçar essa afirmação por meio de outros exemplos da gramática, já anteriormente citados, como *se faire opérer* e *se faire couper les cheveux*. Se pensarmos em *se faire couper*: *Je me fais couper*, teríamos ainda uma forma em que a pessoa se corta, recebendo a ação ao mesmo tempo em que é o sujeito agente da ação, mas por acidente, em detrimento de si próprio, sem ter intenção.

Enunciado 4:

*Ce sont des points étapes, où le jeune globe-trotter peut dormir, manger, **se faire soigner** (ampoules, entorses, etc.)*⁷⁸

São etapas pontuadas, em que o jovem globe-trotter (viajante) pode dormir, comer, receber atendimento (ampolas, entorses, etc.)

Para facilitar nossa análise podemos organizar o enunciado do seguinte modo:

Ce sont des points étapes, où le jeune globe-trotter peut :

- *dormir,*
- *manger,*
- ***se faire soigner,***

Em que teremos:

[...] le jeune globe-trotter peut se faire soigner.

O verbo *pode (peut)* indica uma forte probabilidade de que o jovem viajante receba atendimento (*se faire soigner*), pois fica implícita a ideia de que lhe vão ser oferecidas todas as condições necessárias para que o jovem viajante possa dormir, comer e receber tratamento.

Essa possibilidade incide sobre o que vem na sequência *se faire soigner*, logo o verbo *se faire* também se encontrará em um plano de uma possibilidade altamente provável.

Esse enunciado se aproxima, em decorrência disso, do anterior, em que há uma solicitação por parte do sujeito (S1) que alguém o faça aquilo que é habilitado para fazer, ao passo que o mesmo não o é.

Nesses dois casos temos o verbo *faire* como determinante de seus complementos, pois tanto em *se faire vacciner* como em *se faire soigner*, a

⁷⁸ CARTON, F. et al., 1986, p.22

presença de *faire* é determinante para expressar o ato de fazer com que alguém faça algo: *X faire X' faire Y* em benefício de X.

Impõe-se novamente uma transformação de um estado em que a pessoa ainda não foi cuidada para um estado em que a pessoa estará cuidada. Entretanto, não temos certeza se a pessoa vai mesmo estar cuidada, então entramos no plano da incerteza em termos de modalidade.

O verbo *soigner* quando antecedido por *se faire* adquire a característica de pedir para alguém capaz fazer algo que não se tem capacidade e se o indivíduo não tem conhecimentos médicos e precisa de cuidados, então procura por alguém que possa medicá-lo, tratá-lo.

Por esse motivo optamos pela tradução de *se faire soigner* por *receber atendimento médico* que também poderia ser *receber tratamento*, *receber cuidados médicos* em língua portuguesa.

O verbo *soigner* antecedido por *se faire* novamente entra na modalidade da capacidade na qual o sujeito da enunciação solicita que alguém capaz o faça aquilo que não tem conhecimentos para fazer.

A voz passiva é marcada pelo fato do sujeito receber o tratamento de que necessita, mas novamente pressupõe o ato de fazer com que o outro seja ativo no momento em que lhe for solicitado cuidados médicos.

Portanto, X (jovem) *faire* X' (profissional capacitado para cuidar) *faire* Y (oferecer cuidados) a X.

Nesse enunciado (bem como nos anteriores) *faire* também aparece como determinante de seu complemento a tal ponto que sua utilização tornava-se fundamental para o entendimento de sua significação, pois como já explicamos assume o sentido de mandar alguém fazer algo em benefício de si próprio.

Enunciado 5:

- Ouvrez la bouche. **Faites ah!**

- Ah! Aaah! ⁷⁹

- Abra a boca. Diga ah!

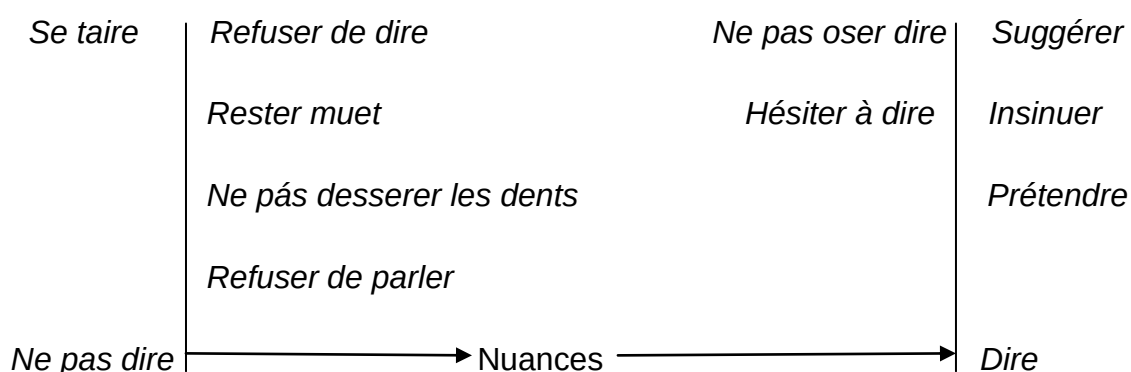
- Ah! Aaah! (ruído que o médico pede para o paciente fazer enquanto o examina)

O complemento *ah!* Permite-nos relacionar *faire* (fazer) ao verbo *dire* (dizer), pois *faire* assume um significado próximo ao de *dire* nesse enunciado.

Encontramos associações entre esses dois verbos em Austin (1970, p. 90): “dizer alguma coisa parece às vezes precisamente fazer alguma coisa – insultar alguém, por exemplo, quando lhe critico, culpo.” ⁸⁰

Na *Grammaire Progressive du Français* (1997, p.160) também encontramos os verbos relacionados: *faire* assim como *dire* se opondo a *ne pas faire* e *ne pas dire*.

Isso para expressar a modalização que é definida como a marca pela qual o sujeito falante oferece diversas nuances às palavras que ele utiliza. Ela pode ser utilizada em diferentes casos como, por exemplo, entre esses verbos. Entre os dois verbos ter-se-ia, então, todas as nuances que conduzissem de um ao outro.



⁷⁹ Idem, ibidem, p. 57

⁸⁰ *Dire quelque chose paraît parfois précisément à faire quelque chose – à insulter quelqu’un, par exemple, lorsqu’on le blâme.* (AUSTIN, 1970, p.90)

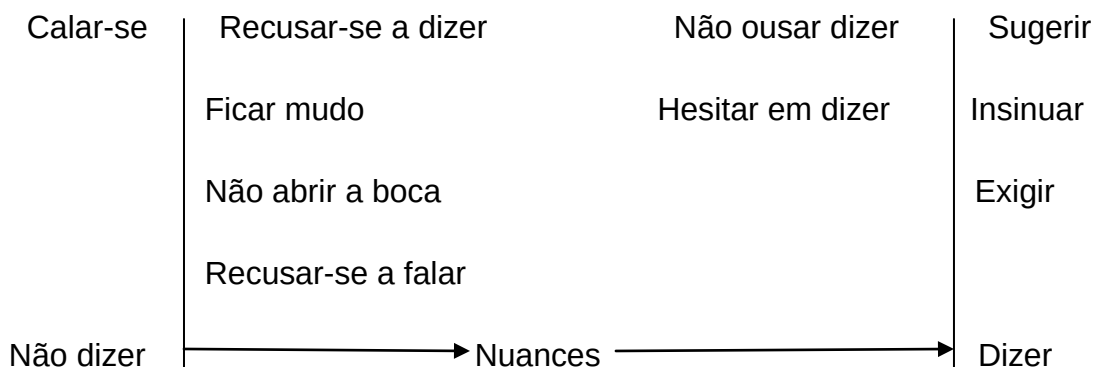


Figura 2: Nuances de *dire/ dizer*

Interessante que a gramática trabalha aqui com o que ela denomina por nuances, que, como pudemos perceber no esquema acima, são graus entre os complementares *dire* e *ne pas dire*, ou seja, *dizer* e o *não dizer*.

Colocamos esse esquema justamente por acreditar que nessa gramática apesar da necessidade de estabilizar as ocorrências mais comuns, a fim de classificar as palavras, já há um reconhecimento, de certo modo, de uma possibilidade de abertura entre as significações.

Essas nuances nos lembram um domínio nocional. No interior temos o *dizer* e no exterior o *não dizer* e na fronteira os gradientes entre um e outro: recusar-se a dizer, não ousar dizer, sugerir, ficar mudo, hesitar em dizer, insinuar, não abrir a boca, exigir, etc.

Interessante ressaltar que na *Grammaire du français* (2000) o verbo *dire* é classificado como um verbo *declarativo* o qual introduz aquilo que se vai dizer e o verbo *faire* por ser considerado de ação seria *narrativo* (LÉVY, 2000, p. 113).

Embora a gramática classifique esses verbos de forma diferente, nesse enunciado *faire* assume uma significação parecida a de *dire* e acaba caracterizado como ele.

Ao relacionarmos *faire* e *dire*, essas duas ideias perpassam na construção desse enunciado: *faire* não deixa de ser uma ação, contudo, dado ao fato que assume o papel de *dire*, também se torna declarativo por introduzir uma fala (*ah!*).

Isso porque o ato de dizer é de certa forma um *fazer*, pois o ato de falar é uma ação, por isso a associação entre *dire* e *faire*: “[...] nós sabemos que nós ‘fazemos’ frequentemente alguma coisa dizendo alguma coisa ou pelo fato de dizer alguma coisa. Mas a expressão fazer alguma coisa é vaga por si mesma...” (AUSTIN, 1970, p. 27) ⁸¹

Perpassa por esses enunciados o valor de obrigação quando relacionados um ao outro, pois o paciente deve fazer o que o médico lhe pede, obedecer à ordem que lhe foi dada, ou seja, abrir a boca e *dizer ah!* para que possa ser examinado.

Ao mesmo tempo, temos uma imposição do médico ao paciente para que realize os procedimentos necessários. O paciente, desse modo, também deve ter as propriedades que o conferem a capacidade de dizer. E ao médico cabe fazer com que o paciente *fale/ diga ah!*

Essa relação deôntica pressupõe um domínio de quase certeza de que o paciente fará o ruído por este ser condição para que o paciente seja examinado, a certeza se confirma quando o paciente responde *Ah! Aaah!*, o que valida positivamente o enunciado.

Tanto nesse enunciado como nos quatro primeiros temos *faire* determinando o complemento com a mesma estrutura que já havíamos identificado anteriormente, um sujeito causador que faz alguém fazer determinada ação: X (médico) faz X' (paciente) fazer Y (dizer/ falar ah!).

Vale destacarmos aqui que a figura do médico é recuperada pelo contexto do enunciado, mas sabemos que há um sujeito agente X que é responsável para que X' execute a ação.

⁸¹ Or, nous savons que nous « faisons » souvent quelque chose en disant quelque chose, ou par le fait de dire quelque chose. Mais l'expression « faire quelque chose » est elle-même assez vague... (AUSTIN, 1970, p. 27)

Enunciado 6:

a) *Qu'est-ce qui **vous fait peur**?*

b) *La guerre **me fait peur**.*

a) *O que te dá medo?*

b) *A guerra me dá medo.*⁸²

Nesse tipo de construção com o verbo *faire* o trabalho de investimento de significação pelo aluno é mais simplificado, por isso é uma das primeiras a serem encontradas no livro didático.

Além disso, é possível traduzi-lo pelo verbo *dar* em língua portuguesa, assim como em muitos outros casos.

Na primeira parte desse enunciado temos, então, uma pergunta:

a) *Qu'est-ce qui **vous fait peur**?*

Que se trata de uma dúvida, da incerteza por parte daquele que faz a pergunta.

Essa dúvida faz com que se realize uma operação de varredura em busca de algo que cause medo ao sujeito a quem se dirige à pergunta, mas não é possível fazer a extração. A causa do medo fica indefinida nessa primeira parte.

Na segunda parte temos a resposta:

b) *La guerre **me fait peur**.*

Aqui na resposta finalmente ocorre uma operação de extração, pois temos uma certeza: *a guerra dá medo* (ao sujeito da enunciação).

O sujeito destaca aquilo que mais o faz ter medo entre todas as outras coisas, elegendo uma só delas:

A guerra é o que mais me dá medo.

⁸² TREVISI, S. et al. , *Café Crème* 1, 1997, p.127

Segundo Culioli (1999b, p. 95) *avoir peur* é um predicado estritamente subjetivo. *Faire peur* nos passa a mesma impressão: a guerra é o que causa medo especificamente a este sujeito da enunciação, não necessariamente a todos. Em outro contexto de enunciado poderia ser diferente.

Ao pensarmos no sentido de *dar (medo)* veremos que não adquire o sentido de *oferecer algo a alguém*, entretanto, assume a significação de *fazer com que alguém fique com medo*, *fazer com que alguém sinta medo*:

A guerra me faz sentir medo.

A guerra me faz ficar com medo.

A guerra faz com que eu sinta medo.

A noção que perpassa por essas paráfrases é a ideia de mudança de uma situação para outra, como se a pessoa passasse de um estado *sem medo* para um *com medo* (causado pela guerra) e teríamos o resultado:

La guerre me fait peur.

Cabe também destacarmos aqui novamente a ideia de transformação possibilitada pelo verbo *faire*, a passagem de um estado para outro que pode ser reforçada pela estrutura: X (guerra) *faire* X' (eu) *faire* Y (ficar com medo).

Assim, X faz com que X' se transforme, tornando-se diferente:

A guerra me deixa com medo.

A guerra me torna medroso.

Ocorre aqui a transformação do indivíduo que passa de um estado *sem medo* para um *com medo*: inicialmente era *não-medroso* e passa a ser *medroso*.

Faire Y nesse caso envolve a receptividade que é própria do verbo *dar*: se alguém dá algo a alguém implica que esse alguém o receba.

A guerra é o sujeito agente conferindo agentividade também ao verbo *faire* que provoca o medo no sujeito do enunciado (*eu*).

Além da agentividade também está implicada a relação de causa e consequência como podemos perceber pela paráfrase:

A guerra me causa medo.

Ou em:

A guerra me provoca medo.

Assim:

Se a guerra me causa medo, conseqüentemente, eu me torno medroso.

Portanto na estrutura < *guerre faire peur* > teremos a guerra como o agente *causador* do medo marcada pelo verbo *faire*. Nesse enunciado ficam implícitas as características da *guerra* que propiciam que o indivíduo sinta medo, tem propriedades que a tornam assustadora, que a permite amedrontar.

Assim, após percorrer o domínio nocional, elege-se a *guerra* como responsável pelo sujeito do enunciado *sentir medo*, ou seja, a causa do medo e como já dissemos é o verbo *faire* que possibilita isso pela forma como foi colocado nesse enunciado.

Como pudemos perceber nessas análises tanto o valor de agentividade quanto o de causa estão intimamente relacionados, possibilitados pelo verbo *faire*.

Essa possibilidade o coloca no plano da obrigação em que força alguém a algo, impõe: trata-se de ativar o medo na outra pessoa, *fazer* com que outrem sinta algo (medo), em detrimento de si próprio.

A ideia de causa fica mais evidentemente marcada pelo verbo *faire* acrescido de um complemento do que se utilizássemos outra forma plena em francês.

Em *La guerre **me fait peur***, temos o verbo marcando a obrigação de que alguém faça algo, mas no caso é um fazer receptivo, ao passo que o medo é causado a mim mesmo.

O verbo funciona claramente como operador de nosso ponto de vista. Se fôssemos seguir a regra de Schneider da necessidade da expressão ter uma forma de verbo pleno que pudesse ser associada morfológicamente, encontraríamos *apeurer*.

Entretanto, não estamos preocupados com esse tipo de classificação. Levando em consideração nossas pesquisas e também pela nossa experiência em língua francesa, a expressão *faire peur* é muito mais comumente substituída por *effrayer*.

Esse processo de predicação do verbo acompanhado do complemento é também uma operação de determinação. O importante é observar o funcionamento de *faire* como mecanismo gerador de léxicos.

Nesse caso também podemos afirmar que o verbo *faire* é determinante de seu complemento. Como já observamos por meio da estrutura X *faire* X' *faire* Y, o verbo proporciona a força agentiva ao mesmo tempo em que a causativa.

Enunciado 7:

- *Il faut faire du sport!*

Vous pouvez faire du football ou du tennis, de la marche ou de la natation.

Vous pouvez faire de la natation, du ski, de la marche, du vélo.

*Vous pouvez aussi faire du tennis, mais **faites attention** : il faut avoir une bonne technique.*

Vous pouvez faire de la natation, de la marche et du vélo, de la gymnastique et de la danse⁸³.

⁸³ TREVISI, S. et al. , *Café Crème* 1, 1997, p. 58

- É necessário praticar esporte!

Pode-se jogar futebol ou tênis, caminhar ou praticar natação.

Pode-se nadar, esqui, caminhar ou andar de bicicleta.

Pode-se também jogar tênis, mas tome cuidado: é necessário ter uma boa técnica.

Pode-se nadar, caminhar e andar de bicicleta, fazer ginástica e dançar.

Retiramos esse trecho de um texto elaborado para um livro didático (com repetição de estruturas parecidas a fim de facilitar ao aluno a decorá-las).

Nesse exemplo encontramos inúmeras ocorrências de *faire* como em < *faire du sport* >, < *faire du football* >, < *faire du tennis* >, < *faire de la marche* >, < *faire de la natation* >, < *faire du ski* >, < *faire du vélo* >, < *faire attention* >, < *faire de la gymnastique* > e < *faire de la danse* >.

Como já dissemos anteriormente, segundo a regra de Schneider *faire* só seria considerado operador nos casos em que houvesse um correspondente verbal com elo morfológico como em *faire du ski* = *skier*.

Apesar dessa necessidade linguística em classificar, iremos observar como o verbo *faire* trabalha nessas ocorrências unindo-se a um complemento para formar um novo léxico, em uma operação de predicação que assume significados variados.

Em < *faire du sport* >, ou seja, *fazer esporte*, o verbo assume o sentido de *praticar* esporte ao ser relacionado às atividades esportivas. Em francês temos o verbo *pratiquer*, contudo, nesse exemplo, *faire* assume esse papel.

Em < *faire du football* > e < *faire du tennis* >, temos o uso do verbo *faire* associado do termo *jogar*, que não deixa de ser um tipo de prática esportiva. Cabe aqui ressaltar que em francês temos também o verbo *jouer*: *jouer au football/ tennis* (*jogar futebol/ tênis*), mas novamente *faire* adquire um novo significado ao ser relacionado ao complemento.

Em < *faire de la marche* > podemos encontrar como correspondente em língua portuguesa *fazer caminhada* que poderia ser simplesmente *caminhar*. Vale lembrar que também temos o verbo *marcher* para a mesma significação, mas a preferência por utilizar o verbo *faire* como operador/ predador e compor um novo léxico predomina novamente.

Em < *faire de la natation* > podemos traduzir por *praticar natação* ou simplesmente *nadar*. Em francês temos o verbo *nager*, mas novamente temos a opção pela forma composta com verbo operador *faire* e complemento.

Em < *faire du ski* >, como já vimos anteriormente, temos um complemento equivalente morfológicamente para *skier*, assim *faire* fica claramente como um operador seguido por um complemento assumindo um valor único que seria *esquiar*.

Em < *faire du vélo* > temos como correspondente em português, *andar de bicicleta*. Não encontramos verbo pleno correspondente em francês, nem em português em que * *bicicletar* ficaria incorreto. Contido no verbo *faire* temos o fato em potencial que junto a seu complemento compõe um novo léxico e assume um valor singular.

Ao pensarmos em que essa expressão se associa ao ato de andar, teremos o fato de se movimentar de um ponto a outro, mas aqui nesse caso com o auxílio da bicicleta. Poderia ser também outro veículo como o carro, por exemplo, resultando na expressão *andar de carro*.

Em < *faire de la gymnastique* > temos uma forma correspondente em português que seria *fazer ginástica*, nesse caso dá certo manter o verbo *fazer* para a tradução em português. *Faire* assume também o sentido de *praticar* como nos outros exemplos.

Também não encontramos um verbo pleno correspondente nem em língua francesa (* *gymnastiquer*) e nem tampouco na portuguesa (* *ginasticar*): assim percebemos que a forma com verbo operador fica, nesse caso, como forma padrão para expressão o ato de fazer ginástica.

E, finalmente, em < *faire de la danse* > comprovamos novamente a produtividade de *faire* como operador quando acrescido de um complemento que é associado morfológicamente ao verbo correspondente, *danser* (dançar).

O ponto em comum que permite a utilização do mesmo verbo em todos os enunciados selecionados é a ideia de *praticar* algum esporte. Todos eles são exemplos de atividades físicas exigindo uma ação, um movimento por parte do sujeito.

Como já dissemos o verbo de nossa escolha é altamente polissêmico. Em todos esses exemplos caracterizamos o verbo *faire* funcionando como operador na composição de um novo léxico, desse modo, além de se revelar muito produtivo, também assume significados variados.

A relação entre os termos da expressão constitui-se como X *faire* Y, o que possibilita percebermos que os complementos têm bastante força na relação com *faire* o que o torna, nesses casos, determinado por eles.

Analisaremos mais detalhadamente a expressão *faire attention* a qual tínhamos destacado nesse enunciado:

Vous pouvez aussi faire du tennis, mais faites attention: il faut avoir une bonne technique.

Na tentativa de traduzir essa expressão surgem possibilidades de paráfrase:

[...] *mas preste atenção* [...]

[...] *mas tome cuidado* [...]

Quanto à significação podemos aproximar *prestar atenção* e *tomar cuidado* a *dedicar atenção*, *concentrar-se em algo*, ou até mesmo *observar algo de forma mais atenta*.

Nossa opção em traduzir *faire attention* por *tomar cuidado* poderia inclusive deixar implícito o verbo e simplesmente dizer *cuidado*:

Você pode jogar tênis, mas cuidado: [...].

Também daria certo esse tipo de versão. Ao passo que o enunciado traduzido da seguinte maneira:

* *Você pode jogar tênis, mas faça atenção: [...]*

Fica mal formado e não poderia ser utilizado, o que comprova novamente que nem sempre *faire* pode ser traduzido por *fazer*.

A expressão *faites attention* está sendo utilizada como um alerta para que se tenha cautela sobre determinado fato: a necessidade de se ter uma boa técnica como condição para jogar tênis.

Aqui o verbo *faire* unido ao complemento *attention* tem o efeito catafórico, introduz aquilo que vai ser dito logo depois: *il faut avoir une bonne technique*, ou seja, preste atenção, pois sem uma boa técnica não será possível jogar tênis.

Em decorrência disso, o indivíduo só poderá jogar tênis se tiver uma boa técnica, mesmo não se estando certo de que a pessoa a quem se dirige vai ouvir o que vem em seguida, mas enfatiza-se que aquilo é importante, é uma condição para que o fato anterior se realize, então, a expressão serve para *chamar atenção* para aquilo que vai ser dito.

Quanto à modalidade trata-se daquela que distinguimos como a limitação do sujeito do enunciado dada a necessidade, a condição à qual ela aponta. Além disso, envolve a obrigação: o sujeito enunciador S1 obriga o sujeito (S2) a quem se dirige X *faire* Y, ou seja, X a fazer Y (prestar atenção).

Assim, podemos identificar a seguinte estrutura nessa ocorrência: X (o sujeito enunciador) *faire* X' (o sujeito do enunciado) *faire* Y, ou seja, X faz X' fazer Y (prestar atenção).

Aqui destacamos o último exemplo que selecionamos de *faire* como determinante do complemento. Nesse caso manteve-se a estrutura X *faire* X' *faire* Y, a qual nos permite atribuir maior força ao verbo, como nos seis primeiros enunciados em que fizemos a mesma constatação sobre ele.

Pudemos perceber que nos enunciados encontrados nesse exemplo com uma estrutura diferente (X *faire* Y), *faire* foi determinado pelo seu complemento é quem foi determinante do verbo: o complemento é que tinha mais força na relação entre os termos.

Esta estrutura (X *faire* Y) se mantém nos enunciados seguintes em que o verbo também funciona como operador segundo nosso ponto de vista e, portanto, também acaba sendo determinado pelo seu complemento, por ter menor força na relação entre os termos.

Enunciado 8:

Je fais ma toilette.

Eu passo uma água em meu rosto e escovo meus dentes.

Je fais le lit.

Eu arrumo a cama.

Je fais le ménage.

Eu faço a limpeza (da casa, faxina) = Eu limpo a casa.

Je fais les courses.

Eu faço as compras.

Je fais la cuisine.

Eu cozinho.

Je fais la vaisselle.⁸⁴

Eu lavo a louça.

Nessa sequência, a estrutura X *faire/ fazer* Y pode ser encontrada em todos os exemplos, em que o *eu faz/ realiza* alguma tarefa possibilitando-nos identificar uma relação de agentividade.

⁸⁴ TREVISI, S. et al. , *Café Crème* 1, 1997, p.95

X está representado pelo pronome na primeira pessoa (je/ eu), enquanto que o verbo *faire* se encontra no presente do indicativo (fais/ faço) complementado por atividades diárias (toilette/ higiene, lit/ cama, ménage/ limpeza, courses/ compras, cuisine/ cozinha, vaisselle/ louça).

O verbo *faire* funciona como um verbo operador que suporta as operações predicativas unindo-se a um complemento que o determina para que assuma um novo valor.

No primeiro exemplo *Je fais ma toilette* o complemento unido ao seu complemento lhe confere um novo significado: *passar uma água no rosto e escovar os dentes*.

Em seguida, temos *Je fais le lit* que traduzimos por *Eu arrumo a cama*. Optamos por essa tradução, visto que *fazer a cama* não é uma expressão utilizada em língua portuguesa para expressar esse sentido. Do nosso ponto de vista, *fazer a cama*, em português, assume mais claramente o sentido de *fabricar* o produto, a cama, mas pelo contexto fica claro que o enunciador está se referindo a *arrumá-la, organizá-la, colocá-la em ordem*.

Com relação à expressão *Je fais le ménage*, cabe ressaltar a existência do verbo *nettoyer* que pode ser utilizado para significar *limpar*. O verbo *faire* adquire o sentido de *limpar* nesse caso.

Nesse caso, não temos um verbo que possa ser associado morfologicamente como * *ménager*, mas como já explicitamos acima, *faire* funciona como operador na medida em que por meio de operações predicativas forma um novo léxico.

No enunciado seguinte *Je fais les courses*, *Eu faço as compras*, o correspondente verbal em um nível semântico que seria *acheter/ comprar* não pode ser associado morfologicamente à expressão, mas no enunciado é o verbo *faire* junto ao complemento que adquire esse sentido.

O verbo não é um mero auxiliar e representa o próprio ato de *fazer as compras*, de *comprar*. Apesar de não estar tematizado o ato de *comprar* (já

que *course* significa *carreira, corrida, voltas*, etc.), a atividade entra na tematização.

Poderíamos também encontrar um verbo equivalente a *faire la cuisine* que no caso seria *cuisiner* e parafrasear em *Je fais la cuisine* em *Je cuisine*. O *faire* aqui também adquire o sentido do complemento que lhe acompanha, pois se pensarmos em * *Eu faço a cozinha*, sai da contextualização que o enunciado se encontra, está numa lista de afazeres domésticos, então, *Eu cozinho*, se encaixa melhor.

Por fim, temos o enunciado *Je fais la vaisselle* que assume o sentido de *Eu lavo a louça*, o qual selecionamos para analisar mais detalhadamente.

Continuando nossa linha de pensamento, devemos ressaltar que em francês existe o verbo *laver* que pode ser utilizado para exprimir *lavar* e poderíamos utilizar a forma *laver les plats*, por exemplo, para parafrasear *Je fais la vaisselle*.

Entretanto, como já dissemos, é muito comum em francês o verbo *faire* ser acoplado a um complemento e gerar um novo léxico, nesse caso, novamente o complemento oferece o sentido ao verbo, ou seja, *laver* (outra forma verbal que poderia ser utilizada).

Por meio desse processo de predicação assume um sentido diverso daquele que poderia ser mais comumente esperado (*fazer*) e acaba adquirindo o significado que o complemento sugere: *lavar*.

Em português se pensarmos a forma *Eu faço a louça*, fica um enunciado mal formado para esse caso, pois altera o sentido. *Fazer a louça* não existe no sentido de *lavar a louça*, mas adquire o sentido de *fabricá-la*.

Desse modo, é necessário realizar intensa atividade epilinguística para aproximar de um significado que dê conta desse contexto, por isso a tradução por *Eu lavo a louça*.

Nesse caso *faire* é marcado por operações de quantificação e o enunciado é o resultado de uma operação de varredura entre as possibilidades

de coisas que eu poderia estar fazendo e através da extração seleciona-se o ato de lavar a louça.

Podemos caracterizar que o complemento desse enunciado tem maior força na relação com o verbo. Esse fato coloca *faire* como determinado pelo complemento, assim como nas outras ocorrências destacadas dentro desse exemplo.

Assim, passamos a identificar a partir desse momento a ocorrência da estrutura X *faire* Y em uma relação de causa também, mas que não há imposição de alguém obrigar alguém a fazer algo. Embora saibamos que há uma força que leva X a fazer certa atividade, ela fica implícita no enunciado.

Desse modo o *eu* se caracteriza como o causador e a atividade realizada seria a consequência do ato: X *fais/ faz* Y.

A noção que perpassa por todos esses enunciados é a *execução/ realização* de denominada tarefa por parte do sujeito, ou seja, o ato de fazer alguma coisa, ressaltada pelo verbo *faire*.

Portanto, *faire*, junto aos complementos diferentes que lhe são acrescentados ao longo do pequeno texto, adquire as significações de *passar água no rosto e escovar os dentes, arrumar, limpar, comprar, cozinhar e lavar*.

Enunciado 9:

*Une nouvelle économie naturelle peut avoir eu le temps de se substituer à l' ancienne. La forêt tropicale en disparaissant **a fait place** à la brousse; et ce changement, en modifiant les conditions de lumière, a éliminé en partie les êtres qu' elle abritait (...)*⁸⁵

Uma nova economia natural pode ter substituído a antiga com o tempo. A floresta tropical foi desaparecendo dando lugar ao mato; e essa mudança, foi modificando as condições de luz, (e) eliminou em parte os seres que ela abrigava (...)

⁸⁵ BLANCHE, V. D. P., *Principes de géographie humaine*, 1921, p. 15 (Frantext)

Não encontramos nenhum verbo pleno para substituir *faire place* (a forma * *placer* não é possível) que já é uma expressão cristalizada, da mesma maneira que acontece com a expressão *dar lugar* em língua portuguesa.

No plano do sentido a expressão dá uma ideia de simultaneidade a qual pode ser observada em:

*La forêt tropicale en disparaissant **a fait place** à la brousse [...]*

A floresta tropical foi desaparecendo dando lugar ao mato [...]

Que pode ser parafraseada do seguinte modo:

A floresta tropical foi desaparecendo ao mesmo tempo em que apareceu o mato em seu lugar.

Nesse exemplo vemos mais claramente a expressão verbal *dar lugar* permitir o valor semântico de simultaneidade, é necessário algo estar saindo naquele momento (*floresta tropical*) para outra substituí-la (*mato*), para outra entrar em seu lugar, aquele/ aquilo que *dá lugar* (*floresta tropical*) cede espaço para alguém ou algo (*mato*).

Isso porque a expressão *dar lugar* (*abrir/ ceder/ conceder espaço, disponibilizar lugar*) envolve que a necessidade de que algo desapareça progressivamente para ser substituído por outra coisa.

Juntamente a esse valor podemos perceber a causalidade por meio da paráfrase:

O mato apareceu porque a floresta tropical foi desaparecendo e dando lugar a ele.

Julgamos importante explicar o valor dessa expressão dado o valor único que ela assume antes de nos voltarmos especificamente para o verbo *faire*.

Nesse enunciado podemos perceber que *faire* novamente assume uma tradução equivalente a *dar* em língua portuguesa.

Além disso, também reencontramos a estrutura X *faire* Y, como nos outros casos nos quais o complemento se constituiu como determinante sobre o verbo. Assim, teremos nesse enunciado o complemento com mais força na relação entre os termos, caracterizando *faire* como determinado por ele.

Ampliando um pouco a expressão, chegaríamos a: X (floresta) *faire* Y (dar lugar) à X' (mato). E nesse caso podemos perceber que o ato ocorre em detrimento de X.

A operação de predicação, que se constitui por meio da relação entre o verbo *faire* e o termo *place*, nos permite identificar algumas possibilidades de paráfrases possíveis, além da que identificamos com o verbo *dar*:

A floresta tropical foi desaparecendo deixando seu lugar ao mato [...]

A floresta tropical foi desaparecendo e o mato foi ficando em seu lugar [...]

Por meio dessas paráfrases com o verbo *dar*, *deixar*, *ficar* é possível observar que o verbo *faire* nesse enunciado envolve a passagem de um estado para outro, a transformação entre o que antes era floresta tropical e agora está se tornando mato por meio de uma série de etapas sucessivas e graduadas.

Como se trata de etapas progressivas tem-se um processo gradual, mas já em andamento e a ideia é que caminha cada vez mais para a substituição total (da floresta pelo mato), se não houver nenhum impedimento.

Enunciado 10:

*Les CRS (compagnies républicaines de sécurité; police anti-émeute) nous y attendaient et nous avons dû **faire** demi-tour.*⁸⁶

As CRS (companhias republicanas de segurança; tropa de choque) nos aguardavam e nós precisávamos fazer meia-volta.

É importante ressaltar o valor singular adquirido pela expressão. A princípio teríamos *nós precisávamos fazer meia-volta*, no sentido de executar,

⁸⁶ Le Nouvel Espace, p.167

realizar essa meia-volta, o que nos possibilita a construção das seguintes paráfrases desse enunciado:

(...) *nós precisávamos dar meia-volta.*

(...) *nós precisávamos voltar.*

(...) *nós precisávamos recuar.*

Assim, temos novamente *faire* assumindo o sentido de *dar*, assim no exemplo anterior ou ainda nas explicações anteriores sobre os valores de causa como em *faire plaisir*, *dar prazer*.

Igualmente encontramos esse significado no exemplo com *faire peur*, em que tínhamos *dar medo* no sentido de *provocar*, *ser a causa de*.

Assim, reforçamos nossa afirmação que o funcionamento do verbo como operador viabiliza que seu significado prolifere.

Essa possibilidade de significação assumida pelo verbo é dada por seu complemento, pois na relação com *demi-tour* passa a ter um novo sentido. Ao buscarmos possibilidades de traduzir a expressão podemos pensar em *retroceder*, *promover a movimentação contrária*, ou também *mudar de direção*, *se virar*, *recuar*, *voltar (atrás)*.

A noção que perpassa por essas paráfrases é a ideia de mudança de uma situação para outra em que num momento *se está seguindo em frente* e em outro *não se está seguindo em frente mais*, está se virando para o outro lado (causado pela tropa de choque), o verbo *faire* que assume o sentido de *dar* é quem possibilita essa ideia.

O verbo auxiliar *precisar* implica um julgamento apreciativo subjetivo: é a opinião do sujeito enunciador que precisavam *voltar*. Assim, essa necessidade vem por parte do enunciador, ele quem sente a necessidade de *recuar*.

Entretanto, não há resultado, pois não há confirmação de que os indivíduos do enunciado voltaram de verdade e nem mesmo se também sentiram essa necessidade.

Além disso, há um pré-construído nesse enunciado de que estávamos avançando, assim, a tropa de choque seria um obstáculo que pode ou não fazer com que voltem: há uma forte probabilidade, mas paira a dúvida se o ato realmente se realizou.

Em decorrência disso, podemos traçar um domínio nocional que vai do interior em direção ao exterior do domínio. Isso porque estavam indo em determinada direção, mas devido ao aparecimento de um obstáculo o sujeito enunciator sente a necessidade de retornar, o que desestabiliza o enunciado deixando-o na região de fronteira.

Recuperando novamente o enunciado temos:

[...] *et nous avons dû **faire** demi-tour.*

No qual a expressão *dû faire* (*precisar fazer*) entra na modalidade do deôntico, à medida que *fazer a meia-volta* era um dever: nós nos sentimos obrigados a voltar assim que vimos o obstáculo.

O que nos leva a seguinte estrutura: X (*nós*) *faire* Y (*dar meia-volta*) devido à X' (o obstáculo, a tropa de choque), o que nos permite novamente caracterizar o verbo como determinado por seu complemento.

Enunciado 11:

a) *Il **fait** chaud/ froid!*

Faz calor / frio!

b) *Il **fait** beau/ mauvais.*

*Faz um tempo bom/ ruim.*⁸⁷

Em ambos os casos (a) e (b), temos o verbo *faire* utilizado na forma impessoal para expressar o clima. Apesar da ausência da agentividade marcada há a existência de um acontecimento que é movido por alguma força.

Dessa maneira, foi difícil organizar uma estrutura com a qual pudéssemos trabalhar nesse enunciado.

⁸⁷ TREVISI, S. et al. , *Café Crème* 1, 1997, p. 30

Decidimos por manter a mesma estrutura X *faire* Y dos enunciados em que *faire* é determinado pelo seu complemento, sendo importante ressaltar que mesmo que X se caracterize como indeterminado sabemos de sua existência.

Assim, mesmo sendo difícil delimitar o sujeito agente X, essa estrutura nos ajuda a analisá-lo: X (?) *fait* Y (*faz frio/ calor*) e X (?) *fait* Y (*faz tempo bom/ ruim*).

Podemos estabelecer a seguinte família parafrástica para esses enunciados:

- a) *Está calor (frio)!*
- b) *Está um tempo bom (ruim)!*

Na qual *faire* assume o valor do verbo *estar* e adquire características de um verbo qualitativo.

Cabe destacar que há um deslocamento no espaço-tempo que ficaria mais bem expressado com os seguintes exemplos:

Está frio aqui nessa sala!

Do qual podemos pressupor que do lado de fora da sala não estava frio, a temperatura estava mais agradável e que quando o sujeito entrou na sala, sentiu frio.

Agora está um tempo bom!

O tempo estava ruim, mas hoje melhorou, está calor!

Isso porque em português utilizamos o verbo *estar* para expressar o tempo, em francês o verbo utilizado para esse papel é o *faire*.

Dado que o verbo permite quantificações de tempo e espaço é possível caracterizá-lo como resultativo.

Em decorrência disso, podemos observar também o desenvolvimento de um processo: entre o *fazer* e o *não-fazer* temos novamente a transformação, a passagem de um estado a outro que fica ainda mais clara na paráfrase com o verbo *ficar*:

Ficou frio!

Ao passarmos de um estado não-frio para um mais atual frio, temos o resultado.

Caracterizamos o verbo *faire* funcionando como operador na composição de um léxico e também como determinado pelo seu complemento nesse enunciado.

Enunciado 12:

*Il faisait noir et on ne voyait rien.*⁸⁸

Escurecia e não se via nada.

Para facilitar a análise podemos dividir o enunciado em duas partes que ficam implicadas: *Il faisait noir* [...] e [...] *et on ne voyait rien*. Enquanto uma é causa *Il faisait noir* [...] a outra é sua consequência [...] *et on ne voyait rien*.

A causa de não se ver nada é que estava escurecendo: *Porque ficou escuro, não se podia enxergar*.

Nosso foco é na expressão < () *faire noir* > no qual *faire* também é determinado pelo complemento, pois *noir* funciona como um determinante na relação com o verbo.

Além disso, identificamos novamente o verbo como operador, pois relacionado a um complemento passou a compor um novo léxico. Nesse caso, assumiu o sentido de *escurecer*.

Cabe ressaltarmos que essa forma com verbo operador é utilizada com muito mais frequência se comparada a um verbo pleno correspondente que poderia “expressar a mesma coisa” como *s’assombrir*, por exemplo.

Noir é um termo que expressa o *negro*, a *escuridão*. Contudo se fôssemos traduzir por: * *Fazia negro* [...] ou por * *Fazia escuro* [...], teríamos duas expressões mal formadas em língua portuguesa e por esse motivo optamos pela forma plena, resultando na expressão *Escurecia*.

⁸⁸ TREVISI, S. et al. , *Café Crème* 1, 1997, p.152

O verbo *faire* assume, então, um valor qualitativo e permite paráfrases como: *Estar escuro* [...], *Estar ficando escuro* [...], *Ficar escuro* [...], *Tornar-se escuro* [...], *Vir a ficar escuro* [...].

Também podemos perceber fortemente para o caráter de transformação reforçado pelo verbo *faire*: o tempo *ficou escuro*, *tornou-se escuro*, *veio a ser escuro*; contrapondo dois estados, o escuro e o não-escuro.

Transformação essa que aponta para um processo gradativo em que o tempo estava claro e agora não está mais, pois foi escurecendo até que não se pudesse mais enxergar.

O verbo *faire* forma impessoal caracteriza-se, então, novamente como resultativo: *faire noir* é resultado desse processo desenvolvido de algo que era de um jeito antes e passou a ser de outro jeito depois.

Isso porque o foco não é o tempo pontual, mas o período de tempo que sustenta esse enunciado que pode ser dividido em momentos graduais (do momento em que estava claro até o ponto em que se torna escuro de fato).

Esses momentos permitem traçar um domínio nocional. Caminhando do positivo (exterior da fronteira) que seria a claridade (que permite ver tudo) para o negativo (interior) que seria a escuridão (que não permite ver). Passa-se, então por todos os gradientes até que se estabilize no escuro, validado pelo verbo *faire* seguido do complemento.

Nesse enunciado, devido à sua forma impessoal, também foi difícil de identificar qual o sujeito agente X (aquele que faz escurecer), embora saibamos que há a ação de uma força externa que provoca a mudança de estado.

Apesar desse esvaziamento da agentividade, elaboramos uma estrutura seguindo nossos padrões anteriores de análise: X (*força externa desconhecida*) *faire* Y (*noir*), *faz escurecer*.

Essa última estrutura fecha nosso ciclo de análises com o verbo. Na seção seguinte discutiremos algumas das principais conclusões que pudemos tirar a respeito de *faire*.

5.5 Considerações finais a respeito da noção *faire*

No decorrer dessa dissertação selecionamos inúmeros enunciados com o verbo *faire* que vão desde os exemplos encontrados na gramática até os que analisamos mais detalhadamente.

Como já havíamos afirmado anteriormente não tínhamos a pretensão de esgotar todas as possibilidades de significação do verbo *faire* até porque sabemos ser tarefa impossível dado que os significados de uma palavra são construídos de acordo com o contexto e o sujeito enunciador.

Contudo esperamos ter conseguido mostrar a riqueza de significações que uma única palavra do léxico pode abranger e atingido nossos objetivos que era oferecer um olhar diferente do tradicional.

Dessa maneira exploramos ao longo das análises a polissemia de *faire*, seus valores de causativo, seu funcionamento na voz passiva, sua característica de resultativo, envolvendo a transformação de uma forma a outra, e sua produtividade como verbo operador podendo ser determinante do complemento ou determinado por ele.

Enfrentamos certa dificuldade em estabilizar os enunciados em um determinado grupo ou em outro, pois dependendo do que levássemos em conta: a contextualização, a construção, a estruturação do enunciado ou a significação surgia uma diferente constatação.

Essa dúvida sobre qual seria a melhor seleção ocorre porque após a estabilização é possível desestabilizar novamente e realizar uma nova leitura: o enunciado, então, fica sempre em aberto.

Essa problemática perpassou por todos os enunciados analisados dadas as sutilezas que lançam nosso olhar para um lugar ou outro.

O importante era analisar as relações dos termos em certo contexto enunciativo, aproximando-os ou distanciando-os conforme as características observadas.

Assim, é por meio de nossa experiência e da comparação com os demais casos que se torna possível organizá-los em um ou outro grupo, sem classificá-los, somente observando os valores adquiridos conforme nosso ponto de vista.

Em decorrência disso, vimos *faire* assumir inúmeras significações comprovando nossa afirmação de ser um verbo polissêmico mostrando-se bastante produtivo:

- ✓ *Se faire mal* = se machucar
- ✓ *Se faire opérer* = passar por uma cirurgia
- ✓ *Faire réparer* = mandar consertar
- ✓ *Se faire couper les cheveux* = mandar cortar o cabelo
- ✓ *Se faire faire* = mandar fazer
- ✓ *Se faire vacciner* = tomar vacina
- ✓ *Se faire soigner* = receber atendimento médico
- ✓ *Faire le tour* = correr
- ✓ *Faire* = impessoal
- ✓ *Faire rire* = fazer rir, provocar riso
- ✓ *Se faire attaquer* = ser atacado (passiva)
- ✓ *Se faire punir* = ser punido
- ✓ *Faire* = fazer (anafórico/ travailler, poster)
- ✓ *Faire* = conseguir
- ✓ *Faire du bien* = fazer bem
- ✓ *Faire plaisir* = dar, causar, proporcionar, deixar com prazer
- ✓ *Faire* = *faire de la peinture*
- ✓ *Faire de la vie* = *faire* qualitativo
- ✓ *Faire fondre* = fundir
- ✓ *Faites réduire* = reduzir
- ✓ *Faire du sport* = praticar esporte
- ✓ *Faire du football, tennis* = jogar futebol, tênis
- ✓ *Faire de la natation* = praticar natação, nadar
- ✓ *Faire du ski* = esquiar
- ✓ *Faire de la marche* = fazer caminhada, caminhar
- ✓ *Faire du vélo* = andar de bicicleta

- ✓ *Faire attention* = prestar atenção, tomar cuidado
- ✓ *Faire de la gymnastique* = fazer ginástica
- ✓ *Faire de la danse* = danser
- ✓ *Faire ah!* = dizer ah!
- ✓ *Faire toilette* = passar uma água no rosto e escovar os dentes
- ✓ *Faire le lit* = arrumar a cama
- ✓ *Faire le ménage* = limpar a casa
- ✓ *Faire les courses* = comprar
- ✓ *Faire cuisine* = cozinhar
- ✓ *Faire la vaisselle* = lavar a louça
- ✓ *Faire croire* = convencer, fazer acreditar, fingir
- ✓ *Faire* = produzir, fabricar
- ✓ *Faire pression* = fazer pressão, pressionar
- ✓ *Faire peur* = dar, ficar, deixar (com) medo
- ✓ *Faire demi-tour* = dar meia-volta
- ✓ *Faire place* = dar lugar
- ✓ *Faire chaud/ froid* = fazer calor/ frio
- ✓ *Faire beau/ mauvais* = fazer tempo bom/ ruim
- ✓ *Faire noir* = escurecer
- ✓ *Faire* = ser, estar, tornar-se, ficar
- ✓ *Faire* = dar, proporcionar
- ✓ *Faire* = provocar, causar.

Tabela 1: Polissemia de *faire* e sua produtividade como verbo operador.

Essa seleção aponta para a plasticidade dos significados que não podem simplesmente ser transportados de uma língua a outra: *faire* não é somente traduzido por *fazer*, pode ser uma infinidade de outros sentidos, que se encaixam de acordo com determinados contextos.

Ampliar algumas das possibilidades de utilização de *faire* nos foi útil para buscar entre os distanciamentos, entre as proliferações de enunciados, o ponto em comum que os possibilitava fazer parte de uma mesma família parafrástica,

viabilizando a atividade de linguagem a qual estamos enfocando desde o início de nosso trabalho.

Assim, *faire* assume constantemente o sentido de *fazer com que determinada coisa seja executada, ser a causa para que determinada coisa aconteça, se realize*.

Outro ponto em comum que gostaríamos de destacar entre as ocorrências de *faire* é a existência de um movimento que viabiliza, de certo modo, uma transformação.

Propriedade que perpassou por inúmeros enunciados, principalmente aqueles em que *faire* se caracterizou como qualitativo e assumiu valores como de *ser, estar, ficar, tornar-se*, etc.

Igualmente acontece na forma *deixar com medo* em que temos a passagem de um estado sem medo para outro com medo, assumindo o sentido de *provocar, causar*.

Também em *dar prazer* que compreende o valor de *proporcionar*, passando pela questão do pertencimento próprio do verbo *dar* (movimento de um estado em que não se tem prazer para outro no qual o mesmo é obtido). Desse modo, nos enunciados 6, 9 e 10 os verbos assumiram a forma *dar* o que percebemos ser uma característica bastante comum em *faire*.

Essa ideia de transformação de um estado a outro possibilitou que o verbo adquirisse o status de resultativo, como pudemos observar nos exemplos em que *faire* e seu complemento tinham o sujeito indeterminado (11 e o 12).

Esses enunciados assumiram características de causativos. Tanto os que seguiam a regra gramatical com a forma *faire* seguida de verbo no infinitivo (2, 5 e 7) quanto os que não se encaixavam na norma (1, 3 e 4) dada a existência da mesma relação.

A respeito da voz passiva (enunciados 3 e 4) também encontramos a mesma estrutura, já que para atestar a existência de um sujeito passivo é necessária a implicação de um outro sujeito agente que exerce uma força sobre ele.

Elaboramos uma tabela para ilustrar os valores assumidos pelo verbo conforme nossa análise:

CAUSATIVO	✓ <i>Ce médicament a fait beaucoup de bien à mon ami.</i> ✓ <i>[...] et faire croire qu'on faisait de la farine...</i> ✓ <i>Nous voulons faire pression sur les dirigeants du monde entier.</i> ✓ <i>Je me suis faire vacciner contre la grippe.</i> ✓ <i>[...] le jeune globe-trotter peut se faire soigner.</i> ✓ <i>La guerre me fait peur.</i> ✓ <i>Les cadeaux me font plaisir.</i>
VOZ PASSIVA	✓ <i>Je me suis faire vacciner contre la grippe.</i> ✓ <i>[...] le jeune globe-trotter peut se faire soigner.</i>
RESULTATIVO	✓ <i>Ça fait trois jours qu'il a eu son accident.</i> ✓ <i>Il fait chaud/ froid!</i> ✓ <i>Il fait beau/ mauvais.</i> ✓ <i>Il faisait noir et on ne voyait rien</i>
TRANSFORMAÇÃO	✓ <i>Nous voulons faire pression sur les dirigeants du monde entier.</i> ✓ <i>Je me suis faire vacciner contre la grippe.</i> ✓ <i>[...] le jeune globe-trotter peut se faire soigner.</i> ✓ <i>Il faisait noir et on ne voyait rien</i> ✓ <i>Les cadeaux me font plaisir.</i>

Tabela 2: Valores assumidos pelo verbo

As características do verbo também nos permitiram elaborar as seguintes estruturas:

- 1) *X faire X' faire Y, alguém fazer alguém fazer algo* (enunciado 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7);
- 2) *X faire Y, alguém fazer algo* (enunciado 7, 8, 9 e 10) mesmo quando X se caracteriza como uma força externa indeterminada (enunciados 11 e 12).

Na primeira estrutura tínhamos um sujeito ativo que fazia outro sujeito fazer determinada coisa, exercendo uma força sobre ele, obrigando-o a algo, como expressamos na tabela abaixo:

X	✓ Não tem capacidade para fazer Y; ✓ Não está habilitado para fazer Y; ✓ Não tem conhecimento para fazer Y; ✓ Necessita, precisa, etc.
X' EM SEU BENEFÍCIO OU DETRIMENTO	✓ Tem capacidade para fazer Y; ✓ Está habilitado para fazer Y; ✓ Tem conhecimento para fazer Y; ✓ Pode, deve, etc.
X FAIRE X' FAIRE Y X FORÇA X' A FAZER Y	✓ <i>Je ne répare pas moi-même ma voiture: je la fais réparer.</i> ✓ <i>Ma femme se coupe les cheveux elle même, mais moi, je me fais couper.</i> ✓ <i>Elle s'est fait faire une robe.</i> ✓ <i>Nous voulons faire pression sur les dirigeants du monde entier.</i> ✓ <i>Je me suis fait vacciner contre la grippe.</i> ✓ <i>[...] le jeune globe-trotter peut se faire soigner.</i> ✓ <i>[...] et faire croire qu'on faisait de la farine...</i>

Tabela 3 - Estruturação de faire

Ao abordarmos a questão da estruturação também envolvemos a da modalidade a qual podemos ilustrar melhor por meio dos seguintes exemplos:

IMPOSIÇÃO/ OBRIGAÇÃO (X FAIRE X' FAIRE Y)	✓ [...] <i>et faire croire qu'on faisait de la farine...</i> ✓ <i>Je me suis faire vacciner contre la grippe.</i> ✓ <i>- Ouvrez la bouche. Faites ah!</i> ✓ <i>La guerre me fait peur.</i> ✓ <i>Vous pouvez aussi faire du tennis, mais faites attention: il faut avoir une bonne technique.</i>
LIMITAÇÃO	✓ <i>Vous pouvez aussi faire du tennis, mais faites attention: il faut avoir une bonne technique.</i>

Tabela 4 - Modalidades

Por fim, destacamos o verbo pela perspectiva de determinação.

Os sete primeiros enunciados foram compostos pela forma X *fazer* X' *fazer* Y, sendo que o verbo *faire* determinava o complemento.

Nos enunciados seguintes tínhamos o inverso, a estrutura era composta por X *fazer* Y, em que *faire* era determinado pelo complemento e funcionava como predador na composição de um novo léxico por meio de operações de qualificação, identificação ou diferenciação de forma bastante produtiva.

Igualmente elaboramos uma tabela com os resultados dessa análise:

FAIRE DETERMINANTE DO COMPLEMENTO ESTRUTURA X FAIRE X' FAIRE Y: ALGUÉM FAZER ALGUÉM FAZER ALGO	✓ [...] <i>et faire croire qu'on faisait de la farine...</i> ✓ <i>Nous voulons faire pression sur les dirigeants du monde entier.</i> ✓ <i>Je me suis faire vacciner contre la grippe.</i> ✓ [...] <i>le jeune globe-trotter peut se faire soigner.</i> ✓ <i>- Ouvrez la bouche. Faites ah!</i> ✓ <i>La guerre me fait peur.</i> ✓ [...] <i>mais faites attention [...].</i>
FAIRE DETERMINADO PELO COMPLEMENTO ESTRUTURA X FAIRE Y ALGUÉM FAZER ALGO	✓ <i>< faire du sport >;</i> ✓ <i>< faire du football >;</i> ✓ <i>< faire du tennis >;</i> ✓ <i>< faire de la marche >;</i> ✓ <i>< faire de la natation >;</i> ✓ <i>< faire du ski >;</i> ✓ <i>< faire du vélo >;</i> ✓ <i>< faire attention >;</i> ✓ <i>< faire de la gymnastique >;</i> ✓ <i>< faire de la danse >;</i> ✓ <i>Je fais ma toilette;</i> ✓ <i>Je fais le lit;</i> ✓ <i>Je fais le ménage;</i> ✓ <i>Je fais les courses;</i> ✓ <i>Je fais la cuisine;</i> ✓ <i>La forêt tropicale en disparaissant a fait place à la brousse [...];</i> ✓ [...] <i>nous avons dû faire demi-tour;</i> ✓ <i>Il fait chaud/ froid!</i> ✓ <i>Il fait beau/ mauvais;</i> ✓ <i>Il faisait noir et on ne voyait rien.</i>

Tabela 5 - Faire como determinante ou como determinado

Nossas análises comprovaram a dinamicidade de *faire*. Considerar essa plasticidade é fundamental para o ensino de língua estrangeira. Tentaremos, por meio desses resultados, estabelecer uma ponte com nossa proposta de ensino mais reflexiva.

5.6 A contribuição de nossas análises para uma proposta de ensino mais reflexiva de língua estrangeira

Atualmente os profissionais do ensino de língua estrangeira têm se preocupado em inserir novos valores em suas práticas em sala de aula, visando atender melhor as necessidades de seus alunos.

Preocupação mostrada em um importante documento de referência em relação ao ensino de língua estrangeira na Europa, o *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECR) que em língua portuguesa é chamado de *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprender, Ensinar, Avaliar* (QECR).

O material elaborado pelo Conselho da Europa

[...] descreve tão plenamente quanto possível o que os estudantes de uma língua devem aprender para utilizá-lo com a finalidade de se comunicar; ele enumera igualmente os conhecimentos e as habilidades que eles devem adquirir a fim de ter um comportamento linguagístico eficaz. A descrição engloba também o contexto cultural sustentado pela língua. Enfim, o *Quadro de referência* define os níveis de competência que permitem medir o progresso do aprendiz a cada etapa do aprendizado e a todo o momento de sua vida.⁸⁹

Descrições estas que visam a oferecer reflexões aos educadores para que eles possam elaborar suas práticas de ensino de língua estrangeira de modo a atender às necessidades reais dos aprendizes.

⁸⁹ Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence **définit les niveaux de compétence** qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. (Paris, 2005)

Em decorrência disso, o documento não especifica nenhum método de ensino e divide as abordagens existentes em três grandes grupos (2005, p.150): os intuitivos (interpretação da experiência), os qualitativos (interpretação qualitativa e intuitiva dos resultados) e os quantitativos (análise estatística e interpretação prudente dos resultados).

O CECR é permeado por essas abordagens utilizadas de forma conjunta, o que atesta como ideal, visto que a maior parte dos padrões de competência linguagística disponíveis ainda tem como base somente o método intuitivo.

Assim, o documento apenas aponta caminhos que podem ser adaptados às diferentes situações e contextos de ensino-aprendizagem na Europa, mas podendo se estender fora dela.

Segundo Vilaça (2006), o lado positivo do *Quadro de Referência* é apresentar uma descrição detalhada do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras levando em conta sua complexidade.

Descrições essas que podem auxiliar significativamente os educadores no desenvolvimento de programas de ensino e na elaboração de materiais didáticos, dado ao fato de discutir questões relacionadas às diferentes competências envolvidas no ensino e no uso de uma língua.

Em contrapartida, afirma que essa mesma descrição pode se tornar um problema na medida em que acaba generalizando alguns dos conceitos amplamente discutidos ao longo do material, o que os torna de certa forma um tanto vagos e sem fundamentação teórica suficiente.

Consequentemente, devido à extensão e à estrutura do documento, pode haver certa dificuldade em sua compreensão o que desmotivará sua leitura.

Essas verificações confirmam nossa ideia de que apesar das teorias almejem um material de estudo que abarque todas as questões importantes para o ensino, a maioria das tentativas acaba se tornando falha na prática.

Como já destacamos, nosso objetivo não é criar um novo método de ensino, apenas apontar direções para a percepção do quanto é importante o estabelecimento de um elo entre a atividade de linguagem (que envolve a atividade epilinguística, a parafraseagem e a desambiguação) e o processo de aprendizado.

Do nosso ponto de vista, o real aprendizado só ocorre se a criatividade do aluno for estimulada a ponto que ele possa se apropriar da língua em questão, transformando seu próprio conhecimento.

Frequentemente, as aulas de língua estrangeira são ministradas por falantes nativos sem conhecimento algum das teorias linguísticas, no entanto, é importante associar teoria e prática.

O papel do professor como regulador das experiências do estudante é fundamental, possibilitando-lhe explorar o domínio nocional para construir uma determinada significação e exercitar a atividade de linguagem.

O educador só poderá despertar esse tipo de consciência no aprendiz, se tiver experienciado um trabalho com o processo epilinguístico e o de parafraseagem.

Por esse motivo, realizamos as análises por meio de nossa própria experiência, enfatizando, assim, a importância das operações enunciativas na organização dessa proposta de ensino mais reflexiva.

Ao nos voltarmos ao exemplo analisado anteriormente:

Je fais ma toilette.

Eu passo uma água em meu rosto e escovo meus dentes.

Je fais le lit.

Eu arrumo a cama.

Je fais le ménage.

Eu faço a limpeza (da casa, faxina) = Eu limpo a casa.

Je fais les courses.

Eu faço as compras.

Je fais la cuisine.

Eu cozinho.

Je fais la vaisselle.

Eu lavo a louça.

Constatamos que o contexto é essencial para determinar os significados. O verbo *faire* assume diversas significações: *passar (uma água no rosto)* e *escovar (os dentes)*, *arrumar*, *limpar*, *cozinhar* e *lavar*.

Cada contexto se mostra, então, essencial na construção do sentido do verbo. Para passar de uma forma a outra, é necessário conhecer as operações envolvidas no processo.

O que também acontece com outros vocábulos como, por exemplo, *toilette* que em outros contextos pode significar *higiene* ou mesmo *banheiro* e a expressão *Je fais les courses* que pode assumir o sentido de *pagar as contas*.

Assim, as definições prontas e descontextualizadas devem ser apenas ferramentas que viabilizarão o exercício da atividade de linguagem. O aluno deve aproximar e distanciar os sentidos, desambiguizando-os e interpretando-os conforme o enunciado.

Essa atividade constitui a linguagem, por meio da qual podemos perceber que entre esses significados assumidos por *faire* há um ponto em comum envolvendo mecanismos que nos permitem utilizá-lo em uma ou outra situação.

A noção do verbo *faire* se mostrou bem ampla. As contextualizações em diferentes tempos e espaços definiram ocorrências as mais diversas, confirmando tanto sua polissemia como sua alta produtividade.

Tentamos deixar bem claro que não há como simplesmente transferir significados de uma língua a outra, o que torna as listas de vocabulário dos

métodos convencionais de certo modo inúteis na medida em que a significação somente se constrói dada a localização que determina uma palavra em um dado contexto enunciativo.

A essa questão acrescentamos a problemática de se buscar um significado pronto no dicionário e tentar encaixá-lo no enunciado contextualizado: a tradução pode resultar um tanto artificial ou mesmo arcaica.

Como exemplo, podemos citar um estudante que utiliza *s'assombrir* em um texto para expressar o ato de *escurecer* em vez de *faire noir* que seria a forma usada com mais frequência.

Como já apontamos é muito comum utilizar a estrutura com o verbo *faire* seguido de um complemento em vez do verbo pleno. Contudo nas gramáticas não encontramos nenhuma referência à produtividade de *faire*, simplesmente menciona-se que pode ser utilizado como verbo auxiliar sem detalhar.

Essa composição dá-se por meio das operações de determinação (qualificação e quantificação) que envolvem operações de predicação nas quais se põe em relação, ao menos, duas noções anteriormente escolhidas a fim de construir o enunciado em particular.

É necessário, então, observar qual a função que cada vocábulo assume em variadas contextualizações: habilidade que deve ser adquirida pelo estudante de uma língua estrangeira.

É muito importante ao profissional do ensino ter consciência dessa construção que oferece grande facilidade ao falante nativo por ser muito prática e produtiva.

Entretanto, com relação ao aprendiz, a compreensão pode não ser tão simplificada: é necessário um grau mais elevado de experiência com a língua estrangeira para que se possa exercitar sua capacidade de usar esse recurso.

Isso porque o aluno iniciante tem bastante dificuldade em refletir na língua que está aprendendo e leva certo período de tempo para entender melhor seu funcionamento que pode ser bastante diverso de sua língua materna.

Outro problema desse tipo de abordagem centrada nos aprendizes é que, muitas vezes, eles não estão dispostos a mergulhar nesse trabalho com a linguagem, pois acostumados ao método tradicional, esperam que o professor lhe dê as respostas prontas e preencha a lousa de explicações e exercícios gramaticais, porque, assim, têm a sensação de estar aprendendo.

Normalmente, a expectativa dos estudantes de uma língua estrangeira é fazer um curso mais instrumental (que lhes permita utilizar esse aprendizado em uma viagem, na realização de um exame de mestrado ou doutorado, para melhoria de currículo ou inúmeras outras possibilidades).

Dada essa necessidade de resultados rápidos, não terá a paciência ou, muitas vezes, nem o tempo para fazer o exercício de linguagem. O que nos permite concluir que, por meio de métodos de ensino mais instrumentais e focados em um objetivo, fica difícil aplicar o trabalho com a linguagem.

Acreditamos que nossa proposta seria interessante aos estudantes de um primeiro ano de letras, por exemplo, para que possam contrastar esses valores com os métodos tradicionais de ensino.

Seria fundamental ensinar-lhes a trabalhar com as relações das palavras, sem que tenham que se preocupar com as classificações da gramática.

Desse modo, os estudantes devem ser estimulados a fazer inversões, a estabelecer famílias parafrásticas, a observar as relações entre os enunciados, a realizar modulações finas, bem como a trabalhar com as operações da linguagem e a expandir a noção de determinado léxico.

Faire, por exemplo, pode assumir valor de verbo de processo e não somente de ação, pode ter valor causativo inclusive nos enunciados que não se encaixam na norma pré-estabelecida. Além disso, o verbo não deve ser somente definido como *fazer*, podendo assumir muitas significações, dentre tantas outras coisas.

Seria importante trabalhar essa complexidade dos termos e despertar uma consciência nos alunos que os possibilite pensar além das regras pré-

estabelecidas, assim, não haveria necessidade de decorar a matéria, pois o real aprendizado seria resultado desse caminho percorrido.

A medida dos significados seria dada ao encontrar pontos em comum entre os vários sentidos propostos, entre todas as ocorrências e, em decorrência disso, os próprios aprendizes poderiam chegar a uma significação mais adequada àquela “moldura” de texto com ou sem a ajuda do professor.

O aprendizado aconteceria, então, em camadas e não de forma linear como costuma ser. A cada ocorrência os próprios alunos poderiam ir transformando e aprimorando os significados já previamente formulados por eles, estabelecendo, inconscientemente, um elo com o significado já conhecido.

Desse modo, esses estudantes universitários estariam mais preparados para despertar essa mesma consciência também em seus futuros alunos, dado ao fato de já terem realizado o caminho.

O professor ciente da importância de se trabalhar com a complexidade da linguagem permitiria, então, o estabelecimento de uma ponte entre as pesquisas sobre ensino e a prática em sala de aula, trazendo aos poucos mudanças mais significativas ao modo pelo qual se costuma abordar o ensino atualmente.

Assim, independente do perfil do aluno ou de sua meta para o aprendizado daquela língua estrangeira, estaria, do mesmo modo, exercitando sua capacidade de pensar sobre o “pensar” e não reproduzindo respostas prontas.

Finalizamos esse estudo, então, destacando a importância de despertar essa consciência nos futuros profissionais do ensino para possam viabilizar ferramentas de crescimento pessoal aos aprendizes e possibilitar-lhes a elaboração seu próprio projeto de vida no qual o conhecimento esteja atrelado às suas escolhas.

VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de mestrado nos dedicamos ao ensino de língua estrangeira iluminado por uma abordagem mais enunciativa pautada na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli.

Apesar da teoria escolhida não ter um direcionamento direto às pesquisas sobre o ensino, seu conceito de linguagem como trabalho nos permitiu contrastar com as abordagens comumente utilizadas.

Não tínhamos por meta elaborar um método de ensino inovador, nem organizar material didático, somente demonstrar o quanto é importante que o professor conduza o processo de aprendizado de forma mais reflexiva.

Nossa proposta valorizou, então, o caminho realizado pelo aluno em busca de apreender um significado. O profissional que possui conhecimentos teóricos suficientes, que já experienciou o exercício de linguagem e que tenha sua identidade desenvolvida pode tornar viável essa atividade do aprendiz.

Assim, realizamos um trabalho de análise que, por meio de nossa experiência, possibilitou, amplamente, o desenvolvimento da atividade epilinguística e de parafraseagem, as quais são essenciais nessa proposta de ensino reflexiva.

Focamos, então, o texto dentro de um contexto enunciativo e enfatizamos o estudo da forma. Não foi tarefa fácil delinear nosso trabalho pelas complexas operações de linguagem dessa teoria. Contudo, acreditamos ter conseguido formalizar nossas intuições.

Destacamos também a necessidade de se reavaliar certas técnicas tradicionais que ainda são utilizadas em sala de aula que não permitem ao aluno pensar o “pensar”, reflexão fundamental em nossa proposta.

Isso porque constatamos que a maioria das propostas utiliza métodos com uma abordagem mais estática (Gramática e Tradução, Direto, Leitura, Audiolingual) e que o método de gramática e tradução é ainda um dos mais

utilizados e também o mais criticado segundo Amaral (2001, p.17), o que afirma ser preocupante dado que essa metodologia:

- ✓ Enfatiza somente o estudo sobre a LE e não seu uso;
- ✓ Prioriza as habilidades de escrita e leitura;
- ✓ Tem na leitura literária o seu principal objetivo;
- ✓ Coloca o professor em um papel muito autoritário;
- ✓ Desconsidera os sentimentos dos alunos;
- ✓ Explica o vocabulário e a gramática (constitutivos do conhecimento) por meio da língua materna dos alunos;
- ✓ Exige que os alunos sejam corrigidos sempre que cometem erros;
- ✓ Classifica os erros como nocivos ao processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, o ensino tradicional acaba sendo abordado de modo que o professor se beneficie da capacidade de memorização do aluno e dos exercícios mecânicos de tradução com o auxílio de dicionários.

Além disso, a ênfase é dada à produção de textos escritos e às estruturas que o aprendiz consegue decorar para que ele possa rapidamente estar escrevendo, normalmente de forma automática.

Do mesmo modo, as abordagens voltadas para o aprendizado oral são realizadas de forma tradicional. Os cursos enfatizam a produção de textos orais sobre a forma de conversação, pois os estudantes devem aprender a se comunicar em situações com as quais possam se defrontar (nos locais em que é falada a língua estrangeira que está estudando ou em ocasiões de trabalho, por exemplo).

O problema é que, na maioria dos casos, as aulas são organizadas por professores que apenas permaneceram um grande período de tempo na região em que a língua a ser ensinada é falada, mas que não têm consciência alguma dos processos de aprendizado e acabam ensinando de forma automatizada, estagnada.

Esse método de ensino também acaba necessitando da memorização (o estudante inclusive, muitas vezes, se limita a reproduzir os diálogos prontos) o que restringe o trabalho do aluno com a língua. Assim, o aprendizado acaba se

tornando unilateral, impedindo que o aluno faça um trabalho mais completo com a língua que está estudando.

Embora seja importante que o aluno aprenda as estruturas da língua com o auxílio das regras de gramática e dos dicionários, estes devem ser apenas um dos meios que o professor tem para ensinar.

Por terem percebido essas falhas, os profissionais do ensino de línguas estrangeiras sentiram necessidade de introduzir algo mais para modernizar o processo de aprendizagem e de tentar torná-lo tanto mais atraente quanto mais eficiente.

Surgiram, então, tentativas de inserção do sujeito, mas que, muitas vezes, somente mesclaram métodos tradicionais a técnicas mais modernas e acabaram não abrangendo totalmente o tão importante exercício invisível da linguagem, não oferecendo nenhum avanço tão significativo em relação ao aprendizado.

Assim, apesar de nos depararmos com abordagens interessantes que focam mais no aluno pondo fim ao autoritarismo do professor, acreditamos que nossa proposta é a que mais remete ao ensino de língua estrangeira como processo formativo: é muito importante, para a construção do trabalho docente, ter consciência da associação entre linguagem e sujeito.

O grande problema é que tanto o ensino e a pesquisa quanto o método e o conteúdo encontram-se desarticulados: como se dominar o conteúdo fosse suficiente para dispensar o método e como se o ensino pudesse ser aquilo que já está pronto, que nunca se renova e que não necessita de pesquisa.

Assim, a teoria e a prática ficam distantes. Percebemos igualmente que o léxico e a gramática são estudados de maneira desarticulada. A teoria de nossa escolha para esse estudo, por ser transcategorial, permite associar pesquisa e ensino e também o léxico e a gramática.

Como a maioria dos educadores baseia-se na gramática ao ensinar uma língua estrangeira, resolvemos, então, colocar alguns itens a respeito desse assunto, na sequência das metodologias de ensino de língua estrangeira.

Percebemos uma situação muito complicada: ao obrigar os alunos a classificar as palavras, os professores acabam tolhendo todo trabalho parafrástico, importantíssimo para o processo de aprendizado.

Dessa maneira, os aprendizes acabam deixando de lado toda a complexidade do trabalho com a linguagem (a atividade de representação, referenciação e regulação).

Essa prática, no entanto, não implica transformação de conhecimento. A compreensão somente aconteceria à medida que o estudante alcançasse o conteúdo experiencial do “outro” ou de si próprio enquanto “outro”.

Compreensão esta que também é fruto da não-compreensão, pois é muito importante para o aprendizado o esforço do aluno em chegar a determinado ponto, mesmo que ele não entenda completamente aquilo que o professor quer lhe dizer.

Esse mecanismo que permite ao sujeito organizar as experiências externas com as suas é a própria linguagem, que pode ser considerada não apenas como uma forma de comunicação, mas como um esforço que envolve desencontros e tentativas de atingir uma significação mais adequada.

Esse esforço constitui-se na atividade epilinguística e não pode ser ensinado, mas é extremamente importante para ajudar o estudante a “calibrar” as significações que lhe forem surgindo.

O professor, então, deve ser um mediador do processo de regulação do aluno, pois, tendo conhecimento do exercício epilinguístico, pode adequar as significações que os aprendizes apresentam (que não serão absurdas, já que o próprio contexto já delimita algumas delas).

Dado ao fato da realidade ser recortada pela língua, esta deve ser vista como construtora de significado; as palavras são instáveis, indeterminadas: o sujeito investe significado passando de um a outro conforme este se encaixar ou não mais adequadamente em denominados contextos.

Nesse deslocamento de significado no esforço de “emoldurar” um texto - o que denominamos trabalho epilinguístico - o aluno constrói,

inconscientemente, significados através da abstração e da relação entre as palavras, de modo que o aprendizado vai depender da articulação, da organização dos dados que lhe são oferecidos.

É por esse motivo que a linguagem, o esforço realizado para se comunicar, é extremamente importante para o ensino: o aluno tenta associar a forma e o conteúdo à sua experiência.

Nossa proposta tornaria possível um aprendizado que não necessitasse da capacidade de memorização do aluno: não seria necessário decorar a conjugação dos verbos para conseguir identificar o tempo verbal adequado, pois esse seria dado por meio do contexto, por exemplo.

Nossas análises teriam, então, essa finalidade tentar mostrar a riqueza de se ensinar uma língua estrangeira considerando-se a complexidade da linguagem tal qual a vê Culioli.

Selecionamos um corpus bem variado em torno do verbo *faire*, muito produtivo em língua francesa e realizamos intenso trabalho de manipulação de enunciados visando formalizar aquilo que poderia parecer meramente intuitivo.

Para atingir tal objetivo foi fundamental observarmos as relações do verbo dentro do enunciado.

Constatamos por meio de nosso estudo que além do verbo assumir o valor de causativo nos exemplos que coincidem com as regras da gramática, aparece em inúmeros outros casos.

Isso acontece porque, ao trabalhar com classificações, a gramática necessita fazer recortes que acabam deixando de fora alguns exemplos importantes. Entretanto, é essencial observar as funções dos termos.

Vimos também ser necessário que um sujeito agente exerça uma força sobre outro sujeito para expressar a voz passiva.

Outra característica importante é que *faire* normalmente viabiliza a transformação de um estado a outro, principalmente quando assume valor de verbo qualitativo (como por exemplo, *ser*, *estar*, *ficar*, *tornar-se*, etc.).

Essa transformação também permite identificar o termo com o valor de resultativo e se destacou nos enunciados com o verbo na forma impessoal.

Faire também se mostrou altamente polissêmico à medida que assumiu diferentes sentidos conforme o contexto da ocorrência. Essa plasticidade comprova que significados não podem ser transportados de uma língua a outra, é o contexto que os determina.

Apesar de seu caráter polissêmico, encontramos pontos em comum como: *fazer com que determinada coisa seja executada, provocar, causar, proporcionar, dar*.

Outra propriedade importante como operador une-se a complementos e funciona como um importante gerador de léxico em língua francesa. Essa propriedade de *faire* o aproxima dos processos de nominalização. Vale ressaltar que comprovamos por meio dos exemplos o quanto esse mecanismo é produtivo.

Organizamos os enunciados por meio de dois tipos de estruturas: *X faire X' faire Y* em que um sujeito ativo fazia outro sujeito fazer algo, forçando-o, obrigando-o a realizar certa ação em seu detrimento ou benefício. Nesses casos acabamos por caracterizar *faire* como determinante de seu complemento.

O segundo tipo de estrutura que encontramos é: *X faire Y, alguém fazer algo*, mesmo quando X se identificava como uma força externa indeterminada. Nesses exemplos, o complemento tinha maior força sobre o verbo que era determinado por ele.

Ampliar essas possibilidades de utilização de *faire* proporcionou exercitar a atividade de linguagem tão importante na tarefa de encontrar os pontos em comum, bem como os distanciamentos.

Sabemos não ter esgotado todas as possibilidades de significação de *faire*, contudo as características que encontramos se mostraram importantes: a criatividade e a experiência influenciam no processo de aprendizado e não são tolhidas como nas abordagens mais tradicionais.

Acreditamos ter atingido o objetivo de proporcionar uma perspectiva enunciativa às abordagens de ensino de língua estrangeira existentes tanto as mais tradicionais e pioneiras quanto algumas perspectivas mais modernas.

Ao considerarmos a atividade de representação do sujeito, acabamos por abranger o processo de aprendizagem de forma mais expressiva.

Nosso trabalho com o conceito de atividade de linguagem nos permitiu uma perspectiva mais dinâmica do significado e, conseqüentemente do aprendizado.

Nessa concepção dinâmica, a sequência dos materiais didáticos não é tão importante, mas o caminho realizado pelo aluno em busca de compreensão na tentativa de regular suas experiências com a do outro.

O papel do ensino, então, é possibilitar ao aluno transformar seus conhecimentos em um projeto de vida que o ajude a pensar sobre a língua que está aprendendo, bem como desenvolver habilidades.

Assim, o aprendizado dá-se de uma forma mais construtiva na medida em que viabiliza a regulação das experiências do “eu” (aprendiz) e do “outro” (professor), possibilitando, por meio do exercício de linguagem, a construção da identidade do aluno.

Somente o professor que tenha sua identidade construída, pode despertar no aluno a construção de sua própria identidade.

Cabe, então, ao educador o papel de mediador, permitindo que o estudante organize sua experiência, sem impor-lhe a sua própria. O professor deve viabilizar ao aprendiz a construção de sua identidade por meio da regulação conseqüente do desencontro de identidades entre eles.

VII REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M. da G. C., *A aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental*. In: LEFFA, V. J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 97 – 113.

AUSTIN, J.L. *Quand dire, c'est faire*. Tradução : Gilles Lane. Paris: Éditions du Seuil, 1970.

BENOIT, N. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. LIEUTAUD, S. (trad.). Paris: Éditions Didier, 2005.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1989.

BOHN, H. I. *Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos*. In: LEFFA, V. J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 115 – 123

BORBA, F. C. *Introdução aos estudos linguísticos*. 2.ed.rev. São Paulo: Ed. Nacional, 1970.

BOULARES, M., FRÈROT, J.-L., *Grammaire progressive du Français avec 400 exercices: Niveau avancé*. Paris: CLE International, 1997.

BURTIN-VINHOLES, S. *Dicionário de francês: francês-português, português-francês*. 40.ed. São Paulo: Globo, 2003.

CAPELLE, G., GIDON, N., *Le Nouvel Espaces 1 : Méthode de Français*. Paris : Hachette F.L.E., 1995.

CARTON, F. et al. *Écoute... Écoute : objectif comprendre*. Paris : Les Éditions Didier, 1986.

CULIOLI, A. *A Propos de la notion*. In : GROUSSIER, M. -L.; RIVIÈRE, C. (ed.). *La notion*. Paris: Ophrys, 1997a. p. 9-24. (L'homme dans la langue).

_____. *Why teach how to learn to teach what is best learnt untaught*, Tradução: Letícia Marcondes Rezende. Paris: Cahiers Charles, 1997b, v.1.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. 2.ed.rev. Paris: Ophrys, 2000. v.1.

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

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

DAUDET, A. *Le secret de maître cornille e La Mule du pape*. In : *Lettres de mon moulin*. Paris: Le livre de poche, 1969, p. 21 – 30, p. 59 – 73.

DAVEL, A. D. P. C. *Um estudo sobre o verbo-suporte na construção Dar + SN*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: Secretaria da educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988.

_____. ; *Mas o que é mesmo Gramática?* POSSENTI, S. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-99.

FRANCKEL, J.- J. ; *De l'interprétation à la glose: vers une méthodologie de la reformulation*. In: LEBAUD, D. (éd.), *Actes du colloque d'une langue à l'autre*, Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2005, p.51-78.

FRANÇA, J. D. P., *O verbo to get e o ensino de inglês*. Tese (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007.

FRANTEXT, *Base de données textuelles* de l'Institut National de la Langue Française.

FUCHS, C. *La paraphrase*. Paris: PUF, 1982.

_____.; ROBERT, S. (eds.). *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris: Ophrys, 1997.

GIRY, J., *Remarques sur un emploi du verbe faire comme opérateur*. In: *Langue française*. V. 11, N°1. Syntaxe transformationnelle du français. (s.l) 1971, pp. 39-45. Disponível em: < http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1971_num_11_1_5546 > Acesso em: 05 de outubro de 2012.

GRÉGOIRE, M.; THIÉVENAZ, O. *Grammaire Progressive du Français: avec 500 exercices*. Paris : CLE International, 1995.

GROUSSIER, M. -L.; RIVIÈRE, C. *Les mots de la linguistique : lexique de linguistique énonciative*. Paris : Ophrys, 1996.

HOLMO, M. B. *Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua portuguesa: paráfrase e atividade epilingüística*. Tese (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2008.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 1ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LANGACKER, R. W. *Les verbes faire, laisser, voir, etc.* In: *Langages*, 1e année, n°3. Linguistique française. Le verbe et la phrase. (s.l.) 1966, pp. 72-89, Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726x_1966_num_1_3_2345> Acesso em: 05 outubro 2012.

LAVENNE, C. et al. *Studio 60 : Méthode de français niveau 1*. Paris: Les Éditions Didier, 2001.

LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (orgs.) *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p.211-236.

LÉVY, M. *Grammaire du français: approche énonciative*. Paris: Ophrys, 2000.

LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2000.

MEUNIER, A. et al. *Grammaire 3º*. Paris : Bordas, 2003.

MOOR, A. M.; CASTRO, R. V. D.; COSTA, G. P.; *O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental*. In: LEFFA, V. J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 157 – 173.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ONOFRE, M. B. *Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico*. In: Versão Beta: sob o signo da palavra. São Carlos: UFSCar, 2003, ano II, v. 22, p. 57-67

_____.; Rezende, L. M. (org.) *Linguagem e línguas naturais: clivagem entre o enunciado e a enunciação*. In: *A enunciação linguística: Entre a estabilidade e a plasticidade linguística*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009, p. 13-42.

POISSON-QUINTON, S.; MIMRAN, R.; COADIC, M. M.-L. *Grammaire expliquée du français*. Paris : CLE International, 2007.

REZENDE, L. M. *A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna*. São Carlos: Seminário do GEL, 2010.

_____. *Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Revista do GEL, 2008, v. 5, n. 1, p. 95-108.

_____. *Diversidade experiencial e linguística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula*. In: REZENDE, L. M. e ONOFRE, M. B. (orgs.) *Linguagem e línguas naturais: Diversidade experiencial e linguística*, São Carlos: Pedro e João editores, 2006, p. 11- 21.

_____. *Gramática e ensino de língua*. In: *Estudos gramaticais*. Araraquara: UNESP, 1989, p. 132-153.

_____. *Interdisciplinaridade e formação do professor de línguas*. In: NARDI, R. G.; LOPES, M. C. R.; HANSEN, J. H. (orgs.) *Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas*. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2007, p. 149 – 163.

RIVERS, W. M. *A metodologia de ensino de línguas estrangeiras*. Tradução: Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROBERT, P. , *Le Petit Robert 1: Dictionnaire Alfabétique & Analogique de La Langue Française*. Paris : Le Robert, 1981.

ROSY, E. B. *Le journal de Boub*. Paris: Hatier, 2001.

SÃO PAULO, *Proposta Curricular para o ensino do português: Ensino Médio* CENP. São Paulo, 1994.

SAUSURRE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1971.

SCHNEIDER, J. G-; *Les nominalisations en français : l'opérateur « faire » dans le lexique*. Genève : Librairie Droz, 1978.

SIREJOLS, È., TEMPESTA, G. *Le Nouvel Entraînez-vous avec 450 nouveaux exercices*. Paris : CLE International

TREVISI, S. et al. *Café Crème 1: Méthode de Français*. Paris : Hachette Livre, 1997.

VILAÇA, M. L. C. *Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações*. In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades ISSN-1678-3182, V. 5, N° 17, 2006. Disponível em: < <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492> > Acesso em: 23 de janeiro de 2013.

VOGÜÉ, S. *Discret, dense, compact : Les enjeux énonciatifs d'une typologie lexicale*. In : FRANCKEL, J. –J, *La notion de prédicat*. Paris : Université Paris 7, 1989, p. 1 – 36.

WEININGER, M. J. *Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno*. In: LEFFA, V. J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 41 – 68.